



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA



**LA CONTRIBUCIÓN DEL ASESORAMIENTO  
PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA  
DE IDIOMAS DE ADOLESCENTES CON  
TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA Y SUS  
FAMILIAS**

**THE CONTRIBUTION OF PEDAGOGICAL  
COUNSELING IN SECONDARY LANGUAGE  
TEACHING OF ADOLESCENTS WITH AUTISM  
SPECTRUM DISORDERS AND THEIR FAMILIES**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Departamento de Educación**

**Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas**

**DOCTORANDA: DESPINA KOTSI**

**Directores: Dra. Verónica Marín Díaz y Dra. Bárbara Fernández Robles**

**Fecha de octubre de 2023**

TITULO: *LA CONTRIBUCIÓN DEL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE IDIOMAS DE ADOLESCENTES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA Y SUS FAMILIAS*

AUTOR: *Despina Kotsi*

---

© Edita: UCOPress. 2024  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es>

---

**DOCTORANDA/O**

DESPINA KOTSI

**TÍTULO DE LA TESIS:****LA CONTRIBUCIÓN DEL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE IDIOMAS DE ADOLESCENTES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA Y SUS FAMILIAS****INFORME RAZONADO DE LAS/LOS DIRECTORAS/ES DE LA TESIS****(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma)**

La tesis presentada por la doctoranda, tras un largo período de realización se ha culminado de manera satisfactoria. El trabajo realizado por la doctoranda ha seguido los pasos y cauces propios del desarrollo de una tesis doctoral realizada principalmente en modalidad online, dado el lugar de residencia de la doctoranda (Grecia). Se han llevado a cabo sesiones “enlatadas” de tutoría vía Skype, así como conversaciones vía correo electrónico y presenciales durante la estancia realizada por la doctoranda en Alicante en 2017, 2018 y 2019. Todo ello ha permitido acercar mutuamente al doctorando y a las directoras.

La redacción del marco teórico que sustenta este trabajo de investigación ha sido constante y se encuentra actualizada en la temática que se investiga. Indicar que se bebe de fuentes tradicionales en el ámbito de la educación inclusiva o diversidad funcional hasta llegar a las últimas tendencias tanto teóricas como investigadoras en temas relacionados con el asesoramiento pedagógico que reciben las familias de alumnos con Trastornos de Espectro Austista y la enseñanza de este alumnado. La búsqueda de la información, por tanto, ha sido continua y fluida, poniendo de relieve que es un campo en evolución y crecimiento.

La implicación de la doctoranda ha sido correcta en la búsqueda de la muestra y de la recogida de los datos. Las pruebas realizadas en torno a los datos estadísticos son pertinentes dando respuesta a las hipótesis planteadas, así como a los objetivos, permitiendo la redacción de las evidencias y conclusiones derivadas. Por otra parte, a fecha de hoy se ha conseguido un indicio de impacto en la revista EDMETIC (<https://journals.uco.es/edmetic/article/view/14568>) publicado en 2023 lo cual permite la presentación y defensa de esta tesis doctoral.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

**Córdoba, a 3 de mayo de 2023**

**Las/los directoras/es**

Fdo.: Verónica Marín Díaz & Barbara  
Fernández Róbles

# Agradecimientos

---

Finalizando este largo camino, con muchos desafíos, una amplia gama de emociones, pero con una experiencia única llena de conocimiento, siento la necesidad interior de agradecer a aquellos cuya contribución fue sinceramente valiosa, durante la realización de esta Tesis Doctoral en la Universidad de Córdoba en España.

Mi agradecimiento y respeto en especial a mis Directoras Verónica Marín Díaz y Bárbara Fernández Robles de la Universidad de Córdoba, por su apoyo docente y científico a lo largo de la planificación y realización de mi Tesis Doctoral. Sin no solo su apoyo científico sino también psicológico, este doctorado nunca habría llegado a su fin. Además, en este camino tengo que mostrar mi especial respeto al Prof. Dr. Vicent Martines, quien contra todo pronóstico que me pasó, estuvo a mi lado cada vez que necesité ayuda y orientación científica y me alentó continuamente.

Un agradecimiento especial y una gran gratitud a mi amado esposo por su ilimitada comprensión, paciencia, aliento y valiosa ayuda durante todos estos años, así como a mí mejor amiga que estuvo a mi lado y me dio esperanza todo el tiempo.

A todos muchas gracias, agradezco que existan en mi vida

# Índice

Índice.....	3
Índice de tablas.....	6
Índice de gráficos.....	8
Capítulo 1. Resumen e introducción.....	11
Resumen.....	12
Introducción.....	14
Capítulo 2. Fundamentación teórica.....	17
2.1. Trastorno del espectro autista (TEA).....	18
2.1.1. Definición.....	18
2.1.2. Historia del Autismo.....	20
2.1.3. Mitos y verdades sobre el TEA.....	23
2.1.4. Criterios de diagnóstico.....	27
2.1.5. Etiología del autismo.....	30
2.1.6. Modelos que interpretan las desviaciones del desarrollo cognitivo en el autismo.....	32
2.1.7. Frecuencia.....	35
2.1.8. Características y dificultades de las personas con TEA.....	36
2.1.9. Intervenciones Terapéuticas y Pedagógicas.....	43
2.2. Familia de un niño con TEA.....	46
2.2.1. Hitos de la edad del desarrollo infantil con TEA: impacto en la familia.....	54
2.2.2. Período de diagnóstico.....	56
2.2.3. Comienzo de la vida escolar y la infancia.....	57
2.2.4. Adolescencia.....	59
2.2.5. Las expectativas de los padres y la familia de los niños con TEA.....	61
2.3. Asesoramiento.....	63
2.3.1. Término y definición del Asesoramiento.....	65
2.3.2. Asesoramiento pedagógico.....	66
2.3.3. Conocimientos y habilidades en Asesoramiento.....	68

2.3.4. El papel de asesoramiento del docente de educación especial - educador especial en el marco educativo.....	71
2.4. Educación especial y Asesoramiento en el marco educativo .....	75
2.4.1. Educación especial y Asesoramiento en el campo internacional .....	77
2.4.2. Educación especial y Asesoramiento en Grecia .....	80
2.4.3. Asesoramiento Pedagógico en Educación Especial .....	84
2.4.4. El papel de un docente de educación especial en la escuela.....	87
2.4.5. El papel de un docente de educación especial con la familia .....	95
2.5. Enseñanza del idioma griego a niños con TEA.....	104
2.5.1. Estrategias y técnicas para la enseñanza de idiomas a estudiantes con TEA .....	107
2.5.2. Currículo de la lengua griega para niños con TEA.....	114
2.6. Inclusión de niños en la educación secundaria.....	119
2.6.1. De la integración a la inclusión: Aclarando los términos .....	121
2.6.2. Inclusión completa: ¿es factible?.....	123
2.6.3. Beneficios y barreras de la educación inclusiva.....	126
2.6.4. Educación inclusiva en Grecia: Políticas y Prácticas educativas .....	130
Capítulo 3. Metodología y diseño de la investigación.....	135
3. Metodología y diseño de la investigación .....	136
3.1. Definición del problema.....	140
3.2. Objetivos de la investigación.....	142
3.3. Fases de la investigación .....	142
3.4. Población y muestra de estudio .....	151
3.5. Instrumentos de recolección de información.....	155
3.5.1. Validez de contenido y confiabilidad de la herramienta de investigación .....	159
Capítulo 4. Ciencia ética.....	169
4. Ciencia ética .....	170
Capítulo 5. Resultados de la investigación.....	173
5. Análisis de los resultados .....	174

Capítulo 6. Conclusiones, líneas futuras y limitaciones .....	218
6.1. Conclusiones .....	218
6.2. Líneas futuras .....	224
6.3. Limitaciones .....	225
Referencias bibliográficas .....	227
Anexos .....	273
Anexo1 - Preguntas de la entrevista .....	274
Anexo 2 - Muestra del diario de la investigadora.....	278
Anexo3 - Muestra de dos entrevistas grabadas .....	280
Anexo 4 - Currículum de la lengua griega con ejemplos .....	292
Anexo 5 - Diseño del Formulario de Juicio de Experto .....	309
Resumen extendido .....	319

## Índice de tablas

Tabla 1: <i>Categorizando la severidad del TEA</i> .....	30
Tabla 2: <i>Ejemplos de control óptico y trastornos del contacto visual</i> .....	42
Tabla 3: <i>Problemas de imitación de movimiento con ejemplos</i> .....	42
Tabla 4: <i>Problemas en el control de movimiento con ejemplos</i> .....	42
Tabla 5: <i>Ejemplos de reacciones inusuales, extrañas y a veces violentas a experiencias sensoriales</i> .....	43
Tabla 6: <i>Ejemplos de reacciones emocionales inapropiadas</i> .....	43
Tabla 7: <i>Ejemplos de alteraciones en las funciones físicas y el desarrollo físico</i> .....	44
Tabla 8: <i>Ejemplos de habilidades especiales</i> .....	44
Tabla 9: <i>Interacción mutua de miembros de la familia</i> .....	48
Tabla 10: <i>Entender la montaña rusa emocional</i> .....	50
Tabla 11: <i>El testimonio de Joylife</i> .....	107
Tabla 12: <i>El testimonio de Temple Grandin</i> .....	108
Tabla 13: <i>Currículo unificado de lengua griega para estudiantes con trastornos del espectro autista: descripción general</i> .....	117
Tabla 14: <i>Elementos y descriptores del estudio de caso</i> .....	141
Tabla 15: <i>Número, residencia y nacionalidad de los participantes en la investigación</i> .....	156
Tabla 16: <i>Género de los participantes</i> .....	156
Tabla 17: <i>Edad de los entrevistados</i> .....	157
Tabla 18: <i>Estado civil de la muestra de estudio</i> .....	157
Tabla 19: <i>Nivel educativo de los entrevistados</i> .....	157
Tabla 20: <i>Presentación y características de la muestra de estudio</i> .....	158



Tabla 21: <i>Fases seguidas para validar la herramienta de investigación.....</i>	162
Tabla 22: <i>Cualificaciones de los expertos.....</i>	164
Tabla 23: <i>Criterios para medir la validez y confiabilidad del contenido.....</i>	165
Tabla 24: <i>Valores y media de V de Aiken.....</i>	167
Tabla 25: <i>Resultados obtenidos de los expertos para cada pregunta.....</i>	168

## Índice de gráficos

Gráfico 1: <i>Crianza de un niño con TEA</i> .....	56
Gráfico 2: <i>Fases de la investigación</i> .....	146
Gráfico 3: <i>Primera fase – Fase de fundación</i> .....	146
Gráfico 4: <i>Segunda fase - Selección de los participantes</i> .....	147
Gráfico 5: <i>Tercera fase – Diseño de la herramienta de recolección de datos</i> .....	149
Gráfico 6: <i>Cuarta fase – Planificación minuciosa de la investigación</i> .....	152
Gráfico 7: <i>Quinta fase – Implementación de las entrevistas</i> .....	152
Gráfico 8: <i>Sexta fase – Fase de reporte de la investigación</i> .....	153
Gráfico 9: <i>Opinión de los padres sobre la provisión de educación especial en Grecia</i> .....	178
Gráfico 10: <i>Pensamientos de los padres sobre la inclusión de adolescentes con TEA en clases generales, o con apoyo paralelo brindado por el Estado</i> .....	179
Gráfico 11: <i>Opinión de los padres sobre la existencia de escuelas de educación especial y los recursos disponibles</i> .....	181
Gráfico 12: <i>Provisión del AP de parte del Estado o privados</i> .....	182
Gráfico 13: <i>Oportunidades de formación desde el Estado para padres y docentes de adolescentes con TEA</i> .....	184
Gráfico 14: <i>Cooperación entre los miembros de la familia respecto a la comunicación con su hijo autista</i> .....	185
Gráfico 15: <i>Cooperación de los familiares en el aprendizaje del lenguaje de su adolescente autista y sus reacciones</i> .....	187
Gráfico 16: <i>Medios de comunicación entre padres y sus adolescentes TEA</i> .....	188
Gráfico 17: <i>Organización de un programa cotidiano de aprendizaje de idiomas dentro del hogar y su viabilidad</i> .....	190

Gráfico 18: <i>Posibilidad de seguir en casa las indicaciones pedagógicas de la escuela.....</i>	191
Gráfico 19: <i>Estrategias en casa para la enseñanza de idiomas de adolescentes con TEA.....</i>	192
Gráfico 20: <i>Colaboración y ayuda del docentes de educación especial a los padres para guiar la enseñanza de sus hijos.....</i>	194
Gráfico 21: <i>Dificultades que encuentran los padres en el esfuerzo de sus hijos para responder al aprendizaje de idiomas.....</i>	195
Gráfico 22: <i>Aplicación de técnicas educativas por parte de los padres a su adolescente con TEA para facilitar el progreso y cualquier ayuda adicional necesaria.....</i>	196
Gráfico 23: <i>Ayuda pedagógica que los padres agradecerían para facilitar el progreso educativo de sus hijos.....</i>	198
Gráfico 24: <i>Objetivos educativos y colaboración entre padres y docentes de educación especial.....</i>	199
Gráfico 25: <i>Cooperación de los padres y mejora del lenguaje de los adolescentes con TEA.....</i>	200
Gráfico 26: <i>Cómo se hace y promueve el trabajo dentro del hogar con adolescentes TEA.....</i>	201
Gráfico 27: <i>Modificación del programa familiar para facilitar las habilidades lingüísticas de los adolescentes con TEA.....</i>	202
Gráfico 28: <i>Herramientas que los padres tienen a su disposición para promover el programa educativo dentro del hogar y que han recibido.....</i>	204
Gráfico 29: <i>Eficacia de los programas educativos implícitos en el hogar.....</i>	206
Gráfico 30: <i>¿El AP ayuda a los padres a adquirir técnicas didácticas útiles para el aprendizaje de idiomas de sus hijos?.....</i>	207

Gráfico 31: <i>Estrategias que implementan los padres para desarrollar el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes con TEA</i> .....	208
Gráfico 32: <i>Técnicas que usan los padres para animar a sus hijos adolescentes con TEA a usar su voz</i> .....	210
Gráfico 33: <i>Formación a través del AP para padres y los medios que han facilitado o no su acceso</i> .....	211
Gráfico 34: <i>Contribución del AP en el aprendizaje de idiomas de los adolescentes con TEA</i> .....	212
Gráfico 35: <i>¿Es suficiente la formación que recibe por el AP para desarrollar el aprendizaje de su hijo?</i> .....	213
Gráfico 36: <i>¿AP ha ayudado a los padres a implementar un programa de enseñanza de idiomas a sus adolescentes con TEA durante varios meses?</i> .....	215
Gráfico 37: <i>Correspondencia de los adolescentes con TEA a la implementación de un programa de formación en idiomas: ¿hay una mejora en su competencia lingüística?</i> .....	216
Gráfico 38: <i>Sugerencias de los padres para un mejor y más exitoso diseño del programa educativo con la ayuda del AP para sus adolescentes con TEA</i> .....	219
Gráfico 39: <i>¿Los padres aplicarán el plan educativo para la enseñanza del idioma de sus adolescentes con TEA en el día a día después de su participación en la investigación?</i> .....	219
Gráfico 40: <i>Opinión actual de los padres sobre la aplicación del AP en la enseñanza de idiomas de sus adolescentes con TEA y sus futuras propuestas</i> .....	220

## **Capítulo 1. Resumen e introducción**

## **Resumen**

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) como trastorno del neurodesarrollo de por vida, con interacción social, comunicación, intereses y comportamientos repetitivos limitados, ejerce una presión significativa sobre la familia de una persona con TEA. La comprensión de que el progreso es posible es un punto de inflexión crucial en el desarrollo, estudio e incorporación de enfoques efectivos en los programas educativos para apoyar a las personas con TEA y sus familias a lo largo de la vida. Específicamente, durante la educación secundaria, cuando el cerebro se reconfigura, el aprendizaje de idiomas se convierte en un desafío para los estudiantes con TEA y sus padres. Tomando esto como fundamento, el objetivo principal de la presente investigación es conocer la visión que tienen los padres de familia con adolescentes con TEA sobre el uso del Asesoramiento Pedagógico (AP) en la enseñanza del idioma griego a sus adolescentes. A través de un estudio cualitativo descriptivo, con una entrevista semiestructurada de 32 ítems (n=30 padres) y un análisis en profundidad, se explora este objetivo. La principal conclusión es que los participantes-padres de adolescentes con TEA aplauden la implementación del AP para el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes con TEA, ya que los conduce a mejores competencias lingüísticas. En consecuencia, los padres necesitan una provisión constante del AP por parte de las escuelas públicas y el Estado griego, sin costos y con suficiente disponibilidad de personal especializado y recursos para administrar el proceso de aprendizaje de idiomas de sus hijos adolescentes con mayor facilidad y flexibilidad.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista, Asesoramiento Pedagógico, Adolescentes con TEA, Padres, Enseñanza del idioma griego.

## **Abstract**

Autism Spectrum Disorder (ASD) as a lifelong neurodevelopmental disorder, with limited social interaction, communication, interests and repetitive behaviors, puts a significant strain on a person's family with ASD. The realization that progress is possible is a crucial turning point in developing, studying and incorporating effective approaches into educational programs to support people with ASD and their families across the lifespan. Specifically, during secondary education, when the brain is rewired, language learning becomes a challenge for ASD students and their parents. Using this as a foundation, the main objective of this current research is to know the vision that parents with adolescents with ASD have of the use of Pedagogical Counseling (PC) in their adolescents' language teaching of the Greek language. Through a descriptive qualitative study, with a semi-structured interview of 32 items (n=30 parents) and an in-depth analysis, this goal is being explored. The main conclusion that has been reached is that participants-parents of adolescents with ASD applaud the implementation of PC for their ASD adolescents' language learning, since it leads them to better linguistic competencies. Accordingly, parents need a constant provision of PC from public schools and the Greek State, without costs and a sufficient availability of specialized staff and resources to manage their adolescents' language learning process with greater ease and flexibility.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder, Pedagogical Counseling, Adolescents with ASD, Parents, Teaching of the Greek language

## **Introducción**

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del desarrollo neurológico con síntomas centrales, la interacción social y la comunicación reducidas, la presencia de intereses limitados y comportamientos recurrentes, y tiene un impacto de por vida en la vida del individuo (Masi et al., 2017). Una revisión bibliográfica de los últimos veinticinco años ha llevado al hallazgo de un aumento en la frecuencia de TEA. Estados Unidos está experimentando una epidemia de autismo, ya que en 1980 la frecuencia se registró en 2-5 niños por cada 10.000, pero en 2012 hubo un aumento, incrementando la frecuencia de ocurrencia a 1 de cada 91 niños (Solomon et al., 2012).

La etiología del TEA sigue siendo un tema en discusión y se busca en factores psicológicos, sociológicos y biológicos (Nadesan, 2019). Ahora está claro que existe un fondo de riesgo genético en la patogénesis del autismo, sin embargo, sigue siendo difícil establecer relaciones estables entre los factores de riesgo (Raznahan et al., 2013). Al mismo tiempo, dado que el trastorno del espectro autista no se cura, necesita el apoyo constante del individuo y su familia durante toda su vida (Sussman et al., 2015).

Las principales dificultades que surgen para los padres en las distintas etapas son, por un lado, las emociones dolorosas en la familia, que a menudo se manejan sin ayuda, y por otro lado, los problemas que tienen que ver con las decisiones que deben tomarse de inmediato y están relacionadas para el desarrollo de su hijo (Starr & Foy, 2012). Las transiciones del desarrollo son particularmente estresantes para la familia y el niño, ya que el "cambio" causa serios problemas de todos modos (Smith & Anderson, 2014).

El efecto de la presencia de un niño con TEA en la familia tiene las características del trastorno, lo que significa que es multifacético y difuso (Karst et al., 2012). La ansiedad familiar aumenta, ya que tiene que lidiar constantemente con situaciones que tienen que ver con la búsqueda de estructuras (educativas y terapéuticas) y con la propia naturaleza del trastorno, que se manifiesta por el retraso en el desarrollo de habilidades básicas y con la heterogeneidad en el desarrollo de las habilidades importantes del niño (Crowell et al., 2019).

La transición del niño de la familia a la escuela marca su integración en nuevos contextos sociales. A menudo sucede que el ambiente escolar es el que saca a la luz un



problema, pero también determina sus dimensiones, porque del problema individual o familiar pasa a lo social.

La intervención temprana votada en los Estados Unidos y Europa a principios de la década de 1990 es una estación en la educación de niños con discapacidades, porque coloca al niño en el centro de interés a medida que se desarrolla e interactúa con su familia y un entorno social más amplio (O'Hanlon, 2018). El enfoque holístico del niño requiere la cooperación de todos los involucrados en el desarrollo físico, mental y cognitivo del niño y, por otro lado, mejora el papel de los padres que reciben apoyo y deciden por el enfoque de su hijo. Durante la interacción entre niños, padres y docentes de educación especial, se esperan conflictos abiertos o disfrazados.

Este es el papel que el Asesoramiento Pedagógico (AP) puede desempeñar en la enseñanza de la lengua griega en los adolescentes con TEA, que se están uniendo a la educación secundaria típica y a sus padres. El campo de estudio del presente esfuerzo investigativo y el objetivo principal es conocer la visión que tienen los padres de familia de adolescentes con TEA sobre el uso del AP en la enseñanza del idioma griego a sus adolescentes.

En particular, este estudio consta de la fundamentación teórica, con la correspondiente presentación de la revisión de datos bibliográficos y la metodología y realización del esfuerzo investigativo del estudio de caso.

El segundo capítulo es la parte teórica de la investigación. Aclara el Trastorno del Espectro Autista (TEA) al proporcionar su definición y criterios de diagnóstico junto con la historia del autismo y su etiología. Se analizan modelos que interpretan la desviación del desarrollo cognitivo del individuo, la frecuencia del trastorno autista, las características y las dificultades de las personas con TEA, así como las intervenciones terapéuticas y pedagógicas apropiadas. A continuación se presenta la presentación de una familia con un niño TEA, analizando los hitos antiguos del desarrollo de un niño con TEA y el efecto en su familia, lo que sucede durante el primer diagnóstico del trastorno, la infancia y la primera infancia, la vida escolar, la infancia y la adolescencia. Se presentan las emociones e impactos en la familia de un niño con TEA, los síntomas psicossomáticos de los padres de estos niños, así como sus expectativas con respecto al desarrollo y la educación de sus hijos. Luego se aclara el Asesoramiento como término y definición con un enfoque en AP, con el conocimiento y las habilidades necesarias

para practicar, junto con la función de orientación que un docente de educación especial puede desempeñar en un contexto educativo formal o informal. La Educación Especial se vincula con el AP en un marco educativo formal e informal. Se brinda una historia de Educación Especial y Asesoramiento tanto en el contexto internacional como en Grecia, lo que resulta en la práctica del AP en Educación Especial desde el punto de vista de un docente de educación especial y el papel que puede desempeñar dentro o fuera de la escuela, pero también con la familia del niño con ASD. Se presenta la enseñanza de la lengua griega en niños con TEA, centrándose en el plan de estudios de la lengua griega para niños con ASD. Se hace referencia a la inclusión de niños con y sin TEA en la educación secundaria en Grecia, mostrando la provisión de Educación Especial a lo largo de los años, la transición de la integración y la educación transversal de la educación inclusiva, la implementación y modelos de inclusión, las condiciones de su implementación y, en última instancia, sus beneficios y limitaciones en la educación de los niños con TEA.

La parte investigativa de este estudio se comparte en el tercer capítulo. Se elige la metodología y el diseño de la investigación y se aclara el concepto de estudio de caso. Se explica el problema, se fijan los objetivos de la investigación, se planifican las fases de la investigación y se define la muestra de estudio. Se presentan los instrumentos de recolección de información, entrevistas individuales semiestructuradas a padres de familia en combinación con los calendarios informales de la investigadora y se establece la validez de contenido y confiabilidad de la herramienta de investigación.

El cuarto capítulo consta de la ética de la investigación; el quinto capítulo analiza los resultados de la investigación para cada objetivo planteado; finalmente, el sexto capítulo presenta las conclusiones generales de la Tesis Doctoral con las limitaciones existentes, seguidas de sugerencias para futuras investigaciones.

## **Capítulo 2. Fundamentación teórica**

## **2.1. Trastorno del espectro autista (TEA)**

Según estudios de investigación, criar a un niño con TEA es un factor agravante significativo para la familia (Smith & Anderson, 2014). La familia de un niño con TEA a menudo se ve obligada a hacer frente a los comportamientos difíciles del niño derivados de los síntomas del TEA en el hogar o al aire libre, que frecuentemente debilitan a los padres, aumentan su ansiedad, los niveles de depresión y reducen el sentido de su efectividad parental (Makin et al., 2017). La atención continua, la falta de apoyo social y la cooperación inadecuada con los especialistas y el sistema educativo, cargan la condición psicológica de los padres y su funcionalidad se vuelve difícil (Sproston et al., 2017).

Las suposiciones previas, junto con los sentimientos dolorosos experimentados desde el diagnóstico de su hijo y a lo largo de su vida, debilitan a los padres, que están en constante búsqueda de soluciones y especialistas para apoyar a su hijo y también a ellos (Begeer et al., 2017).

Aunque existe un considerable interés en la situación psicológica de los padres con hijos con TEA, la mayor parte de la investigación se ha centrado en el registro de sus dificultades psicoemocionales. Al mismo tiempo, estudios recientes han examinado la efectividad de los programas psicoeducativos para padres de niños con TEA, centrándose en factores individuales, como mejorar los síntomas de TEA en el niño y aumentar la participación de los padres en los programas (Beaudoin et al., 2019).

Hasta esta fecha, la capacidad de aliviar las dificultades de los padres de niños con TEA no se ha investigado a fondo, con la implementación del AP y sus principios, en cooperación con un educador especializado en educación especial. Esto pone de relieve la escasez existente y justifica la necesidad de llevar a cabo la presente investigación (Sproston et al., 2017).

### **2.1.1. Definición**

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del desarrollo neurológico con síntomas centrales, la interacción social y la comunicación reducidas, la presencia de intereses limitados y los comportamientos repetitivos (Powell et al., 2016). El trastorno tiene una naturaleza de por vida, sin causa conocida ni cura (Fabri & Andrews, citado en Karisa Krčmář, 2019).

Dado que el trastorno del espectro autista no se elimina, necesita un apoyo constante tanto para el individuo como su familia a lo largo de su vida (Sussman et al., 2015). A menudo, la educación y el apoyo de las personas con TEA tienen el efecto de mitigar los síntomas o incluso de mejorar los comportamientos. Sin embargo, las personas con autismo permanecen en el espectro y en su vida adulta, mientras siguen experimentando dificultades en la vida independiente, en su rehabilitación profesional y en su salud mental (Lord et al., 2020).

La provisión de una definición clara para el trastorno del espectro autista es compleja ya que se pueden dar muchas respuestas diferentes a la pregunta de *qué es el autismo*. Incluso hoy en día, no existe una definición que explique de manera clara y precisa el autismo, ya que cada persona con autismo se diferencia desde el principio de los demás (Hens, 2019). El autismo, precisamente porque se caracteriza por un grupo de síntomas, e incluso en su sentido estricto, se considera en gran medida un síndrome de neurodesarrollo variable y no una condición (Geschwind, 2011).

Después de observar a los niños desde la gestación o el nacimiento hasta los 2 o 3 años de edad, que es cuando se puede establecer un diagnóstico de autismo, permite el estudio del cerebro y del comportamiento del autismo a medida que surgen (Lord et al., 2020). El trastorno del espectro autista afecta significativamente de forma negativa en la comunicación verbal y no verbal del niño y sus habilidades de interacción social (Lord et al., 2020). Además, hay un impacto tanto en la vida de la persona con autismo como en la vida de su familia (Dovgan & Mazurek, 2019).

En 1996, Lorna Wing (psiquiatra, autora y madre de un niño autista) introdujo el término *espectro del autismo* (Wing, 1996), para dar más precisión a la idea de la variación de las manifestaciones del autismo, ya que cada persona con TEA tiene unas cualidades diferentes. El término autismo describe las diferencias cualitativas y la escasez de intercambios sociales básicos y comunicación social, combinados con intereses limitados y comportamientos obsesivos repetitivos, mientras que se entiende como un trastorno del desarrollo neurológico de por vida (Schneider et al., 2017; Instituto Nacional de Salud y Experiencia Clínica, 2011). Los trastornos del espectro autista son un grupo de trastornos del desarrollo neurológico, que se diagnostican en la primera infancia y permanecen durante toda la vida del individuo. Sin embargo, existe

una alta probabilidad de que se produzcan cambios en la intensidad de las características de los trastornos (Fransis, 2012).

En discusiones recientes, parece haber un desacuerdo no solo sobre qué es el autismo, sino también sobre cómo se describe, cuáles son los términos que se deben usar para describirlo. En una encuesta de 2016 sobre los términos que la comunidad involucrada elige para describir el autismo, Kenny et al. (2016), presentaron los siguientes resultados: Los términos autismo, el espectro del autismo y, en menor medida, los trastornos del espectro autista fueron los términos predominantemente seleccionados. Sin embargo, las personas involucradas en el autismo no están de acuerdo con el uso de diferentes términos. El término autista fue elegido por un porcentaje significativo de adultos con autismo (61%) y familiares o amigos (51%), pero mucho menos que los profesionales. En cambio, el término persona autista fue seleccionado por el 49% de los profesionales y solo el 28% y el 22%, respectivamente, por las personas mismas y su familia.

Los enfoques actuales para la definición de autismo varían. Haroon (2019) define el autismo como un trastorno del desarrollo neurológico relativamente común con una base subyacente heterogénea, que se entiende de manera incompleta. Por su parte Chamak (2018) presenta una perspectiva diversa del autismo, tratándolo como una diferencia de neurodiversidad en lugar de una enfermedad o discapacidad, contribuyendo a la desestigmatización del TEA. El trastorno del espectro autista incluye dificultades, limitaciones y heterogeneidad, que varían en severidad de persona a persona. Los diferentes nombres dados ocasionalmente a este trastorno de por vida demuestran su complejidad y la necesidad de intervenciones especializadas a lo largo del camino del desarrollo del individuo, dependiendo de sus necesidades.

### **2.1.2. Historia del Autismo**

En 1910, el psiquiatra Sueco Eugen Bleuer, refiriéndose a la esquizofrenia por primera vez, usó el término *autismo*, describiendo las características del retraimiento social observado en pacientes con esquizofrenia. El término deriva del Griego *eaautos* (que significa *auto*), cuya traducción al Inglés es *autismo* (Miller-Jones, 2017; Gallo, 2010).

El autismo no es un trastorno de nuestro tiempo, y anteriormente se conocía como autismo infantil. Es un trastorno que se estudió antes, pero sus dimensiones y gravedad se han descubierto en las últimas décadas. Los pioneros del estudio y la

distinción de este trastorno fueron Leo Kanner y Hans Asperger, quienes paralelamente y sin conocerse, estudiaron a niños con autismo y publicaron sus estudios, Asperger en 1943 en Viena y Kanner el mismo año en Baltimore (Goldstein & Ozonoff, 2018). Cabe destacar el hecho de que, al ignorar el estudio de los demás, ambos usaron el término autismo para describir a los niños estudiados, y ambos, en ese momento, ya enfatizaban el hecho de que este trastorno está genéticamente definido (Goldstein & Ozonoff, 2018).

En 1700, Jan Itard en Francia y John Haslaw en Inglaterra fueron los primeros en identificar el autismo. Examinaron a personas con autismo, pero no pudieron dar un diagnóstico claro y nombraron *especiales* a estas personas (Feinstein, citado en Jordan et al., 2019). Obviamente, como se percibe, el autismo no es un trastorno moderno y puede verse en una variedad de informes que siempre existió. A través de leyendas y tradiciones, las personas que han vivido en diferentes partes de la tierra, en diferentes períodos de tiempo, presentan visualmente la imagen del TEA (Notas, 2013). La historia que Jean Itard escribió sobre Víctor, el niño salvaje encontrado en el bosque de Aveyron, es bien conocida (Feinstein, citado en Jordan et al., 2019). Víctor fue encontrado en un bosque en el sur de Francia en un estado animal, sin capacidad social y comunicativa, y fue inicialmente considerado con un gran retraso mental. Desde este punto de vista, fue abordado por el pedagogo y médico autodidacta J. Itard. Sin embargo, con estudios de casos modernos y un análisis detallado del comportamiento del niño, hay datos que se refieren a un niño con autismo y quizás esto llevó a su familia a abandonarlo (Feinstein, citado en Jordan et al., 2019).

El autismo durante mucho tiempo se consideró una psicosis infantil (Tustin, 2018). Creían que el autismo también podía ser el precursor de la esquizofrenia. Durante mucho tiempo, el pensamiento científico no ha podido desconectarse, argumentando firmemente que los niños con psicosis infantil ciertamente tendrían signos de esquizofrenia (Yuen et al., 2019). Sin embargo, el autismo no es una enfermedad mental, sino un trastorno importante en el proceso de desarrollo (Constantino & Charman, 2016). La distinción entre autismo y esquizofrenia ya fue formulada por Asperger y Kanner en sus artículos, en los que concluyeron después de observar que tres características están presentes en el grupo de niños que estudiaron: los pacientes mejoraron sin empeorar, no tenían ilusiones como los esquizofrénicos y que no parecen normales al igual que otras personas en los primeros años de su vida.

La desconexión de la esquizofrenia y el autismo, con la diferenciación de los síntomas de cada enfermedad, ha abierto nuevos horizontes en el estudio del autismo (Yuen et al., 2019).

El segundo hito en el estudio del trastorno autista es que el autismo se consideraba una forma de psicosis que tenía su etiología en la edad temprana y las lesiones mentales que podrían haber ocurrido en ese momento y que fueron causadas por la propia madre. Probablemente el responsable es el propio Kanner, quien al referirse a los padres, los describió como *fríos racionalistas*, convirtiendo el pensamiento científico en la definición psicógena del autismo (Tustin, 2018).

Bettelheim es uno de los principales autores de este punto de vista, que durante mucho tiempo ha atormentado a las familias, especialmente a las madres de niños autistas (Bell, 2017). Formuló la teoría de una madre fría - una madre refrigeradora, según la cual los niños no nacen con autismo, pero se vuelven autistas en el proceso, debido a la interacción fallida con su madre y el entorno en el que crecen, que es lleno de miedo y sin afecto (Bell, 2017).

Al incriminar a los padres sobre el autismo de sus hijos, Bettelheim tuvo una gran influencia durante años, lo que resultó en un alto porcentaje de psiquiatras, que curaban el autismo con psicoanálisis (Bell, 2017). El concepto de madre refrigeradora ha influido científicamente en todo el mundo, y la dimensión más negativa de su teoría es la eliminación necesaria de los niños con autismo de su familia y especialmente de su madre (Feinstein, 2010). Sin embargo, desde 1960 está claro que no hay antecedentes psicógenos en el autismo (Hens, 2019). En 1972, el Dr. Martin De Mayer publicó una encuesta que muestra que la personalidad de los padres de niños con autismo no muestra diferencias notables con respecto a la personalidad de los padres de niños típicos o niños con daño cerebral (Feinstein, 2010).

Al mismo tiempo, se ha argumentado que el autismo no puede deberse a conflictos psicodinámicos entre madre e hijo y que esto es un error (Goldstein & Ozonoff, 2018). Las investigaciones, aunque inicialmente limitadas, fueron lo suficientemente significativas como para confirmar que el trastorno autista se origina biológicamente. Gillberg y Coleman (1996), así como otros investigadores, demuestran por sus investigaciones la base biológica del autismo, buscando su etiología orgánica (Happé & Frith, 2020). El autismo es un trastorno orgánico y no funcional, como se



muestra en el caso de la ocurrencia frecuente de ataques epilépticos en individuos autistas, especialmente durante la adolescencia, y tal vez la ciencia está cerca de descubrir una gama completa de anormalidades neurológicas que tienen que ver con el autismo ( Goldstein & Ozonoff, 2018).

Según Cook y Willmerdinger (2015), desde 1970 ha habido un aumento explosivo en las encuestas sobre el autismo. Lorna Wing en 1971 publica su guía para padres y profesionales en relación con los niños autistas, que es el punto de vista opuesto a la teoría de Bettelheim y el punto de partida sustancial para el comienzo del apoyo real para las personas con autismo y sus familias (Cook & Willmerdinger, 2015). En 1971, Rutter publica un documento que ahora establece las condiciones adecuadas para investigar el trasfondo genético del autismo, aliviando a la familia de la carga de su culpa. En 1981, Lorna Wing comunicó el trabajo de Asperger al mundo de habla inglesa, y en 1991, Uta Frith traduce su trabajo al inglés (Cook & Willmerdinger, 2015).

En 1980, la clasificación revisada de la Asociación Americana de Psiquiatría ha jugado un papel importante en el reconocimiento gradual del autismo como un trastorno del desarrollo con gran dificultad para manejarlo. La clasificación revisada creó perspectivas para un mayor procesamiento de los criterios de diagnóstico, lo que resultó en las clasificaciones actuales de ICD - 10 y DSM V, que definen claramente el trastorno del autismo.

En resumen, el autismo ha pasado por diferentes fases hasta su concepción actual, desde la idea de que era una especie de psicosis y culpa de la madre, hasta los estudios recientes sobre el trasfondo genético del autismo como un trastorno del desarrollo neurológico.

### **2.1.3. Mitos y verdades sobre el TEA**

Existen mitos difusos sobre el TEA, pero la realidad muchas veces no tiene nada que ver con lo que se propaga (Bennett et al., 2019; Notas, 2013). Uno de los mitos más conocidos es que el TEA es un trastorno poco frecuente, sin embargo, los estudios epidemiológicos actuales muestran que 1 de cada 132 niños en los Estados Unidos y aproximadamente 1 de cada 100 en el Reino Unido son diagnosticados con autismo (Baxter et al., 2015). También se cree que la prevalencia de TEA está aumentando en todo el mundo a un ritmo alarmante, mientras que algunos científicos hablan de una epidemia. Investigaciones recientes sugieren que el autismo ha existido durante

millones de años en las raíces de nuestro ADN humano, no como resultado de las vacunas modernas, la contaminación o la mala alimentación (Silberman, 2015). TEA ha estado aquí durante muchos años, en muchas culturas globales, incluidas las personas de color, que permanecen representadas en las estadísticas publicadas (Brown, 2017). No obstante, la frecuencia de diagnóstico y detección de TEA ha aumentado, esto se debe en gran medida a los métodos de diagnóstico avanzados aplicados y al hecho de que los TEA incluyen más síndromes no especificados (Atladottir et al., 2015).

Otro mito es que el autismo generalmente se aborda como un fenómeno nuevo. La verdad es que, aunque se registró oficialmente en 1943, existen informes muy antiguos que llevan a pensar que el autismo estaba presente (Rodas, 2016). Muchos mitos e imágenes reflejan la existencia de niños y adultos autistas. Seguramente la gente en el pasado se encontró con el autismo y trató de entenderlo. La combinación fría y amorosa de *inocencia* y *locura* siempre buscó un tratamiento simbólico. En una rara colección de mitos, registrada en el siglo 13, titulada "Las pequeñas flores de San Francisco", que registra las tradiciones de los monjes Franciscanos, Frith (1999) descubrió al Monje Juniper. Las 14 historias divertidas y extrañas sobre Monje Juniper tienen otro significado, si suponemos que se basaron en la vida de un monje, un alumno de San Francisco, que tal vez era una persona con autismo. En un interesante estudio realizado en 1974 por Challis y Dewey y en descripciones similares de un viajero inglés en Rusia en el siglo 16, se registran claramente los comportamientos de los enojados bendecidos o santos, que han sido muy respetados y que tienen similitudes sorprendentes con los de las personas autistas según el diagnóstico moderno (Rodas, 2016). El farmacéutico del Hospital Bethlehem, que era un Asilo Mental de Londres, describe el caso de un niño de 5 años que fue aceptado en 1779. Sus características principales, que causaron una impresión especial, fueron que siempre estaba solo, absorto en su propio mundo, nunca pidió compañero y nunca jugó con otros niños. Su única ocupación era poner en orden a sus pequeños soldados (Notas, 2013).

Otro mito popular sobre el TEA es que es un trastorno emocional / intelectual. La evidencia del caso muestra que el TEA es un trastorno del desarrollo difuso en muchas esferas. Ocurre en la primera infancia (generalmente antes de los 3 años) y está relacionado con la forma en que funciona el sistema nervioso y el cerebro. La base neurobiológica está en el centro de las investigaciones (Bozzi et al., 2018). La base

neurobiológica de la actividad mental, que consiste en pensamientos, emociones, memoria y comportamiento, es la actividad de los circuitos neuronales. Los procesos de diferenciación de las células neurales y la formación de circuitos por contactos sinápticos entre neuronas (sinaptogénesis) se producen en el sistema nervioso central durante las últimas etapas del desarrollo prenatal y los primeros meses después del nacimiento. El TEA está relacionado con alteraciones en los circuitos cerebrales, la función sináptica y especialmente en la corteza cerebral prefrontal, manifestando anomalías en estas formaciones, en las regiones cerebrales involucradas con el comportamiento social (Martínez-Morga et al., 2018).

Un mito adicional sobre el TEA es que es causado por una crianza deficiente o defectuosa. Sin embargo, el autismo no tiene nada que ver con la forma en que los niños son criados. Aunque no se conocen las causas, es cierto que el comportamiento de los padres antes, durante y después del embarazo no es la causa de tales trastornos del desarrollo (Crowell et al., 2019). Además de esto, se considera que los TEA no están relacionados con los antecedentes familiares. Este escenario no se determina con exactitud. Varias familias enfrentan múltiples casos de trastornos del espectro autista. En algunas otras familias, la condición de los padres no se diagnostica correctamente o no se diagnostica en absoluto. Finalmente, algunas otras familias experimentan un trastorno del espectro autista sin antecedentes (Xie et al., 2019).

Además, a menudo las personas con TEA están dotadas de una capacidad especial para recordar y procesar información, como el héroe (cara real) que Dustin Hoffman interpretó en la película "Rainman" (Notas, 2013). La verdad es que tales casos de personas son raros. Los estudios contemporáneos sugieren que, como máximo, 1 de cada 200 personas autistas pueden tener una capacidad como esta (Syriopoulou-Delli, 2016; Notas, 2013). El mito de que dentro de un niño con autismo hay un niño normal o un genio esperando a emerger no está confirmado (Kanner & Asperger, 2016). La mayoría de las personas autistas tienen una amplia variedad de habilidades diferentes, mientras que varias de ellas también muestran islotes de habilidades, lo que significa áreas donde tienen un alto rendimiento inesperado (Syriopoulou-Delli, 2016).

Adicionalmente, es un pensamiento generalizado que las personas con autismo no se preocupan por otras personas, no muestran afecto o emoción y prefieren el aislamiento social. En realidad, los autistas a menudo se preocupan profundamente por

las personas que los rodean, pero carecen de la capacidad de mostrar este interés con actitudes socialmente aceptables. Tienen dificultades para expresar sus sentimientos o la forma en que se expresan no se considera socialmente aceptada. Muchas veces quieren hacer amigos, pero debido a sus dificultades en la comunicación e interacción social no pueden describir sus deseos. Pero, en los libros escritos por personas de alta funcionalidad, describen sus emociones y que con una educación adecuada han podido desarrollar la comunicación social y tener lazos estrechos con otras personas (Cribb et al., 2019).

También, un mito común sobre los TEA es que los autistas no pueden vivir como miembros activos de la sociedad, ya que no pueden ser entrenados en habilidades sociales y no pueden ser educados, y si están entrenados, es mejor que estén aislados (John et al., 2018). Sin embargo, muchas personas con autismo viven y trabajan contribuyendo a la sociedad. Las posibilidades de esto aumentan si las personas autistas reciben la educación y el apoyo necesarios desde una edad temprana. Con un diseño, educación y apoyo especiales y personalizados dentro y fuera de las estructuras escolares, se les puede ayudar a aprovechar al máximo su potencial y adquirir habilidades sociales, pero el grado de su desarrollo también depende del potencial del individuo. Esto significa que muchas personas, para integrarse en la sociedad, necesitan cuidados y apoyo constantes, ya que no pueden vivir de forma independiente. (Bennett et al., 2019). Otros necesitan supervisión constante, pero pueden actuar como miembros activos. Algunas personas operan como todos los demás miembros de una sociedad que forman su propia familia y tienen amigos, y algunos de ellos se convierten en científicos o artistas destacados debido a sus habilidades especiales (Bennett et al., 2019).

Otro mito extendido es pensar que el autismo ocurre solo en niños y desaparece cuando crece, o que el progreso realizado por una persona autista significa que eventualmente estará fuera del espectro (John et al., 2018). Siendo realistas, el TEA es una condición de por vida, lo que significa que los niños con autismo se convierten en adultos con autismo. El progreso realizado por una persona autista simplemente significa que el esfuerzo de capacitación y el apoyo que recibe, en relación con otros factores, son significativos. No estarán fuera del espectro, pero pueden desarrollar muchas habilidades individuales, principalmente en la esfera de la comunicación social, la interacción y la capacidad de lidiar con dificultades con éxito (Bennett et al., 2019).

Otro mito sobre los TEA es que todos los autistas son iguales, sin contacto visual ni capacidad de hablar y no pueden tener otros trastornos (Treweek et al., 2019). La verdad es que aunque las personas con autismo comparten algunas características comunes, cada una es única. Las personas con autismo difieren entre sí en el mismo grado que el resto de las personas. Dependiendo del caso, pueden o no tener contacto visual o verbal (Treweek et al., 2019). TEA, también puede coexistir con otros trastornos. Las personas en el espectro también pueden tener uno de los siguientes síntomas: síndrome de Down, dificultades de aprendizaje/cognitivas, sordera, ceguera, epilepsia, depresión u otro trastorno (Shephard et al., 2019).

Un mito final es que hay preguntas actuales sobre si los TEA deben clasificarse como un trastorno médico o psiquiátrico (Syriopoulou-Delli, 2016). Hay muchos casos en el espectro que requieren un apoyo sustancial o cuya vida incluye serios desafíos (Shapin, 2016). No obstante, hay muchos que, aunque no son neurotípicos, disfrutan de una vida plena y productiva, comparten alegría con quienes se encuentran entre ellos y contribuyen y realizan grandes aportaciones a la humanidad (Shapin, 2016).

#### **2.1.4. Criterios de diagnóstico**

Hasta 2013, los criterios para el diagnóstico de autismo fueron determinados por el DSM-IV (Trastornos del Manual Diagnóstico y Estadístico -IV-R). El término que se usaba hasta entonces era Trastornos generalizados del desarrollo, que incluían: el Trastorno Autista, el síndrome de Asperger, el síndrome de Rett y los Trastornos Profundos del Desarrollo no definidos de otra manera (Goldstein & Ozonoff, 2018).

En 2013, la Asociación Psiquiátrica Americana publica la quinta edición del DSM, en la cual el término Trastornos Profundos del Desarrollo según la clasificación del DSM-IV se reemplaza por el término Trastorno del Espectro Autista (TEA), (American Psychological Association [APA] 2013). Se introduce un diagnóstico más preciso, que reemplaza las múltiples clasificaciones de DSM-IV y DSM-IV-R en una categoría de diagnóstico. Para todos aquellos que fueron diagnosticados con cualquier forma de Trastorno Profundo del Desarrollo, surge ahora el diagnóstico de TEA (Gradzinski et al., 2013).

Para obtener el diagnóstico de TEA, la persona debe presentar los siguientes tres criterios, de acuerdo con el DSM - V (APA, 2013):

1. Déficits significativos en la comunicación social y la interacción como se manifiesta por todo lo siguiente:

- Déficits notables en la comunicación verbal y no verbal, que se utiliza para la interacción social.
- Falta de reciprocidad social.
- No desarrollar y mantener una relación binaria equivalente a la etapa de desarrollo de la persona.

2. Patrones persistentes y repetitivos de comportamiento, intereses y actividades, como se manifiesta por al menos dos de los siguientes:

- Comportamientos estereotipados físicos o verbales y comportamientos sensoriales inusuales.
- Adhesión excesiva a las rutinas y comportamientos rituales.
- Intereses persistentes y consistentes.

3. Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia (tal vez no hayan ocurrido en el último grado hasta el momento en que las demandas sociales exceden las capacidades limitadas). El DSM - V clasifica a las personas con TEA en niveles de gravedad (Tabla 1), según su necesidad de apoyo de la siguiente manera (APA, 2013):

**Tabla 2: Categorizando la severidad del TEA (APA, 2013)**

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos repetitivos
3 Necesita mucho apoyo sustancial	Déficits graves en la comunicación social verbal y no verbal que causan graves trastornos en la funcionalidad, interacción social limitada y respuesta social mínima a los demás.	Comportamiento inflexible, dificultad considerable para gestionar cambios u otros comportamientos repetitivos restringidos, que afectan significativamente la funcionalidad en todas las áreas.

<p>2</p> <p>Necesita apoyo sustancial</p>	<p>Déficits significativos en la comunicación social verbal y no verbal, muestra problemas sociales, interacción social y reacciones limitadas o anormales a las solicitudes sociales de los demás.</p>	<p>Comportamiento inflexible, dificultad considerable para manejar cambios u otros comportamientos repetitivos restringidos que a menudo son visibles para el observador común, y intervenir en una variedad de contextos.</p>
<p>1</p> <p>Necesita apoyo</p>	<p>Déficits en la comunicación social que, incluso cuando hay apoyo, causan problemas apreciables. Dificultad para hacer iniciativas de interacción social y ejemplos destacados de respuesta informal e insatisfecha a la invitación social de otros.</p>	<p>El comportamiento inflexible interfiere con la funcionalidad de uno o más sectores. Dificultad en la transición de una actividad a otra. Los problemas de organización y planificación obstaculizan la independencia.</p>

Como se observa en la Tabla 1, hay individuos con TEA que necesitan mucho apoyo sustancial, algo de apoyo sustancial y apoyo en general, con diferenciaciones en la comunicación social y conductas repetitivas restringidas, entre las tres categorías.

La diferencia que existe entre los dos criterios de diagnóstico es que el DSM IV enumera 5 tipos diferentes de TEA: trastorno autista, Asperger, trastorno desintegrativo infantil, trastorno generalizado del desarrollo no especificado y síndrome de Rett, y en cambio el DSM V contiene solo una categoría de autismo incorporando todos los trastornos del manual anterior en una situación denominada Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Al mismo tiempo, el DSM-IV se refirió a doce criterios diagnósticos divididos en 3 grupos. El primer grupo involucra: disminución de calidad en transacciones sociales con al menos dos de los siguientes: a) poco contacto visual, expresión facial, postura corporal y gestos para regular la interacción social; b) fracaso para desarrollar relaciones entre pares proporcional a las etapas de desarrollo; c) falta de búsqueda espontánea de disfrute, intereses o logros con otras personas; d) falta de reciprocidad social y emocional. En el segundo grupo se destaca: dificultades en la comunicación, como se manifiesta por uno de los siguientes: a) falta total o tardía de desarrollo del lenguaje hablado; b) para personas con suficiente habla, una reducción marcada en la capacidad de iniciar o mantener una conversación con otros; c) uso estereotípico y repetitivo del lenguaje idiosincrásico; d) falta de variedad en juegos de rol espontáneos o imitación social, dependiendo del nivel de desarrollo. Con respecto al tercer grupo, se destacan los siguientes aspectos: patrones de intereses limitados, repetitivos y estereotipados, como se manifiesta por al menos uno de los siguientes: a) ocupación rodeada de uno o más estereotipos y patrones de interés limitados, que es anormal en

intensidad o foco; b) adherencia aparentemente rígida a hábitos o rituales no funcionales específicos; c) maniobras cinéticas estereotipadas y repetitivas (p.ej. golpes y torsiones de manos y dedos, o movimientos complejos que involucran todo el cuerpo) (Gillberg, citado en Matson & Sturmey, 2016).

Mientras que, en DSM-V, TEA se divide en solo dos categorías principales de síntomas: déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social en una variedad de contextos; patrones de comportamiento, intereses o actividades limitados y repetitivos, (APA, 2013). Por lo tanto, actualmente los criterios utilizados en el diagnóstico se basan principalmente en estos dos aspectos.

### **2.1.5. Etiología del autismo**

Una respuesta clara y explícita a la pregunta de *qué causa el autismo* probablemente no se dará fácilmente. Parece haber un vínculo entre el factor biológico y psicológico, pero no está aclarado. Se han realizado muchos estudios tratando de responder a la pregunta de qué causa el autismo, pero no hay resultados claros y definidos, para aplicar un enfoque terapéutico o posiblemente para lograr un control prenatal exitoso (Yuen et al., 2019; Goldstein & Ozonoff, 2018; Constantino & Charman, 2016).

Desde 1956, ha habido varios intentos de explicar el autismo e incluso volver a las causas psicógenas, argumentando que un tipo de madre - refrigeradora, es el factor catalizador del autismo, ya que su recepción fría está resultando en un trastorno autista del niño (Bell, 2017; Feinstein, 2010). La realidad ha negado este punto de vista, y ya no existe una posición científica que acepte que un niño se volverá autista debido a la frialdad de su madre (Parisi & Parisi, 2019).

La etiología del TEA sigue siendo hasta la fecha un tema en discusión. Las teorías de etiología se han atribuido a factores psicológicos, sociológicos y biológicos recientes (Nadesan, 2019). Otras causas incluyen factores genéticos, complicaciones obstétricas, vacunas, factores psicológicos y sociales. Las etiologías genéticas se basan en estudios de familias con hijos gemelos o con más de un hijo en el espectro del autismo y están dirigidas a investigar cromosomas con genes patológicos sospechosos (Rylaarsdam & Guemez, 2019).

En 1967, Rutter presentó en un simposio, por primera vez, datos de tres encuestas, donde 7 de 361 hermanos de niños con autismo también tenían autismo. La



frecuencia entre hermanos se estima en alrededor del 3%, mientras que en estudios más pequeños la frecuencia se estima en alrededor del 5,9% (Rylaarsdam & Guemez, 2019). La frecuencia del trastorno parece ser baja en la misma familia, sin embargo, el concepto de familiaridad se discute fuertemente. Es un trastorno que parece estar afectando a las familias, pero también están involucrados factores ambientales.

Adicionalmente, existe un interés relativamente creciente en comprender los problemas del desarrollo neurológico relacionados con el autismo y los patrones centrales en el fenotipo del autismo. Entre otras cosas, se investigan cuestiones como la atención e interés limitados, que son la base para futuras investigaciones en esta dirección (Elsabbagh, 2013).

Ahora está claro que existen riesgos genéticos y signos tempranos de problemas de desarrollo cerebral, que juegan un papel importante en la patogénesis del autismo, pero sigue siendo difícil estabilizar las relaciones entre los factores de riesgo (Raznahan et al., 2013).

Un número creciente de publicaciones científicas indican que el TEA podría ser un trastorno congénito (Alibek et al., 2019). En un gran estudio Sueco actual, se muestra que cualquier infección viral durante el embarazo aumenta significativamente el riesgo de TEA en los niños (Al-Haddad et al., 2019). Otros estudios confirman la asociación entre las manifestaciones clínicas de una madre durante el embarazo y el parto con un mayor riesgo de TEA en su hijo. Por ejemplo, las madres de niños que luego son diagnosticadas con TEA tienen más probabilidades que las madres de niños neurotípicos de haber tenido complicaciones como sangrado vaginal, riesgo de aborto espontáneo, parto prolongado, prematuridad e hipoxia al nacer, siendo algunas de estas complicaciones resultado probable de infección, inflamación y activación inmune materna durante el embarazo (Steinman, 2014). Un estudio actualizado mostró que varias complicaciones prenatales, neonatales y posnatales tienen más probabilidades de ocurrir en niños diagnosticados posteriormente con TEA que en niños sanos (Alibek et al., 2019). Las complicaciones en el embarazo (infección, desprendimiento de la placenta, riesgo de aborto espontáneo, polihidramnios y sangrado vaginal) se asociaron más a niños con TEA que en niños sanos (Alibek et al., 2019). Las complicaciones neonatales de hipoxia, asfixia o presencia de infección activa fueron significativamente mayores entre los niños con TEA.

Sin embargo, aunque se ha demostrado que el autismo tiene un fuerte componente genético, el número de genes que pueden estar involucrados sigue sin estar claro (Quesnel-Vallieres et al., 2019). Recientemente, incluso factores ambientales como la radiactividad y el mercurio se han estudiado como posibles causas, así como la asociación de vacunas como la MMR (Gaza et al., 2017).

El trastorno del espectro autista es una condición de desarrollo neurológico de etiología heterogénea. Si bien es ampliamente reconocido que los factores genéticos y ambientales y sus interacciones contribuyen a los fenotipos del autismo, sus mecanismos causales precisos siguen siendo poco conocidos hasta hoy en día. La comprensión de la etiología del autismo podría avanzarse mediante una investigación destinada a desenredar los efectos ambientales casuales y no casuales y la interacción gen-ambiente utilizando estudios gemelos, diseños longitudinales y experimentales (Bölte et al., 2019).

#### **2.1.6. Modelos que interpretan las desviaciones del desarrollo cognitivo en el autismo**

De los estudios hasta ahora se desprende que el trastorno del espectro autista (TEA) no es un trastorno mental, sino que se debe a un daño orgánico en los sistemas centrales del cerebro, que causa déficits cognitivos, responsables de las características particulares del trastorno al nivel de comportamiento. Los déficits cognitivos más importantes se identifican en las funciones ejecutivas (p.ej. planificación de acciones, focalización, adaptación del comportamiento en el entorno, aplicación de reglas, coordinación y control de acciones, autoobservación, etc.), en coherencia central (p. ej. reducción global del procesamiento, aumento del procesamiento local), así como en la capacidad de las personas con autismo para formar una teoría mental similar a la de sus pares (Demetriou et al., 2018; Semino et al., 2018).

Existen diferentes modelos que interpretan las desviaciones del desarrollo cognitivo en el autismo, siendo *La Teoría de la Mente* uno de ellos (Hobson, 2019; Happé & Frith, 2020). Según Hobson (2019) y Happé y Frith (2020), La Teoría de la Mente se refiere a la capacidad del individuo para: atribuir estados mentales como pensamientos, ideas, conocimientos, percepciones, deseos para sí mismo y para los demás; comprender que los estados mentales de cada persona a veces difieren y a veces coinciden con los estados mentales de los demás; comprender que los estados mentales

no necesariamente resultan de eventos reales y, por lo tanto, no son necesariamente verdaderos.

La ausencia o la demora en el desarrollo de la teoría de la mente interpreta la tríada de las deficiencias del trastorno autista y la existencia de áreas cognitivas intactas. Las deficiencias de las personas con autismo que se ven en las habilidades sociales y comunicativas, así como en las manifestaciones emocionales y en los juegos simbólicos, se interpretan como la debilidad de estas personas para leer sus mentes y las de los demás, a través del reconocimiento y la consideración de las intenciones, estados de ánimo mentales y el contexto de las interacciones sociales (Jones et al., 2018). Esta debilidad provoca una falta de interés o necesidad, incluso para la interacción social (Jones et al., 2018). Los niños con trastorno autista fallan en pruebas específicas que evalúan la teoría de la mente y, según los investigadores que las realizan, esto justifica el déficit que presentan en el proceso mental particular (Hobson, 2019).

Otro de los modelos que se destacan está relacionado con las funciones ejecutivas. Las funciones ejecutivas describen un sistema basado en los procesos neurológicos del lóbulo frontal, que se manifiesta de diversas maneras. Las personas con autismo están en desventaja en algunas, pero no en todas, las funciones ejecutivas (Demetriou et al., 2018; Semino et al., 2018).

Las funciones ejecutivas se han relacionado con diversas áreas de desarrollo (como la interacción social, el juego simbólico y la atención combinada), donde hay déficits significativos en las personas con trastorno autista (Demetriou et al., 2018; Jones et al., 2018; Semino et al., 2018). A nivel biológico, la corteza prefrontal parece afectar las funciones ejecutivas y al mismo tiempo definir y regular el comportamiento social, las reacciones emocionales, las habilidades de discusión (Demetriou et al., 2018; Semino et al., 2018), pero también la imitación y habilidades de pantomima, que están directamente relacionadas con las funciones ejecutivas (Jones et al., 2018). Además, el mal funcionamiento del ejecutivo se ha considerado responsable del comportamiento estereotípico de las personas autistas, y se ha relacionado con obsesiones autistas (Jones et al., 2018).

El tercer modelo que da una explicación al desarrollo cognitivo diferenciado del autismo es la coherencia central. Según este modelo, la información se resuelve en

procesos mentales periféricos y centrales (Booth & Happé, 2018). El trastorno del autismo parece afectar solo a los procesos centrales en lugar de los periféricos, a diferencia del retraso mental, en el que se ven afectados ambos tipos de procesos. Se ha argumentado que el autismo se debe a un mal funcionamiento del sistema central de procesamiento de información y, en particular, a una débil coherencia central (Jones et al., 2018; Happé & Frith, 2020). Esta teoría puede predecir el bajo rendimiento de las personas con autismo en habilidades que requieren el reconocimiento del todo y de la esencia de un tema o la incorporación del estímulo en un marco organizado. La conciliación social y la comunicación requieren tanto la integración de la información en contextos preexistentes como la comprensión del significado y la sustancia de la interacción, lo que significa que los procesos dependen de la coherencia central. Adicionalmente, tanto las obsesiones como los déficits en áreas como la generalización y la atención, la tendencia a la uniformidad y los estereotipos, se interpretan como resultado de una débil coherencia central y de una fuerte coherencia local (Booth & Happé, 2018).

La evidencia de una débil central y fuerte coherencia local en el autismo proviene de tres niveles diferentes de procesamiento: coherencia verbal-semántica, visual-espacial y perceptiva (Booth & Happé, 2018).

Los datos de la investigación hasta el momento no nos permiten atribuir las causas del trastorno del autismo en los déficits cognitivos mencionados anteriormente. Con respecto a la deficiencia en la teoría de la mente, la pregunta sigue sin respuesta, si es la principal o el resultado de otros déficits cognitivos (Booth & Happé, 2018). Al mismo tiempo, los datos de investigación no permiten decir que las funciones ejecutivas sean consideradas como la única y principal adecuación en el autismo (Alsaedi et al., 2020). Con respecto a la teoría de la coherencia central, todavía se encuentra en una etapa experimental y ciertamente sufre cierto grado de sobregeneralización, ya que sus límites aún no están claros. Varios investigadores no han podido confirmar la hipótesis de una coherencia central débil en el autismo (Riches et al., 2016). En los últimos años, se han formulado teorías psicológicas alternativas para explicar los síntomas del autismo, como la teoría de la Mente Activa y la teoría de La Empatía - Sistematización (Sugaya et al., 2018).

### **2.1.7. Frecuencia**

Actualmente, el TEA se diagnostica en 1 de cada 59 niños, lo que representa un aumento sustancial desde fines de la década de 1990, cuando solo 1 de cada 2000 jóvenes fueron diagnosticados con autismo (Center for Disease Control and Prevention [CDC] 2018). En términos de género, los hombres tienen cuatro veces más probabilidades de ser diagnosticados con TEA en comparación con las mujeres (CDC, 2015; Loomes et al., 2017). El autismo ocurre en personas de todas las nacionalidades, razas y grupos sociales. Estudios en Asia, Europa y América del Norte han identificado individuos con TEA con una prevalencia promedio de entre 1% y 2% (CDC, 2018). Sin embargo, cuando se trata de los trastornos del espectro autista en su conjunto, algunos investigadores dicen que unas 50 personas en 10,000 casos y otros elevan este número a 90 personas en 10,000 (Baxter et al., 2019). En Grecia se han realizado pocas investigaciones epidemiológicas y se especula que el número es proporcional y corresponde a la población del país (Ververi et al., 2012).

El estudio epidemiológico del autismo presenta dificultades considerables, ya que la frecuencia reportada difiere debido a las condiciones del estudio. Estas condiciones tienen que ver con la forma en que se realiza el diagnóstico y cómo se define el autismo. Aunque parece relativamente imposible tener un número claro y exacto de personas con autismo, los criterios seleccionados sobre los cuales se hace este registro, brindan información sobre el número y la variabilidad de los síntomas (Isaksen et al., 2013).

La comunidad científica está preocupada por la creciente incidencia de TEA en la población general, ya que este hallazgo crea la necesidad de organizar programas políticos, terapéuticos y educativos para apoyar a las personas con autismo y sus familias. Dado que el número de niños con TEA está aumentando constantemente, es necesario educar a especialistas y a la sociedad para proporcionar información, organización y cooperación (Dolah et al., 2012).

¿Hay una epidemia de autismo? Es difícil ver el número real de diagnósticos, y en la mayoría de los estudios el porcentaje de personas con TEA no se puede definir con precisión. Un porcentaje del 3-3.7% de las familias que ya tienen un hijo con TEA tienen la oportunidad de dar a luz a un segundo (Kimura & Yamazaki, 2019). El Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades informa recientemente un claro

aumento en ASD significado (CDC, 2018). Los informes de padres y expertos lo llaman una epidemia de autismo. La pregunta es: ¿hay un aumento real o hay otros factores que lo han afectado? Dichos factores incluyen: la mejora y el desarrollo de herramientas de diagnóstico, la accesibilidad en los servicios de salud para más familias, los nuevos criterios de diagnóstico que incluyen una población más grande en el TEA y pueden afectar a los datos clínicos (Colin, citado en Matson & Sturmey, 2016).

Las controversias de una epidemia de autismo, en los últimos años, se han eliminado, ya que la evidencia continúa acumulando que la condición está enraizada en procesos neurológicos y genéticos. En general, ahora se argumenta que la investigación sobre conciencia y apoyo es preferible a buscar causas dudosas y posibles curas (Whiting & Lovell, 2019). La calidad de vida de las personas y familias afectadas por TEA es mucho mejor ahora que en las últimas décadas y se restablece la visión de un amplio espectro (Whiting & Lovell, 2019). Esto se refleja en el DSM V, que tiene una definición más amplia e inclusiva que las ediciones anteriores, rebautiza la condición como trastorno del espectro autista, elimina los diagnósticos separados de los trastornos del desarrollo generalizado y de Asperger y los ajusta dentro del rango de presentaciones de TEA (APA, 2013).

#### **2.1.8. Características y dificultades de las personas con TEA**

El trastorno del autismo afecta a todos los aspectos de la vida, pero no afecta a la apariencia del individuo (Happé & Frith, 2020; Ward & Webster, 2018). Nada puede atestiguar la apariencia de un niño y un adulto con autismo de que está atormentado por una desventaja particular, ya que no pocas veces, principalmente los niños, son sorprendentemente hermosos (Leniston & Grounds, 2018).

Las características clave deben estar presentes en el diagnóstico de un trastorno del espectro (APA, 2013; Gradzinski et al., 2013; Wing, 1996). El primer factor clave es el trastorno de interacción social (retramiento, apatía o adhesión a personas con aceptación pasiva del contacto social, acercarse a otros de manera extraña, inapropiada y repetitiva). Se distinguen estos tipos de autismo (APA, 2013; Gradzinski et al., 2013; Wing, 1996):

- El tipo de abstinencia en el TEA (Gradzinski et al., 2013) es el más típico de las personas con autismo, con una abstinencia intensa e indiferencia hacia otras personas, especialmente para otros niños. Un niño con autismo muestra más

atención a los objetos que a las personas. Algunas veces buscan al adulto simplemente para tener contacto físico o para satisfacer sus otras necesidades.

- Tipo pasivo en el TEA, donde algunos niños aceptan pasivamente el contacto social y muestran cierto grado de placer, pero no se acercan a otros de manera espontánea y la interacción social es deficiente.
- Tipo enérgico pero peculiar, que se acerca a los demás de forma espontánea, pero de una manera extraña e inapropiada, con repetición ritual.
- El tipo de comportamiento muy típico y sofisticado, que es más común en personas con alta funcionalidad, ocurre principalmente en la adolescencia y en los primeros años de la edad adulta y se manifiesta con ciertos comportamientos, a veces con los típicos y otros con una interacción inapropiada.

Posiblemente, las dificultades podrían superarse permitiendo que el niño aprenda fuera del entorno social. El desarrollo social del niño se puede facilitar con la ayuda de situaciones experimentales de interacción social, que se controlarán cuidadosamente para no crear ansiedad y confusión entre los niños con TEA (Notas, 2013).

Otra cualidad a tener en cuenta tiene que ver con el trastorno de la comunicación (falta de comprensión del uso social y el placer de la comunicación, falta de comprensión del lenguaje como herramienta de transmisión de información, poca comprensión de la comunicación no verbal, mientras que las personas que tienen un buen vocabulario tienen una comprensión minuciosa y precisa y el uso del habla) (Happé & Frith, 2020):

- Presentan problemas para comprender y utilizar cualquier forma de comunicación verbal o no verbal. A diferencia de los niños con desarrollo típico y los niños con retraso mental, para los niños con autismo, la comunicación es un proceso formal que no parecen disfrutar. Su comprensión se limita a las cosas que les interesan, es literal y específica.
- Tienen poca comprensión de la información transmitida por gestos, expresiones faciales, postura y tono de voz. Tienen serias dificultades en las habilidades sociales, en las relaciones con sus compañeros y en la empatía (Syriopoulou-Delli et al., 2018; Harmsen, 2019).
- Hay niños que nunca recibirán un discurso, lo que significa que se deben enseñar sistemas de comunicación alternativos.

- Hay dificultades para usar el idioma (Adamson et al., 2019):
  - ⇒ Literalmente solo comprende y usa el idioma
  - ⇒ Sonidos inmediatos y retardados (quieres dulce, quieres dulce.....)
  - ⇒ Uso de pronombres (Yo, tú, esta, etc.), intenciones y personas
  - ⇒ Palabras confusas con sonido o significado similar (venir, henir)
  - ⇒ Uso repetido, estereotipado y rígido de palabras, frases, preguntas, así como un control deficiente del volumen y tono de voz.
  - ⇒ Las personas con un alto índice de inteligencia tienen un buen vocabulario, captan palabras a fondo y usan expresiones pomposas

El principal problema del autismo no es el discurso en sí, sino la comunicación. Algunos niños nunca hablarán o tendrán serias dificultades, pero pueden aprender a usar formas alternativas de comunicación. En aquellos niños que desarrollan el habla, los enfoques de enseñanza del lenguaje deben tener un enfoque funcional y comunicativo. Si el idioma se enseña de manera rígida, a los niños les resulta más difícil aprender qué es la comunicación. En los niños con TEA existe una dificultad para generalizar conceptos e incluso aquellos que desarrollan el habla oral tienen dificultades en el campo del discurso. Por lo tanto, se debe prestar especial atención a la comprensión de textos e historias y al manejo de la discusión, incluso para aquellos niños con TEA que tienen un alto índice de inteligencia con un nivel cognitivo generalmente bueno (Mandak, Light & McNaughton, 2019).

A lo anterior, agregar el trastorno de fantasía (incompetencia para un juego fantástico, atención a los aspectos menores del entorno). Los niños con TEA a veces más y otros menos, es probable que tengan más o menos flexibilidad en sus pensamientos, y tienen comportamientos rituales. Tienen imaginación, pero es diferente cualitativa y cuantitativamente que la del resto de los niños. La necesidad de organización, preservación de la estabilidad, continuidad y, a menudo, el pobre repertorio de energías, opera ansiolíticamente a los niños con TEA, conduce a rituales y a una ocupación obsesiva con objetos y acciones. A menudo, desarrollan hábitos cotidianos, que luego necesitan hasta tal punto, que un cambio en sus hábitos les causa ansiedad y los hace reaccionar de manera inapropiada. También, una característica de la falta de flexibilidad en el pensamiento es que, a menudo, algo que han aprendido en una determinada circunstancia de comunicación, lo están transfiriendo a una circunstancia diferente (Ferguson et al., 2019).



Una característica clave adicional que debe estar presente en el diagnóstico de TEA son las actividades estereotipadas repetitivas. El TEA se relaciona con comportamientos estereotipados y repetitivos (APA, 2013; Noriega, 2019). Las personas con TEA con alta funcionalidad y aquellas con síndrome de Asperger tienen como características los intereses y compromiso obsesivos con algo. Para los demás en el espectro, sus características son acciones repetitivas, estereotipos, incapacidad para jugar juegos fantásticos con objetos, con otros niños o adultos, y su tendencia a ver detalles pequeños o insignificantes en lugar del conjunto.

El pronóstico del desarrollo futuro de un niño con TEA en habilidades sociales, logros educativos y potencial profesional, es muy difícil incluso para especialistas, sin una evaluación neurológica completa y sin observación a largo plazo. El predictor más importante es la inteligencia del niño. Su evolución está relacionada con su grado de debilidad en el desarrollo de la interacción social y la falta de habilidades de comunicación. El factor pronóstico más preciso es el progreso que ocurrirá después del diagnóstico e intervención temprana. Los niños con síntomas leves y menos características del espectro pueden progresar significativamente y, mientras tanto, las intervenciones pueden ayudar en gran medida a mejorar las dificultades de las personas con TEA (White et al., 2019).

Se detecta una gran cantidad de situaciones de comorbilidad en el autismo, con tasas que oscilan entre 70 y 85%. Los trastornos más comunes son el retraso mental, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), la teca, el trastorno obsesivo compulsivo y los trastornos de ansiedad. A menudo es difícil distinguir si es una afección comórbida o un síntoma de TEA. Por ejemplo, alrededor del 30-80% de las personas con TEA cumplen con los criterios para el diagnóstico de TDAH (Hoffman et al., 2016).

Más del 80% de los niños con TEA tienen dificultades sensoriales e hipersensibilidad o sub-sensibilidad a las entradas sensoriales (Ben-Season et al., citado en Case-Smith et al., 2015), que ahora es un criterio para diagnosticar TEA según DSM-V (APA, 2013). Cualquier niño hipersensible puede tener una respuesta negativa a los estímulos sensoriales comunes (toques, movimientos o sonidos), y sus reacciones incluyen ansiedad intensa, evitación o alerta excesiva (Mazwrek et al., 2012; Reynolds & Cane, citado en Smith & Fristad, 2015). Los niños con sub-sensibilidad parecen no

darse cuenta o no reaccionan a los estímulos sensoriales (Miller et al., citado en Smith & Fristad, 2015).

Los problemas sensoriales en los TEA se consideran el factor subyacente de sus problemas de comportamiento o funcionales. Surgió como un caso en 1974 (Ornitz, citado en Smith & Fristad, 2015), que los problemas sensoriales están relacionados con comportamientos estereotipados o repetitivos. Quizás, los problemas sensoriales del TEA afectan a la funcionalidad de los individuos en sus actividades cotidianas, como comer, dormir, rutinas diarias, bañarse, etc., y también están asociados con la ansiedad de los niños (Schaaf et al., 2011).

#### **2.1.8.1. Características particulares en el comportamiento de las personas con TEA**

En el comportamiento de los niños con trastornos del espectro autista, con frecuencia se encuentran algunas características que no son necesarias para el diagnóstico, pero que son signos de autismo (Kenny et al., 2019). Por lo general, en TEA, se encuentran trastornos del control óptico y del contacto visual (Mundy, 2018). En la Tabla 2, se dan ejemplos que muestran el comportamiento diferenciado (Notas, 2013).

**Tabla 2: Ejemplos de control óptico y trastornos del contacto visual** (Notas, 2013)

Ejemplos
❖ Mira al lado de las personas, en lugar de a las personas mismas
❖ A menudo, mira algo no directamente, sino con el borde del ojo
❖ Mira a las personas y las cosas con miradas apresuradas y rápidas
❖ Mira a las personas directamente, de manera constante y durante mucho tiempo

Como se ve en la Tabla 2, un niño con TEA puede mirar a su alrededor y no directamente a la persona que está frente a él, por lo general no ve las cosas directamente, mira rápidamente todo o mantiene la vista en las personas durante mucho tiempo, directa y constantemente.

Además, aparecen problemas en los adolescentes con TEA, con respecto a la imitación del movimiento hacia ellos mismos, o al tratar de seguir a alguien más. En la Tabla 3, hay ejemplos del movimiento diferenciado (CDC, 2015).

**Tabla 3: Problemas de imitación de movimiento con ejemplos** (CDC, 2015)

Ejemplos
----------

- ❖ Confunde la izquierda-derecha, adelante y atrás y arriba y abajo
- ❖ Tal vez no puedan imitar lo que la otra persona le está mostrando y aprende mejor cuando alguien lo guía con orientación física para hacer movimientos en las partes de su cuerpo

Como se observa en la Tabla 3, un adolescente con TEA tiene una orientación confusa de atrás hacia adelante, de izquierda a derecha, hacia arriba y hacia abajo y no puede imitar los movimientos de los demás, excepto si está físicamente guiado con su cuerpo.

Por otra parte, se observan problemas en el control del movimiento en adolescentes con TEA, lo que significa la forma en que usan sus brazos y piernas (Stins & Emck, 2018). En la Tabla 4 hay ejemplos de sus movimientos.

**Tabla 4: Problemas en el control de movimiento con ejemplos** (Stins & Emck, 2018)

Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Caminar sobre las puntas de los dedos de los pies</li> <li>❖ Grandes movimientos espontáneos o movimientos delgados y desviados</li> <li>❖ Postura extraña del cuerpo</li> <li>❖ Saltos, movimientos recíprocos, muecas, especialmente cuando están eufóricos</li> </ul>

Como se ve en la Tabla 4, a menudo los adolescentes con TEA caminan sobre las puntas de los dedos de los pies, tienen una postura corporal peculiar, hacen grandes movimientos espontáneos o delgados y cuando están en euforia para saltar, hacen movimientos recíprocos y muecas.

Los expertos creen que muchos de los comportamientos de los niños con trastornos del espectro autista son el resultado de trastornos de integración sensorial, que causan reacciones extrañas, inusuales y a veces violentas, cuando se exponen a experiencias sensoriales (Remington & George, 2018). En la Tabla 5 se presentan ejemplos de reacciones.

**Tabla 5: Ejemplos de reacciones inusuales, extrañas y a veces violentas a experiencias sensoriales** (Remington & George, 2018)

Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Como reacción a la acústica, estímulos visuales, sabores, olores y tacto se pueden observar: indiferencia, incomodidad, pánico o emoción.</li> <li>❖ Resistencia al dolor, calor y frío.</li> </ul>

Como se ve en la Tabla 5, es común que los niños con TEA muestren pánico, emoción, incomodidad o indiferencia, cuando reaccionan a varios sabores, olores, acústica o tacto y resisten el estímulo del dolor, el frío o el calor.

La expresión de sentimientos de una manera que no se ajusta a las circunstancias sociales también existe en niños con alta funcionalidad y con síndrome de Asperger, debido a la falta de comprensión del significado de las situaciones (Barnes, 2019). En la Tabla 6 se muestran reacciones emocionales inapropiadas en TEA.

**Tabla 6: Ejemplos de reacciones emocionales inapropiadas** (Barnes, 2019)

Ejemplos
❖ Falta de miedo al peligro real
❖ Temor excesivo a las cosas que no hay peligro y para algunas situaciones sin dolor.
❖ Lágrimas o llanto sin razón obvia
❖ Ríe cuando alguien más está herido o cuando están castigando a otro niño, posiblemente incluso cuando tiene miedo o está preocupado

Como se observa en la Tabla 6, los adolescentes con TEA de alta funcionalidad emocionalmente no tienen miedo al peligro real, tienen miedo de las cosas que son inofensivas, comienzan a llorar sin una causa obvia o se ríen cuando alguien más está herido o castigado, incluso si están preocupados o asustados.

Adicionalmente, las características del TEA pueden afectar significativamente a las actividades de la vida diaria y pueden estar relacionadas con comportamientos de salud deficientes, como niveles bajos de actividad física moderada a vigorosa, comportamiento sedentario y calidad del sueño (Jones et al., 2018). Estas alteraciones en las funciones físicas y, a veces, el desarrollo físico se presentan con ejemplos en la Tabla 7.

**Tabla 7: Ejemplos de alteraciones en las funciones físicas y el desarrollo físico** (Jones et al., 2018)

Ejemplos
❖ Patrones irregulares de alimentos y bebidas: comer selectivamente, tener una dieta restringida, la dieta es insuficiente. Comen demasiado, pero nunca tienen suficiente. Comen demasiado rápido y se hinchan. Muestra rumia y vómitos.
❖ Sueño irregular, falta de sueño, problemas de sueño matutino, caminatas nocturnas innecesarias
❖ Falta de náuseas, cuando gira como una espiga
❖ Resistencia a veces a los efectos de drogas, sedantes, hipnóticos y aparición de reacciones paradójicas.
❖ En algunos casos, desarrollo físico incompleto y en alguna otra simetría inusual en la cara

Como se ve en la Tabla 7, los adolescentes con TEA pueden comer solo alimentos seleccionados, comer demasiado o demasiado rápido como resultado de rumia y

vómitos, tener un sueño irregular o no dormir, no sentirse mareado con giros continuos, resistirse a los efectos de drogas, hipnóticos y, a veces, su desarrollo físico es incompleto o poseen una simetría inusual en su cara.

Investigadores recientes revelaron un perfil único de heterogeneidad en TEA, que consiste en un subgrupo de bajo rendimiento con habilidades matemáticas pobres en comparación con la lectura y un subgrupo de alto rendimiento que mostró habilidades matemáticas superiores en comparación con la lectura (Chen et al., 2019). Este tipo de habilidades especiales se explican con ejemplos en la Tabla 8.

**Tabla 8: Ejemplos de habilidades especiales** (Chen et al., 2019)

<b>Ejemplos</b>	
❖	Habilidades musicales, numéricas, de desmontaje y montaje particulares, piezas de rompecabezas o juguetes de construcción, etc.
❖	Una forma inusual de memoria, que permite el almacenamiento a largo plazo de experiencias en la forma exacta en que fueron percibidas
❖	Los elementos seleccionados para el almacenamiento no parecen ser de particular importancia para al menos la mayoría de las personas y se almacenan sin cambiar

Como se observa en la Tabla 8, los niños con TEA pueden mostrar algunas habilidades especiales en música, números, ensamblaje, en acertijos o en la construcción de cosas, tienen una memoria que almacena las experiencias a largo plazo exactamente como se perciben y, a veces, estos elementos seleccionados son de importancia mínima para otras personas.

### **2.1.9. Intervenciones Terapéuticas y Pedagógicas**

La educación de las personas con autismo se lleva a cabo a través de un marco tridimensional: en el hogar, en la escuela y en centros de intervención especializados, aunque lo más común es que la intervención se brinde en más de un contexto.

*Los programas basados en el hogar* son programas en los que la parte primaria, la mayor y la más básica de la educación del niño se lleva a cabo en el hogar, generalmente por un grupo de terapeutas contratados y supervisados por los padres o por un especialista (Parker & Childs, 2019). El papel del sanador, excepto el de los profesionales, también puede ser asumido por los propios padres. Los programas basados en el hogar tienen ventajas significativas, ya que el niño gana un tiempo de enseñanza precioso, sin cambiar los marcos educativos, se promueve la generalización y el mantenimiento de las habilidades adquiridas, mientras que los padres adquieren

habilidades terapéuticas útiles (Parker & Childs, 2019). Sin embargo, cuando los padres organizan y administran exclusivamente los programas, existen dificultades considerables para establecer y mantener un grupo de tratamiento competente y experimentado (Charlop et al., 2019). Estos programas son diferentes de los de los centros de intervención especializados en términos de intensidad, supervisión por parte de un profesional calificado y la precisión y consistencia con la que se aplica la intervención (Lutzker & Guastafarro, 2018). Una gran barrera para las intervenciones en el hogar es su alto costo, así como el tiempo que necesitan los padres, para asumir no solo las responsabilidades de curación sino también la organización y coordinación de los programas.

La intervención para el tratamiento del trastorno del espectro autista se puede realizar en *centros de día especializados de intervención*. Las familias, también en este caso, pueden recibir capacitación para brindar intervenciones de apoyo en el hogar para generalizar y retener habilidades, al mismo tiempo que se les pide que enseñen habilidades de autoservicio a niños con la supervisión de profesionales calificados. El objetivo de la mayoría de los programas proporcionados en centros especializados es integrar a los niños en las clases escolares, junto con sus compañeros de desarrollo típico (Fontil et al., 2019). Los programas de intervención diurna en centros especializados son el marco más común para la educación de las personas con TEA. Participa todo el personal especializado en autismo, mientras que científicos de todas las especialidades, como pedagogos especiales, logopedas, psicólogos, terapeutas ocupacionales, etc. colaboran en la misma área. Por lo tanto, el niño dentro de un marco cumple con todos los profesionales y no pierde tiempo valioso de enseñanza para ir a otros contextos. Las intervenciones se monitorean e implementan minuciosamente con precisión, lo que no es fácilmente factible en el resto de los cuadros. Dado que los centros están diseñados específicamente para necesidades autistas y su personal está compuesto por profesionales calificados, los padres se sienten más seguros de que las necesidades de sus hijos se tratan adecuadamente, lo que resulta en mucha menos presión y ansiedad reducida, en comparación con lo que sienten durante los programas basados en el hogar (Fontil et al., 2019).

Otra posibilidad es que los niños con TEA asistan a *clases de integración* en la escuela general o se inscriban completamente en el aula asistiendo al programa escolar. Se espera nuevamente que los padres apoyen el programa en casa. La ventaja

importante de las intervenciones basadas en la escuela, frente a otros modelos, es que permiten que el niño disfrute en la mayor medida posible de los beneficios de integrarse en un contexto escolar. Esto se logra si hay personal especializado en autismo. Sin embargo, dentro del contexto de la escuela general, no se ofrece ningún otro tipo de apoyo (como AP y educación parental), o es probable que sea brindado por profesionales sin experiencia previa en TEA (Giannopoulou et al., 2019). Aquellos niños en el espectro, que no están integrados en la escuela general, asisten a *escuelas de educación especial*.

La elección del marco más apropiado se basa *en las necesidades del niño y los recursos financieros de la familia* (Slade et al., 2018). Según los investigadores, el factor clave en el éxito de un programa no es tanto el contexto en el que se lleva a cabo la capacitación, sino la calidad de la intervención proporcionada. Una intervención que ha demostrado ser efectiva en un contexto, si se implementa con la misma consistencia en un contexto diferente, tendrá resultados igualmente buenos (Slade et al., 2018).

#### **2.1.9.1. Principios básicos de educación para personas con TEA**

Independientemente de los antecedentes teóricos, un programa efectivo de intervención para el autismo debe guiarse por los siguientes principios:

- La intervención debe basarse en un programa individualizado e integral de objetivos de enseñanza. El programa educativo individualizado debe tener en cuenta las necesidades y habilidades del niño en particular y su familia (Streinbrenner et al., 2019).
- La intervención debe comenzar inmediatamente después de que las autoridades competentes sospechen que el niño tiene el trastorno de autismo (French & Kennedy, 2018).
- Se debe ofrecer capacitación educativa durante al menos 25 horas a la semana, durante todo el año del reloj (National Research Council, 2001).
- Se les debe dar oportunidades de enseñanza repetidas, organizadas en períodos cortos (Rein Chow & Volkmar, 2010).
- La capacitación debe realizarse con la proporción de un terapeuta por niño o entre grupos muy pequeños con características de desarrollo similares (Mavropoulou, 2011).

- Participación activa de toda la familia, con los padres en el papel de un terapeuta, pero debería haber una planificación adicional de apoyo y asesoramiento para los padres (Streimbrenner et al., 2019).
- Se debe realizar una evaluación continua del progreso del niño, con el objetivo de reestructurar el programa educativo personalizado y la enseñanza, según las necesidades de cada niño (Slade et al., 2018).
- La evaluación y supervisión deben ser realizadas por personal especialmente capacitado y experimentado (Courtney et al., 2018).
- La intervención debe llevarse a cabo en un contexto de integración, donde las oportunidades para interactuar con pares desarrollados típicos son muchas. La integración de los niños con autismo en la escuela general debe encaminarse si cumple objetivos específicos del programa educativo personalizado, como la interacción con los compañeros y la participación independiente en el aula (Slade et al., 2018).
- Se debe dar prioridad a través de la intervención a la enseñanza de la comunicación espontánea y funcional, la interacción social, las habilidades de juego con los compañeros y las habilidades cognitivas. Al mismo tiempo, se deben aplicar estrategias apropiadas para abordar el comportamiento problemático y su reemplazo con una reacción funcionalmente equivalente pero aceptable. Finalmente, se deben enseñar habilidades escolares que promuevan la funcionalidad del niño, dependiendo de sus necesidades.

La mayoría de los programas para niños con autismo que cumplen con los criterios básicos de validez y confiabilidad utilizan intervenciones de análisis de comportamiento. Según los investigadores, este tipo de intervenciones proporciona documentación más detallada de su efectividad (Courtney et al., 2018).

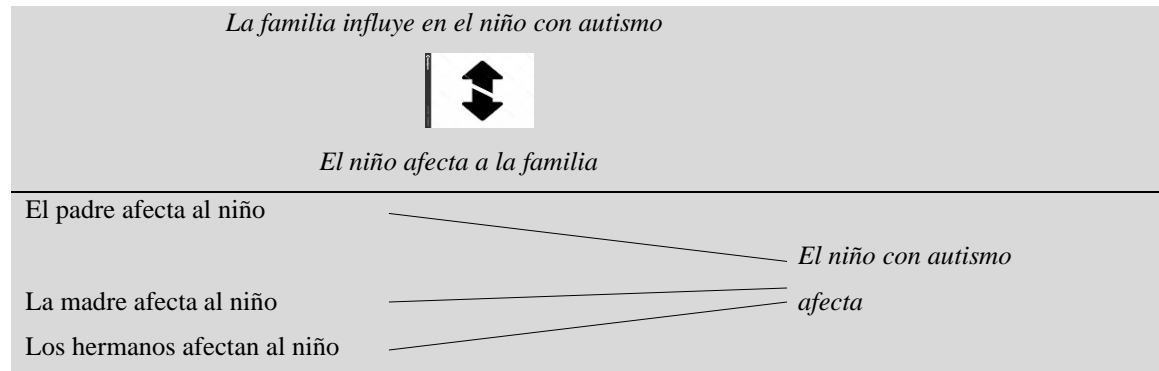
## **2.2. Familia de un niño con TEA**

La familia funciona en la sociedad y está influenciada por el entorno social. Los padres y los hijos son un sistema, con la relación y la interacción entre todos los miembros de la familia para ser mutuos. Cuando uno de los niños, rara vez y segundo, es una persona con autismo, esto puede causar problemas en la interacción. Sin embargo, como se muestra en la Tabla 9, un niño con TEA sigue siendo un miembro de la familia afectado por la familia y sus miembros y, simultáneamente, afecta a toda la familia, lo que



demuestra que los efectos transaccionales siempre están presentes (Lee et al., 2020; Adolphs et al., 2008).

**Tabla 9: Interacción mutua de miembros de la familia** (Lee et al., 2020; Adolphs et al., 2008)



Como sucede con todos los niños del mundo, el desarrollo físico, psicoemocional y social del niño se entiende en relación con la familia (Schertz et al., 2018). Hoy se sabe que el autismo no es causado por el comportamiento de los padres, sino que la calidez emocional y la sensación de seguridad brindada contribuyen a su desarrollo, abordando las principales dificultades. Los padres de niños con TEA quieren sentirse efectivos y poner una enorme energía en ser una fuente de apoyo y potencial de crecimiento en sus hijos, mientras que la sensibilidad y sincronización de los padres mejoran el progreso en una serie de dominios de desarrollo (Crowell et al., 2019). Los padres juegan un papel importante en muchas intervenciones, desde llevar a cabo intervenciones que mejoren la capacidad de respuesta de los padres a las señales de los bebés y seguir el ejemplo del niño, hasta servir como entrenadores y terapeutas. Es por eso que, más allá de su papel principal como padres, se convierten gradualmente en co-entrenadores y coterapeutas. Tienen la capacidad de convertirse en muy buenos instructores, porque conocen a sus hijos mejor que nadie y lo mismo puede suceder con los hermanos si desean ofrecer ayuda (Crowell et al., 2019).

Actualmente, las intervenciones basadas en evidencia para el TEA tienen como objetivo mejorar la calidad de las interacciones sociales recíprocas, que incluyen aquellas que abordan la sensibilidad de los padres, la capacidad de respuesta y las estrategias de regulación de las emociones; mejorar las habilidades de lenguaje y comunicación, que incluyen habilidades básicas de imitación, intercambio afectivo y motivación social; aplicaciones naturalistas de análisis de comportamiento aplicado;

capacitación en habilidades sociales y entrenamiento de competencia e intervenciones cognitivas conductuales (Attwood & Scarpa, 2013). Los primeros tres de estos objetivos de intervención incorporan a los padres como terapeutas.

Junto a el efecto de la presencia de un niño con TEA en la familia tiene las características del trastorno, lo que significa que es multifacético y difuso (Karst et al., 2012). Las necesidades del niño, la preocupación constante por él afecta a sus relaciones y la psicología de los miembros de la familia, no deja intacto ni el perfil psicológico ni la funcionalidad de la familia (Donaldson et al., 2019). Por lo general, el mayor peso recae en el hombro de la madre, que a menudo se ve obligada a abandonar su carrera y muchas otras de sus actividades. No obstante, para los padres no hay menos peso, ya que a menudo son las personas que mueven al niño, donde sea necesario. El resultado obvio de todo esto es una pérdida de independencia y tiempo libre, que son una necesidad para todos (Dovgan & Mazurek, 2019).

Los principales factores que influyen en el estado psicológico de los miembros de la familia, originalmente se derivan del niño y su autismo, luego de la situación doméstica, pero también del entorno familiar y social más amplio (Begeer et al., 2017).

Los padres de niños con TEA experimentan un camino de desarrollo diferente en su relación con su hijo, diferente de los niños típicos y sus familias. En la Tabla 10 se muestran las emociones y sus diferencias entre los padres que crían a un niño de desarrollo típico y los padres que crían a un niño con TEA (Attfield & Morgan, 2007).

**Tabla 10: *Entender la montaña rusa emocional*** (Attfield & Morgan, 2007)

Reacciones parentales de los padres con un niño típicamente en desarrollo	<i>Reacciones parentales de padres de niños con TEA</i>
Amor incondicional	<i>El amor incondicional es atemperado por la tristeza</i>
Adhesión	<i>Se destruye el proceso de adhesión</i>
Reciprocidad	<i>Quizás no hay reciprocidad</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Emoción</li> <li>▪ Correspondencia</li> <li>▪ Interacción</li> </ul>	

Proteccionismo	<i>Sobreprotección</i>
Los sentimientos positivos están asociados con el desarrollo del niño y su progreso desde la infancia hasta la edad adulta	<i>Los sentimientos negativos están asociados con el desarrollo del niño y quizás con la falta de progreso</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alegría</li> <li>▪ Placer</li> <li>▪ Orgullo</li> <li>▪ Emoción</li> <li>▪ Diversión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Pérdida de emoción</i></li> <li>▪ <i>Lamento</i></li> <li>▪ <i>Miedo</i></li> <li>▪ <i>Ansiedad</i></li> <li>▪ <i>Preocupación</i></li> </ul>
Expectativas altas y ambiciones.	<i>Expectativas bajas y ambiciones limitadas</i>
Planes futuros	<i>Preocupación por el futuro</i>
Mayor confianza en las habilidades parentales.	<i>Reducción de la confianza en las habilidades parentales.</i>
Responsabilidad reducida a medida que aumenta la responsabilidad del niño	<i>La responsabilidad continua como persona discapacitada no puede asumir la responsabilidad</i>
Sentido de logro para la educación y el desarrollo del niño.	<i>Disminución del sentido de logro porque el desarrollo del niño es diferente</i>
Sentido de pertenencia	<i>Aislamiento</i>
Inclusión	<i>Exclusión</i>

Como se observa en la Tabla 10, las emociones de los padres de niños típicos son en su mayoría positivas a lo largo de sus etapas de desarrollo (amor incondicional, reciprocidad, adhesión, alegría, placer, diversión, etc.), en comparación con los padres de niños con TEA, que a menudo experimentan sentimientos negativos (la tristeza cubre el amor incondicional, la adhesión se destruye, no hay reciprocidad, arrepentimiento, miedo, ansiedad, etc.).

Es un hecho que cada persona enfrenta de manera diferente las situaciones que encuentra en su vida, y es por eso que los miembros de la de un niño con TEA reaccionan de manera diferente. Hay algunas emociones principales que se han

observado y registrado (Win & Nyunt, 2019; Rabba et al., 2019; Gentles et al., 2019; Mazumder & Hodgetts, 2019; Boshoff et al., 2019; Da Paz et al., 2018; Kuhlthau et al., 2014; Notas, 2013; Russell & Norwich, 2012).

La primera emoción tiene que ver con la tristeza, la conmoción y el duelo causado por la llegada de un niño con TEA. La familia espera a una niña/o hermosa/o, sana y feliz, con quien sueña y hace planes para el futuro. De repente, los expertos informan que el niño está en el trastorno del espectro autista. Las palabras mismas son pesadas, mucho más cuando, con su escucha, la imagen que viene a la mente es la que a menudo se proyecta, es decir, el trastorno muy grave. El duelo familiar es el resultado de la pérdida de sueños que tuvo antes y durante el embarazo o incluso la primera vez antes del diagnóstico (Win & Nyunt, 2019). El niño que la familia estaba esperando ha muerto, ya que este niño no es lo que estaba soñando. Es como llorar por la pérdida de una persona amada. Para la familia, aceptar el diagnóstico es un golpe doloroso, que además del shock también causa tristeza. Es doloroso para los padres, porque experimentan la debilidad significativa de su hijo, se sienten incapaces de ayudar y sienten la carga de su cuidado. Los padres enfrentan estos obstáculos y se sienten inadecuados en su papel de padres (Hurt et al., 2019). Las reacciones y los modos de expresión varían, algunos padres llorarán de luto, otros se dedicarán a su trabajo, dejando atrás los problemas y otros se ocupará de cosas completamente diferentes. Es importante reconocer el derecho de cada padre a expresar su tristeza de una manera diferente y se requiere respeto por el dolor de la otra persona, independientemente de cómo elija lidiar con eso. Los miembros de la familia deben tener canales de comunicación abiertos y compartir la carga que ha surgido, sin la responsabilidad exclusiva de uno de los padres. El duelo es uno de los sentimientos más dolorosos que experimentan las familias de niños con TEA y es permanente, ya que el shock inicial del diagnóstico es seguido por la ansiedad, la búsqueda de estructuras y no raramente el fracaso en las intervenciones educativas o terapéuticas que se siguen (Rabba et al., 2019).

Otra emoción a destacar tiene que ver con la negativa de los padres a aceptar el diagnóstico de su hijo. Inicialmente, muchos padres intentan convencerse de que nada grave está sucediendo y que su hijo es normal. Este suele ser el caso cuando los problemas no son particularmente graves o no les prestan especial atención. No obstante, llega al día siguiente cuando sucede algo muy grave para recordarles la razón

por la que buscaron el diagnóstico de su hijo. El deseo de los padres no es tener un hijo autista, pero esto puede guiarlos a engaño, ya que varios expertos pueden decirles solo lo que desean. Una vez que los padres comienzan a aceptar el diagnóstico de su hijo, buscan tanta información como sea posible sobre el trastorno. Es muy importante en esta fase que la información que obtienen los padres sea válida, que no haya información errónea por parte de los expertos y que no haya confusión (Gentles et al., 2019).

Adicionalmente, los padres experimentan enojo, ira, indignación y pánico en el momento del diagnóstico de su hijo, ya que están decepcionados y no rara vez se sienten enojados consigo mismos y con su hijo (Hurt et al., 2019). A menudo informan que especialistas y familiares no comparten sus preocupaciones sobre su hijo, lo que les causa enojo (Allen et al., 2013). El objetivo del enojo familiar no es solo el niño sino también los expertos, que a veces son vagos y otras no brindan la información correcta. Se realizan los padres preguntas como estas: ¿Cuál es nuestra culpa? ¿Cuál es la culpa de que este niño sea tiranizado? ¿Qué le vamos a decir a nuestras familias? ¿Nos mirarán todos? (Notas, 2013). La verdad es que no hay necesidad de dar respuestas a *porqué*, a *qué* y a *cómo*. Son especialistas o amigos que ayudarán a los miembros de la familia a dar respuestas por su cuenta, siempre y cuando no los dejen solos (Boshoff et al., 2019).

Además, el sentimiento de culpa aparece con frecuencia en los padres de niños con TEA. La diversidad en el desarrollo del niño con TEA se vuelve compleja, lo que lleva a los padres a la confusión. Las explosiones, el retraso del crecimiento, las regresiones crean incertidumbre en la familia sobre la capacidad de manejar las dificultades del niño (Da Paz et al., 2018). Muchos padres informan del sentimiento de culpa, ya que sienten que no hacen mucho por su hijo con TEA o que no son adecuados para su hijo con desarrollo típico, y a menudo sienten que han hecho algo mal (Kuhlthau et al., 2014). Otros miran a otros miembros de la familia que tienen dificultades similares y esto los lleva a sentimientos de culpa o incriminación a otros miembros de la familia (Kuhlthau et al., 2014). Pero cuando hay información adecuada, los sentimientos de culpa disminuyen y con el tiempo dejan de existir. En lugar de sentirse responsables por el autismo de su hijo, los padres deben concentrarse en lo que realmente son responsables: mostrar su aceptación, su amor y apoyar constantemente a

este niño maravilloso y distinto, que les enseñará más de lo que pueden imaginar y les traerá hermosos momentos y alegrías inesperadas (Kakouros & Maniadaki, 2015).

Otro sentimiento notable es la preocupación de los padres por el futuro de sus hijos. Una vez que se finaliza el diagnóstico de TEA, los padres están más preocupados por la gravedad del trastorno, el futuro y la perspectiva del niño, el hallazgo de un marco educativo adecuado con especialistas competentes, el hallazgo de un tratamiento adecuado y si tendrán el apoyo de asesoramiento y la educación apropiados y adecuados. Algunos padres jóvenes se avergüenzan, no quieren que se conozca su problema y no piden ayuda o apoyo, perdiendo un tiempo precioso. Al mismo tiempo, están preocupados por los sentimientos y actitudes de sus íntimos, amigos y la sociedad hacia sus hijos y hacia ellos mismos. Los familiares deben enfrentarse juntos y unidos a todas las situaciones (Da Paz et al., 2018). El niño con TEA es como todos los niños del mundo y debe vivir, a pesar de las múltiples dificultades, como el resto, con las mismas aplicando para sus padres. Es muy importante que padres e hijos tengan su propio tiempo libre, amistades e intereses. Si algunos no pueden tolerar al niño con TEA, los padres no deben renunciar a su esfuerzo de sensibilizar a los demás, porque todos tienen derecho en la vida (Da Paz et al., 2018).

Finalmente, los padres, no raramente, se sienten estigmatizados por su entorno. El hecho es que el entorno familiar y social más amplio no siempre es de apoyo, y si lo apoya, generalmente está fragmentado. El estigma social afecta a la familia del niño con TEA, aumentando los sentimientos de aislamiento (Mazumder & Hodgetts, 2019). Un gran porcentaje de padres experimenta este estigma y cree que otros los tratan como uno diferente, debido al trastorno de sus hijos (Leveto, 2018). La mayoría de los padres informan que han recibido reacciones negativas de otros, con la expresión más frecuente para evitarlos, y más específicamente no invitarlos a eventos sociales (Russell & Norwich, 2012). A menudo también se enfrentan a comentarios cuando ocurre algo desagradable afuera (Celia et al., 2020). Frecuentemente se sienten estigmatizados en la esfera pública, un sentimiento que se debe a la imagen del comportamiento de su hijo o a la aceptación social, mientras que también sienten que son juzgados injustamente debido al comportamiento público de su hijo. Los padres de los adolescentes también se sienten estigmatizados por el cuidado forzado y continuo de sus hijos (Kuhlthau et al., 2014).

La variedad de emociones de los padres con niños con TEA, que van desde la tristeza y el duelo, el rechazo, el enojo, la ira, el pánico, la culpa, la preocupación y alcanzar el estigma social, les causa síntomas psicósomáticos (Allen et al., 2013). La presencia de un niño con TEA sobrecarga la salud física y psicológica de los padres. La necesidad de un cuidado constante del niño, los esfuerzos a menudo infructuosos, las transiciones de edad de los niños y los padres con las necesidades y problemas que traen, aumentan significativamente el estrés y la posibilidad de experimentar incidentes con dificultades psiquiátricas ocasionales y disfunciones graves (Allen et al., 2013). La durabilidad familiar es un elemento estructural para manejar las dificultades del niño con TEA y los padres a menudo se enfrentan a estrés mental severo y múltiples factores de ansiedad (Weiss et al., 2013).

El bienestar psicológico de los padres se ve afectado negativamente por la necesidad diaria de abordar las dificultades del niño y el aumento de la ansiedad de los padres. La ansiedad de los padres, debido a los problemas del niño, afecta negativamente el estado de ánimo de los niños y lleva a los padres al estrés mental (Crowell et al., 2019). Los problemas de conducta del niño son, una vez más, el factor que contribuye significativamente al estrés mental de los padres y especialmente de sus madres (Estes et al., 2013).

En una encuesta reciente con una muestra de 224 padres, se encontró que el 45% de la muestra informó tener dolor o molestias físicas moderadas o graves, el 16,4% problemas de salud mental graves a moderados, el 65,3% problemas de vitalidad moderados a graves y 55,6 % problemas con la salud física (Kuhlthau et al., 2014). Al mismo tiempo, otra investigación encontró que las madres, en particular, de adolescentes y adultos con TEA sufren síntomas graves de agotamiento mental, como fatiga, dolor en las articulaciones, problemas gastrointestinales y dolores de cabeza (Smith & Anderson, 2014).

Los padres después de recibir el diagnóstico, y ya desde el primer período de tiempo, pasan por varias etapas emocionales, comenzando por la negación del hecho y llegando a un conflicto con su destino. La ira tampoco es rara, un sentimiento que los lleva a volverse contra sí mismos, llegando finalmente a la depresión (Schnabel et al., 2020). Añadir los períodos de tristeza intensa, que son idénticos en la mayoría de los

casos con hitos del desarrollo, liberan emociones de pérdida intensa, lo que los lleva a experimentar sentimientos depresivos (Schnabel et al., 2020).

En cuanto a la autoestima de los padres, los estudios existentes son relativamente pocos, ya que es un factor resultante de su estrés y depresión, que a su vez afectan negativamente o positivamente a la condición psicológica de los padres (Schnabel et al., 2020).

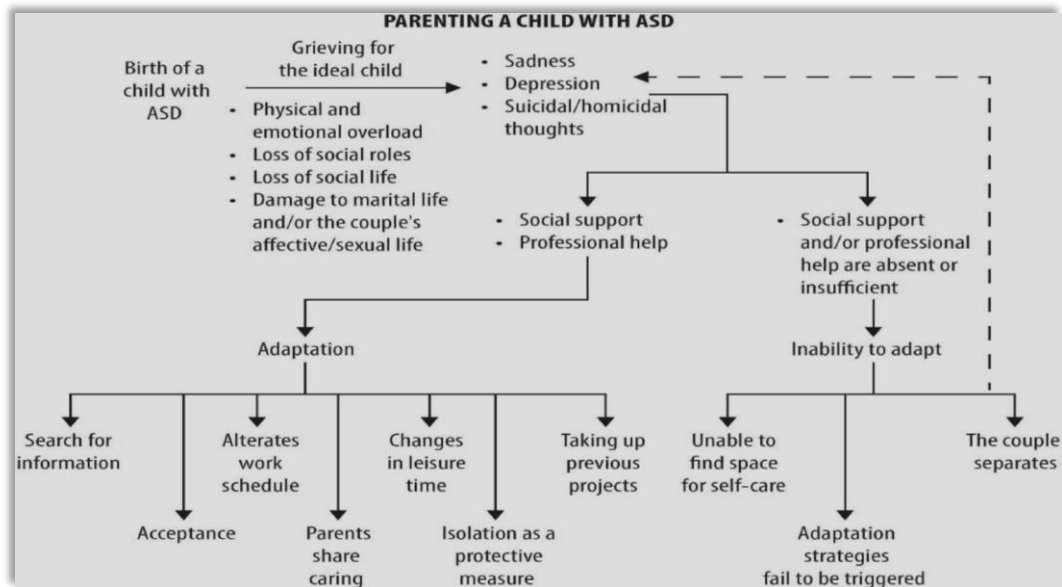
En relación con la autoeficacia de los padres de niños con TEA, el término describe el grado de competencia y el sentido de seguridad para la ejecución exitosa de sus deberes como padres (Jones, Juntilla et al., citado en Bar et al., 2016). Criar a un niño con TEA enfrenta a la familia con serios desafíos y múltiples responsabilidades en su vida diaria. El estrés de los padres se designa como un mediador entre los problemas del niño y la eficacia de los padres (Rezendes & Scarpa, 2011). Según los mismos investigadores (Schnabel et al., 2020; Jones, Juntilla et al., cited in Bar et al., 2016; Rezendes & Scarpa, 2011), el sentido de autoeficacia es un factor importante que contribuye a la salud mental de los padres.

### **2.2.1. Hitos de la edad del desarrollo infantil con TEA: impacto en la familia**

El período de gestación de un niño es para la pareja de padres el período de un sueño de un niño con características y potencial de desarrollo normal, de un desarrollo físico y emocional saludable. La experiencia traumática es para la familia la existencia de un problema, llamado entonces, para negar y frustrar cualquier sueño que tenga para el niño, adaptándose a una nueva realidad (Aguiar & Pondé, 2019). En el Gráfico 1, Aguiar & Pondé (2019) presentan el cronograma de crianza de un niño con TEA.



**Gráfico 1: Crianza de un niño con TEA** (Aguiar & Pondé, 2019)



La familia del niño con autismo también sigue su propio ciclo. La circunferencia del círculo se define por los puntos que coinciden con los hitos de la edad del niño, tanto sobre su crecimiento como sobre las etapas de transición de su vida y educación.

Las mayores dificultades que surgen durante las diversas etapas evolutivas implican, por un lado, sentimientos dolorosos en la familia, que deben manejarse en la mayoría de las veces sin ayuda y, por otro lado, problemas relacionados con las decisiones, que deben tomarse de inmediato, en relación con el desarrollo de su hijo (Aguiar & Pondé, 2019; Starr & Foy, 2012). Los padres de niños autistas tienen más probabilidades de estar divorciados o solteros, con una combinación única de culpa y ansiedad que resulta de la falta de tiempo y atención entre ellos y sus parejas y entre ellos y sus hijos diagnosticados (Nealy et al., 2012). Las emociones personales negativas en torno al diagnóstico pueden conducir a formas graves o clínicamente clasificadas de depresión o ansiedad si no se tratan adecuadamente. Los impactos sociales incluyen la falta de tiempo para pasar con amigos y familiares, así como un mayor aislamiento debido a la preocupación de un posible estallido de comportamiento del niño con TEA (Gates, 2019). La tensión financiera se deriva del costo actual de la atención y la preocupación por el costo futuro del crecimiento del niño. Este estrés a menudo se manifiesta por la necesidad de dejar o cambiar de trabajo para proporcionar la atención y administrar el tratamiento (Nealy et al., 2012). A menudo tienen que lidiar con el estrés severo, el estigma social y el agotamiento económico, necesitando apoyo

emocional e instrumental en el sector de cuidado infantil, defensa y economía (Gates, 2019).

### **2.2.2. Período de diagnóstico**

Después del nacimiento de su hijo, los padres de niños con autismo comienzan a crecer como un niño fenomenalmente normal. Su desarrollo es normal, casi nada indica el trastorno, hasta el momento del enunciado del problema que detiene brutalmente sus sueños (Rabba et al., 2019). El diagnóstico es uno de los principales momentos de crisis para la familia (Watson & Happe, 2019). Los síntomas como el habla poco desarrollada o incluso la pérdida del habla pueden no conducir al diagnóstico, ya que los padres se ven afectados por su entorno y no buscan el diagnóstico. Incluso cuando el diagnóstico se da de manera temprana y clara, los padres lo enfrentan con controversia y resistencia intensa (Da Paz et al., 2018).

Los padres describen sentimientos dolorosos, hablando sobre su sueño que termina, para un mundo que se va bajo sus pies, experimentan estrés, mucha frustración, desesperación y su ansiedad es predominante para el desarrollo del niño en todas las áreas. Al mismo tiempo, debido a que no tienen respuestas claras a las preguntas que surgen durante el diagnóstico, niegan el diagnóstico, expresan enojo por los expertos, se sienten débiles y se colocan en una búsqueda constante de respuestas y especialistas (Rabba et al., 2019).

Junto con el manejo de sus sentimientos dolorosos, tienen que enfrentar la dificultad de comprender el trastorno del niño y la confusión derivada de los expertos involucrados (Hurt et al., 2019). Con respecto a Grecia, el apoyo, la educación y la información para los padres en el momento del diagnóstico es casi inexistente (Veroni, 2019).

Inmediatamente después del diagnóstico y durante la crisis, la familia tiene con ella todo el material inicial y los límites que la han caracterizado en el pasado. Las demandas de este momento en particular son enormes para la familia, que ahora está llamada a confiar en su material inicial para poder responder. Particularmente útil y facilitadora son las ayudas que se pueden encontrar en esa etapa, por ejemplo, la forma en que un profesional clínico anunciará el diagnóstico o la forma en que se proporcionará la información básica (Gentles et al., 2019).

Los padres en las primeras etapas después del diagnóstico pasan por diferentes fases emocionales, comenzando con el rechazo y están en contraste con su fatalidad, no falta la ira y eso no con poca frecuencia se vuelve en su contra y, finalmente, a menudo llegan a la depresión, para llegar mucho más tarde a la aceptación (Alev, 2018).

Durante los hitos evolutivos de la infancia y la primera infancia, los padres se enfrentan a una realidad desconocida que se relaciona tanto con las dificultades derivadas del autismo del niño (comportamiento, comunicación, interacción) como con su desarrollo, que se refiere principalmente a la intervención terapéutica y educación del niño (Van et al., 2019).

Su ansiedad aumenta, ya que se enfrentan a situaciones cotidianas que tienen que ver con la búsqueda de estructuras (educativas y terapéuticas) y con la naturaleza misma del trastorno, que ahora se manifiesta por retraso y heterogeneidad durante el desarrollo de habilidades infantiles importantes (Crowell et al. al., 2019).

Durante este período, buscan especialistas, experimentan la frustración de esta búsqueda y, a menudo, se ven obligados a lidiar con serios problemas económicos, que surgen de los requisitos de los especialistas y no pocas veces son llevados a la reubicación interna de la familia, con el fin de buscar la mejor estructura para hacer frente a las dificultades de su hijo (Ennis-Cole, 2019).

El inicio de la educación de los padres inmediatamente después del anuncio del diagnóstico reduce significativamente su estrés, mejora su conocimiento sobre el autismo y les permite tomar un papel activo, tomar con menos esfuerzo las decisiones relacionadas con su hijo y lograr resultados generalmente positivos (Beaudoin et al., 2019).

### **2.2.3. Comienzo de la vida escolar y la infancia**

El comienzo de la vida escolar, es un problema se hace evidente, debido al comportamiento del niño, los padres comienzan a trabajar mucho más con él, casi de manera agotadora para ellos, con las fuerzas consumidas ahora casi llegando a un límite (Reddy et al., 2019). Los padres se vuelven persistentes, ansiosos por ver resultados a través de sus esfuerzos y persisten incluso cuando no hay respuesta del niño. Esto tiene un resultado negativo para descuidarse a sí mismos y a otros miembros de la familia y,

por otro lado, un resultado positivo, dando el mensaje al niño de que están allí para él y lo aman (Caplan et al., 2019).

Con el comienzo de la vida escolar, la familia tiene que lidiar con preguntas nuevas y con elecciones urgentes, que requieren una respuesta inmediata: ¿Educación especial o general? ¿Qué estructura educativa es adecuada? (Zainal & Magiati, 2019). En la mayoría de los casos, estas preguntas son tan tentadoras que llegan a ser factores eficaces para aumentar la ansiedad, ya que faltan estructuras de apoyo y la actitud de los expertos no siempre es clara (Reddy et al., 2019). Por supuesto, las expectativas de los padres a menudo son más altas que el potencial real de sus hijos, lo que puede deberse a una cooperación descoordinada entre padres y especialistas, lo que resulta en decisiones que a menudo resultan contradictorias e ineficaces en el desarrollo del niño (Zainal & Magiati, 2019).

La característica de la edad escolar es la expresión de la socialidad del individuo. Construyen relaciones con sus compañeros y utilizan el juego como una expresión de comunicación, imaginación e interacción social. Sin embargo, los niños con TEA a menudo no pueden desarrollar amistades e interactuar a través del juego o incluso jugar solos, debido al trastorno de interacción social (APA, 2013; Gradzinski et al., 2013).

Durante la edad escolar temprana, las divergencias de los niños con TEA en el campo de la comprensión social y la comunicación son una fuente de gran presión psicológica para todas las familias. Las preocupaciones de los padres radican, en la mayoría de los casos, en el desarrollo del habla y la socialidad. Incluso los niños con autismo de alto funcionamiento, que desarrollan habilidades básicas del habla a una edad temprana, tienen dificultades para establecer relaciones emocionales, lo que provoca una gran preocupación (Dovgan & Mazurek, 2019). Aunque la mayoría de los niños con autismo desarrollan comportamientos relacionados con el apego y el funcionamiento similares a los de los niños con desarrollo típico, las desviaciones en la reciprocidad emocional y social impiden el contacto y la comunicación. La ansiedad de los padres se ve exacerbada por la falta de iniciativa del niño y la respuesta limitada al discurso y las manifestaciones emocionales (Dovgan & Mazurek, 2019).

Al mismo tiempo, el comportamiento disruptivo o inapropiado de un niño con TEA en lugares públicos puede limitar severamente las actividades familiares. A esta

edad temprana, el niño puede experimentar arrebatos de ira en público, acercarse a extraños indiscriminadamente o no poder sentarse en silencio en un restaurante, lo que agrava el estrés psicológico y la ansiedad de los padres. Los padres sienten, justificadamente, que otros los juzgan negativamente, que no pueden establecer límites y controlar el comportamiento de un niño que parece saludable desde el exterior (Ghanouni et al., 2019). Esta carga emocional los lleva a buscar profesionales y servicios especializados para elegir lo mejor para sus hijos. Pero en el autismo, como en otros trastornos crónicos e incurables, los esfuerzos para resolver las dificultades subyacentes a veces han llevado a varias terapias que prometen resultados espectaculares, con efectos negativos en el niño y la familia. Los padres en su esfuerzo por estar informados y buscar ayuda son vulnerables y a menudo desorientados de su objetivo, que es satisfacer las necesidades básicas de sus hijos recurren a técnicas e intervenciones con credibilidad cuestionable (Coetzee et al., 2018).

#### **2.2.4. Adolescencia**

La adolescencia es para la civilización occidental una etapa crítica del desarrollo, con importancia especial (Goodway et al., 2019). Para los niños de desarrollo típico es un período lleno de creatividad, durante la cual se desarrolla la autonomía del individuo. En contraste, la familia de la persona con autismo, aunque es un espectador de un desarrollo físico normal, también se da cuenta de que el niño no puede luchar por su independencia. Aunque el niño con autismo puede adquirir muchas habilidades e importantes a través de la capacitación adecuada, sigue siendo completamente diferente de sus pares y requiere un monitoreo continuo en las áreas básicas de autoservicio (Samara & Ioannidi, 2019).

Esta situación deja en claro la permanencia de la discapacidad para los padres, ya que comienzan a descubrir que su hijo no podrá aprender a conducir, salir de citas con niñas o hacer planes para el futuro (Jinks, 2019). La transición a la adolescencia para un niño con TEA es muy diferente a la transición de un adolescente típico. Este último puede ser informado de muchas formas (amigos, medios de comunicación, redes sociales, familia, etc.), pero también puede comentar los cambios que le ocurren, tanto física como psicológicamente. El adolescente con TEA a menudo no puede percibir estos cambios, y la carga mayor recae una vez más sobre la familia. Las necesidades del niño y el cuidado familiar crean una realidad que requiere una planificación

cuidadosa, así como la aceptación emocional, tanto de los propios padres como de los hermanos, si los hay (Burke et al., 2019).

En esta etapa de desarrollo, una de las dificultades más importantes que surgen es la del desarrollo sexual del niño. Los adolescentes con TEA no se diferencian de los adolescentes típicos y tienen un desarrollo sexual similar. La dificultad surge de las debilidades del adolescente con TEA y tiene sus raíces en el trastorno del espectro autista en sí mismo (Cheak-Zamora et al., 2019). Por lo tanto, se invita a los padres durante la adolescencia a cuidar la educación sexual de sus hijos, para que surjan los menores problemas posibles debido a un comportamiento inapropiado.

Los padres, aunque todavía están comprometidos con la estructura adecuada para la educación de sus hijos, comienza a surgir la necesidad de planificar la transición de los adolescentes a la edad adulta. En este período crónico, es necesario crear un círculo amistoso, pero también es más difícil que nunca. Los niños típicos tienen preguntas sobre el niño con TEA, lo que provoca variedad de obstáculos para una relación interactiva. El adolescente con autismo se siente más aislado y necesita un grupo para socializar y prepararse para la etapa próxima de transición, la edad adulta. Los padres ahora son conscientes de la dependencia constante de sus hijos con ellos y tienen un sentido inquebrantable de responsabilidad que durará toda su vida (Chen et al., 2019).

Los adolescentes con trastorno del espectro autista experimentan dificultades para la transición de la escuela secundaria a las actividades posteriores a la escuela, a menudo debido a los procesos de planificación de transición que no satisfacen sus necesidades únicas. En una investigación reciente con padres de adolescentes con TEA y profesionales que trabajan con adolescentes autistas, se identificaron puntos de vista para satisfacer las necesidades de planificación de transición de los adolescentes en el espectro del autismo (Hatfield et al., 2017). Apoyar a los adolescentes para que comprendan el panorama general como un todo puede aumentar la motivación para participar en la planificación de la transición, lo que significa la capacidad de anticipar cómo las acciones actuales pueden influir en las perspectivas futuras e hipotetizar cómo sería la vida después de la escuela. Por ejemplo, comprender en qué trabajos podría involucrarse, qué habilidades podrían ser necesarias para vivir fuera de casa, cómo ser voluntario en contextos sociales, tener un trabajo a tiempo parcial o explorar opciones

de carrera. El autismo puede ser una discapacidad invisible, por lo tanto, alentar a los adolescentes a ser participantes activos y ser vistos en la planificación de la transición, asegura sus necesidades individuales. Para un observador cotidiano, el autismo no es evidente de inmediato, lo que explica por qué los adolescentes con TEA a menudo no reciben apoyo preparatorio para abandonar la escuela, ya que parecen estar lidiando bien. Esto lleva a un sentimiento de abandono e impotencia, ya que cada adolescente en el espectro del autismo es único y multifacético, lo que enfatiza la importancia de individualizar el proceso de planificación de transición para la persona, en lugar de utilizar un enfoque genérico. Además, alentar a los adolescentes a tener altas aspiraciones en los planes de transición desarrolla su autodeterminación y resistencia. Los adolescentes están más comprometidos y motivados cuando la atención se centra en sus objetivos y aspiraciones altas y esto aumenta las posibilidades de éxito después de la escuela. Además, estar preparado para la transición de la escuela puede reducir la ansiedad de los adolescentes, que probablemente se amplifique por la incertidumbre de no saber qué sucederá después de abandonar la escuela. Por lo tanto, se espera que la preparación temprana y tener un plan ayude a reducir la incertidumbre y la ansiedad (Hatfield et al., 2017).

Es importante reconocer la complejidad de la transición y los muchos factores que contribuyen al resultado de la transición de la escuela secundaria a las actividades posteriores a la escuela (Hatfield et al., 2017). Los determinantes contextuales de las expectativas para los jóvenes han evolucionado en las últimas décadas, incluyendo mejores oportunidades educativas y mayores oportunidades de inclusión y participación para personas con discapacidades (Asbjørnslett et al., 2015). Esto ha llevado a que las etapas de la vida se vuelvan cada vez más borrosas, con cambios significativos en los tiempos de los hitos esperados para los jóvenes que ya no siguen las expectativas culturales o sociales (Rydzewska, 2012).

#### **2.2.5. Las expectativas de los padres y la familia de los niños con TEA**

Después del primer período de diagnóstico, los padres del niño con TEA inicialmente buscan el tratamiento – milagro que reducirá o eliminará los síntomas del trastorno. En el camino y con el paso del tiempo, están interesados y buscan el enfoque, la intervención o el tratamiento más efectivos; tratan a sus hijos con respeto y amor; no descuidan o abusan de su hijo; ofrecen a su hijo la atención adecuada según sus necesidades (Finke et al., 2019).

Dependiendo de sus características, las personas con TEA pueden necesitar apoyo y atención constantes a lo largo de sus vidas o volverse independientes, siendo la situación inicial de una carga emocional y económica significativa para sus familias (Rea-Amaya et al., 2019). Los aspectos relacionados con la falta de independencia están asociados con impedimentos en las habilidades sociales, habilidades del lenguaje, rutina, organización, habilidades de atención y expresividad emocional. Los padres, al poder identificar y reconocer las actividades académicas y de autocuidado que pueden realizar sus hijos con TEA, serán relevantes para promover los procesos de transición entre las etapas de desarrollo (Rea-Amaya, et al., 2019; Weiss et al., 2013).

La transición se refiere a ver los cambios a medida que ocurren entre las etapas de desarrollo humano, que implican diferentes desafíos relacionados con lo que se espera en una cultura dada (Cribb, et al., 2019). En este sentido, los padres de niños con TEA enfrentarán el desafío de guiar esta transición tanto durante las etapas de desarrollo físico y psicológico, como en las fases académicas y posteriores ocupacionales. Esto implica apoyar a los niños durante las etapas de desarrollo, desde la infancia hasta la educación postsecundaria y, finalmente, el empleo (Rea-Amaya, et al., 2019). Muchos investigadores (Makin et al., 2017; Sproston et al., 2017; Begeer et al., 2017; Miller-Warren, 2016; Mandy et al., 2016; Wehman et al., 2014) han informado que los padres de niños con TEA enfrentan cada etapa con miedo, estrés y problemas emocionales. Perciben estas transiciones con grandes desafíos y no se sienten adecuados para superarlas. Además, la comunicación con los profesionales es insuficiente y los padres muestran poco bienestar, confusión sobre la transición y ansiedad sobre la capacidad de sus hijos para satisfacer las demandas sociales y académicas (Makin et al., 2017; Sproston et al., 2017; Begeer et al., 2017; Miller-Warren, 2016; Mandy et al., 2016; Wehman et al., 2014).

La transición de una etapa de desarrollo a otra implica el despliegue de una serie de habilidades que permiten a las personas enfrentar desafíos y adaptarse en diversas circunstancias, lo cual es especialmente relevante para niños, adolescentes y jóvenes con TEA, así como para sus padres como cuidadores principales. En una investigación reciente, se observa que la percepción de los padres de múltiples habilidades en niños con TEA en las etapas de desarrollo es baja (Rea-Amaya et al., 2019). Los padres informaron que sus hijos, independientemente de su edad, exhibían poca capacidad para comunicarse, así como para comprender y usar adecuadamente las palabras, lo que



dificulta la expresividad emocional, ya que los niños no pueden controlar o expresar adecuadamente las emociones. Esto también influye en el bajo rendimiento en las habilidades sociales. Los padres identifican a sus hijos como no poseedores de la capacidad de exhibir comportamientos apropiados en contextos sociales, como familiares y amigos (Rea-Amaya et al., 2019).

En cuanto a cómo los padres perciben el futuro de sus hijos, Rea-Amaya (2019) se reunió con solo 8 padres, que creían que sus hijos con TEA podrían organizar la vida financiera, viajar y tener una pareja. La preocupación por el futuro y esta percepción de que no es muy prometedora, pueden estar asociados con déficits en el desarrollo de habilidades y la conciencia de la dependencia de los niños, tanto para el desarrollo de habilidades como para los elementos necesarios para la transición. Dependiendo de la etapa de desarrollo del niño, los padres expresan diferentes expectativas que coinciden con el desarrollo real de sus hijos o con la percepción de los padres sobre el mismo. En general, la mayoría de los padres informaron una baja percepción de las habilidades en sus hijos, lo que a su vez restringe las perspectivas de un futuro prometedor para los niños (Rea-Amaya et al., 2019). Acle-Tomasini (2012) destaca que la forma en que los padres enfrentan estímulos adversos y reaccionan ante la discapacidad puede colocarlos en una situación de adversidad permanente, si no logran encontrar formas favorables para contribuir al ajuste e inclusión de sus hijos con TEA.

Simultáneamente, los padres buscan la comprensión de sus sentimientos por parte de expertos, familiares, parientes, amigos, colegas y la sociedad; apoyo del estado y la sociedad; apoyo y AP por especialistas; no sentirse indefenso y poder proteger a todos los miembros de la familia sin excepción; para que se les reconozca *el derecho a vivir* (Finke et al., 2019).

### **2.3. Asesoramiento**

Las necesidades humanas de apoyo y orientación no son las mismas en todos los períodos de tiempo. La estructura de la sociedad se vuelve cada vez más compleja, en consecuencia, las necesidades individuales de orientación aumentan. Teniendo en cuenta estos antecedentes, la sociedad misma crea instituciones y servicios con un enfoque principal para satisfacer las necesidades individuales, para facilitar las relaciones entre ellos y con su entorno, a medida que pasa el tiempo, las demandas de la sociedad de sus miembros revelan una tasa creciente (Gurumurthy, 2018).

Las sociedades de los países desarrollados se encuentran en crisis social, moral, filosófica y axiológica, que se produce como resultado de la liquidez y la transitoriedad en cualquier tipo de ideología que caracteriza la era actual. Esta reclasificación social continua lleva al hombre a un estado permanente de ajuste en la comunidad, al mismo tiempo que lo obliga a un esfuerzo continuo por mantener el autocontrol y una libertad e independencia individual elemental. Este cambio social se llama progreso social y mantiene a una persona en un estado de constante falta de armonía personal y social (Gurumurthy, 2018). Hoy en día, en todos los países desarrollados, el Asesoramiento es una parte integral de cualquier proveedor educativo, social o profesional. Está vinculado a dos funciones importantes de la sociedad: crear, por un lado, personas que satisfagan las necesidades de la sociedad en recursos humanos y al mismo tiempo proporcionar bienestar, crecimiento adecuado y satisfacción de los individuos en la sociedad. Además, ayuda a crear personas felices dentro de las sociedades que prosperan (Bor & Eriksen, 2019).

El Asesoramiento apunta al desarrollo completo del individuo, sin aislar o mejorar un aspecto particular de la personalidad individual. Basado en la cooperación individual o grupal, dependiendo de si se practica individual o colectivamente, mientras se requiere un alto grado de capacitación en psicología y pedagogía para quienes lo practican (Rowan, 2016).

La práctica del Asesoramiento presupone el reconocimiento de la libertad personal al nivel de la libertad individual en la elección entre soluciones alternativas. Es una función que se practica solo con la voluntad de las personas, después de proporcionar información adecuada a la persona interesada y con un examen imparcial de sus capacidades y su entorno. Relativo, es el respeto de la personalidad de la persona y especialmente sus valores, principios y su ética, a través de los principios de individualidad e igualdad. Estos principios se presentan en forma de comunicación entre el asesor y el consultor, que debe ser una relación amistosa, honesta, genuina y sobre todo creativa en un entorno adecuado, de lo contrario será imposible la asistencia al consultor (Goodyear & Lichtenberg, 2019).

El objetivo principal del Asesoramiento es ayudar a la persona a obtener el máximo grado de autoconciencia y autocontrol, para convertirse en un persona responsable en la sociedad, una persona autocontrolada, que tendrá el control de su vida

y su entorno, para convertirse en el protagonista de su vida, el programador de sus acciones, para poder establecer metas, aceptarse a sí mismo y sus debilidades, para ser conducido a la autorrealización parcial y progresiva total. Para que alguien logre estos objetivos, es necesario adquirir autoconocimiento, conocer sus capacidades y debilidades, sus cualidades y defectos. El autoconocimiento se puede obtener a través del análisis de la personalidad, con la ayuda del asesor y a través de la relación que se desarrollará entre ellos (Meier & Davis, 2019; Malikiosi-Loizou, 2011).

### **2.3.1. Término y definición del Asesoramiento**

El término Asesoramiento implica que uno acepta o da consejos, lo que revela su función original. Hoy, no se atribuye la misma definición, aunque el término sigue siendo el mismo.

El Asesoramiento es el proceso por el cual, ya sea individual o colectivamente, un especialista que bajo ciertas circunstancias se llama Asesor o Consejero, se ocupa de los problemas o problemas de una persona o de algunas personas y facilita su solución (Bor & Eriksen, 2019). Se trata más de un proceso de intercomunicación, apoyo psicológico y asistencia en temas difíciles, que impiden a una persona en una funcionalidad adecuada de sus relaciones interpersonales, su relación consigo mismo y la forma en que puede abordar los desafíos y problemas externos (British Association of Counseling and Psychotherapy, 2016; Malikiosi-Loizou, 2012).

Por lo tanto, una relación de asesoramiento es una reunión entre dos o más personas, donde una o más personas sufren, están confundidas, chocan o están discapacitadas, con respecto a una situación o problema específico y la otra persona está dotada de un alto grado de integración, con habilidades y destrezas, con respecto a estos tipos específicos de problemas (Corey, 2018). La asistencia que se brinda radica en la eliminación de obstáculos emocionales, cognitivos, sociales, etc., en lugar de proporcionar soluciones, a fin de resaltar las capacidades de la persona / personas que enfrentan dificultades. La autoconciencia y el autocontrol se aseguran a través del Asesoramiento de tal manera que, por su propia voluntad, los individuos pueden utilizar todos sus potenciales sabiamente, pueden ser los protagonistas en su vida, pueden establecer metas, planificar sus acciones, decidir por sí mismos y aceptarse, compensando efectivamente cualquier debilidad de ellos, conduciendo gradualmente a la autonomía necesaria (Kaplan et al., 2014).

Por consiguiente, los diferentes objetivos - principios adoptados en el Asesoramiento son: conocimiento, autoconocimiento y aceptación de uno mismo, autorrealización o personalización, resolución de problemas, entrenamiento psicológico, adquisición de habilidades sociales, cambio cognitivo, cambio de comportamiento y empoderamiento (Meier & Davis, 2019).

Los enfoques básicos de Asesoramiento, Psicodinámico - Psicoanalítico, Existencial - Humanista y Cognitivo - Conductual, expresan diferentes formas de pensar acerca de las personas, así como de sus dificultades emocionales y sus problemas de comportamiento. Diferentes formas de pensar sugieren diferencias en el uso de los objetivos y principios del Asesoramiento. Así, los partidarios de la teoría Psicodinámica - Psicoanalítica se centran principalmente en la comprensión (lo que significa hacer que el consultor pueda comprender el origen y la evolución de las dificultades emocionales y aumentar gradualmente la capacidad de control de la emoción y los actos a través de la lógica). Los asesores de la teoría Existencial – Humanista tienen el objetivo de destacar y promover la auto-aceptación (desarrollando actitudes positivas hacia uno mismo y la capacidad del individuo para reconocer la experiencia exacta que fue objeto de autocrítica y rechazo) y la libertad individual. Finalmente, los seguidores de la teoría Cognitiva - Conductual se dedican principalmente a la gestión y el control del comportamiento (Meier & Davis, 2019).

Sin embargo, cualquier teoría de asesoramiento válida debe ser lo suficientemente flexible como para permitir al consultor hacer uso de la relación de asesoramiento, a fin de explorar aspectos de su vida más estrechamente relacionados con su bienestar personal en ese momento (Kaplan et al., 2014).

### **2.3.2. Asesoramiento pedagógico**

El Asesoramiento no es un monopolio de los profesionales del Asesoramiento, precisamente porque es una relación puramente humana. La relación entre madres e hijos, así como muchas relaciones amistosas, familiares e íntimas, son en gran parte consultivas. También, muchas relaciones profesionales, por ejemplo, entre un docente y un alumno, pueden y son, en cierto sentido, relaciones consultivas. Por lo tanto, en el contexto de la educación, el Asesoramiento está indudablemente asociado con la ciencia Pedagógica como una rama de sí misma, ya que ambos tratan con el estudiante individual a través de su evolución y autorrealización. Particularmente, cuando se habla

del AP, los objetivos y enfoques de estas dos ciencias están casi alineados (Dollarhide & Lemberger-Truelove, 2018).

Al mismo tiempo, el Asesoramiento como una de las dimensiones básicas del trabajo del profesor, está obligado a proporcionar información y asistencia junto con otras dimensiones, a saber, la enseñanza, la educación y la evaluación. En un clima de comprensión y libertad, se reconoce que el estudiante es un individuo separado con su propia personalidad, sus propios deseos y necesidades (Minton et al., 2018).

Un elemento adicional relacionado con la diversidad y la igualdad de trato, que aparece tanto en condiciones sociales como educativas, es que el Asesoramiento está directamente relacionado con el concepto de Diversidad e Igualdad y esto se deriva de sus propios principios, sobre la base de los cuales opera como una ciencia (Sue et al., 2019). En los principios básicos del Asesoramiento se señala que todo ser humano, sin distinción, es una personalidad separada con valor, es aceptado con respeto, aprecio y comprensión, es considerado competente para juzgar y decidir sobre su destino, es tratado con espíritu de paridad y se reconoce la corrección de su visión subjetiva. Así, con respecto a la aceptación de la diversidad, los principios de Asesoramiento, para tener una influencia efectiva en las actitudes de las personas y cultivar resistencias contra las incitaciones a las segregaciones entre ellos, deben incluir como requisitos previos la aceptación, el respeto de los derechos de los demás, con una palabra, la reciprocidad y estar basada en el principio de igualdad de trato (Sue et al., 2019). El área de educación es capaz de proporcionar el ambiente adecuado para cultivar estas condiciones que no eliminarán o reducirán la diversidad entre las personas, pero les permitirán respetar las peculiaridades y diferencias entre ellas, colaborar colectivamente en armonía y desarrollar un espíritu de paridad.

Integrada en este contexto, la educación se entiende no solo como aprendizaje sino también como un proceso psicológico, y se pide a los docentes que cumplan el papel de educador-psicólogo. Hoy en día, las buenas relaciones interpersonales se consideran necesarias para que los docentes operen efectivamente en aulas cada vez más pluralistas. Aparte de buenos docentes, los educadores deberían ser buenos asesores y buenos animadores (Aggelopoulou & Manesis, 2018; Malikiosi-Loizou, 2011). Dentro del contexto escolar, el AP se denomina enfoque del docente, que proporciona ayuda o apoyo psicológico a los estudiantes o a los padres de los

estudiantes, para satisfacer sus necesidades (necesidades que surgen de la escuela, los compañeros de clase, el entorno familiar y social). No se busca el psicoanálisis sino apoyo psicológico para ellos (Malikiosi-Loizou, 2012).

El AP es la ciencia que se ocupa de la entrada y el desarrollo del niño en el entorno escolar y educativo. Se aplica a todos los niveles de educación y ofrece asistencia en el desarrollo educativo, profesional y personal. Presenta particularidades según el nivel de educación en el que se aplica (Malikiosi-Loizou, 2012). El AP en educación secundaria se centra en ayudar a los estudiantes a hacer frente a los problemas que enfrentan, y la mayoría de ellos surgen de su transición a la adolescencia. Se trata al individuo como un todo y se le puede ayudar a aclarar los objetivos, a comprenderse a sí mismo, a mantener buenas relaciones con sus pares y adultos, a adquirir identidad de género y a obtener una capacidad de decisión (Aggelopoulou & Manesis, 2018). En esta fase educativa, el AP se ejerce principalmente de forma individual. Su objetivo principal es ayudar al adolescente a adquirir su identidad, para que pueda verse a sí mismo en relación con su entorno. Está interesado en la evolución personal, psicológica y biológica del alumno, en la búsqueda de su identidad y su elección profesional (Jenkins, 2014).

El objetivo del AP en Educación es la buena cooperación entre los miembros de la comunidad escolar. Para los niños con discapacidades y sus familias, el AP y las habilidades de consulta buscan mejorar su salud mental, reducir el estrés para abordar el problema de manera realista, ganar confianza y establecer actitudes positivas hacia otras personas, lo que mejorará la percepción de su valor personal (Malikiosi-Loizou, 2012).

### **2.3.3. Conocimientos y habilidades en Asesoramiento**

Un educador, debido a su contacto diario con los estudiantes y el contacto frecuente con sus familias, puede desarrollar una relación significativa con ellos, ganarse su confianza, apoyarlos psicológicamente y proporcionar asistencia inestimable. Las condiciones básicas para hacerlo son poseer conocimientos y habilidades en Asesoramiento y basarse en ciertos principios de cooperación con los padres (Malikiosi-Loizou, 2011).

Hay ciertas condiciones o características específicas del asesor, que son necesarias para una relación interpersonal auxiliar constructiva. Estas condiciones son

comprensión empática, respeto y aceptación incondicional (calidez, honestidad, autenticidad, auto-revelación, claridad). Rogers (1966), quien es el representante de la teoría centrada en la persona (centrada en el cliente), propone la formación de un clima consultivo apropiado de cooperación entre el individuo y el consejero (Meier & Davis, 2019). Este hallazgo se relaciona con una relación de comunicación, comprensión y confianza, que Rogers (1966) nombra *calidad de presencia* e incluye un conjunto de comportamientos y valores recomendados, que serán notados por el consultor y le proporcionarán seguridad psicológica (Papachristopoulos, 2016).

Una de las actitudes y valores propuestos más significativos se refiere a la genuinidad o autenticidad (Ryan & Ryan, 2019). La autenticidad es la capacidad del docente de ser él mismo, de comportarse de forma natural y sin esfuerzo, sin utilizar ninguna máscara profesional u otra. Es la capacidad de permanecer simple, accesible y no quedar atrapado en el papel del especialista o el científico, mientras que cada experiencia se debe experimentar a medida que surja. Como todos los consejeros muestran en algún momento una actitud particularmente negativa hacia el consultor, pero aunque esto parece potencialmente catastrófico, es legítimo, porque es una respuesta terapéutica genuina. Por otra parte, de esta manera, el consejero no tiene que referirse a un comportamiento hipócrita y estereotipado de simpatía, interés o cortesía, que de hecho es fácil y probablemente sea percibido como falso e irrelevante (Ryan & Ryan, 2019).

Un segundo aspecto de la autenticidad es la constitución armoniosa de la psique del docente. Para que el profesor se comporte de forma auténtica, es necesario distinguirse por el autoconocimiento y, sobre todo, por la armonía con su autopercepción. De este caso, las posibilidades de mezclar problemas personales no resueltos en el proceso de consulta disminuyen, hay una mejor comprensión de sus sentimientos hacia el padre o el alumno y son capaces de sentir su propio estado mental, separado de su propio (Aggelopoulou & Manesis, 2018). El educador primero debe ser consciente de sus experiencias internas personales y, en segundo lugar, ser capaz de mostrar sus experiencias durante la relación consultiva, cuando sea necesario (Aggelopoulou & Manesis, 2018).

Otro aspecto tiene que ver con el respeto (Landreth & Bratton, 2019). El respeto del docente por los padres significa aceptarlos como individuos separados, sin imponer condiciones a esto.

Otro valor significativo es la calidez o la consideración positiva incondicional – aceptación (Farber et al., 2019). Esto significa que el docente debe ser receptivo y favorablemente predispuesto hacia el padre sin criticarlo. Esto requiere un clima favorable entre los dos, para que el padre pueda expresarse libremente, ser abierto y sin tener que adoptar mecanismos de defensa para enfrentar la realidad. Si entiendo las experiencias personales del otro de tal manera que es imposible hacer una distinción entre sus experiencias personales como valores de identificación más o menos positivos, entonces siento un respeto positivo incondicional por este hombre.

Otra actitud propuesta es la empatía (Rogers et al., 2013). Esto incluye escuchar y comunicar empatía. El primero es el reconocimiento y la comprensión de las experiencias de los demás y el significado que tienen para él. Se trata de la plena aceptación, comprensión y conciencia del ser interno del padre, mientras el docente se mantiene y se comporta de manera auténtica. La escucha empática se logra a través de las respuestas apropiadas del consejero, quien le muestra a la otra persona que recibe una escucha y comprensión cuidadosas, de alguien que lo acepta en cualquier momento y está interesado en profundizar aún más (Rogers et al., 2013) . Es la capacidad del asesor educativo para comprender el mundo de sus alumnos y sus padres, en la forma en que lo perciben. La segunda, la empatía, implica comprender al consultante a nivel cognitivo (lo que piensa y lo que dice), pero también a nivel emocional (lo que siente).

Además, otro aspecto tiene que ver con la auto – revelación (Farber et al., 2019; Malikiosi-Loizou, 2012). Se trata del proceso de revelar aspectos de la personalidad del educador - asesor para sí mismo y para otras personas en las que confía. Cuando una persona se siente segura de su prójimo y se revela a sí mismo, él ayuda a crear una relación interpersonal significativa que conducirá a una comunicación más cercana (Malikiosi-Loizou, 2012). Cuando una relación personal entre dos personas es sincera, esto implica revelarse uno al otro con sinceridad completa y espontánea (Farber et al., 2019).

La última actitud propuesta es sobre claridad (Malikiosi-Loizou, 2012). Esta habilidad se refiere a que los docentes sean claros en sus expresiones y comportamiento.



También es la habilidad de los docentes de etiquetar y caracterizar con precisión los sentimientos y experiencias de los padres. La clara reflexión de las emociones, actitudes y pensamientos de los padres por parte del educador - asesor les ayuda a comprenderse mejor a sí mismos.

#### **2.3.4. El papel de asesoramiento del docente de educación especial - educador especial en el marco educativo**

Es útil, antes de explorar el papel de un educador en la escuela moderna, aclarar el concepto de la palabra *papel*. Por el significado de un *papel* se entiende las expectativas totales y el comportamiento esperado de una persona, que ocupa un puesto dentro de un grupo. Como el profesor es miembro de la escuela, de un grupo socialmente organizado, está sujeto a obligaciones específicas y debe desempeñar un papel correspondiente con requisitos específicos (Capel et al., 2019).

El papel del docente está determinado por las expectativas y requisitos conscientes o inconscientes de todos los grupos y cuerpos sociales que tienen una relación directa o indirecta con la escuela. Estos grupos sociales (estudiantes, padres, asociaciones, opinión pública, administración, sindicatos, estado, etc.) evolucionan y cambian, cambiando así el papel del docente. El rol del docente está determinado aún más por su capacitación científica, por el significado y la importancia que le da a su rol, así como por la realidad de la escuela en la que se implementa este rol (Capel et al., 2019; Wentzel & Ramani, 2016).

La sociedad, sin embargo, está cambiando y con ella la escuela. Estas modificaciones inevitablemente reflejan el papel del docente. Los cambios socioculturales, el desarrollo tecnológico y la velocidad del manejo de la información, combinados con el aumento continuo de conocimiento, formaron otra visión del papel y el trabajo del docente, que también se ve reforzada por la consideración del trabajo educativo como rol social (Capel et al., 2019; Bourn, 2016).

Hay una serie de objeciones sobre el desempeño del asesoramiento por parte del docente. Las objeciones se relacionan con la educación y formación de los docentes en el campo del Asesoramiento. Además, surge la cuestión del tiempo, porque si el docente asume el rol de consejero, entonces surge el problema de la implementación del currículo escolar (Crothers et al., 2020).

La otra cara de la moneda es que el docente de educación especial puede asumir un papel de asesor, después de estar diariamente en contacto directo y comunicación con los estudiantes, por lo que es el que los ayudará y apoyará para satisfacer sus necesidades. El docente de educación especial está en contacto diario con sus alumnos durante varias horas y, por esta razón, puede desarrollar con ellos una relación significativa, que los ayudará a enfrentar dificultades relacionadas con los cursos impartidos, con relaciones interpersonales, con conflictos y con elecciones que están llamados a tomar (Malikiosi-Loizou, 2011).

Es obvio que el papel del docente en la escuela moderna no se limita a la simple transferencia de conocimiento, sino que comienza con los objetivos que establece y los problemas específicos de los estudiantes, se convierte en un papel consultivo, cooperativo y empático (Rogers et al., 2013). Su papel consultivo se implementa mediante la teoría antropocéntrica, a través de la cual el docente ayuda a sus alumnos a comprender sus necesidades y valores. Cuando un docente acepta al alumno con sus pensamientos y sentimientos, incluso aquellos a los que teme, contribuye significativamente al desarrollo emocional de los alumnos y a su exitoso descubrimiento de soluciones positivas (Malikiosi-Loizou, 2010).

Al mismo tiempo, un docente de educación especial debe presentar la materia enseñada de manera atractiva y reducir los riesgos derivados de un posible fracaso. Si, debido al profesor, la situación de aprendizaje parece peligrosa, amenazante o de poco valor, entonces los alumnos también operarán de manera segura, sin hacer mucho esfuerzo o simplemente evitando el aprendizaje. Pero si el docente hace que el aprendizaje sea tentador, la presión y la posibilidad de fracaso o vergüenza se reducirán y los estudiantes estarán más dispuestos a participar en el procedimiento de enseñanza (Malikioisi-Loizou, 2012).

El papel del docente es ampliar la gama de experiencias, de modo que los estudiantes puedan usar la forma que prefieran, para lograr sus propios cambios de aprendizaje. Facilita el aprendizaje, sin ser un papel de orientación y reconoce más el valor de su propio comportamiento en lugar de la técnica educativa utilizada. Guía, crea estados de ánimo y explica métodos y objetivos a los miembros de la clase, actuando como una fuente para ellos. El objetivo de la educación es facilitar el aprendizaje, es decir, mantener la creatividad, la disposición de exploración, el cambio y el proceso de

encontrar soluciones a los complejos problemas y preocupaciones que definen al hombre de hoy (Rogers et al., 2013).

En los tiempos modernos, las condiciones cotidianas requieren que el docente actúe como amigo, consultor, mediador, coordinador, modelo y plantilla (Murati, 2015). Por lo tanto, además de un buen docente, el educador también debe ser un buen asesor, un animador con buenas relaciones interpersonales, ganándose la confianza de los estudiantes y ayudándoles a alcanzar la confianza en sí mismos, desarrollar actitudes positivas hacia los demás y mejorar la percepción de los suyos. El docente puede y se le aconseja que se revele a sus alumnos, construyendo una relación interpersonal significativa que conduzca a una comunicación más estrecha. Una relación personal sincera entre dos o más personas implica revelarse a los demás con sinceridad completa y espontánea.

Existe una gran presión social para ampliar el papel del docente. Las expectativas crecientes del entorno social incluyen la mejora de las habilidades de enseñanza del docente, el mayor nivel de comprensión y la competencia para lidiar con los problemas de comportamiento de los niños, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales (Karantzis, 2011).

En la educación secundaria, que también es la adolescencia de los alumnos, el docente debe mostrar interés y honestidad genuinos para llegar a ellos y ganarse su confianza. Existe la necesidad de flexibilidad en el uso de las habilidades y la sensibilidad interpersonales para poder distinguir en qué circunstancias es aconsejable ser solidario y no intrusivo y en las que se requiere exactamente el tratamiento opuesto (Malikioisi-Loizou, 2011). En las relaciones interpersonales con adolescentes, un educador sensibilizado debe prestar especial atención a la clarificación de objetivos, a la creación y mantenimiento de buenas relaciones con sus compañeros, a la identidad de género y a la capacidad de toma de decisiones (Malikioisi-Loizou, 2011). Es necesario tener la capacidad y la habilidad para identificar las debilidades del estudiante y las dificultades que enfrenta, para poder guiar al estudiante que necesita ayuda para tomar las decisiones correctas e identificar los factores que con su efecto comportamientos problemáticos específicos son causadas (Syriopoulou-Delli et al., 2019).

El docente de educación especial está interesado y crea una red de relaciones de colaboración entre los miembros del entorno escolar. Él busca apoyo psicológico para los alumnos que enfrentan dificultades, mejorando su salud mental, para que puedan ganar confianza y desarrollar actitudes realistas positivas hacia otras personas, lo que a su vez mejorará la percepción de su valor personal (Bryer & Beamish, 2019).

Con respecto a los estudiantes con TEA en las escuelas secundarias en Grecia, muchos de ellos están siendo educados junto con sus compañeros de educación general, debido a la legislación como se ve en la Ley 3699/2008 (Nomos 3699/2008). Teniendo esto en cuenta, se insta a todos los profesionales de la escuela a trabajar con estudiantes con TEA y se los desafiará a satisfacer las diversas necesidades de esta población (Stichter et al., 2016). Sin embargo, en las escuelas inclusivas, los estudiantes con TEA son iguales a sus compañeros de educación general y, como tales, tienen acceso al plan de estudios de educación general, instrucción de alta calidad e interacciones prosociales con compañeros de educación general (Theoharis & Causton, 2014).

Para garantizar que los estudiantes con TEA puedan acceder al currículo y a la escuela, los docentes de educación especial deben tener expectativas altas de ellos (Telesford et al., 2019). Establecer altas expectativas para los estudiantes también genera confianza entre las familias y las escuelas (Francis et al., 2016). Los estudiantes tienden a cumplir con las expectativas de los docentes sobre el rendimiento académico. Aunque los estudiantes con TEA exhiben algunos desafíos en el aula de educación regular, es preferible que los docentes de educación especial mantengan altas expectativas para estos estudiantes, en lugar de conformarse con un bajo rendimiento académico y conductual (Telesford et al., 2019).

Más lejos, la creación de una escuela inclusiva requiere el respeto mutuo y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar, docentes, personal, estudiantes y padres (Symes & Humphrey, 2011). Los padres de estudiantes con TEA han identificado que los docentes de educación especial son esenciales para crear una cultura de confianza y comunidad entre la escuela y las familias a las que sirven (Telesford et al., 2019). La comunicación frecuente entre los docentes de educación especial y las familias es esencial para construir asociaciones necesarias para servir a los estudiantes con TEA. Es preferible que la comunicación no sea solo cuando el niño tiene desafíos académicos o de comportamiento en la escuela, sino que también se

utiliza para celebrar el éxito del estudiante. Esto transmite a la familia que los docentes de educación especial están interesados en las preferencias familiares y que las familias son socios valiosos en la educación de sus hijos (Hart & More, 2013). La comunicación regular ayuda a generar confianza y, enfocándose en las fortalezas, así como en las necesidades del niño, promoverá una colaboración positiva (Starr & Foy, 2012). Además, compartir información sobre el autismo y los servicios disponibles durante estas comunicaciones también puede construir conexiones entre la familia y la escuela (Hart & More, 2013).

#### **2.4. Educación especial y Asesoramiento en el marco educativo**

Uno de los principales pilares del buen funcionamiento de la sociedad es la educación de todos sus miembros, sin excepciones. Uno de los retos mayores que enfrentan las sociedades modernas es la educación de personas con necesidades especiales, con el objetivo de integrarse y participar activamente en eventos sociales, económicos y culturales. En todos los países europeos y no europeos nos encontramos con una serie de actos legislativos, que promueven un entorno de aprendizaje inclusivo para todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con necesidades especiales (O'Hanlon, 2018). La educación de los estudiantes con necesidades especiales varía de un país a otro. Con el fin de obtener la mejor imagen posible de su educación y comprender la realidad moderna, es necesario aclarar la esencia de la Educación Especial a través de sus características y el papel que desempeña el Asesoramiento en su desarrollo.

La educación especial es todo lo adicional o especializado que se le ofrece al niño. Cada ayuda adicional o de cualquier otra manera que no sea la que generalmente se brinda a los niños de desarrollo típico, es parte de todo el programa de capacitación educativa. No reemplaza necesariamente el plan de estudios escolar común, pero lo complementa, refuerza y apoya, y puede proporcionarse por períodos de tiempo pequeños o largos, cubriendo toda la vida escolar del niño (Kauffman et al., 2018).

La historia reciente de la educación de niños con necesidades especiales se caracteriza por el abandono gradual de las tendencias de separación del pasado y la adopción de enfoques integradores, con el objetivo final de cambiar las estructuras sociales generales y las actitudes hacia la discapacidad. La atención a los niños con necesidades especiales se centró inicialmente en su ubicación, en función de sus

necesidades individuales, en escuelas especiales donde prevalecían las condiciones de asilo, para alcanzar la edad actual de integración e inclusión (Webster, 2019).

Sin embargo, con el enfoque de desarrollo moderno, que va más allá de las limitaciones de las teorías clásicas más antiguas (como el énfasis en el individuo, la infancia y la psicopatología), la educación de los niños con discapacidades va de la mano con los objetivos del Asesoramiento, con aplicación en el marco educativo (Crothers et al., 2020). El Asesoramiento, ahora como una práctica formal en las escuelas, está evolucionando rápidamente en muchos países desarrollados y en desarrollo de todo el mundo. El Asesoramiento desarrolla a los estudiantes personal y socialmente dentro de la escuela, puede investigar el impacto de las actividades en el aula en su desarrollo personal y social y es responsable de diseñar y responder a los problemas que afectan el bienestar escolar de los estudiantes (McLaughlin & Holliday, 2013).

Más específicamente, la visión holística presupone que el desarrollo humano está influenciado por el contexto, toca varias áreas de la vida, como los sectores psicológico, biológico y social, tiene lugar en todo el espectro de la vida e integra las capacidades y deficiencias humanas (Walsh et al., 2014). Además, conlleva aplicaciones útiles tanto en el campo de la educación especial como en el Asesoramiento. Por ejemplo, el reconocimiento de la interdependencia de las diversas áreas de desarrollo indica la necesidad de que los profesionales (p.ej. docentes, educadores, asesores, psicólogos, médicos) trabajen juntos para proporcionar servicios de prevención, intervención y rehabilitación universales e interdisciplinarias dentro del marco educativo. La visión del desarrollo continuo en todas las edades y etapas de la vida ofrece oportunidades para colaborar con los padres, así como oportunidades para preparar a los niños típicos y no típicos para la edad adulta o para la transición sin problemas al mercado laboral. Si bien el énfasis en los potenciales y las debilidades del desarrollo ofrece la oportunidad de intervenciones holísticas que tienen en cuenta los factores de protección y riesgo, que influyen en la capacidad de recuperación de los estudiantes y sus familias (Walsh et al., 2014).

Dentro del marco de la educación especial, la provisión de Asesoramiento estudiantil debe abordar tanto las necesidades como las fortalezas de cada uno de los estudiantes; ser comprensivo, abordando dominios académicos, sociales / emocionales,

de salud y familiares; y ser implementado como una función central de la escuela. Juntas, estas recomendaciones proporcionan una manera de abordar importantes factores contextuales que afectan el aprendizaje (Walsh et al., 2014).

#### **2.4.1. Educación especial y Asesoramiento en el campo internacional**

A principios del siglo veinte, la ley de educación obligatoria se introdujo en el campo internacional, lo que resultó en la entrada de una gran cantidad de alumnos al contexto escolar (Speringer et al., 2019). Esto ha revelado las necesidades especiales no solo de los niños con deficiencias graves sino también de los niños con problemas leves. Como resultado, aumentó la población de alumnos que necesitaban educación especial y se amplió el marco existente. Esto creó la necesidad de clasificar a los niños con necesidades especiales en función de su comportamiento normal y no formal (Pazey & Yates, 2018). En 1904, siguiendo un mandato del Ministerio de Educación Francés, Alfred Binet comenzó a realizar investigaciones, lo que condujo a la creación de las primeras pruebas de inteligencia. Al mismo tiempo, la tendencia predominante en el campo de la psicología infantil fue también la tendencia predominante en el campo científico internacional y este fue el estudio de las diferencias individuales y los métodos psicométricos. De esta forma, se crearon, desarrollaron e invadieron masivamente pruebas de inteligencia en el campo de la educación (Canales & Polenghi, 2019).

El modelo médico como producto del siglo 19 interpretó la discapacidad como una enfermedad tratable. En el centro del interés no estaba el niño en sí, sino su discapacidad. La discapacidad se consideraba un defecto que los especialistas en rehabilitación podían corregir. La afirmación básica del modelo médico era que las necesidades especiales / discapacidad son el resultado de un daño y, por lo tanto, es un problema individual y una tragedia personal (Pazey & Yates, 2018). Debido a que algunas discapacidades eran de origen médico, las personas con discapacidad esperaban que con la ayuda de la ciencia médica se eliminaran los problemas de su discapacidad. Sin embargo, este modelo no tiene en cuenta que la sociedad ha participado y está participando en la co-creación de la red de la discapacidad y desde este punto de vista no se la puede considerar sin responsabilidades.

La influencia de las pruebas psicométricas y la adopción del modelo médico condujeron pedagógicamente a la creación de educación separada y clases especiales

para niños con deficiencias. Esto fue seguido por la separación de los niños, para aquellos que no pudieron asistir a la educación general, de acuerdo con las pruebas y para aquellos que asistieron a clases especiales con la coexistencia de niños típicos y no típicos en el mismo lugar, pero sin programas bien diseñados (Canales & Polenghi, 2019).

El movimiento de los derechos humanos a fines de la década de 1950 pone en primer plano el debate sobre la igualdad de oportunidades en la educación, con la contribución de los padres en la educación de los niños con necesidades especiales. Luego, en la década de 1960, hay una pregunta sobre la educación separada que se brinda a los niños con necesidades especiales, ya que muchos se dan cuenta de que esta distinción hace que sea difícil para los niños y no los facilita. En Estados Unidos había programas de naturaleza compensatoria, como Head Start y los arreglos legislativos de 1975, que ya habían sentado las bases para la evaluación interdisciplinaria, la participación de los padres en todo el proceso de diagnóstico y los derechos de las personas con necesidades especiales en educación (Kauffman et al. al., 2018). En este punto, el Asesoramiento puede ser de apoyo e interrelacionado con la Educación Especial, como una relación auxiliar, que explora las necesidades educativas especiales, individualmente, de las personas con discapacidad o en grupo (McLaughlin & Holliday, 2013).

En el Reino Unido, el informe Warnock se publica en 1979, según el cual los niños no pueden clasificarse únicamente por su insuficiencia o inteligencia (Webster, 2019; Warnock, 1979). Al mismo tiempo, este informe introduce el término necesidades educativas especiales, que se refiere a los niños que, debido a dificultades escolares y de aprendizaje, requieren una provisión educativa especial diseñada para satisfacer sus necesidades personales (Webster, 2019). En este período, comienza la implementación del Asesoramiento en las escuelas del Reino Unido. Los docentes, siguiendo la capacitación relevante, basada en la teoría centrada en la persona de Carl Rogers, asumieron el papel de asesores tanto para los estudiantes como para sus padres (McLaughlin & Holliday, 2013).

En la década de 1980, se pone énfasis en las habilidades de asesoramiento que un docente debe tener. Las reformas de los sistemas educativos y del programa nacional, el énfasis en el conocimiento y una tendencia creciente a la evaluación externa



ponen de manifiesto un cambio en las prioridades escolares. Estos factores influyeron en el papel del Asesoramiento en las escuelas para alumnos con necesidades educativas especiales y sus padres, lo que resultó en el hecho de que el Asesoramiento se consideraba como competencia de los especialistas y de los servicios fuera de la escuela (McLaughlin & Holliday, 2013).

Al mismo tiempo, la integración se está implementando en varios países europeos, como Italia, Francia, Alemania, los Países Bajos, Escandinavia y Asia, como China (Kauffman et al., 2018). Simultáneamente, se desarrollaron instituciones para la prestación de Asesoramiento en la escuela. En Alemania, se desarrolló el Asesoramiento Escolar, que tiene como objetivo apoyar al estudiante con dificultades o trastornos en su escolarización, pero también para proporcionar Asesoramiento psicológico y pedagógico personalizado. También tiene como objetivo apoyar a los padres de los estudiantes (Erford, 2016).

Hoy en día, en los Estados Unidos hay servicios de salud holísticos para niños y adolescentes con resultados positivos, con la calidad de vida de los alumnos dentro y fuera del marco escolar es la principal preocupación. Esfuerzos similares para crear servicios ampliados que cubran las necesidades de los alumnos en niveles variables también se están llevando a cabo en el Reino Unido (Crothers et al., 2020; Howe et al., 2018). El pionero en este esfuerzo es Noruega, que históricamente ha sido un fuerte defensor de las escuelas integrales y, como resultado, ha liderado el mundo en esta área (Maxwell & Bakke, 2019). Las escuelas noruegas han tenido una interpretación continua de la inclusión que abarca el alojamiento de todos los niños y jóvenes, independientemente de sus antecedentes intelectuales, sociales, físicos, emocionales, lingüísticos o culturales. Adicionalmente, la mayoría de las escuelas especiales (anteriormente existentes principalmente para alumnos con discapacidades físicas e intelectuales) se cerraron en el 1980, cuando la integración de todos se convirtió en una realidad diaria. Un factor de influencia significativo, tanto política como filosóficamente, fue el concepto de educación adaptada, por el cual una gran cantidad de lo que tradicionalmente se ha considerado como educación especial se integró con la enseñanza general y se introdujo en el aula principal para abordar los requisitos de aprendizaje de los alumnos individualmente y de manera flexible. Además, al igual que con otros países nórdicos, la fuerte prevalencia de escuelas comprensivas y un sistema escolar administrado en gran medida por el sector público, junto con la filosofía de una

escuela común para todos, son factores que influyen significativamente en el desarrollo de la educación inclusiva en Noruega (Maxwell & Bakke, 2019).

Por consiguiente, la tendencia moderna en Educación Especial es garantizar el derecho a la educación para todos los niños y la escolarización para todos. Un objetivo común de todos los involucrados en el proceso educativo es mejorar la calidad de vida de los niños y fortalecer su rendimiento académico, con la contribución decisiva del Asesoramiento a través de los diversos servicios ofrecidos para satisfacer las necesidades psicosociales de los niños y los padres (Crothers et al., 2020; Howe et al., 2018).

#### **2.4.2. Educación especial y Asesoramiento en Grecia**

La historia de la educación especial en Grecia es relativamente reciente. A pesar de todas las reformas educativas, la educación especial pasó desapercibida y quedó fuera de las disputas de los partidos políticos, así como fuera de cualquier interés estatal o social (Kauffman et al., 2020). Ha sufrido varias etapas de cambio en función de las percepciones sociales de cada período de tiempo. Las etapas más distintas podrían resumirse en tres (Pappas et al., 2018): (a) la etapa de rechazo y malos tratos; (b) la etapa de piedad, cuidado, protección y educación separada y (c) la etapa actual de reclamar la igualdad de oportunidades para la educación, la inclusión y la participación igualitaria en la sociedad.

Hasta 1980, la educación especial en Grecia se abordaba mediante leyes y decretos fragmentarios. Desde 1980, la institución de Educación Especial ha comenzado a revisarse tanto en su contexto filosófico como en asuntos prácticos, como la terminología que se utilizará y las formas de proporcionar educación especial. La primera Ley de Educación Especial es la Ley 1143/81 (Nomos 1143/1981), que promueve la capacitación especial separada y establece las bases para un marco moderno para la educación de las personas con discapacidad (Pappas et al., 2018).

La siguiente disposición legislativa importante para la educación especial en Grecia es la Ley 1566/85 (Nomos 1566/1985), en la que la educación especial se incluye en el contexto más amplio de la educación general, lo que sugiere la abolición de las líneas divisorias entre las personas con necesidades educativas especiales y las personas sin ellas. Es la primera vez que una ley sobre educación general tiene un capítulo sobre la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo

que sugiere que comienza un nuevo período para la Educación Especial en Grecia (Lampropoulou & Padelidou, 2017). Un elemento importante de la ley es la provisión para la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en las escuelas generales, que es el punto de partida para la creación y operación de clases especiales en las escuelas generales.

En 2000, la Ley 2817/2000 (Nomos 2817/2000) sobre Educación Especial en Grecia fue votada y adoptada después de mucho tiempo. Se mencionan las razones que contribuyeron a la necesidad de tomar medidas para la educación de las personas con necesidades educativas especiales, después del estudio sistemático del problema durante los últimos quince años que han llevado a la formación de nuevas percepciones, como el abandono de la patología del niño a la patología de la educación y lo que lleva a la no categorización de las personas con necesidades educativas especiales. Se eliminan las clases a tiempo completo, y solo quedan los cursos a tiempo parcial, que se renombran como clases de integración, mientras se desarrollan otras estructuras como el apoyo paralelo y la enseñanza en el hogar. Esta ley contiene elementos que definen el marco institucional de la educación especial con percepciones más modernas que las anteriores (p.ej. se hace énfasis en las necesidades educativas comunes de las personas con discapacidad en lugar de sus problemas). Mientras que, sin embargo, el AP puede ayudar a los padres de adolescentes con TEA, todavía no se menciona su presencia y su importante papel en la educación especial (Rosa et al., 2019).

La última Ley de Educación Especial adoptada es 3699/2008 (Nomos 3699/2008). La Ley estipula que el propósito de la Educación Especial y Capacitación es proporcionar servicios educativos especiales a estudiantes con discapacidades y necesidades educativas especiales, para una educación integrada, igualdad de oportunidades, plena participación y contribución a la sociedad, vida independiente, autosuficiencia económica y autonomía. Con respecto al Asesoramiento, la Ley no define su utilidad en Educación Especial, sino solo en un grado limitado, aunque la provisión de servicios de Asesoramiento es útil y sustancial en la educación (Lampropoulou & Padelidou, 2017).

Desde la década de 1990, el Asesoramiento en Educación Especial se ha destacado con el objetivo de anticipación temprana, la planificación y el diseño de acciones para facilitar la transición y la adaptación a cada nivel de educación. Es valioso

tanto para los estudiantes como para los padres. Su contenido trata sobre la planificación, la programación, la toma de decisiones educativas, la resolución de problemas escolares que pueden conducir al fracaso escolar, el apoyo a los alumnos para ofrecer lo mejor de sus potencialidades, el asesoramiento y la orientación para la facilitación y el cultivo de relaciones interpersonales y el apoyo provisional para el propósito del progreso individual integral, el desarrollo y la autoconciencia (Charitaki et al., 2018).

Desde el punto de vista de la perspectiva Pedagógica, se hacen suposiciones comunes sobre el funcionamiento de la Educación Especial y el funcionamiento del Asesoramiento, como la importancia del papel del docente y la importancia de la institución de la Asesoría para la escuela en general y especialmente para la Educación Especial, en relación con el esfuerzo por mejorar las relaciones interpersonales y llegar al estudiante en la autorrealización y finalización (Semetsky, 2019). Se examinan los elementos comunes de Educación Especial y Asesoramiento, de manera que el papel del oficial de Educación y Asesoramiento es similar, proponiendo la combinación de los dos roles para la satisfacción de ambas funciones en la escuela (Semetsky, 2019). No obstante, incluso en las clases especiales, existen serias deficiencias en las estructuras de apoyo y los beneficios, lo que lleva a muchos estudiantes, incluso sin discapacidades graves, a escuelas de educación especial. Las escuelas de educación especial en Grecia también enfrentan serias deficiencias en personal especializado, servicios y programas de asesoramiento (Hohenshil et al., 2015).

Aunque los roles del asesor y el docente generalmente son ejercidos por diferentes personas, el trabajo de asesoramiento tiene elementos y fases que no pueden ser ejercidos por otros roles profesionales relevantes, como el del docente (Nerantzi, 2018). La práctica escolar muestra que: a) el trabajo de asesoramiento debe ser realizado tanto por el asesor especializado como por el educador, b) el educador, como psicopedagogo, también está obligado a actuar como asesor, al menos al nivel de actitudes y comportamientos, c) la dimensión de asesoramiento es el foco del trabajo del docente y es un fallo del docente el renunciar a esta dimensión de su trabajo, d) en los casos en que el apoyo de asesoramiento especial o continuo sea requerido por un individuo especializado en asesoramiento, el educador necesita trabajar como asesor con el niño y / o sus padres tanto al comienzo del proceso como después para facilitar y apoyar el trabajo del especialista y e) entrenamiento psicopedagógico especial, así

como el ejercicio, pero también el desarrollo psicológico de la personalidad del educador, no solo lo ayudará en el manejo correcto de los casos, sino también en el conocimiento y la aceptación de los límites de su intervención de asesoramiento, a través de su papel y como pedagogo (Nerantzi, 2018).

Al crear el clima de comunicación apropiado en el aula y luego en la escuela, se realiza el contenido del Asesoramiento. Dado el clima de comunicación, el Asesoramiento se amplía e incluye, aparte del apoyo individual para alumnos con discapacidades y trastornos de aprendizaje, problemas entre padres y alumnos, conflictos entre alumnos-docentes y padres, y orientación profesional (Amat, 2019). Gradualmente, el Asesoramiento se introduce en el marco de la Educación Especial, no solo para el beneficio de los estudiantes, sino también para la tutoría y el apoyo psicológico de los padres, a través de su cooperación con los docentes, en un contexto de camaradería (Samara & Ioannidi, 2019).

A la luz de los desarrollos económicos y sociales que existen en Grecia, el Asesoramiento se caracteriza por ser un acto pedagógico, integrado en todo el proceso pedagógico con todos los educadores (Nerantzi, 2018). Los docentes pueden buscar formas de apoyar su papel de Asesoramiento para la familia del estudiante. El papel de la familia será el de un colaborador, un papel complementario, interactivo e informativo, donde tanto los docentes como la familia aspiran a implementar la misma actividad pedagógica (Nerantzi, 2018).

En conclusión, en el curso de Educación Especial, el Asesoramiento debe tomar una posición importante, como lo demuestran las perspectivas internacionales y griega, ya que puede contribuir a la educación de niños con necesidades educativas especiales, facilitando y apoyando a los niños y sus padres. Al mismo tiempo, puede contribuir a evaluar las necesidades educativas especiales y fomentar un clima de compañerismo entre docentes y padres. Sin embargo, el aumento de la demanda de educación para niños con necesidades educativas especiales, por un lado, y la debilidad o insuficiencia del sistema educativo, por otro, puede llevar a una depreciación del papel del Asesoramiento y a callejones sin salida con consecuencias negativas para los niños, su educación y formación. En este punto, el papel que el AP puede desempeñar en toda la escuela y en el contexto social es crucial.

### **2.4.3. Asesoramiento Pedagógico en Educación Especial**

Los avances en educación especial, los esfuerzos para integrar a los alumnos con discapacidades en la escuela y la asistencia social, y una gran cantidad de otros factores, como el desarrollo tecnológico y el cambio de interés en la salud mental, han favorecido el desarrollo del Asesoramiento en Educación Especial (Charitaki et al., 2018).

El AP puede mostrar mejores resultados cuando sus actitudes y valores básicos se comprometen en toda la escuela (Sue et al., 2019). Esto enfatiza la importancia de la receptividad de la escuela al concepto y la práctica del Asesoramiento, con el instrumento más importante de esta receptividad para ser el docente.

Las habilidades de asesoramiento y los atributos personales de los docentes pueden facilitar sus relaciones con sus alumnos, alentándolos a recurrir a sus docentes para que los ayuden en sus problemas personales. El grado en que el docente tiene características personales que contribuyen a un buen asesoramiento está directamente relacionado con su capacidad para asesorar a los estudiantes (Gerich & Schmitz, 2016). Aunque la capacidad del asesoramiento de los docentes no puede ser el único criterio para su reclutamiento, esta capacidad es lo que ayudará a los docentes a tener más influencia en el aula con su trabajo, tratando básicamente las preocupaciones importantes de sus alumnos (Gerich & Schmitz, 2016). Al mismo tiempo, en condiciones educativas fuera del aula, como descansos, actividades extracurriculares y excursiones educativas, existe la posibilidad de conversaciones familiares entre docentes y alumnos, lo que convierte a los docentes en asistentes informales de sus alumnos (Gerich & Schmitz, 2016).

Algunas investigaciones han resaltado las diferencias entre el Asesoramiento en general y el AP, dentro del contexto escolar. Es interesante notar que, si bien los docentes, por un lado, parecen apreciar la independencia de un asesor escolar, por otro lado, tienen algunas preocupaciones sobre la posible falta de armonización entre el asesor y las estructuras escolares (Meier & Davis, 2019; Amat, 2019). Esta diferenciación se refleja en la distinción de un modelo integrado de apoyo de asesoramiento en educación, en el que el asesor es una parte vital del equipo escolar, con la principal responsabilidad moral hacia la organización de todo el proceso en el entorno escolar y un modelo diferenciado de asesoramiento, en el que el asesor es sustancialmente distinto de los otros miembros del personal de la escuela y tiene una

responsabilidad predominante hacia las personas que cuida (Meier & Davis, 2019). La existencia de estos diferentes modelos afecta el grado de confianza que el asesor brinda a los consultores y, al mismo tiempo, los educadores y asesores se encuentran entre estos diferentes enfoques para la implementación del Asesoramiento en la educación. Brindar AP en las escuelas implica desafíos complejos, dependiendo de los campos en los que aparecen, como el entorno interno, el entorno externo, los sistemas más amplios y el campo personal (Amat, 2019; Low, 2009).

En Alemania, el asesoramiento sistemático se desarrolló en el contexto escolar. El AP en Alemania tiene como objetivo apoyar al estudiante durante su camino escolar, proporcionar asesoramiento psicopedagógico individualizado a niños con trastornos o discapacidades, así como asesorar a docentes, gerentes y padres. Todo este proyecto es asumido por el Asesor Pedagógico, un pedagogo especializado en Asesoramiento (Erford, 2016).

El Asesoramiento en el contexto escolar consiste en apoyar a los estudiantes en su desarrollo personal en un clima de confianza, respeto y facilitación, promoviendo un aprendizaje efectivo, enseñanza, trabajo y convivencia sin problemas a través de la participación de todos los involucrados en el proceso educativo. Los objetivos del AP, que constituyen un marco de servicios prestados en la educación, son el apoyo, la ayuda para la autoayuda, el empoderamiento, el estímulo y la protección de los estudiantes con valentía, coraje, determinación y confianza (Amat, 2019).

En el caso de personas con necesidades especiales o discapacidades, el Asesoramiento se centra en el individuo y su familia, así como en la conciencia de la escuela y la familia. Se trata principalmente de intervenciones destinadas a activar a la persona y brindarle apoyo psicológico. Un factor importante para las personas con discapacidad que necesitan apoyo de asesoramiento es el acceso a recursos emocionales internos, como el coraje para continuar intentando, apoyar y desarrollar resistencia al fracaso y al rechazo (Malikiosi-Loizou, 2012).

En Educación Especial, los objetivos del Asesoramiento a un nivel más general, deben ir de la mano con los objetivos de Educación Especial, a saber desarrollar la personalidad de los niños, mejorar sus habilidades y competencias, de manera tal que permitan su integración en el sistema educativo común, así como la convivencia con el resto de la sociedad. La implementación del AP en Educación Especial se centra en la

asistencia de los niños a la escuela, en el hogar o en otro lugar, en el apoyo psicológico, en la exploración de cuestiones relacionadas con los niños, en el diseño, la planificación y la evaluación, al tiempo que facilita la adaptación de los adolescentes para la transición de la educación grado a grado (Charitaki et al., 2018).

Adicionalmente, el AP en educación para necesidades especiales se centra en desarrollar las habilidades sociales de las personas con discapacidad, a nivel de atención individual y relaciones interpersonales, para lograr una participación activa en la vida social, la vida autónoma y la adaptación al entorno más amplio. El Asesor Pedagógico - el Docente contribuye al desarrollo de programas de aprendizaje de habilidades sociales, a la identificación y evaluación de problemas, a la formulación de objetivos y al análisis de proyectos, a la generalización del conocimiento y a la evaluación del progreso del estudiante (Charitaki et al., 2018).

A medida que las personas con necesidades especiales se desarrollan según la edad, emocional y mentalmente, se enfrentan a necesidades que son difíciles de satisfacer debido a sus deficiencias. Algunas de estas necesidades son (Kakouros & Maniadaki, 2015):

- Necesidades derivadas de la relación del individuo consigo mismo.
- Necesidades derivadas de la relación del individuo con el mundo circundante.
- Necesidades de contacto con grupos especiales.

Las necesidades anteriores se pueden clasificar en tres ejes, el emocional, el cognitivo y el psicosocial (Kakouros & Maniadaki, 2015). Básicamente, los objetivos del AP en educación especial se basan en estos ejes.

En el contexto del eje emocional, la persona discapacitada está recibiendo apoyo de asesoramiento para estructurar o corregir su relación consigo misma. Los objetivos establecidos por parte del AP son la aceptación y la reposición de la parte perdida del yo, a través de la aceptación y el empoderamiento del sentimiento propio. Las personas con necesidades especiales debido a su discapacidad tienen baja autoestima. La aceptación por parte del equipo sobre la base de participación y oferta, contribuye a su mejora. El objetivo del AP es la autoaceptación y la autoconciencia de la persona con discapacidad. El Asesor Pedagógico-Educador a través del marco apropiado de



contacto, aceptación y rechazo también, utiliza la empatía y otros enfoques técnicos para comunicarse con el individuo a un nivel emocional (Silton, 2018).

En el eje cognitivo, el Asesor Pedagógico-Educador explora y guía a la persona con discapacidad o necesidades educativas especiales, *para aprender a aprender*. Los objetivos del AP en este campo son similares a los objetivos de todos los sujetos cognitivos. Su clasificación se puede hacer siguiendo los pasos de aprendizaje de Bloom (1956), según los cuales el consultor busca ascender al más alto nivel de conocimiento que es el juicio y la evaluación (Malik, 2019).

Los objetivos del AP en el eje psicosocial se refieren al resultado de las interacciones sociales en relación con las funciones de auto formación. El Asesor-Educador Pedagógico está llamado a ayudar a la persona con discapacidades o necesidades educativas especiales a difundir lo adquirido de sus esfuerzos en el eje cognitivo y emocional y establecerlos como modelos de comportamiento e interacción. Los objetivos en el eje psicosocial están relacionados con la comunicación interpersonal de la persona con discapacidad. Es por eso que su objetivo es mejorar la capacidad de la persona para traducir adecuadamente los sentimientos de las personas que lo rodean, para poder reconocer y atribuir emociones con respecto a la comunicación y tener la posibilidad de una intervención positiva en el estado emocional del otro (Montgomery et al., 2018).

El objetivo final del AP no es convertir a una persona con necesidades educativas especiales o discapacidades o sus padres en algo diferente, sino apoyar discretamente y salvaguardar su derecho inquebrantable de mantener su propia singularidad (Kakouros & Maniadaki, 2015; Caldin, 2010). El docente puede tener una función del AP, siempre que esté equipado con las habilidades adecuadas para hacer frente a esta dimensión, ya que su impacto en el proceso de aprendizaje y en sus estudiantes es importante. Al implementar los objetivos del AP en Educación Especial, el Asesor Pedagógico-Educador es el medio de apoyar el proceso educativo y de gestionar la diversidad de las necesidades de los alumnos (Kakouros & Maniadaki, 2015).

#### **2.4.4. El papel de un docente de educación especial en la escuela**

El papel de un docente de educación especial es muy importante para el desarrollo de personas con discapacidades o necesidades educativas especiales, ya que él es una de

las personas involucradas en su educación. El pedagogo de educación especial se considera el cuerpo indiscutible e irremplazable de la educación especial (Woodcock & Woolfson, 2019). Como el trabajo que realiza para la educación de niños con discapacidades es multifacético y multiforme, las demandas y expectativas del papel que puede desempeñar en el sistema educativo y en la sociedad son extremadamente altas (Woodcock & Woolfson, 2019).

La ocupación de un docente de educación especial no se remonta al comienzo de la Educación Especial y ocurre alrededor de las décadas 1940-1980. Inicialmente, asumió el papel que otras disciplinas, como los médicos, los trabajadores sociales y los psicólogos en los entornos escolares, han estado haciendo hasta entonces, ya que se han dedicado exclusivamente a la educación de niños con necesidades especiales. Cambiar las actitudes sociales hacia la discapacidad también cambió la percepción del papel de un docente de educación especial (Vulliamy & Webb, 2018). Los cambios en la educación y los sistemas educativos para niños con necesidades especiales han influido en el papel y las competencias de un docente de educación especial, creando nuevos problemas de preocupación sobre su papel y efectividad (Vulliamy & Webb, 2018). Como en la década de 1960-1970, la discapacidad comenzó a considerarse un problema médico, el papel de un docente de educación especial cambia y se convierte en mitad pedagogo mitad médico. Al mismo tiempo, con la revisión de las necesidades educativas especiales, la discapacidad en sí comienza a determinarse en función de las necesidades educativas de los alumnos y el docente de educación especial asume el papel de un pedagogo multidisciplinario con capacitación interdisciplinaria y una competencia clave para promover integración (Pappas et al., 2018).

En la década de 1980, la Educación Especial se estableció en nuevas bases, y el papel de un docente de educación especial se reformó nuevamente. Es el período en el que la integración y la inclusión de niños con necesidades especiales en la escuela. Quitar cursiva general es la idea central, ya que se están haciendo esfuerzos para implementarla. En la mayoría de los países, el personal docente adicional proporciona apoyo adicional para niños con necesidades educativas especiales, incluidos docentes de educación especial y profesionales de otras especialidades (Hanko, 2018).

El docente de educación especial, como especialista, proporciona apoyo a los niños con necesidades educativas especiales dentro de la escuela general, a la vez que

trabaja para cambiar las actitudes de los docentes de educación general hacia los niños con necesidades especiales. Vale la pena señalar que, si bien el docente de educación especial proviene de un sistema basado en la separación, ahora está llamado a trabajar para la creación de una escuela de integración unida (Tilstone, 2018). En el momento de la integración en Europa, el papel del docente de educación especial está bien evolucionado, como un movimiento para promover la cooperación entre la clase especial y la clase regular coexiste, compartiendo conocimientos y experiencias entre los docentes (Pappas et al., 2018).

Hasta hace poco, la tarea del docente de enseñar en estructuras especiales es realizada por especialistas con conocimiento especializado en Educación Especial. Su propósito es integrar a los niños con y sin necesidades educativas especiales, pero la institución no funciona, ya que termina aislando a los niños con necesidades especiales dentro de la clase escolar y marginándolos en el contexto escolar. La persona solicitada actualmente no es el docente especializado, sino el que está debidamente capacitado para la integración escolar y la posterior inclusión social del individuo. Es el docente el que puede responder con éxito a la educación de los alumnos con y sin necesidades especiales (Kokkinaki & Kokkinaki, 2014).

En este contexto, el docente de educación especial proporciona consejos e información sobre métodos y prácticas de enseñanza, en sesiones de capacitación con colegas de educación general, supervisando y evaluando el trabajo del personal auxiliar (Blanton et al., 2018). Sobre todo, debe ser un pedagogo, para poder utilizar los hallazgos de otras ciencias en la práctica pedagógica.

En un sistema que adopta prácticas inclusivas, el papel del docente de educación especial se define sobre la base de los ejes de enseñanza, evaluación y comunicación (Urbach et al., 2015). El docente de educación especial juega un papel importante en la transferencia de conocimiento a través de una forma diferenciada de enseñanza. La enseñanza que proporciona está graduada, para que se obtengan buenos resultados inmediatos que ayuden a alentar al niño. La asistencia, proporcionada para ser efectiva y constructiva, debe seguir algunas reglas fundamentales:

- Considerar la imagen de la madurez y las etapas evolutivas de cada niño. Cada paso de desarrollo que presenta el niño debe ser recompensado. Como recompensa se entiende cualquier cosa que ayude al desarrollo del niño,

mientras que al mismo tiempo le da placer al niño como una actividad querida (Slavin, 2019).

- Tener el consentimiento del niño mismo, es decir, su aceptación del inicio de una intervención por parte del docente de educación especial. Las encuestas muestran que no es posible lograr ninguna intervención sin el consentimiento del niño (Christodoulidou-Kasapi, 2011). El proceso de intervención ayudará a motivar a un niño a hacer frente a sus dificultades.
- Localizar la dificultad en cualquier caso y concentrarse en ella. De esta manera, cualquier dificultad es entendida con precisión por todos los involucrados con el niño y se logra un programa de respuesta eficaz con objetivos específicos a corto plazo. Además, la forma de enseñar debe respetar la mentalidad del niño, con el docente de educación especial no solo transfiriendo conocimiento, sino también destacando los sentimientos del niño a través del proceso de aprendizaje (Christodoulidou-Kasapi, 2011).

El proceso de enseñanza y el papel del docente de educación especial se diferencian de acuerdo con la necesidad educativa específica del alumno. Su trabajo con estudiantes con trastornos del espectro autista implica el uso de medios audiovisuales y la evitación de información verbal extensa. Clasifica y organiza el entorno del aula para ayudar a los estudiantes con TEA y utiliza métodos de control de comportamiento. Los métodos de comportamiento son favorables cuando un niño usa un comportamiento disruptivo para evitar un trabajo, cuando se desanima por su incapacidad para comunicarse o cuando usa la ira para atraer la atención (Ho et al., 2019).

Entre las competencias del docente de educación especial también está la evaluación. En el primer nivel, se desarrolla la evaluación diagnóstica de las necesidades educativas específicas del alumno, en la que el profesor desempeña un papel clave. Durante los programas de apoyo, el docente de educación especial a menudo evalúa a los estudiantes, con el objetivo de retroalimentar y reajustar los objetivos de enseñanza (Redfern, 2019).

La comunicación entre el docente y los alumnos debe ser sustancial, para que la relación pedagógica tenga bases sólidas. El comportamiento del docente y del alumno transmite un mensaje, con la comunicación entre ellos para ser inevitable. El objetivo

es hacer que esta comunicación sea efectiva para decodificar correctamente los mensajes del transmisor y el receptor, a fin de influir positivamente en el clima de aprendizaje, mediante la creación de un marco de comunicación que permita el acercamiento del docente y el alumno (Redfern, 2019). Los mensajes que se envían son positivos para estar relacionados con el presente, tanto para situaciones, como para sentimientos y relaciones, y para usar la primera persona, de modo que la visión personal y el deseo del docente sean claros. También es necesario que el docente asegure lingüísticamente que los estudiantes son aceptados y que se consideran importantes, al proporcionar retroalimentación precisa y honesta tanto para el comportamiento previsto como para el comportamiento no deseado y deseable. De esta manera, apoyan sus esfuerzos, los alienta y, sobre todo, aclara el campo de expectativas y los límites de acción permisibles (Fong et al., 2018).

En cuanto a la capacidad de recibir mensajes enviados por los alumnos, el docente de educación especial tiene que cultivar y desarrollar la habilidad de escuchar activamente los mensajes y de la comprensión apasionada (es decir, el enfoque mental y emocional y la comprensión del estado mental de la otra persona, pero sin pérdida de conocimiento), una condición básica de la cual es la empatía desarrollada. Al escuchar atentamente a sus alumnos, el educador forma una imagen completa de la visión del alumno, mientras que con capacidad de empatía percibe la visión de los alumnos y comprende principalmente sus sentimientos (Parchomiuk, 2019).

Particularmente importante es el desarrollo de habilidades de comunicación no verbal por parte del docente de educación especial, ya que son una fuente básica de apoyo para sus alumnos. Las formas de comunicación no verbal son la apariencia general, las expresiones faciales, el contacto visual, los gestos, los movimientos y la postura, el comportamiento en el espacio, el contacto físico y los fenómenos paralógicos. Las diversas muecas son un disparador para la comunicación y deben controlarse, en la medida de lo posible, para limitar las que dificultan la comunicación y explotar a quienes la promueven (Sulaimani & Gut, 2019). Al perseguir el efecto positivo de la comunicación no verbal entre los estudiantes y el docente de educación especial, este último debe comprender qué comportamiento suyo no favorece la cooperación y la confianza dentro del aula, así como qué estudiantes afectan positivamente y cuáles negativamente (Sulaimani & Gut, 2019).

La creación de relaciones interpersonales dentro del aula y con sus alumnos es otro aspecto importante del papel de un docente de educación especial. Es necesaria la contribución del docente a la formación de relaciones interpersonales francas entre los alumnos a nivel de comunicación escolar. La realización de un curso se caracteriza como un proceso de interacción social, entre el profesor y sus alumnos y entre los alumnos. La actitud del docente puede tener un efecto catalizador en la creación de una atmósfera de cooperación dentro del aula, en la creación de una comunicación efectiva entre estudiantes con necesidades educativas especiales o no, pero también entre él y sus estudiantes (De Verdier et al., 2018).

Al lado, el docente de educación especial debe tener humor e imparcialidad, asegurando que todos tengan las mismas oportunidades de asistencia y apoyo. Siempre que esta ayuda vaya acompañada de un chiste, es mucho mejor. Los niños responden muy positivamente a un docente que puede compartir un chiste con la clase y especialmente a uno que puede reírse incluso cuando el chiste está en su contra. Este humor compartido reduce la distancia entre el docente y el aula y ayuda a los niños a verlo como un amigo y un aliado, más que como un cuerpo de autoridad. Los chistes, más, dan testimonio de la calma y la confianza en sí mismo del docente. Una actitud tranquila y relajada, que se mantiene tranquila ante cualquier crisis en el aula, es una habilidad extremadamente efectiva en todas las áreas del trabajo educativo, pero especialmente en el campo del control de clase (De Verdier et al., 2018).

Proporcional al valor de la tranquilidad es la paciencia. El docente que muestra paciencia hacia las necesidades educativas especiales de los niños es mucho más probable que mantenga su tranquilidad y es menos probable que desanime, intimide o compita con los niños, que el que enfrenta sus dificultades como fuente permanente de indignación. La paciencia depende en gran medida de las expectativas realistas del docente sobre el nivel de desempeño de los niños. Los niños aprenden cuando pueden aprender. Si tienen dificultades es porque no pueden entender los conceptos o las habilidades que contiene una lección. El docente paciente trata esta lentitud como una retroalimentación útil y vuelve a enseñar el material cognitivo de una forma más accesible (la transmisión de la lección de una manera accesible depende en gran medida del conocimiento de la etapa de desarrollo cognitivo de los niños), asegurándose proporcionar al niño la mayor frecuencia posible la experiencia del éxito (Danker et al., 2019).

El papel de un docente de educación especial no se limita a su condición de pedagogo. El beneficio que un niño discapacitado puede obtener de su inclusión en la escuela general depende de varios factores. Está influenciado por la edad del niño cuando ingresa al aula inclusiva, por el nivel de sus habilidades y si hay o no problemas emocionales y de comportamiento. Al mismo tiempo, el docente también juega un papel importante, ya que su actitud, su formación y el modelo de enseñanza que adopta durante la inclusión determinan el desarrollo del niño (Strogilos & King-Sears, 2019). El docente de educación especial tiene el deber de cooperar, actualizar y ser informado por el docente de educación general. La investigación ha demostrado que la co-enseñanza colaborativa, donde el docente de educación general y el docente de educación especial están en el mismo lugar todo el día, tiene resultados muy positivos para los niños en su aceptación social. Los niños con necesidades educativas especiales ganaron más amigos y fueron bastante populares (Strogilos & King-Sears, 2019). En el modelo colaborativo, el papel de un docente de educación general sigue siendo central, ya que él tiene más contacto diario con todos los estudiantes. Además, esto refuerza la sensación del docente de que el tratamiento de estos niños también es su responsabilidad (Strogilos & King-Sears, 2019).

Para lograr la educación equitativa para los niños con necesidades especiales, es un requisito previo que el docente de educación especial colabore con otros profesionales especializados, como fisioterapeutas, logopedas, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales y médicos. La colaboración incluye el intercambio de ideas, opiniones y la explicación del papel del otro, pero esto es de alguna manera difícil. En una encuesta realizada en Grecia, todos los expertos y docentes informan que las condiciones en su cooperación han mejorado mucho, en comparación con la década de 1980, pero todavía hay algunas preocupaciones y dudas sobre la medida en que uno puede intervenir en el trabajo de otro. Por un lado, los terapeutas creen que los docentes no entienden su trabajo, por lo que no confían en ellos y, por otro lado, los docentes creen que los terapeutas subestiman su propio trabajo (Strogilos et al., 2011).

En este nuevo contexto, las tareas del docente de educación especial se encuentran en dos ejes principales (Jackson, 2019):

- Coordinar todos los servicios para alumnos con necesidades educativas especiales a nivel de clase y escuela y vincular la escuela con los organismos locales.
- Apoyar a los docentes a través del Asesoramiento.

El papel que emerge para el docente de educación especial es el de asesor-docente. Él no trabaja exclusivamente en una escuela y sus tareas son apoyar a los docentes de cada escuela, a través de capacitación y orientación, así como monitorear la implementación de las prácticas recomendadas. Adicionalmente, realiza la evaluación del programa, la interconexión con servicios y profesionales, como psicólogos y trabajadores sociales, la cooperación con la familia y finalmente la difusión de buenas prácticas (Hanko, 2018). El término *asesor-docente* se origina en el Reino Unido, como el término del *coordinador de necesidades educativas especiales* (SENCo). En Grecia, se le conoce como el *Coordinador Pedagogo de Integración*, con la responsabilidad principal de apoyar la provisión de educación de calidad a niños con necesidades educativas especiales, proporcionando todos los servicios necesarios relacionados con la adaptación del currículo escolar y la interconexión de comunidad escolar con comunidad local (Hanko, 2018).

La responsabilidad más importante de un docente de educación especial es el Asesoramiento, que se realiza a los estudiantes, al personal de la escuela, a las instituciones involucradas en el proceso educativo de integración y a los padres (Gargiulo & Bouck, 2020). En cuanto a los estudiantes, el docente de educación especial a menudo asume el papel de mediador en la resolución de problemas de relaciones humanas y se encarga de promover y crear relaciones interpersonales adecuadas, mediante el uso de técnicas de asesoramiento. Él también debe desempeñar un papel esencial en la planificación de la transición del estudiante al siguiente nivel, así como en su orientación profesional. Otro campo de ejercicio del trabajo de asesoramiento del docente de educación especial en el área escolar es el de cooperación, información y apoyo del personal escolar, es decir, el director de la escuela para la planificación del horario escolar y el suministro de material educativo, la educación general docentes, personal auxiliar especial y personal científico especial (Vetoniemi & Kärnä, 2019). La actividad de asesoramiento que el docente de educación especial debe desarrollar, en el contexto de la vida cotidiana en la escuela, debe tomar la forma de un proceso de aprendizaje colaborativo, basado en una estructura simétrica paralela



de comunicación, en la cual el asesor y el consultor cambian de rol (Vetoniemi & Kärnä, 2019).

Una parte importante del trabajo de un docente de educación especial es también la comunicación con la familia del niño. Esta comunicación se realiza de forma planificada, con el objetivo de informar sobre el progreso del niño, pero también a través de discusiones informales sobre la resolución de problemas que surgen (Scully et al., 2019). Los padres deben participar en la toma de decisiones sobre sus hijos y, por lo tanto, necesitan orientación e información adecuadas (Kuravackel et al., 2018). Es por eso que se considera necesario proporcionar asesoramiento a los padres (Kuravackel et al., 2018). Dado que el objetivo final del Asesoramiento es impulsar al niño hacia la autonomía e independencia, esto se logra, si los padres permiten que su hijo se convierta en un individuo responsable e independiente. La implementación del Asesoramiento alienta tanto a los docentes como a los padres a abstenerse de las acciones y los trabajos que los niños pueden hacer ellos mismos o aprender a hacerlos por su cuenta. Por lo tanto, el papel de los expertos en asesoramiento es trabajar con los padres y brindarles el apoyo que necesitarán, a fin de permitirles a sus hijos desarrollar las habilidades y el autoconocimiento que los llevará a la autonomía (Mabbe et al., 2018).

#### **2.4.5. El papel de un docente de educación especial con la familia**

La escuela y la familia son dos instituciones que tienen un impacto significativo en la vida de los estudiantes, en términos de su crecimiento y desarrollo mental y físico, en la formación de su personalidad, en su carácter y en su socialización. Ambos aseguran la capacitación y educación de los niños desde preescolar hasta el final de la adolescencia. Cultivan las habilidades y capacidades de los estudiantes y ofrecen conocimiento. Forman el trasfondo lingüístico, cognitivo, emocional, social y moral de su personalidad. Informan sobre valores, ideales, ideologías, actitudes y creencias. Finalmente, socializan a los estudiantes para su integración suave en el entorno más amplio en el que vivirán más adelante, para poder cooperar armoniosamente con sus semejantes (Scully et al., 2019).

Se espera que el docente de educación especial, como profesional especializado, desempeñe un papel altamente asesor al trabajar con padres de niños con necesidades especiales. Al tratar de asesorar y apoyar adecuadamente a una familia, es necesario

tener en cuenta los datos de esta familia y sus miembros, para adoptar en otras palabras el modelo centrado en la familia, que requiere una cooperación directa con los padres y una decisión conjunta. Como la familia es un punto de referencia esencial y estable para el niño, afecta y se ve afectado por su desarrollo y sus particularidades. Entonces, tanto la evaluación, como la dirección de cualquier problema del niño, son procesos que se relacionan principalmente con los padres (Scully et al., 2019).

En particular, se espera que un docente de educación especial que se ocupa del asesoramiento de los padres tenga una serie de calificaciones, lo que le permitirá ser eficaz en su trabajo. Debe ser positivo, tener conocimiento, alta autoestima, empatía, ser preciso y claro en sus respuestas, ser cálido como ser humano, demostrar que comprende y se preocupa, ser consciente de sus actitudes hacia las personas con discapacidad y de su actitud frente a las familias que tienen un miembro con necesidades educativas especiales. Es necesario examinar sus sentimientos en profundidad, para no interferir con los efectos negativos en las familias que él está tratando de ayudar, así como para revisar la forma en que él se acerca y trata a los padres (Smith & Sheridan, 2019).

Las actitudes de los expertos y los deseos de los padres no deben en ningún caso crear los márgenes para las relaciones competitivas (Bateman & Yell, 2019). La evolución de la relación / cooperación entre padres de niños con necesidades especiales y profesionales de educación especial se describe a través de modelos de cooperación específicos (Beveridge, 2013):

1. El modelo experto. Describe al especialista que toma todas las decisiones y elige la información que un padre necesita. El padre no es reconocido como una fuente de ayuda e información, y su papel es pasivo y entrelazado con la implementación de instrucciones y decisiones. Este enfoque fomenta la dependencia de los padres de los especialistas, crea sentimientos de autosuficiencia reducida y capacidad reducida que en última instancia restringe la capacidad de los padres para ayudar a su hijo. Adicionalmente, dentro de este modelo, el especialista es indiferente a las opiniones de los padres y confronta al niño desde su propio punto de vista, por lo que, sin embargo, existe el peligro de ignorar elementos muy importantes para la comprensión del niño (Edwards et al., 2018).

2. El modelo de trasplante. En este modelo, el experto aparece como la persona con conocimientos y su papel incluye la transferencia de conocimientos e instrucciones a los padres y la implementación de estas instrucciones por parte de los padres. A diferencia del modelo anterior, se reconoce que los padres pueden ayudar. El papel de los padres es más enérgico, ya que participan implementando decisiones y pautas de especialistas, pero también pueden comentar sus experiencias al implementar estas decisiones e instrucciones. Este enfoque fortalece la autoconfianza de los padres y al mismo tiempo reduce el riesgo de pasar por alto aspectos importantes del niño. Sin embargo, también en este modelo, el padre no desempeña un papel particularmente activo, ya que el especialista exige que los padres acepten comprometerse con sus decisiones, incluso si el posterior tiene puntos de vista opuestos o no puede implementar las instrucciones del especialista (Conn, 2018).

3. El modelo del consumidor. El padre tiene derecho a elegir el conocimiento y las instrucciones que considera importantes. El especialista debe comprender a los padres, escuchar sus percepciones, metas y deseos y proporcionarles información, instrucciones y diversas alternativas para ayudarlos a tomar decisiones. El padre es tratado como una persona que conoce y tiene la imagen más completa para su hijo. Al igual que en el modelo de trasplante, el experto transfiere su conocimiento a los padres, sin embargo, en este modelo, un principio básico es la negociación, es decir, el proceso en el que el experto y los padres intentan llegar a una decisión juntos, teniendo en cuenta que los padres toman la decisión final (Conn, 2018).

4. El modelo de empoderamiento. Este modelo se ha desarrollado en los últimos años, dando a los padres un papel activo (Moran et al., 2017). Una relación de empoderamiento reconoce que los padres tienen y pueden adquirir conocimientos y habilidades y están en condiciones de participar en la planificación, organización y toma de decisiones. Este modelo adopta un enfoque ecológico afirmando que el niño no vive aislado sino dentro de un marco de un entorno, de una sociedad, que tiene un impacto particular en él. En el contexto de un enfoque ecológico, tratar con un niño con necesidades especiales requiere tener en cuenta todos los niveles que tienen algún efecto en el niño. La familia es una parte importante de este entorno y sus miembros, no solo los padres, sino también hermanos, abuelos u otros familiares cercanos, influyen en la evolución y el desarrollo del niño. Por lo tanto, un programa de intervención

incluye tantos miembros de la comunidad familiar del niño como sea posible (Moran et al., 2017).

El objetivo principal de un programa de intervención es la participación activa de los padres en él. El modelo del consumidor y el modelo de empoderamiento permiten que los padres participen proporcionando información, cultivando habilidades y planificando las necesidades del niño a corto y largo plazo, en cooperación con el docente de educación especial (Conn, 2018; Moran et al., 2017).

En este sentido, para crear coordinación entre los padres y los docentes de educación especial, los últimos suelen utilizar la técnica del juego de roles para informar a los padres sobre las debilidades de sus hijos, incluidas cuatro etapas (Seligman & Darling, 2017):

- La etapa de evitación, donde el docente de educación especial no hace referencia al problema del niño o no propone nada al respecto.
- La etapa de las menciones, donde de manera muy amable, el docente de educación especial menciona la existencia de alguna dificultad en el niño de que la familia necesita más investigación.
- La etapa de mistificación, en la que hay información clara sobre las debilidades del niño, pero sin usar el término exacto de dificultad (por ejemplo, en lugar del término parálisis cerebral, se puede usar el término dificultad cinética).
- En la etapa final, el docente sugiere a la familia un especialista más para nombrar la dificultad del niño e identificar su rango para los padres.

No obstante, estas técnicas pueden aumentar potencialmente en lugar de aliviar la ansiedad de los padres, ya que no están despejando exactamente el panorama de las deficiencias del niño (Seligman & Darling, 2017).

Hay investigaciones que muestran que los padres prefieren una actualización inmediata y clara sobre la dificultad de sus hijos, mientras que la forma en que responden depende de cómo se presente la información (Grant et al., 2016). Pero las respuestas de los padres influyen aún más en el juego de roles, de acuerdo con el punto de vista de los docentes de educación especial. Los docentes de educación especial, para ser efectivos en sus interacciones con las familias, necesitan desarrollar roles que sean realistas para los padres y compatibles con sus expectativas. No es posible, por

ejemplo, pedirle a los padres que adopten el papel del docente de su hijo cuando no está listo o no puede jugarlo (Mueller & Vick, 2019).

Además, se propone una serie de actividades a un docente de educación especial que lo ayudará a mejorar su capacidad en el proceso de toma de roles, para comprender la situación de la persona con discapacidad (Nagro & DeBettencourt, 2019). Dichas actividades podrían ser: escribir una autobiografía social, entrevistar a personas con discapacidad, observar casos o situaciones especiales, leer descripciones de personas con discapacidad o de padres con hijos discapacitados, leer la bibliografía relevante y participar en simulaciones de este tipo de situaciones, p.ej. el docente pasa un día en una silla de ruedas, etc. Es importante que el docente pueda comprender lo mejor posible la posición de la persona a la que está tratando de ayudar.

Para que un docente de educación especial pueda ayudar a una familia, debe tener en cuenta las perspectivas personales de los miembros de la familia, que lógicamente no son las mismas para cada miembro. Un estudio reciente sugiere un modelo innovador de asesoramiento para padres, llamado Socios en la Escuela (*Partners in School*), que tiene como objetivo mejorar la comunicación entre padres y docentes y recopilar la información necesaria para establecer las prioridades familiares (Azad et al., 2019). Los padres y los docentes completaron las mediciones de su comunicación y los logros de los niños antes y después del Asesoramiento en la escuela. El objetivo principal es que el docente actúe como fuente y apoyo para la familia, para ayudarla a alcanzar las metas que ella y sus hijos han establecido. Los resultados indican que tanto los padres como los docentes percibieron mejoras en el rendimiento de los niños después de asistir a Socios en la Escuela. La discusión destaca el importante papel de la comunicación en el Asesoramiento dirigida a la colaboración familiar y escolar para niños con TEA.

Al lado, es importante que un docente de educación especial aprenda a aprovechar cualquier tipo de interacción con la familia. Las estrategias que se pueden utilizar para recopilar información son la comunicación cara a cara, la grabación en lápiz y papel y la observación directa de los procedimientos. En cuanto a la comunicación cara a cara, puede ser informal (llegada-salida) u oficial (entrevistas estructuradas), aunque para el profesor se sugiere la entrevista semi-estructurada como la más apropiada (Berkant et al., 2019). Al mismo tiempo, el docente debe tener las

habilidades para usar la información que resulta de estos contactos. Él necesita poder hacer una escucha efectiva de manera activa, es decir, responder a lo que dice el padre, sin ser arrastrado emocionalmente y sin criticar al otro, mientras restaura al padre cuando él es imparable. También significa escuchar declaraciones orales y no verbales y tratar de comprender los mensajes y sentimientos subyacentes a las declaraciones orales (Kourmoussi et al., 2018). La escucha efectiva es un proceso mediante el cual el oyente permite al orador sentir que él ha escuchado, aceptado y entendido el mensaje como válido. Una forma es devolverle al orador el sentimiento o el contenido que aceptó. Esto le da al transmisor la oportunidad de comprender que el mensaje ha sido recibido y puede extenderlo aún más.

Un instrumento igualmente importante para el papel consultivo de un docente de educación especial es el uso de consultas efectivas (Mueller & Vick, 2019). Las consultas efectivas son básicamente preguntas que no amenazan al receptor, en este caso al miembro de la familia, así como preguntas que muestran un interés y una preocupación genuinos, en lugar de la intención de recopilar información con fines programáticos. Es conveniente hacer preguntas abiertas que alienten a que hablen sobre sí mismos, no investigativas, para mostrar diligencia en no sentir que un miembro de la familia ingrese a una posición defensiva, para que las circunstancias familiares se tengan en cuenta durante la discusión, no para ofrecer soluciones preparadas, sino para facilitar un miembro de la familia para elegir o inventar soluciones si es posible. También, es importante que las preguntas que se les pide a las familias que respondan no las juzguen, reduzcan o hagan sentir que son inadecuadas (Mueller & Vick, 2019).

Finalmente, como un medio para recolectar información es también la observación directa inmediata de la interacción de los miembros de la familia en el entorno en el que viven. Esta práctica es muy útil y proporciona mucha información, pero la familia puede percibirla como amenazante, ya que un tercero, esencialmente desconocido, se introduce en su entorno y se espera que su comportamiento se compare con un comportamiento promedio (Mueller & Vick, 2019).

Según et al. (2018), un docente de educación especial debe reconocer y respetar los valores de la familia y vincularlos con sus preferencias para programar planes de intervención. Si los objetivos del docente no coinciden con los valores de la familia, no se espera que la intervención sea exitosa. El especialista debe conocer bien a los

miembros de la familia y ver quién ejerce la mayor influencia. El especialista, en este caso el docente, necesita poder conocer a más miembros de la familia y, en lo que respecta a los padres, tratar de verlos juntos. Si el docente ve por primera vez a la madre, este hecho puede darle al padre un mensaje de que la madre es la que está directamente involucrada (Azad et al., 2018).

También es esencial que un docente de educación especial conozca los pasos hacia la aceptación de los padres y reconozca la etapa en la que es probable que se encuentre ahora (Beardon et al., 2019). Por ejemplo, en la fase de enojo, no para obtener personalmente las calificaciones y explosiones de los padres, o en la fase de rechazo para describir simple y objetivamente las actitudes del niño, o en la fase de negociación, donde los padres están tratando de revertir las dificultades de su hijo, para mantenerlos abajo, sin decepcionarlos por el potencial y las expectativas de sus hijos relacionados con él. El docente debe alentar a los padres a buscar ayuda de su propio hijo cuando se sientan listos para ello. Es importante ayudarlos a comprender que los sentimientos de ira y el rechazo periódico del niño con dificultades es normal en tales situaciones (Fernández-Carriba et al., 2019). También es necesario para ayudar a los padres a manejar los problemas relacionados con la sociedad, la indiscriminación de los miembros del entorno social y las actitudes generales hacia la diferencia. Es importante que el docente de educación especial proteja a los padres del aislamiento. Sobre todo, para ayudar de manera efectiva a la familia, debe tener en cuenta que la familia es el punto de referencia fijo en la vida del niño discapacitado en lugar de los servicios (Josilowski & Morris, 2019).

Por su parte, los padres tienen algunas necesidades importantes como (Boshoff et al., 2019): la necesidad de información precisa sobre la naturaleza de los problemas del niño (qué está mal, qué depara el futuro, por qué se crearon problemas, qué se puede hacer), la necesidad de recibir apoyo, asesoramiento y educación para satisfacer las necesidades del niño en la vida cotidiana, la necesidad de servicios apropiados para su hijo y la necesidad de pensar en el bienestar de todos miembros de la familia. Las previsiones a largo plazo no pueden ser seguras y es mejor que los padres reciban información a corto plazo, sin embargo, esto decepciona a algunos de ellos. Cuando las dificultades son de naturaleza de desarrollo, es bueno informar a los padres, para no tener la ansiedad de haber causado la dificultad. Por supuesto, las buenas evaluaciones deben ser multidisciplinarias (Mueller & Vick, 2019).

Como las familias varían considerablemente en sus necesidades, hay tres áreas principales que deben tenerse en cuenta:

- Soporte emocional.
- Información y ayuda práctica.
- Entrenamiento.

Equilibrar las necesidades de todos los miembros de la familia es importante. Por lo tanto, existe una necesidad por parte del especialista y, en este caso, del docente de asumir nuevos roles, como el oyente empático, el asesor, la fuente de recursos y las fuentes de ayuda, el defensor y el mediador, y el cuidado de apoyar las prioridades familiares (Kakouros & Maniadaki, 2015). Él tiene que buscar o decir qué están haciendo los niños y evitar las etiquetas, por ejemplo, que están perturbados, agresivos, deprimidos. No nos interesa lo que son los niños, sino lo que hacen. Es notable lo difícil que es para las personas cambiar su forma de pensar y de las etiquetas genéricas para poder describir ejemplos específicos de comportamiento (Notas, 2013).

Se reconoce que las personas con discapacidad pertenecen a un grupo cultural especial, determinado por las diferentes formas de recibir y enviar información (Foley & Lee, 2012). Se prefiere un marco conceptual enfatizando en similitudes y menos en diferencias entre grupos de individuos. En este caso, se espera que el docente-asesor de educación especial no permanezca en el descubrimiento de la diferencia, sino que destaque las similitudes y continúe extendiéndose a formas efectivas de Asesoramiento.

Con respecto a la movilización de los padres para el cambio, se puede tener en cuenta lo siguiente (Dardas & Ahmad, 2015): el padre acepta que hay un problema (el acuerdo mínimo reconoce que hay un problema), el padre acepta que tiene cierta responsabilidad por el problema (puede negar la responsabilidad personal, pero reconoce cómo él mismo afecta el problema), el padre no se siente muy bien con respecto al problema (el sentimiento de insatisfacción muestra que el comportamiento del padre está en conflicto con su puntos de vista), el padre cree que las cosas deberían cambiar (reconociendo que se debe hacer algo, sin un plan de acción específico), el padre puede verse a sí mismo como parte de la solución al problema (sentido de autoeficacia del padre, invitación a discutir y reconocer su ambivalencia), el padre puede elegir (es importante reconocer el hecho de que toma una decisión,



independientemente del resultado, al menos en la fase inicial), el padre finalmente, puede ver los siguientes pasos para el cambio.

Los padres disfrutan de los cumplidos que recibe su hijo, un hijo nacido de ellos, al igual que los padres con un hijo con dificultades particulares, que se sienten personalmente criticados por producir hijos menos perfectos. La mayoría de las comprensiones culturales con respuestas de los padres a la discapacidad pasan por la medicina, en textos que pretenden diagnosticar, escribir recetas y naturalizando así las etapas del duelo que atraviesan los padres (Boshoff et al., 2019). Es necesario que el docente de educación especial escuche las historias de los padres. Los padres generalmente evitan presentarse como víctimas, ya que esto viola la imagen de un papel parental que siempre es bueno y desinteresado (Galpin et al., 2018).

En conclusión, para que un docente de educación especial desempeñe un papel consultivo eficaz, necesita estar bien consciente de sí mismo y de sus experiencias, tener empatía, pero no identificarse con el problema y ser un oyente enérgico y efectivo (Parchomiuk, 2019). En segundo lugar, apuntar de manera general pero constante a la mejor calidad de vida familiar, mientras que su orientación debe centrarse en la familia. Debe crear un clima de aceptación, seguridad y confianza, cooperar con los padres para encontrar objetivos comunes, poder distinguir los elementos positivos en una situación y resaltarlos, aprovechando los recursos y las fortalezas de la familia (Kakouros & Maniadaki, 2015). En tercer lugar, tomar en serio el contexto cultural en el que vive la familia y los valores éticos que la distinguen y conocer su nivel socioeconómico. Debe familiarizarse con los rostros de la familia, al tiempo que comprende que pueden tener diferentes suposiciones y percepciones sobre el tema. Adicionalmente, para estar al tanto de las etapas de maduración y procesamiento de un problema y poder reconocer la etapa en que se encuentra la familia ahora, interviniendo en consecuencia, según los requisitos dados de cada etapa (Mueller & Vick, 2019). Además, debe conocer los servicios disponibles en el lugar donde vive la familia, de modo que pueda continuar con las redes necesarias, si es necesario. Además, necesita usar un lenguaje de comunicación que sea comprensible para los padres, para ser honesto con distinción, preguntar sin insultar e involucrar a ambos padres en la cooperación (Kourmousi et al., 2018). Finalmente, debe apuntar a los padres para que tomen el poder de su hijo y aprecien la forma en que su hijo responde a los desafíos, siempre teniendo en cuenta que la familia es el único punto de referencia fijo del niño, ya que en algunos casos los

deseos inconscientes de los padres influyen en el comportamiento del niño (Jackson, 2019).

## **2.5. Enseñanza del idioma griego a niños con TEA**

El propósito general de la enseñanza del curso de idiomas, como se indica en los currículos de educación general, es que el estudiante aprenda a manejar de la mejor manera posible, activamente en la escuela y en la sociedad en general, el idioma griego. En particular, los objetivos individuales se relacionan con la adopción, la expresión, la lectura, la escritura, de modo que el alumno pueda gradualmente alfabetizarse socialmente. La enseñanza del idioma griego en el currículo de educación general está directamente relacionada con la comunicación, ya que se basa en el enfoque comunicativo y en el significado correcto en lugar de la forma correcta (Mitsis, 2015). Esto significa que cuando uno conoce un idioma, no significa que pueda simplemente decir y escribir algunas oraciones gramaticalmente correctas, sino que, sobre todo, pueda formular el mensaje de una manera que conduzca a una comunicación suficiente con su comentarista, logrando el máximo efecto comunicativo y aprovechando las enormes opciones disponibles para el sistema de lenguaje (Mitsis, 2015).

Con respecto a la educación de las personas con autismo, uno de los objetivos principales es la comprensión del significado de la comunicación, así como el uso de habilidades de comunicación en diferentes contextos sociales (Parish-Morris et al., 2019; Muskett, 2016). Con este fin, la comunicación se enseña como una habilidad paralela en cada disciplina de la escuela. No obstante, también se describe como un tema autónomo en el currículo para alumnos con autismo, incluidos objetivos y actividades que satisfacen las necesidades particulares de las personas con autismo (Mesibov, 2018).

Por consiguiente, la adquisición de lectura y escritura tiene un carácter comunicativo, pero la enseñanza del idioma está separada del discurso oral, que muchos estudiantes con autismo no poseen y posiblemente nunca lo adquirirán. El cultivo del habla oral está incluido en las habilidades de comunicación (Bak et al., 2019). Cabe señalar que en el currículo de la lengua griega sigue siendo un objetivo la adquisición de la conciencia fonológica y la conquista del mecanismo de lectura, que se basa en la correspondencia gráfica y fónica, siempre que esto sea posible (Georgali, 2017). Sin embargo, el objetivo principal del currículo para estudiantes con autismo es el

reconocimiento visual de palabras o símbolos, como una forma alternativa de aprender y usar la palabra escrita (Georgali, 2017).

Para muchos estudiantes con autismo, adquirir la escritura y la lectura como una forma de comunicación probablemente sea más fácil que hablar. Una posible explicación de este fenómeno está vinculada a la naturaleza de la escritura. La escritura no implica interacción social, se absorbe dependiendo del ritmo de cada estudiante, permanece disponible para su revisión, puede ser más claro y requiere menos suposiciones para comprender las intenciones (Syriopoulou-Delli, 2016). En la Tabla 11, una muestra de esta diferenciación se ve en el testimonio de Joylife, una mujer con autismo.

**Tabla 11: *El testimonio de Joylife*** (Syriopoulou-Delli, 2016)

*"Podía entender mejor las palabras cuando estaban escritas en papel que cuando decían en voz alta. Solía molestarme porque los sonidos de las palabras me causaban mucha confusión. Cuando alguien me habla, realmente debería tratar de escuchar con atención, si tengo alguna oportunidad de descubrir cuáles son las palabras. En la escuela y durante mis estudios me ayudó a poder leer las materias por adelantado, las cosas también se escribieron en la pizarra..."*

Los estudiantes con autismo pertenecen a una amplia gama de habilidades diferenciadas. Por lo tanto, también se les debe ofrecer una variedad de enfoques de escritura, como el método de voz y el reconocimiento visual de palabras o símbolos. En la escuela primaria, algunos estudiantes capaces con TEA, como los que tienen el síndrome de Asperger, pueden parecer que solo tienen discapacidades de aprendizaje específicas, como la lectura o el procesamiento del lenguaje. Pero, a medida que ingresan a la escuela secundaria, con sus mayores requisitos sociales y comunicativos, y a medida que la adolescencia comienza a reconectar el cerebro, TEA reafirma sus dificultades de comunicación social, debido a los niveles más altos de demanda cognitiva (Hughes & Henderson, 2017). Generalmente, se pone especial énfasis en la presentación visualizada de actividades, ya que en los estudiantes autistas el canal visual es el predominante de adquisición y procesamiento de pulso. La muestra de esta presentación visualizada se refleja en el siguiente comentario, en la Tabla 12 y fue realizada por Grandin Temple, una Doctora científica de animales con TEA.

**Tabla 12: *El testimonio de Temple Grandin*** (Grandin, 2011)

*"Pienso en fotos. No uso el lenguaje para pensar. Todos mis pensamientos son como cintas de video en mi imaginación. Las imágenes son mi primera lengua materna y las palabras la segunda".*

La propia Temple Grandin informa que ha aprendido a leer usando fonemas, pero como señala, muchos niños con autismo aprenden a memorizar palabras enteras más fácilmente, cuando están asociadas con imágenes (Grandin, 2011). Independientemente del medio utilizado, cada intento de lectura y escritura sirve a la comunicación y, por lo tanto, a la interacción social y al juego. Por esta razón, el enlace a estas áreas es dominante en todos los aspectos del currículo.

El objetivo principal del currículo de lengua griega para estudiantes con trastornos del espectro autista no es solo el desarrollo de habilidades, sino también el desarrollo de habilidades para resolver problemas. El ejercicio de resolución de problemas, dependiendo del nivel de competencia de los estudiantes, se implementa a través de cada área temática o unidad temática (Wehmeyer & Zager, 2019).

Los estudios de lengua griega han podido cambiar en estos años con las principales estrategias de enseñanza de resolución de problemas propuestas y asociadas con las actividades respectivas, para ser (Hadfield, 2013):

- ⇒ Sabotaje: El docente modifica la actividad de su elección, para que el alumno no pueda completarla. Por ejemplo, antes de la actividad, rompe la nariz del lápiz del alumno, para que no pueda escribir y se vea obligado a resolver su problema.
- ⇒ Error: El docente deliberadamente comete un error en una actividad ya conocida, para que el alumno pueda detectarla y solicitar su corrección, p.ej. confunde un elemento al leer una historia conocida con el alumno.
- ⇒ Omisión: En una actividad ya conocida, el docente omite un elemento importante para su finalización, p.ej. omite una página de una historia conocida que lee con el alumno.

⇒ *Elección*: El docente ofrece al alumno oportunidades para elegir, p.ej. elegir entre dos libros que quiere leer. Dependiendo de las habilidades del estudiante, se ofrecen más opciones.

El docente, a su discreción, decide qué estrategias usar, para qué estudiantes y a qué hora, para que el enfoque educativo sea más efectivo. Todos los estudiantes, neurotípicos o no, merecen igualdad de oportunidades y depende del docente decidir e implementar las estrategias y enfoques correctos, para complementar las diversidades y necesidades personalizadas de cada uno.

### **2.5.1. Estrategias y técnicas para la enseñanza de idiomas a estudiantes con TEA**

Según Ford (2013), la enseñanza conjunta, la instrucción diferenciada y la instrucción e intervenciones mediadas por compañeros son las estrategias recomendadas para manejar a los estudiantes con TEA.

La co-enseñanza se describe como una estrategia de enseñanza donde un docente puede funcionar como el docente principal que es responsable de todas las instrucciones impartidas en el aula y es asistido por otro docente que brinda asistencia adicional (Padmadewi & Artini, 2017). El siguiente tipo de este modelo es la enseñanza paralela donde los dos docentes planifican y diseñan las lecciones juntamente, antes de que la clase se divida en 2 grupos, cada uno de los cuales es manejado por cada profesor. El beneficio de este modelo es que cada grupo puede obtener la experiencia de los demás además de poder tener discusiones y trabajar en grupos pequeños. El otro modelo de co-enseñanza es un modelo en el que un docente es responsable de preparar la enseñanza principal y el otro realiza la re-enseñanza, siempre que sea necesario para proporcionar apoyo adicional a los estudiantes con TEA u otras discapacidades de aprendizaje. Junto a estos modelos, los dos docentes pueden estar en el mismo aula, cada uno de los cuales puede turnarse para dar instrucciones a los estudiantes, o cada uno puede ayudar a los estudiantes mientras el otro da instrucciones a otros estudiantes (Padmadewi & Artini, 2017).

La singularidad de los estudiantes con TEA requiere explícitamente que los docentes identifiquen enfoques individualizados para ayudarlos a lograr su meta académica (Accardo, 2015). Una estrategia individualizada para los estudiantes con TEA puede adoptar la forma de instrucción diferenciada. La instrucción diferenciada es la instrucción que se brinda a los estudiantes en función de las diferentes necesidades

de los estudiantes en el mismo aula (Accardo, 2015). Implementar un aula diferenciadora es desafiante y no es una manera fácil de hacerlo (Padmadewi & Artini, 2017). Ford (2013) sugiere los tres métodos de diferenciar la instrucción para cualquier área curricular, como modificar el contenido, el proceso de aprendizaje y el producto final. A pesar de su complejidad y alta exigencia de compromiso, el uso de la instrucción diferenciada alcanza su tratamiento más efectivo especialmente en el trato con todos los estudiantes en el aula inclusiva. El beneficio de la instrucción diferenciada es, por lo tanto, poder brindar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes dentro de un aula inclusiva (Ford, 2013).

La instrucción y las intervenciones mediadas por compañeros son un conjunto de estrategias de enseñanza alternativas que emplean el uso de estudiantes como instructores para los estudiantes en su clase. La asignación de estudiantes en instrucción mediada por compañeros cambia el papel del docente de ser el principal proveedor de instrucción a la de un facilitador de la instrucción brindada por compañeros (Ford, 2013). El compañero puede proporcionar instrucción directamente (a través de la enseñanza o tutoría entre compañeros) o indirectamente a través del modelado sobre asuntos académicos o tratando con funciones sociales (Ford, 2013).

Dependiendo de las estrategias anteriores para manejar a los estudiantes con TEA, se han identificado muchas técnicas para la enseñanza de idiomas en la población general. Sin embargo, McIntyre et al. (2017) señala que no hay muchas técnicas y prácticas basadas en evidencia que hayan sido identificadas específicamente para estudiantes con TEA, y se necesita investigación para identificar más. Varias intervenciones que han sido diseñadas o adaptadas específicamente para estudiantes con TEA se han identificado como mejores prácticas en general, o son estudios innovadores que necesitan replicarse (McIntyre et al., 2017).

Los apoyos visuales son la primera de las dos prácticas basadas en evidencia y toman una variedad de formas, mientras que su uso es una de las prácticas más recomendadas en la enseñanza de idiomas a estudiantes con TEA (Knight & Sartini, 2015). Se pueden agregar medios visuales para ayudar a los estudiantes con TEA a conceptualizar el significado abstracto a través de verlo. Los medios pueden formar conceptos en el cerebro del estudiante con TEA que lo lleven a comprender mejor (Ford, 2013). Los autores de varios estudios recomiendan los organizadores gráficos

que incluyen mapas de historias, organizadores de preguntas, mapas de eventos de personajes y diagramas de comparación y contraste como estrategias efectivas (Bowder et al., 2017; Finnegan & Mazin, 2016; Nguyen et al., 2015; Whalon & Hart, 2011). Finnegan y Mazin (2016) encontraron que los organizadores gráficos, cuando se combinan según las necesidades de los estudiantes y el contenido, son de moderada a muy efectivos para enseñar a los estudiantes con TEA, especialmente cuando se les puede enseñar a los estudiantes a usar los organizadores de forma independiente. Nguyen et al. (2015) explicaron que los organizadores gráficos se pueden usar durante la lectura para ayudar a los estudiantes con TEA a hacer conexiones de texto a sí mismos y otros tipos de conexiones. Los mapas de historias en particular han demostrado ser efectivos para ayudar a los estudiantes a aprender, organizar y aplicar información textual. Bowder et al. (2017) en su intervención de mapeo de historias de instrucción parcialmente asistida por computadora, encontraron que, una vez que los mapas se completaron correctamente, ayudaron a los estudiantes a responder preguntas de comprensión sobre un texto que se les había leído en voz alta. Browder et al. (2017) también encontraron que los estudiantes continuaron beneficiándose del uso de la estrategia de mapeo de historias a lo largo del tiempo. Además se utilizaron apoyos visuales para adaptar la estrategia de relaciones de preguntas y respuestas, recomendada en el informe NRP de 2000, con el fin de acomodar mejor a los estudiantes con TEA (Whalon & Hart, 2011). En el diseño de la intervención se incluyeron personajes que personificaban cada tipo de pregunta que un estudiante podía hacer o responder. Hay muchas formas en que los investigadores innovadores han adaptado las estrategias existentes para apoyar a los estudiantes con TEA agregando una variedad de apoyos visuales (Knight & Sartini, 2015).

Según Knight y Sartini (2015), la incitación sistemática es la segunda de las dos prácticas basadas en la evidencia. Varias formas de incitar sistemáticamente a los estudiantes durante la instrucción son ejemplos de instrucción directa (Finnegan & Mazin, 2016). Finnegan y Mazin (2016) definen la instrucción directa como un término general que se refiere a un enfoque sistemático de la instrucción que integra un plan de estudios diseñado para desarrollar habilidades de forma secuencial y acumulativa, acompañado de una presentación del docente con guión. Un ejemplo de incitación sistemática es la estrategia modelo-guía-prueba, en la que el docente involucrado modela el problema o la habilidad para el estudiante, lo guía a través del problema y

luego lo prueba en lo que ha aprendido (Knight & Sartini, 2015). La estrategia de incitación de la modelo-guía-prueba está ganando popularidad entre aquellos que enseñan a estudiantes con TEA (Knight & Sartini 2015). Browder y sus colegas (2017) encontraron que los participantes aprendieron con éxito las definiciones de cada uno de los cinco elementos de la historia utilizando un retraso de tiempo constante. Después de leer las narraciones en voz alta, los investigadores utilizaron un sistema modificado de incitaciones mínimas para ayudar a los participantes a completar con precisión los mapas de la historia y responder preguntas de comprensión utilizando los mapas completados como ayudas visuales. Los resultados de Browder et al. (2017) muestran que los participantes utilizaron con éxito sus mapas de la historia completados para responder preguntas sobre las historias correspondientes que se les leyeron en voz alta. Ambos métodos de incitaciones sistemáticas parecieron ser efectivos para enseñar habilidades discretas de comprensión de lectura de forma aislada y en contexto a estudiantes con TEA. Otro aspecto de las incitaciones sistemáticas es el desvanecimiento de incitaciones, la reducción gradual en el nivel de incitaciones dadas a un estudiante, hasta que el alumno puede completar una tarea determinada de forma independiente. Un ejemplo de desvanecimiento de incitaciones se sugiere en la revisión de las literaturas de Whalon et al. (2009) sobre las prácticas de instrucción de lectura utilizadas para enseñar a los estudiantes con TEA. Según estos investigadores, los estudiantes con TEA pueden comenzar a aprender a generar preguntas sobre un texto, utilizando primero ayudas visuales junto con texto escrito. De manera sistemática, el alto nivel de soporte puede desaparecer (por ejemplo, el guión puede reemplazarse por una palabra clave o dos, y luego el texto puede eliminarse por completo para que solo quede la ayuda visual). Mediante el uso de sistemas de indicaciones modificados como estos, los estudiantes con TEA pueden tener acceso a técnicas de aprendizaje de idiomas de alta calidad, como la generación de preguntas (Knight & Sartini 2015).

Muchos estudiantes con TEA necesitan una enseñanza explícita de habilidades metacognitivas para comprender completamente lo que leen (Woolley, 2016). La metacognición es un factor complejo y crucial en la comprensión lectora. Para algunos estudiantes, este proceso ocurre sin esfuerzo, con el procesamiento metacognitivo para operar como un trasfondo para la función ejecutiva y para monitorear los niveles superficiales y más profundos del procesamiento cognitivo (Woolley, 2016). Para enseñar y fortalecer las habilidades metacognitivas, Woolley (2016) recomienda que



los docentes alienten a los estudiantes con TEA a establecer metas para su lectura, hacer preguntas para monitorear su propia comprensión mientras leen, reflexionar sobre lo que han aprendido del texto, y reflexionar sobre si la estrategia de comprensión elegida fue eficaz. Ejemplos de preguntas metacognitivas relacionadas con el aprendizaje de nuevas palabras de vocabulario en el contexto de una historia serían: ¿Podré recordar y usar esta palabra en el futuro? ¿He entendido la historia y he aprendido algo nuevo? (Woolley, 2016). Howorth et al. (2016) desarrollaron un protocolo de Pensamiento Antes/Durante/Después de la Lectura que consta de nueve pasos, cada uno de los pasos es una pregunta que se debe hacer o una dirección que debe darse antes, durante o después de leer un texto. Los autores ofrecen tres estrategias metacognitivas para usar durante la lectura: (a) monitorear la velocidad de lectura de acuerdo con la complejidad del texto, (b) vincular el conocimiento previo a la nueva información presentada en el texto, y (c) releer cuando se confunde (Howorth et. al., 2016). Algunos estudiantes se involucran en estos comportamientos de lectura de forma natural, pero muchos estudiantes con TEA no lo hacen. Jiménez-Fernández (2015) sugiere que se utilice una estrategia de preguntas de detectivescas, con el fin de construir inferencias entre los estudiantes con TEA que tienen fuertes habilidades de decodificación y deficientes habilidades de comprensión de lectura. Primero, el docente comparte ejemplos para explicar qué es la inferencia. Luego, usando un texto narrativo, el docente modela cómo diferenciar entre preguntas literales (transparentes) e inferenciales (detectivescas) (Jiménez-Fernández, 2015). Finalmente, el docente modela cómo buscar pistas para descubrir las respuestas a preguntas inferenciales. La naturaleza estructurada y directa de esta intervención está especialmente diseñada para satisfacer las necesidades académicas, sociales y de comportamiento de los estudiantes con TEA. En resumen, enseñar a los estudiantes con TEA a hacer preguntas y usar estrategias es fundamental para el aprendizaje del idioma, especialmente con respecto al pensamiento de orden superior (Mcintyre et al., 2017).

Además de enseñar explícitamente habilidades metacognitivas a los estudiantes con TEA, es útil darles acceso a materiales que promueven el autocontrol. Whalon y Hart (2011), en su versión adaptada de la estrategia de relaciones de preguntas y respuestas, incluyeron una lista de verificación de autocontrol como una forma de desvanecer la dependencia de los estudiantes de un docente, guiándolos paso a paso a través de lo que hacen naturalmente los comprensores fuertes antes, durante y después

de la lectura. En su revisión de la literatura sobre instrucción en lectura para estudiantes con TEA, Whalon y Hart (2011) sugirieron la implementación de listas de verificación de autocontrol para que los estudiantes se detengan y hagan preguntas en momentos clave durante la lectura.

Las señales anafóricas son una intervención específica que se utiliza para ayudar a los estudiantes a identificar pronombres y referentes correspondientes, además de ayudar a aclarar el lenguaje abstracto y descontextualizado (Engel & Ehri, 2021; Whalon & Hart, 2011). Una anáfora común es un pronombre. Por ejemplo, en las siguientes dos oraciones: la niña dobló la esquina, ella quería llegar temprano a su clase, el pronombre "ella" es una anáfora de "la niña". En su investigación, Engel y Ehri (2021) compararon los resultados de lectura de estudiantes con TEA, con sus tareas incluyendo la secuencia de viñetas u oraciones en orden lógico, resolviendo anáforas, detectando inconsistencias y formando conexiones contextuales. Los resultados mostraron que las señales anafóricas fueron la estrategia más efectiva para ayudar a los estudiantes con TEA a comprender el texto que se les dio para leer. Finnegan y sus colegas (2016), en su revisión de la literatura sobre estrategias de comprensión lectora para estudiantes con TEA, pidieron más investigación sobre las señales anafóricas, ya que aborda las necesidades únicas de los estudiantes con TEA. Los resultados de esta estrategia son alentadores, ya que las señales anafóricas pueden ayudar a muchos estudiantes con TEA que están luchando con el aprendizaje del lenguaje y la comprensión de lectura (Finnegan & Mazin, 2016).

Una técnica más para el aprendizaje de idiomas de los estudiantes con TEA sería el aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes trabajan juntos para lograr una meta o habilidad común. Finnegan y sus colegas (2016) encontraron que el aprendizaje cooperativo es muy eficaz para obtener respuestas correctas a las preguntas de comprensión lectora de los estudiantes con TEA. En este estudio, los estudiantes con TEA se emparejaron con estudiantes de desarrollo típico para aprender sobre los elementos de la historia y para responder preguntas de comprensión basadas en mapas de la historia completados. Los hallazgos no solo mostraron que la generación de preguntas y las respuestas de los estudiantes con TEA aumentaron, sino que las díadas de pares disfrutaron trabajando juntas (Finnegan & Mazin, 2016). Los resultados implican que el aprendizaje cooperativo podría ser una herramienta eficaz para facilitar la enseñanza de la comprensión lectora a los estudiantes con TEA.

Adicionalmente, la estrategia de cuestionamiento recíproco diseñada por Whalon y Hanline (2008), es citada en muchos estudios, debido a sus prometedores resultados. En el contexto de enseñar a los estudiantes con TEA sobre los elementos de la historia, Whalon y Hanline (2008) realizaron pensamientos claros en voz alta para demostrar cómo darle significado a un texto. Desvanecieron sistemáticamente las preguntas específicas de la historia y las reemplazaron con preguntas genéricas. Los estudiantes fueron elogiados por responder a las preguntas correctamente y se les dio retroalimentación correctiva cuando respondieron incorrectamente. Nguyen Leytham et al. (2015) adaptaron la estrategia creando un mapa de la historia con símbolos visuales genéricos de elementos de la historia (personaje, escenario, evento, problema, solución) y palabras de preguntas de comprensión (quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo). Los autores explicaron que el uso de estos materiales junto con la estrategia de cuestionamiento recíproco puede ayudar a facilitar las conversaciones sobre un texto determinado. La estrategia de cuestionamiento recíproco es una forma de promover la generación de preguntas de los estudiantes con TEA.

Otra técnica de aprendizaje de idiomas para estudiantes con TEA es la lectura en voz alta (textos leídos en voz alta a los estudiantes por docentes u otros lectores fluidos), donde los textos apropiados se les leen en voz alta y es una forma de enfocarse en enseñar habilidades de comprensión de lectura discretas. Shurr y Taber-Doughty (2017) leen textos en voz alta a estudiantes con discapacidad intelectual moderada. Después de que se implementó una intervención de imagen más discusión, estos estudiantes mostraron un aumento en las habilidades de comprensión de lectura que no habrían obtenido leyendo textos en sus niveles de lectura independiente. La lectura de textos en voz alta también les brinda a los estudiantes con TEA la oportunidad de enfocarse en la comprensión en lugar de los procesos de nivel superficial como la decodificación (Browder et al., 2017). La intervención del mapeo de historias utilizando tecnología SMART empleada por Browder et al. (2017) incluyó una función de lectura en voz alta que les dio a los participantes pistas sobre las definiciones de los elementos de la historia. Esta función podría ayudar a los estudiantes a progresar en la tarea de completar un mapa de la historia digital.

Finalmente, el acceso y la construcción de antecedentes se propone como una técnica útil de aprendizaje de idiomas para estudiantes con TEA (Browder et al., 2017; Nguyen et al., 2015). Una forma de acceder al conocimiento previo de los estudiantes

es hacer preguntas sobre palabras importantes del vocabulario antes de encontrarlas en un texto determinado. Los estudiantes con TEA pueden tener dificultades para acceder a conocimientos previos relevantes (Nguyen et al., 2015). La información previa a la enseñanza, como palabras de vocabulario nuevas o importantes, se ha identificado como una mejor práctica para enseñar la comprensión lectora a estudiantes con TEA (Nguyen et al., 2015). Hacerlo puede permitir que los estudiantes dediquen más memoria de trabajo a comprender componentes de un texto que no sean palabras desconocidas. Nguyen y sus colegas (2015) recomiendan combinar palabras de vocabulario con elementos visuales para ayudar a los estudiantes con TEA a establecer conexiones más sólidas. Browder et al. (2017) también sugieren la enseñanza previa de vocabulario en el contexto del mapeo de historias como una estrategia que podría usarse en entornos inclusivos. La información previa a la enseñanza y el acceso a conocimientos previos son las mejores prácticas para la enseñanza en general. La adaptación de estas estrategias mediante la adición de elementos visuales e indicaciones sistemáticas es apropiada para muchos estudiantes con TEA (Browder et al., 2017).

### **2.5.2. Currículo de la lengua griega para niños con TEA**

El currículo de la lengua griega para niños con autismo sigue la siguiente estructura (Syriopoulou-Delli, 2016; YPEPTH, 2004): Comienza por la escritura, que implica a su vez la lectura, escribir y producir la palabra escrita, literatura, vocabulario y termina con gramática.

La lectura implica cualquier actividad que resulte en la comprensión y producción de significado a través de diferentes formas de representaciones, que pueden incluir objetos de referencia, fotografías, imágenes, símbolos, incluso textos o una combinación de ellos.

Escribir y producir la palabra escrita significa cualquier actividad de naturaleza comunicativa que registra eventos, experiencias, información, pensamientos y sentimientos que puede tomar la forma de escritura personal (p. ej. historias, narraciones) o escritura funcional (p. ej. directorios, instrucciones). La expresión de la escritura es acorde con las habilidades de cada estudiante y se califica en niveles de representación: objetos, imágenes, símbolos o palabras.

Otro elemento relacionado, es la literatura, la cual intenta acercarse a los textos literarios y familiarizar al alumno con el libro escuchando textos simplificados de arte

griego y literatura popular y vinculándolos con objetos, imágenes y una variedad de estímulos sensoriales.

El vocabulario se enriquece al comprender el uso de diferentes elementos del lenguaje. El alumno con TEA es líder, desde el uso de una palabra, hasta el uso de dos o más elementos del lenguaje, que pueden incluir sustantivos, verbos, adjetivos, etc. y son esenciales para su comunicación diaria, sin importar cómo sean representado (imágenes, símbolos, palabras).

El último elemento es la gramática. La conciencia gramatical se desarrolla a través de la comprensión de la estructura y la función de los elementos básicos del lenguaje. Esto significa de qué manera se usan y combinan sustantivos, verbos, adjetivos, etc., para aclarar el significado y servir al propósito de la comunicación.

En la Tabla 13, se presenta el Currículo de Lengua Griega Unificada para estudiantes con trastornos del espectro autista, en forma general y en el **Anexo 4** se encuentra el *Currículo de Lengua Griega* en detalles con ejemplos (Syriopoulou-Delli, 2016; YPEPTH, 2004).

**Tabla 13: Currículo unificado de lengua griega para estudiantes con trastornos del espectro autista: descripción general** (Syriopoulou-Delli, 2016; YPEPTH, 2004)

<b>Ejes de contenido cognitivo</b>	<b>Metas generales (conocimiento, habilidades, actitudes y valores)</b>
<p><i>Palabra Escrita - Lectura</i></p> <p>La conciencia fonológica</p> <p>Vocabulario visual</p> <p>Primera lectura</p>	<p><i>Se deben dar oportunidades de aprendizaje al alumno para que:</i></p> <p>Comprenda que las fotografías-imágenes son una representación de la realidad y que la palabra escrita es una representación del "lenguaje".</p> <p>Reconozca la diferencia entre la imagen de un objeto y su versión escrita con una palabra o símbolo.</p> <p>Comprender la relación íntima de escuchar, hablar, leer y escribir.</p> <p>Desarrollar conciencia fonémica (p.ej. distinguir sonidos, detectar secuencias de fonemas, mezclar fonemas, etc.).</p> <p>Relacione la ortografía del idioma con letras específicas o lea con símbolos.</p>

<p>Estructura del sílaba, palabra, oración</p> <p>Tipos de lectura</p> <p>Tipos de textos</p>	<p>Domine el mecanismo básico de lectura, basado en la relación de ortografía-letras o para adquirir un vocabulario visual (alrededor de 50 palabras o símbolos) que contiene sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.</p> <p>Leer y comprender textos pequeños con palabras o símbolos, para extraer información o realizar ciertas acciones.</p> <p>Comprender y describir el contenido de un texto o historia que ha escuchado o leído.</p> <p>Comprender diferentes tipos de textos (poemas, poesías, textos impresos, manuscritos, cuentos de hadas, narraciones, etc.).</p> <p>Saque la conclusión sobre el contenido de un libro a partir de indicaciones externas (portada, imágenes, etc.).</p> <p>Desarrolle interés en leer y seleccionar libros de la 'biblioteca' del aula.</p> <p>Use sus habilidades de lectura como una habilidad de aprendizaje general, utilizándola en otras lecciones escolares y expresando sus necesidades personales.</p>
<p><b><i>Palabra Escrita - Escribir y producir palabras escritas</i></b></p> <p>Primera escritura</p> <p>Copia, escritura, acentuación, puntuación</p> <p>Etapas de escritura</p>	<p><b><i>Se deben dar oportunidades de aprendizaje al alumno para que:</i></b></p> <p>Comprenda que con la palabra escrita puede transferir mensajes, es decir, comunicarse.</p> <p>Use imágenes, símbolos o palabras para comunicarse y transferir mensajes.</p> <p>Copie palabras o símbolos (individualmente o formando texto) que satisfagan necesidades funcionales o satisfagan sus intereses.</p> <p>Anímate a escribir lo que pueda (usando alternativamente calcomanías o letras magnéticas o ordenador personal o símbolos).</p> <p>Escriba su nombre en su tarea con letras mayúsculas y / o minúsculas.</p> <p>Escriba palabras familiares de pocas sílabas (y progresivamente muchas sílabas) que él reconozca visualmente (sin distinguir letras específicas) o símbolos correspondientes a estas palabras.</p>

<p>Estructura de texto simple</p> <p>Actos lingüísticos elementales</p> <p>Tipos de habla, tipos de texto</p> <p>Resumen</p> <p>Narracion cronologica</p>	<p>Escriba las letras correspondientes de los fonemas que escucha, mayúsculas y minúsculas, verificando su tamaño, forma y orientación, para formar palabras.</p> <p>Escriba combinaciones de letras para representar fonemas, palabras y frases.</p> <p>Escriba en el orden correcto de izquierda a derecha las palabras o los símbolos de una frase que escuche o quiera escribir por su cuenta.</p> <p>Escriba pequeños conjuntos de palabras con contenido que le interese, utilizando puntos y signos de interrogación.</p> <p>Tenga en cuenta que escribirá de manera diferente, según el propósito y el destinatario de su palabra escrita (para sí mismo, para su docente, para amigos, para padres, etc.).</p> <p>Escriba frases cortas con las palabras correctas, para comunicarse correctamente.</p> <p>Resumir un texto, respondiendo en palabras escritas preguntas sobre sus puntos principales.</p> <p>Escriba cronológicamente los eventos que experimentó con palabras o símbolos.</p>
<p><b>Literatura</b></p> <p>Palabra experiencial</p> <p>Medios lingüísticos simples de la literatura</p>	<p><b><i>Se deben dar oportunidades de aprendizaje al alumno para que:</i></b></p> <p>Póngase en contacto y comprenda pequeños textos literarios (cuentos cortos, cuentos de hadas y cuentos) que evolucionan en un entorno familiar (p. ej. escuela, hogar, familia).</p> <p>Póngase en contacto y familiarícese con poemas o textos pequeños que tengan una rima y contenido, que se relacione con las experiencias de los estudiantes.</p> <p>Póngase en contacto y comprenda la estructura de historias simples, cuentos de hadas, etc.</p> <p>Familiarizarse con la secuencia cronológica de las historias.</p> <p>Comprender la diferencia entre textos literarios que se refieren a la realidad o a la fantasía.</p> <p>Familiarizarse con la terminología relativa de los cuentos de hadas.</p> <p>Ponerse en contacto y comprender que los diferentes tipos de palabras escritas (con contenido realista) pueden abordar el mismo problema.</p> <p>Ponerse en contacto con ciertos cuentos populares, tradiciones, proverbios y acertijos.</p>
<p><b>Vocabulario</b></p>	<p><b><i>Se deben dar oportunidades de aprendizaje al alumno para que:</i></b></p>

Campos temáticos, semánticos y etimológicos	Enriquezca gradualmente su vocabulario (palabras o símbolos) con términos clave de diferentes áreas temáticas. Aclarar los significados de las palabras. Para enriquecer su vocabulario (con palabras, imágenes o símbolos) basado en sus experiencias personales directas de la vida diaria. Comprender el significado de las palabras en relación con las cosas y el contexto.
Polisemia (varios significados de una palabra)	
<b>Gramática</b>	<b><i>Se deben dar oportunidades de aprendizaje al alumno para que:</i></b>
Construcción de oraciones	Ponga las palabras en el orden correcto para crear una oración, una frase significativa. Reconocer los componentes de una oración. Forme oraciones como: V (verbo), S-V-O (sujeto-verbo-objeto).
Tipo básico de una oración	Reconocer los puntos de puntuación clave (punto, coma y signo de interrogación).
Puntuación	Conocer y usar la forma singular y plural de los sustantivos. Escriba los artículos bien escritos, principalmente en el caso nominativo de singular y plural.
Acentuación	Acentuar correctamente las palabras escritas.
Las partes principales del discurso	Escriba terminaciones bien escritas de sustantivos y adjetivos, principalmente en el caso nominativo de singular y plural.

En este punto, vale la pena señalar la relación entre la decodificación y la comprensión de lectura en ASD. El término decodificación se refiere al proceso por el cual una persona transfiere algo escrito al habla oral, con la transferencia a nivel de palabra o frase (Melby-Lervag & Lervag, 2014). El término comprensión de lectura indica que se basa en dos habilidades generales, la comprensión del lenguaje y la lectura de palabras (Oakhill et al., 2019). Fernandes et al. (2015) en una revisión reciente de la literatura proponen algunas conclusiones preliminares sobre las características del proceso de lectura de las personas con TEA. La comprensión lectora parece estar más asociada con las habilidades semánticas y sintácticas en el lenguaje oral que con el desarrollo fonológico. Las dificultades surgen con la comprensión lectora a pesar de las habilidades de decodificación buenas o intactas. Aparentemente, las habilidades de decodificación no están directamente asociadas con la comprensión lectora, lo que conduce a un mejor rendimiento en las pruebas de lectura de una sola palabra que en la



comprensión de lectura en su conjunto. La comprensión de lectura y el rendimiento de lectura parecen ser habilidades sociales y cognitivas no verbales, especialmente en lo que se refiere a la conexión del significado con una palabra (Fernandes et al., 2015). La adquisición de alfabetización en niños con TEA exige una evaluación adicional, ya que las grandes variaciones individuales del espectro autista se reflejan en el rendimiento de lectura de las personas, lo que resulta en diferentes formas de déficit de lectura (Fernandes et al., 2015).

## **2.6. Inclusión de niños en la educación secundaria**

La provisión de educación es importante, multifacética y se extiende a toda la gama de actividades del individuo y la sociedad. La educación está relacionada tanto con el desarrollo del individuo como con su inclusión en la vida socioeconómica, por lo que es un derecho fundamental de todo ser humano (Pappas et al., 2018). El derecho humano a la educación está reconocido y protegido por organizaciones internacionales e instituciones nacionales (Haug, 2017).

Las filosofías sobre la educación de niños con discapacidades y necesidades educativas especiales han cambiado dramáticamente en las últimas cuatro décadas. En ese momento, el término incorporación y posterior integración fueron los términos dominantes utilizados para describir la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas generales (Sarris et al., 2018). Sin embargo, en las últimas dos décadas, un nuevo término llamado inclusión comenzó a reemplazar a los anteriores, para referirse mejor a los objetivos y valores de la educación, ya que varios países han implementado políticas que fomentan la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la corriente principal (Sarris et al., 2018).

Específicamente, el Informe Warnock (1978) y la Declaración de Salamanca (1994) se consideran los documentos más importantes escritos para los derechos del niño y mostraron el camino para el reconocimiento legal de la educación inclusiva (Norwich, 2019; Ainscow et al., 2019; Pappas et al., 2018). El Comité Warnock fue creado en 1974 por Margaret Thatcher, entonces Secretaria de Educación, con un amplio mandato que concluyó en 1978 en un informe de más de 400 páginas (Norwich, 2019). El informe del Comité Warnock en 1978 fue un evento de referencia para la educación de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (Lindsay et al., 2020). El legado central del Informe Warnock ha sido el concepto de necesidades

educativas especiales, su identificación y evaluación para alumnos individuales y la planificación de la provisión respaldada por protecciones legales (Norwich, 2019). La cuestión de los derechos a la educación para todos los niños está claramente formulada en el Informe Warnock, lo que lleva a la afirmación de que la provisión de educación especial debe considerarse integral a la educación general y no separada de ella, mientras que implica que las necesidades educativas especiales de los niños deben ser cumplido por un continuo de provisión *especial*, para que coincida con el continuo de las necesidades de los niños (Lindsay et al., 2020). A través del Informe Warnock, se reconoce el rango de provisión para satisfacer las necesidades educativas especiales de los niños en las escuelas convencionales, respaldando, como resultado, el principio de integración (Lindsay et al., 2020). Muestra, posteriormente, la fuerte interacción entre las necesidades educativas especiales y la inclusión con otros aspectos de la provisión educativa (Norwich, 2019).

La Declaración de Salamanca se celebra como un *hito* en la historia del desarrollo global de la educación inclusiva. Representaba acuerdos que reunían a representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, para abogar por una educación más inclusiva para estudiantes con discapacidades (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Desde 1994, la Declaración de Salamanca ha sido mencionada por organizaciones educativas internacionales, jurisdicciones educativas nacionales y organizaciones de defensa de la discapacidad como una base para el progreso de la educación inclusiva. A este respecto, la Declaración de Salamanca ha sido importante para la educación inclusiva y los movimientos de Educación para Todos (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

En la misma década, gracias a la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA) (1997), las escuelas han recibido el mandato de proporcionar igualdad de oportunidades educativas a todos los estudiantes, independientemente de su nivel de desarrollo psicológico y físico y su origen social o étnico, logrando el significado de *Ningún Niño Se Queda Atrás* (Clift & Liaupsin, 2019). Esto significaba que las escuelas debían cambiar para acomodar a todos los niños, independientemente de sus necesidades educativas (Memisevic & Hodzic, 2011). En consecuencia, el papel de la educación general comenzó a redefinirse en muchos países, liderando la implementación de varios modelos que respaldaron la asistencia de todos los niños a las escuelas de educación general (Eaton, 2019).

Más recientemente, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) es una referencia, que garantiza institucional y legalmente que estas personas disfrutarán de todos los derechos y libertades fundamentales a los que tienen derecho (Eaton, 2019). En una investigación actualizada en Francia, en Elena Cohort, un centro de estudios múltiples, Rattaz et al. (2020) descubrieron que los niños y especialmente los adolescentes con TEA están cada vez más incluidos en los entornos escolares convencionales, con resultados que muestran que el 88% de los adolescentes asistían a la escuela y los que tenían déficits adaptativos y cognitivos más graves tenían menos probabilidades de asistir a la escuela. Los comportamientos desafiantes y las dificultades de procesamiento sensorial se asociaron con la inclusión parcial, mientras que los síntomas de ansiedad concurrentes se asociaron con la inclusión a tiempo completo en la educación secundaria (Rattaz et al., 2020). A pesar de eso, en la mayoría de los casos, los resultados muestran que no hay un cambio esencial en la dirección de la política educativa de inclusión, sino que hay una transferencia de las ideas y prácticas de educación especial al campo de la educación general (Sarris et al., 2018).

#### **2.6.1. De la integración a la inclusión: Aclarando los términos**

En este punto, es esencial definir los términos de *integración* e *inclusión* que a menudo se usan como idénticos, posiblemente porque pueden referirse a prácticas y conceptos que se oponían a la *institucionalización* (Verstraete & Söderfeldt, 2018). El cambio de integración a inclusión es mucho más que un cambio de moda en la semántica políticamente correcta. Aunque los términos a menudo se usan indistintamente en la literatura para describir el proceso de enseñar a los estudiantes con discapacidades y a los estudiantes con desarrollo típico en escuelas generales, existen diferencias reales de valores y prácticas entre ellos (Banks & Banks, 2019; Mittler, 2012). Su característica común es que ambos apoyan la coexistencia de individuos con y sin necesidades educativas especiales a nivel educativo y social.

La *integración* generalmente implica que los niños con necesidades educativas especiales son educados en la misma clase junto con sus compañeros, en lugar de ser segregados en una escuela especial (Stow & Selfe, 2018). El Informe Warnock interpretó el concepto de manera mucho más flexible, destacando que son posibles muchas formas y grados de integración, de modo que la dicotomía entre integración y segregación no es clara (Riddell & Brown, 2018). La integración a través de la

colocación se aplica cuando algunos niños con necesidades especiales pueden asistir a una unidad adjunta a una escuela ordinaria, pero su currículo y actividades sociales pueden estar separadas. La integración social ocurre cuando algunos niños pueden mezclarse para actividades sociales y otros pueden pasar algún tiempo en clases ordinarias para ciertas lecciones. La integración funcional aparece cuando algunos niños se basan en la clase, pero pueden ser retirados para la enseñanza especializada individual, o pueden ser apoyados por un docente de educación especial dentro de la misma aula. También son posibles diversos arreglos a tiempo parcial entre escuelas especiales y ordinarias (Stow & Selfe, 2018).

Según Riddel y Brown (2018), la integración falló porque se implementó como práctica sin contar con el respaldo de un marco teórico. El fracaso de los programas de integración también se atribuyó a la rigidez de los programas de educación general a los que se les pidió a todos los interesados (niños, padres, docentes) que se adaptaran. Así, los niños con necesidades educativas especiales en la escuela general no pudieron cumplir con los objetivos cognitivos establecidos por estos programas y fueron estigmatizados y excluidos de la educación general. Por lo tanto, otro obstáculo para lograr los objetivos de los programas de integración fue la falta de aceptación de los niños con discapacidad por parte de sus compañeros. A menudo, los estudiantes con discapacidades no eran deseados, ya que los estudiantes sin discapacidades no reconocían los beneficios de la convivencia con ellos y no entendían por qué deberían estar en la misma escuela. Como mencionan Stow y Selfe (2018), hubo muchos argumentos sobre la implementación de los mismos programas, que imponen a todos los estudiantes los mismos estándares culturales, sin tener en cuenta los diferentes potenciales y necesidades de los estudiantes y no promueven los objetivos de integración, pero más bien lo contrario, marginando, finalmente, a los estudiantes con discapacidades dentro de su propia escuela.

Estas contradicciones condujeron a una nueva filosofía con respecto al significado y los propósitos de la educación que reflejan un cambio de actitud hacia la discapacidad y su tratamiento, reemplazando el término integración por el término *inclusión* en el vocabulario de educación especial (Gargiulo & Bouck, 2020). Hay una diferencia muy importante entre estos dos términos que debe destacarse, ya que en caso de integración, se hace hincapié en la colocación de los alumnos con necesidades educativas especiales en entornos menos restrictivos, sin tener en cuenta sus

necesidades especiales, en lugar de inclusión que se enfoca en reestructurar el ambiente educativo para satisfacer las necesidades de varios estudiantes con discapacidades severas, para que cada escuela pueda acomodar a cada niño, independientemente de sus debilidades y garantizar que todos los estudiantes pertenezcan a una comunidad (Sarris et al., 2018) . En una perspectiva estrecha, la inclusión se refiere a dónde se ubican los estudiantes que reciben educación especial, además de en qué lugar se lleva a cabo la enseñanza y junto con quiénes los estudiantes. Las teorías ideales dominantes de la educación inclusiva establecen que los estudiantes con discapacidades tendrán derecho a la membresía plena en clases generales junto con niños del mismo vecindario en las escuelas locales (Haug, 2017). Allí, deben tener acceso al currículo que se ofrece, apoyo diferenciado e individualizado, registro e informes de sus logros, pedagogía y práctica en el aula, oportunidades recreativas, programas y evaluaciones. La educación inclusiva significa, entonces, enseñar a todos los estudiantes juntos en un entorno normal de clase escolar, donde todos reciben enseñanza que corresponde a sus habilidades e intereses (Anastasiou et al., 2015; Haug, 2017). Por consiguiente, la inclusión supera a la integración por el hecho de que mantiene los diversos rasgos únicos del grupo, mientras que la integración apunta a ocultarlos (Mittler, 2012). Está claro que esta distinción lingüística refleja, simultáneamente, un cambio general en los valores sociales hacia la discapacidad y las personas discapacitadas, que se revelaron con el movimiento del modelo médico social de la discapacidad (Watson & Vehmas, 2019). Concluyendo, el concepto de inclusión es un preámbulo de los derechos humanos, argumentando que todas las formas de distinción son moralmente injustas (Sarris et al., 2018).

### **2.6.2. Inclusión completa: ¿es factible?**

Casi todos los sistemas educativos en los países desarrollados de todo el mundo ahora están comprometidos a promulgar una política de inclusión, lo que significa que se espera que sus escuelas satisfagan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en una amplia gama de habilidades, desde la superdotación hasta el deterioro intelectual. La educación inclusiva auténtica se considera como algo a lo que todas las escuelas deberían aspirar, para acomodar la diversidad que siempre existe dentro de la población estudiantil (Thompson & Timmons, 2017).

La inclusión completa es una política según la cual cualquier estudiante con discapacidad, independientemente de la naturaleza o la gravedad de la discapacidad, debe recibir su educación dentro de un aula de educación general en la escuela de su

vecindario (Westwood, 2018). El énfasis está en que el niño sea ubicado en una clase regular, con apoyo adicional y servicios especiales proporcionados según sea necesario para la escuela. Este es visto como el modelo ideal para crear una inclusión auténtica (Warren et al., 2016).

Sin embargo, según Kauffman y Badar (2017), esta idea de enseñar juntos en la misma clase y escuela a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades, es un mito muypreciado. Argumentan que la preocupación debe centrarse en proporcionar una instrucción adecuada y efectiva en lugar de en *dónde* se enseña a un estudiante. En contraste con aquellos que piden la inclusión completa, con todos los estudiantes ubicados en la corriente principal, algunos defensores de la educación inclusiva todavía ven una escuela inclusiva como una de las varias opciones de colocación posibles, disponibles para estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidades, dentro de un continuo de colocaciones y servicios (Hatlen, 2017; Kauffman & Badar, 2017). Estas opciones van desde la inclusión a tiempo completo en las clases principales, la inclusión a tiempo parcial, la colocación en una clase especial, la asistencia a una escuela especial o la tutoría en el hogar (Westwood, 2018). Esta gama de opciones permite ubicar a un estudiante con necesidades educativas especiales en el entorno más apropiado y menos restrictivo. Hatlen (2017) utiliza el término inclusión responsable, para resaltar la importancia de vincular a un alumno con un entorno educativo que realmente pueda proporcionar el currículo y el apoyo necesario. Esta parece ser la posición adoptada por la mayoría de los países desarrollados y pocos, si alguno, han intentado la inclusión total y la abolición de las escuelas especiales (Westwood, 2018). No obstante, el objetivo de los defensores más extremos de la inclusión es *una escuela para todos los niños* y el deseo de ver abolidas todas las escuelas especiales (CSIE, 2016). Esto a pesar de la evidencia de que desde la educación de la primera infancia hasta la educación superior, los docentes aún no están capacitados adecuadamente para la enseñanza inclusiva en la corriente principal y, a menudo, no reciben el apoyo adecuado (Kemp, 2016).

Adicionalmente, uno de los desafíos más difíciles que enfrentan los estudiantes con TEA es el miedo a los trastornos del espectro autista. Muchos docentes de educación general no tienen experiencia con TEA, con su única referencia en la película *Rain Man*. Debido a esta etiqueta, muchos docentes se niegan a trabajar con estudiantes de TEA dentro de sus aulas generales. Este miedo se puede disipar al ponerse en

contacto con el estudiante con TEA antes de que comience la escuela, ya que se observa que una vez que los docentes ponen una cara al nombre del niño, tienden a tener menos miedo al autismo (Gargiulo & Bouck, 2020). En este caso, un docente de educación especial puede desempeñar un papel decisivo al educar e informar a sus colegas sobre la naturaleza del trastorno y las características específicas de cada estudiante con TEA, mientras los apoya constantemente en el entorno de educación general, algo que parece ayudar a los docentes de educación general a sentirse más cómodos (Bryant et al., 2019). Igualmente, si los docentes de educación especial deben abogar por los derechos de sus estudiantes con TEA, deben educar a la población general, dado que el TEA no tiene nada que temer.

Otro desafío en la educación inclusiva es la exclusión escolar con datos que indican que los niños y jóvenes autistas tienen un mayor riesgo de ser excluidos de la escuela (Brede et al., 2017). Es posible que la exclusión escolar, al menos para una minoría significativa de niños y jóvenes autistas, sea una respuesta inevitable a las dificultades que enfrentan las demandas cada vez más complejas de la vida escolar. Es bien sabido que el entorno social se vuelve progresivamente más complejo a medida que los niños avanzan en la escuela, y esto puede verse exacerbado por las crecientes demandas impuestas al progreso académico de los estudiantes (Brede et al., 2017). Es probable que estas demandas causen dificultades considerables a los estudiantes en el espectro del autismo en particular, muchos de los cuales tienen problemas importantes para hacer y mantener amigos, lidiar con conflictos tanto con amigos como con niños que no son sus amigos, organizar su propio aprendizaje, administrar su comportamiento y emociones y dar respuesta a entornos sensoriales a menudo abrumadores (Berkovits et al., 2017; Keen et al., 2016; Sedgewick et al., 2016; Calder, Hill & Pellicano, 2013; Pellicano, 2013).

Desde este aspecto, no es sorprendente que los padres a menudo reporten poca confianza en la capacidad de las escuelas convencionales para incluir a sus hijos autistas y responder a sus necesidades específicas, especialmente a medida que pasan de la educación primaria a la secundaria (Makin et al., 2017; McNerney et al., 2015). A pesar de eso, en el campo de los trastornos del espectro autista, trabajar con los padres es esencial para el éxito. En este sentido, es importante que los padres se familiaricen con el docente de educación general y el aula. En un programa inclusivo, los padres deben sentirse cómodos hablando con el docente de educación general junto con el docente

de educación especial. En los casos en que el docente de educación especial sirve como intermediario con los padres y otros docentes, la comunicación falla, lo que implica que las conferencias de padres y docentes deben celebrarse con todos los miembros del equipo y no solo con un docente (Josilowski & Morris, 2019). En cualquier caso, el objetivo común para los docentes y los padres es el bienestar del estudiante con TEA. Todas las partes tienen que admitir que la discapacidad es solo una parte del niño, pero no todo su mundo, brindarles amor y apoyo y aún alentar el crecimiento académico, aprender lo más posible sobre la discapacidad, pero comprender todo sobre los niños y brindar herramientas sustanciales para lograr los objetivos más altos posibles del niño (Gargiulo & Bouck, 2020).

### **2.6.3. Beneficios y barreras de la educación inclusiva**

Para muchos países europeos en los últimos años, la inclusión de niños con discapacidades o necesidades educativas especiales en el contexto escolar es una búsqueda principal y una opción política clave (Antoniou et al., 2017). Los cambios promovidos por la implementación de la educación inclusiva tienen efectos positivos en muchas áreas de la vida social, mientras que, aunque están directamente relacionados con la educación, no se limitan a la educación, sino que se extienden a niveles humanitarios y sociales a través de la adopción de principios más democráticos (Gargiulo & Bouck, 2020). Göransson y Nilholm (2014) sugieren que existen diferencias en las perspectivas de los políticos, investigadores y profesionales con respecto a lo que las escuelas pueden y deben hacer para que la educación inclusiva tenga éxito. La educación inclusiva implica ideas sobre cómo debe organizarse la educación y las escuelas y, por lo tanto, puede considerarse como una filosofía educativa, pero siempre habrá un sistema educativo ya establecido, a partir del cual se deben establecer los objetivos de inclusión (Van et al., 2018). Los políticos, en gran medida, deciden cuál debería ser el objetivo de la escolarización (Göransson & Nilholm, 2014). Los profesionales traducen estos objetivos en práctica y, por consiguiente, juegan un papel clave en la implementación de la inclusión (Rouse, 2017). Los investigadores deben estar abiertos a diferentes ideas sobre la educación, pero deben investigar cómo se pueden lograr los distintos niveles y objetivos establecidos para que un sistema educativo logre la inclusión (Göransson & Nilholm, 2014).

Los partidarios de la inclusión destacan el tema, refiriéndose no solo al derecho a la educación para todos, sino también a los múltiples beneficios para los niños de este



proceso (Pappas et al., 2018). Al abordar la cuestión de si educar a los estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos inclusivos o aulas de educación especial autónomas, los defensores de la inclusión persisten en el derecho legal a ser educados en el entorno menos restrictivo, ya que la separación de sus compañeros no discapacitados es una forma de segregación (Blazer, 2017). Sostienen que las aulas de educación especial separadas marginan a los estudiantes con discapacidades, al enfocarse en sus debilidades en lugar de sus fortalezas (Bolourian et al., 2019; Constantinescu & Samuels, 2016; Florian et al., 2016).

De acuerdo con las creencias de los docentes, la inclusión de estudiantes con discapacidades podría beneficiar tanto a los discapacitados como a los compañeros típicamente en desarrollo en términos de resultados sociales, emocionales y académicos (Van et al., 2018). Al lado, la evidencia de la investigación sugiere que, en la mayoría de los casos, ser educado junto a un estudiante con una discapacidad no tiene consecuencias negativas para los estudiantes sin discapacidad. De hecho, la investigación sobre escuelas inclusivas eficaces indica que la inclusión puede tener importantes beneficios positivos para todos los estudiantes (Hehir et al., 2016). Lo que han descubierto estas escuelas inclusivas efectivas es que la inclusión no se trata solo de ubicar a los estudiantes discapacitados y no discapacitados en las mismas aulas. La inclusión efectiva de un estudiante con discapacidad requiere que los docentes y los administradores escolares desarrollen una mejor comprensión de las fortalezas y necesidades individuales de cada estudiante y no solo de aquellos estudiantes con discapacidad (Hehir et al., 2016).

Por otra parte, los estudiantes con discapacidades de aprendizaje parecen beneficiarse de su inscripción en aulas inclusivas, con respecto a las calificaciones de sus cursos en Lenguaje, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias (Choi et al., 2017). La educación inclusiva también puede apoyar el logro académico de un estudiante, es decir, la cantidad de años de educación que ha completado una persona. Un estudio reciente del profesor Schifter (2016) utilizó métodos estadísticos avanzados para examinar los patrones de graduación de estudiantes con discapacidades en el estado de Massachusetts en los Estados Unidos y descubrió que los estudiantes con discapacidades en ubicaciones totalmente inclusivas tenían casi cinco veces más probabilidades de graduarse a tiempo que los estudiantes en entornos segregados.

Del mismo modo, existe evidencia de que para los estudiantes con discapacidades, cuando participan en entornos inclusivos, pueden conducir a beneficios sociales y emocionales. Tales beneficios pueden incluir la formación y el mantenimiento de relaciones positivas con sus pares, que tienen implicaciones importantes para el aprendizaje y el desarrollo psicológico del niño (Hehir et al., 2016). La investigación sugiere que los estudiantes con discapacidades a menudo luchan por desarrollar relaciones con sus pares (Bossaert et al., 2015). Schwab (2015) en un estudio reciente en Austria examinó a más de 1.100 estudiantes de primaria y secundaria y descubrió que, en comparación con los estudiantes no discapacitados, los estudiantes con discapacidades tenían menos amistades o interacciones sociales, niveles más bajos de aceptación percibida de sus compañeros y autopercepción disminuida de participación social. La inclusión, por otro lado, parece apoyar el desarrollo de habilidades sociales entre los estudiantes con discapacidades (Schwab, 2015).

Los proponentes de la educación inclusiva también afirman que existe la necesidad de cambios radicales inmediatos y reformas en las estructuras del sistema educativo, tales como cambios y ajustes del currículum para garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos, destacando la necesidad de la formación de los docentes en prácticas inclusivas (Pappas et al., 2018). Además, Ruijs (2017) en una encuesta reciente realizada en los Países Bajos encontró que la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales no tiene ningún impacto en el rendimiento académico de los estudiantes neurotípicos. Es importante destacar que estos hallazgos se basan en la educación inclusiva bajo la política holandesa de mochila, donde está altamente subsidiada. A pesar de eso, este estudio agrega un matiz interesante al debate sobre la educación inclusiva, afirmando que cuando hay fondos adicionales sustanciales, la educación inclusiva no tiene un efecto negativo en el rendimiento de los estudiantes neurotípicos (Ruijs, 2017).

Sin embargo, en términos de los resultados de inclusión para estudiantes con discapacidades de aprendizaje específicas y para estudiantes neurotípicos, también se presentan actitudes negativas (Savolainen et al., 2012). Un estudio con 840 participantes en Alemania revela que los padres de niños con discapacidades, ya ubicados en escuelas especiales, expresaron sus actitudes negativas, argumentando que sus hijos en la escuela convencional no tendrían el apoyo necesario, a pesar de que aceptaron las ventajas de educación inclusiva (Gasteiger-Klicpera et al., 2013). En una

investigación actualizada con 757 estudiantes de primaria alemanes y 37 docentes, Heyder et al. (2020) revelaron que los docentes creían en parte en los efectos positivos de la educación inclusiva en general y tenían actitudes neutrales hacia las habilidades de gestión del aula requeridas. Más lejos, los docentes dudaron si los estudiantes con necesidades educativas especiales se benefician de la educación inclusiva, en comparación directa con la educación especial y si los docentes principales poseen las habilidades esenciales para trabajar con estos estudiantes (Heyder et al., 2020).

A pesar de que los docentes generalmente expresan actitudes positivas hacia la inclusión, enfrentan ciertas barreras originadas por la capacitación insuficiente y la falta de material educativo apropiado para la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Hind et al., 2019; Pappas et al., 2018; Westwood, 2018). Adicionalmente, muchos docentes afirman que no tienen acceso al equipo educativo apropiado para enseñar adecuadamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con respecto a su tipo específico de discapacidad. Falta de capacitación, gran cantidad de alumnos en las clases, gran cantidad de períodos por docente, escasez de materiales de enseñanza y aprendizaje, poco tiempo por período, poco apoyo gubernamental y de los padres, mal ambiente de trabajo y dificultades para apoyar a los alumnos con diferentes discapacidades, escasa cooperación con otros docentes, personal especial y, en general, con las diversas entidades públicas y privadas, son algunos de los factores disuasivos subrayados que podrían tener un impacto negativo en las creencias de los docentes sobre la inclusión de estudiantes no neurotípicos en las escuelas convencionales (Gargiulo & Bouck, 2020; Heyder et al., 2020; Pappas et al., 2018; Amr et al., 2016). Consistente con estos hallazgos, Hind et al. (2019) han realizado un estudio actual en el que las respuestas cualitativas sugirieron que los docentes sentían que carecían de la capacitación necesaria para incluir a niños con dificultades emocionales y de comportamiento, como los niños con TEA, y reportaron una falta de recursos consistentes. Parece que el desarrollo de actitudes más positivas hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales requiere la provisión de materiales didácticos adecuados y otros servicios de apoyo para los docentes. Más lejos, en las escuelas inclusivas, los docentes también requieren el apoyo de los padres, los directores de las escuelas, las partes interesadas educativas y los organismos gubernamentales (Pappas et al., 2018). El desarrollo de currículum inclusivos, métodos docentes individualizados y enseñanza y aprendizaje mutuos son

formas que pueden ofrecer habilidades esenciales para la vida junto con habilidades cognitivas básicas, ya que toda la idea abarca un enfoque centrado en el niño, en el respeto de los derechos, la aspiración y el potencial de todos los niños que puede reducir la vulnerabilidad a la discriminación y la exclusión (Unicef, 2016).

#### **2.6.4. Educación inclusiva en Grecia: Políticas y Prácticas educativas**

La educación inclusiva en Grecia comprende un campo vital dentro del entorno educativo. Especialmente en la Grecia contemporánea, en el contexto de la crisis económica que ha azotado al país en los últimos diez años, constantemente se producen cambios repentinos, que tienen un impacto tanto en el nivel económico como social (Giavrimis, 2019). El aumento del desempleo, la pobreza y el fenómeno de la migración han influido mucho en el sistema educativo (Papastergiadis, 2018). La diversidad cultural, el acceso a la educación, la infraestructura educativa adecuada y la inclusión son temas incluidos en los currículum y la agenda educativa (Karousiou et al., 2019). Con base en la legislación y las instrucciones Europeas, hay un intento serio de ofrecer la educación adecuada a los docentes y crear aulas inclusivas (O'Hanlon, 2018). De este lado, la legislación incluye reformas para promover la inclusión, pero basadas en una serie de implicaciones, de tal manera que tales esfuerzos no siempre son fructíferos frente a una gran cantidad de obstáculos y necesitan más mejoras y educación (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). En general, la inclusión ocupa un lugar destacado dentro de las políticas educativas griegas, todavía, con respecto a la educación especial, no necesariamente obtiene un tratamiento igualmente distinguido en la práctica escolar diaria (Agalotis & Kalyva, 2011).

Más específicamente, en las últimas dos décadas, hay una evidencia de mejora en Grecia en el campo de la discapacidad y la educación especial. Inicialmente, las decisiones tomadas, prestadas de países extranjeros ya aplicaban modelos de bienestar social y educación (Pappas et al., 2018). El concepto de discapacidad se ha definido de diferentes maneras, mientras que las políticas implementadas demuestran no solo, a nivel social, cómo la sociedad aborda las dificultades de una persona con discapacidad, sino también, a nivel simbólico, tanto cómo se determina la posición de la persona en el desarrollo social y cómo se configuran el sistema de valores y las creencias que rodean el tema de la discapacidad (Giavrimis, 2019).

En este sentido, la última Ley adoptada en Grecia para la educación especial (Nomos 3699/2008) con su revisión demuestra una mejora gradual en la forma en que las personas con necesidades educativas especiales son tratadas en el sistema educativo (Bablekou & Kazi, 2016). Las escuelas especiales todavía están limitadas solo a niños con discapacidades severas y múltiples y en las escuelas convencionales coexisten clases integradas y apoyo paralelo, de acuerdo con la Ley anterior (Nomos 2817/2000). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales ha comenzado a mejorar y su accesibilidad a edificios y otras instalaciones ha progresado un poco. El personal docente se volvió más especializado debido a los estudios de grado y posgrado en educación especial (Pappas et al., 2018). Si bien se han realizado mejoras, el progreso real en el tema de la inclusión ha comenzado a retrasarse (Pappas et al., 2018).

Grecia particularmente, a pesar de la legislación inclusiva de apoyo, aún enfrenta barreras considerables para la implementación de la inclusión, promoviendo una política divisiva hacia los estudiantes con dificultades de aprendizaje específicas y discapacidades (Fyssa & Vlachou, 2015; Fyssa et al., 2014). Según la información de la Agencia Europea para el Desarrollo de Educación Especial, la población estudiantil en 2012 era de 1.131.901, incluidos 801.101 estudiantes de educación primaria y 330.800 estudiantes de educación secundaria. Basado en la misma fuente, 26,350 de los estudiantes con dificultades de aprendizaje específicas y discapacidades se matricularon en escuelas convencionales (73,1%), 7867 estudiantes asistieron a unidades de escuelas especiales (21,83%) y el 5% restante de estudiantes (1800) se colocaron en aulas generales con instrucción paralela ofrecida (Agencia Europea para el Desarrollo de Educación Especial, 2012).

Según Giavrimis (2019) en su investigación actualizada en Grecia, contactada con madres de niños con discapacidades, las narraciones revelan las prioridades establecidas por el estado y los actores sociales y, a pesar de la presencia de regulaciones legislativas para la educación de las personas con discapacidades, las estructuras sociales y educativas respectivas que las apoyan aún no se han desarrollado. Estos hallazgos son consistentes con la investigación de Pappas et al. (2018), donde se afirma que las discriminaciones sufridas por las personas con discapacidad existen en todos los niveles educativos, ya que la provisión de educación de mala calidad, es una especie de distinción para las personas con necesidades educativas especiales. Muchas escuelas carecen del equipo adecuado, no proporcionan las infraestructuras logísticas

necesarias y no están equipadas con personal docente especialmente calificado, a pesar de los arreglos legislativos. La falta de asistencia tecnológica y la incapacidad de garantizar la accesibilidad digital para algunas categorías de discapacidad, como TEA, aumenta la diferenciación existente, mientras que la construcción de nuevas unidades escolares, la remodelación de las antiguas y la compra de equipos especiales mejorarían adecuadamente la implementación de la educación inclusiva (Vlachou et al., 2015).

Además, queda claro que a pesar del esfuerzo general por una mejora cualitativa del sistema educativo griego dirigido a la inclusión y a pesar del hecho de que se pone énfasis en el cambio de la estructura educativa en todos los niveles, el progreso en Grecia sigue siendo bajo en comparación con el progreso promedio marcado en la Unión Europea (Pappas et al., 2018). Los cambios en las políticas persisten en una retórica que simplemente se refiere a los derechos humanos, las demandas del movimiento de discapacidad y las decisiones de las organizaciones internacionales. La privatización de los servicios educativos relacionados con el estado de bienestar tiene como resultado que las familias de bajo nivel socioeconómico experimenten exclusión social y estén en desventaja en comparación con aquellas con más recursos financieros (Giavrimis, 2019).

Actualmente en Grecia, se ha establecido e implementado la inclusión de ciertos grupos de estudiantes, pero con un éxito cuestionable (Galaterou & Antoniou, 2017). Específicamente, la Ley griega 3699/2008 establece, para la educación de estudiantes con discapacidades y necesidades educativas especiales en la escuela general, de varias maneras, como sigue: (a) con el apoyo del docente de educación general en cooperación con los Centros de Apoyo estatales Educativas y de Asesoramiento (KESY), (b) con el apoyo paralelo de un educador especial, dentro de la clase y al lado del estudiante, en caso de necesidades educativas especiales más severas, (c) con asistencia a la clase de integración especial, impartida por un educador especial para una serie de lecciones semanales y (d) por la presencia del personal auxiliar especial para estudiantes que enfrentan dificultades para cuidarse, por ejemplo, debido a discapacidades físicas (Galaterou & Antoniou, 2017). No obstante, hay un número significativo de estudiantes que asisten a escuelas especiales, ya que se considera que no pueden ser atendidos por las estructuras principales.

Adicionalmente, en Grecia, a pesar de las disposiciones legales para implementar la educación inclusiva, lo que se aplica principalmente en la práctica es solo la integración espacial, con la colocación de estudiantes con discapacidades leves en la clase general y el apoyo de ellos fuera de esto, la sección de integración (Pappas et al., 2018). Sin embargo, la educación inclusiva debe depender principalmente de la capacidad de la escuela para abordar la diversidad de una manera efectiva, lo que lleva a las universidades griegas y al Ministerio de Educación a brindar oportunidades para una mayor capacitación en educación especial a todos los docentes que deseen especializarse, de modo que en el futuro se sentirán más fuertes y positivos con la educación inclusiva (Pappas et al., 2018).

De acuerdo con esto, Avramidis et al. (2019) en su investigación reciente buscaron vincular las actitudes reportadas hacia la inclusión y la autoeficacia de los docentes para las prácticas inclusivas con un enfoque de instrucción inclusivo real, el de la tutoría entre iguales. Participaron 225 docentes generales griegos y 69 docentes de educación especial. Los resultados indicaron que los docentes generales tenían actitudes neutrales hacia la inclusión, mientras que sus compañeros de educación especial tenían actitudes significativamente más positivas, debido a su capacitación. Se descubrió que los docentes generales son menos positivos en su autoeficacia para las prácticas inclusivas que compañeros de educación especial, con la excepción de la dimensión de gestión del comportamiento. Los docentes generales enfatizaron principalmente las ganancias sociales logrados por los estudiantes que participan en un programa de tutoría entre compañeros. Por otra parte, consideraron la tutoría entre iguales como un medio eficaz para incluir a los estudiantes con diversas necesidades en sus aulas. Es importante destacar que este estudio encontró que las actitudes de los docentes hacia la inclusión y su autoeficacia para las prácticas inclusivas predicen en gran medida su disposición a implementar un enfoque de instrucción inclusivo. Se destaca la necesidad de ofrecer a los docentes cursos de desarrollo profesional que influyan positivamente en sus actitudes y mejoren su sentido de autoeficacia en la implementación de enfoques inclusivos (Avramidis et al., 2019).

En este contexto, el Instituto de Políticas Educativas a través del proyecto "Diseño y Desarrollo de Material Educativo y de Supervisión Accesible para Estudiantes Discapacitados" ha adaptado los libros escolares para el primer y segundo grado de la escuela primaria, para que puedan ser utilizados por niños con

discapacidades y el material ha sido desarrollado en forma impresa y digital con software educativo especial (Gelastopoulou & Kourbetis, 2017). Se debe hacer la adaptación de los libros de texto escolares para todas las clases de escuelas primarias y secundarias, de modo que puedan ser evaluados por estudiantes con diversas discapacidades. Un material como este contribuirá a una mejor integración de los estudiantes no neurotípicos, se utilizará con fines de enseñanza y capacitación y fomentará un sentido de competencia para los docentes. La provisión de libros electrónicos y aplicaciones y programas educativos digitales puede reforzar la enseñanza y la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que se espera que presenten más interés, atención, concentración y entusiasmo (Pappas et al., 2018; Gelastopoulou & Kourbetis, 2017).

En resumen, la implementación de la educación inclusiva es un proceso complejo que requiere, además de la legislación adecuada, la participación de varios factores en la toma de decisiones (Pappas et al., 2018). En esta dirección, se considera un requisito contratar personal educativo especializado y personal de apoyo para todas las unidades escolares y aumentar los fondos para la educación, mientras que la eliminación de los conceptos estereotipados del pasado podrá limitar la exclusión educativa y social de los estudiantes discapacitados (Pappas et al., 2018). A pesar de eso, el estado parece tener prácticas apolíticas, pero en realidad están profundamente orientadas políticamente, ya que las políticas actuales tienen un impacto directo no solo en los servicios que reciben los niños con discapacidad, sino también en su calidad de vida (Giavrimis, 2019). La situación económica del país junto con la indecisión y superficialidad de las políticas de discapacidad, así como la falta a largo plazo de una planificación adecuada para implementar lo que proporciona la legislación innovadora de Grecia, a pesar del hecho de que ha habido alguna mejora en relación con el pasado, no promueve la inclusión escolar y social de niños con discapacidades, lo que sigue siendo difícil y, en algunos casos, aún inviable (Giavrimis, 2019).



## **Capítulo 3. Metodología y diseño de la investigación**

### **3. Metodología y diseño de la investigación**

La presente investigación se realiza tratando de dar respuesta a la factibilidad del AP y su implementación en la enseñanza del idioma griego a adolescentes con TEA, tanto dentro como fuera del ámbito educativo, con el aporte de sus padres-tutores.

Se espera que una variedad de temas metodológicos y prácticos se integren en la implementación de la investigación. Se elegirá un enfoque cualitativo, ya que solo puede proporcionar una visión completa de las percepciones personales de todos los participantes, algo que no se puede incluir en el análisis estadístico cuantificado por el enfoque cuantitativo (Hennink et al., 2020). Una de las características más distintivas de la investigación cualitativa es que el enfoque permite al investigador identificar cuestiones desde la perspectiva de los participantes, manteniendo la comprensión del significado del comportamiento humano, descubriendo los significados de los sujetos de investigación en la forma en que interpretan las situaciones y analizar temas específicos (Hennink et al., 2020). Esto se conoce como el enfoque interpretativo, donde el investigador, para obtener esta información, debe ser empático y curioso, de mente abierta, flexible y capaz de escuchar a las personas que cuentan su propia historia (Hennink et al., 2020).

El objetivo de la investigación cualitativa es el estudio en profundidad de un fenómeno social que, a través de las experiencias de los sujetos sociales, busca formular posiciones teóricas que contribuyan a una mejor comprensión de los procesos sociales (Schatz, 2020). La selección del método cualitativo como el más apropiado en esta investigación se destaca por el hecho de que el estudio profundo de este tipo de investigación conduce a una recopilación detallada de datos sobre múltiples aspectos de los casos bajo investigación, lo que facilita el proceso de desarrollo y clarificación de categorías conceptuales (Merriam & Grenier, 2019).

En las ciencias sociales, la investigación social cualitativa y las metodologías cualitativas en general son uno de los grandes ejemplos metodológicos y herramientas de investigación (Schatz, 2020). Los investigadores cualitativos estudian a las personas en sus entornos naturales, para identificar cómo sus experiencias y comportamientos están moldeados por el contexto de sus vidas y buscan aceptar y comprender las influencias contextuales en los temas de investigación (Hennink et al., 2020). Más concretamente, el investigador intenta conocer lo mejor posible a sus sujetos, para

poder construir su realidad como ellos mismos la construyen (Merriam & Grenier, 2019). Junto, una ventaja distintiva del enfoque cualitativo es el esfuerzo por evitar juicios *a priori* de los investigadores, dando una dimensión diferente y un interés particular en la investigación. Por estas razones, se utilizan métodos de investigación cualitativos, tanto para la recolección de datos como para el análisis de los hechos, mientras que se utiliza el método descriptivo que proporciona la descripción exacta del fenómeno en consideración (Schratz, 2020; Mantoglou, 2015).

En particular, los estudios de casos son investigaciones cualitativas que estudian intensamente situaciones o personas individualmente o en pequeños números y, como tales, generalmente no involucran a tantas personas ni a un proceso de recopilación de datos tan extenso como, p. ej. Etnografía (Borich, 2019). Los investigadores muy a menudo centran su atención en un tema de estudio particular, con el objetivo de retratar la complejidad que lo caracteriza, conceptualizando su unicidad, comprendiendo sus estructuras explícitas e irresistibles, describiendo las funciones y las acciones que lo gobiernan, su integración e interacción con otros contextos. (Harrison et al., 2017). Cuando el interés de la investigación se traslada a una situación específica, compleja y funcional, entonces se utiliza el concepto de *Estudio de Caso* para caracterizar la estrategia de investigación. El “caso” es deliberado, tiene límites espacio-temporales, partes funcionales y su propia “identidad” (Maggopoulos, 2014).

Se ha desarrollado una amplia gama de enfoques de estudios de casos, lo que acentúa la flexibilidad de la investigación de estudios de casos como una forma distinta de indagación que permite una visión integral y profunda de una amplia gama de problemas en una serie de disciplinas (Yin, 2017). Los contribuyentes clave al desarrollo del estudio de caso están de acuerdo en que el enfoque de un estudio de caso es la indagación detallada de una unidad de análisis como un sistema limitado (el caso), a lo largo del tiempo, dentro de su contexto (Yin, 2017). Con la capacidad de adaptar los enfoques, los diseños de estudios de caso pueden abordar una amplia gama de preguntas que preguntan *por qué, qué y cómo* de un tema y ayudar a los investigadores a explorar, explicar, describir, evaluar y teorizar sobre temas complejos en contexto (Harrison et al., 2017; Yin, 2017). Los resultados pueden conducir a una comprensión profunda de los comportamientos, procesos, prácticas y relaciones en contexto. Profesiones como la educación, las ciencias sociales, la salud, el derecho, la administración, los negocios y la planificación urbana han adoptado la investigación de

estudios de casos, lo que demuestra estos resultados (Harrison et al., 2017; Yin, 2017). La aplicación y el debate continuos sobre el valor, la validez y la capacidad de la investigación de estudios de casos han fortalecido la eficacia de los enfoques de estudios de casos como formas poderosas de investigación cualitativa (Harrison et al., 2017). En la Tabla 14 se presentan por Harrison et al. (2017) los elementos fundamentales de la investigación de estudio de caso, los cuales son evidentes en los planteamientos de Yin (2017), Creswell y Creswell (2017) y Miles et al. (2014), quienes, entre otros investigadores de estudios de casos, han contribuido al desarrollo y discusión de la investigación de estudios de casos. Estos criterios específicos de investigación de estudios de caso se han adaptado en la investigación en curso, como se muestra en la tercera columna de la Tabla 14.

**Tabla 14: Elementos y descriptores del estudio de caso** (Harrison et al., 2017)

<i>Elemento</i>	<i>Descripción</i>	<i>Investigación realizada</i>
El caso	Objeto del estudio de caso identificado como entidad de interés o unidad de análisis  Programa, individuo, grupo, situación social, organización, evento, fenómeno o proceso	¿Puede el AP ayudar a los padres de adolescentes con TEA en el aprendizaje del idioma griego de sus hijos?
Un sistema acotado	Limitado por el tiempo, el espacio y la actividad. Abarca un sistema de conexiones La delimitación aplica marcos para administrar variables contextuales Los límites entre el caso y el contexto pueden desdibujarse	Acotado por el tiempo disponible, por el espacio seleccionado y las actividades que se realizarán durante la entrevista
Estudiado en contexto	Estudiado en su entorno de vida real o entorno natural. El contexto es importante para entender el caso.	Se tienen en cuenta los escenarios de la vida real y las variedades contextuales

	Las variables contextuales incluyen factores políticos, económicos, sociales, culturales, históricos y/o organizacionales	
Estudio en profundidad	<p>Elegido para el análisis intensivo de un problema</p> <p>El trabajo de campo es intrínseco al proceso de la indagación</p> <p>La subjetividad es un hilo consistente: varía en profundidad y compromiso según la orientación filosófica de la investigación, el propósito y los métodos.</p> <p>Técnicas reflexivas fundamentales para la credibilidad y el proceso de investigación</p>	Las entrevistas semiestructuradas conducen a una visión profunda
Seleccionando el caso	<p>Según el propósito y las condiciones del estudio.</p> <p>Implica decisiones sobre personas, escenarios, eventos, fenómenos, procesos sociales.</p> <p>Alcance: muestreo único, intracaso y de casos múltiples</p> <p>Amplio: capturar aspectos ordinarios, únicos, variados y/o accesibles</p> <p>Métodos: criterios específicos, metódicos y propositivos.</p> <p>Lógica de replicación: replicación teórica o literal</p>	Elección de padres de adolescentes con TEA fuera del contexto escolar, mediante muestreo intencional y de bola de nieve
Múltiples fuentes de evidencia	<p>Múltiples fuentes de evidencia para una investigación exhaustiva y profunda</p> <p>Métodos de recopilación de datos: entrevistas, observaciones, grupos focales, revisión de artefactos y documentos, cuestionarios y/o encuestas.</p> <p>Métodos de análisis: varían y dependen de los métodos y casos de recopilación de datos; hay que ser sistemático y riguroso</p> <p>Triangulación altamente valorada y comúnmente empleada</p>	Se implementarán múltiples métodos de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas, observaciones personales del investigador y revisión de documentos teóricos

Diseño de estudio de caso	Descriptivo, exploratorio, explicativo, ilustrativo, evaluativo Casos únicos o múltiples Integrado u holístico Particularista, heurístico, descriptivo Intrínseco, instrumental y colectivo	Diseño de estudio de caso descriptivo con múltiples casos
---------------------------	---	---

Todos estos elementos presentados en la Tabla 14 delimitan el estudio de caso de otras formas de investigación e informan los aspectos críticos del diseño y la ejecución de la investigación (Harrison et al., 2017).

En esta investigación, el caso es si el AP puede ayudar a los padres de adolescentes con TEA en el aprendizaje de la lengua griega de sus hijos. El sistema de casos está acotado por el tiempo de la entrevista realizada, el espacio que los participantes eligen para ser entrevistados y las actividades que ocurren durante sus entrevistas, más las explicaciones y observaciones del investigador. Cada caso-participante es estudiado en su entorno de vida real, con las variables contextuales para incluir factores económicos y sociales. Las entrevistas semiestructuradas conducen a un estudio y análisis en profundidad del problema. El muestreo intencional y de bola de nieve se utiliza para seleccionar participantes con ciertas características importantes para el estudio. Para una profundidad integral en la investigación, se implementan múltiples métodos de recolección de datos, como entrevistas semiestructuradas, observaciones personales del investigador y revisión de documentos teóricos. El diseño del estudio de caso es descriptivo, con múltiples casos de padres de adolescentes con TEA.

### 3.1. Definición del problema

Dentro de cada esfuerzo de investigación, la mirada del investigador se vuelve hacia un aspecto general de la realidad social, que es de interés (Schatz, 2020). La crianza de un niño con Trastornos del Espectro Autista (TEA) es un agravante significativo para la familia (Smith & Anderson, 2014). La mayoría de las investigaciones se han centrado en el registro de las dificultades psicoemocionales de los padres de niños con TEA, mientras que estudios recientes han examinado la eficacia de los programas psicoeducativos para padres de niños con TEA, centrándose en factores individuales, como la mejora de los síntomas de TEA en niños y aumentar la participación de los padres en los programas (Beaudoin et al., 2019).

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo cuyos síntomas centrales son la reducción de la interacción social y la comunicación, la presencia de intereses limitados y comportamientos recurrentes y el efecto continuo en la vida del individuo (Goldstein & Ozonoff, 2018). Dado que el TEA no se cura, esto requiere el apoyo constante del individuo y su familia a lo largo de su vida (Sussman et al., 2015). Especialmente en la adolescencia, las necesidades educativas de los alumnos con autismo son mayores y más complejas. Esta condición lleva a los padres a darse cuenta de la permanencia de la discapacidad (Jinks, 2019). Los padres ahora son conscientes de que la dependencia de sus hijos hacia ellos será duradera (Chen et al., 2019). Se dan cuenta de que su cooperación con los docentes tiene múltiples beneficios para ambas partes. Por un lado, puede aliviar muchos de los problemas familiares y reducir la ansiedad de los padres, y por otro lado puede hacer más eficaz el enfoque pedagógico que sigue.

Respecto a Grecia, hasta el día de hoy existe un vacío de estudios que busquen conocer la posibilidad de aliviar las dificultades de los padres con adolescentes con TEA, especialmente en la enseñanza de idiomas, mediante la aplicación del AP. Este aspecto es importante, ya que como Rosa et al. (2019) expresan, el AP puede ayudar a los padres de niños con TEA. Sin embargo, a pesar de la importancia del AP, en Grecia es casi inexistente, al menos como bien donado por el Estado. La única opción para los padres griegos es acudir a centros privados de asesoramiento de pago. Ante esta necesidad, es necesario realizar investigaciones que estudien las necesidades de los padres y el impacto que puede tener el AP en la superación de estas dificultades; es decir, cuáles son los posibles beneficios de implementar AP y de qué manera podría tener una atribución considerable a los obstáculos que enfrentan los padres de adolescentes con TEA, en cuanto al aprendizaje del lenguaje de sus hijos. En definitiva, nos hacemos las siguientes preguntas: ¿Qué necesidades tienen los padres de adolescentes con TEA y cómo podría el AP satisfacer sus necesidades? ¿Cómo podría AP ayudarlos con la enseñanza del idioma griego en la educación secundaria formal e informal? ¿Qué recursos tienen a su disposición y cuáles suelen utilizar? ¿Los adolescentes con TEA obtendrán mejores oportunidades de aprendizaje de idiomas con la implementación del AP?

### **3.2. Objetivos de la investigación**

En esta investigación se pretende investigar si es factible, con el aporte del AP, que los adolescentes con TEA sean ayudados fuera del contexto educativo por sus padres, en el aprendizaje del idioma griego.

El propósito es resaltar las opiniones y actitudes que caracterizan a los padres de adolescentes con TEA, respecto a la enseñanza del idioma griego de sus hijos y determinar el papel del AP en los padres de adolescentes con TEA y consecuentemente en la enseñanza del idioma de sus hijos. El panorama general se enmarcará con un conjunto de objetivos específicos en los siguientes ejes:

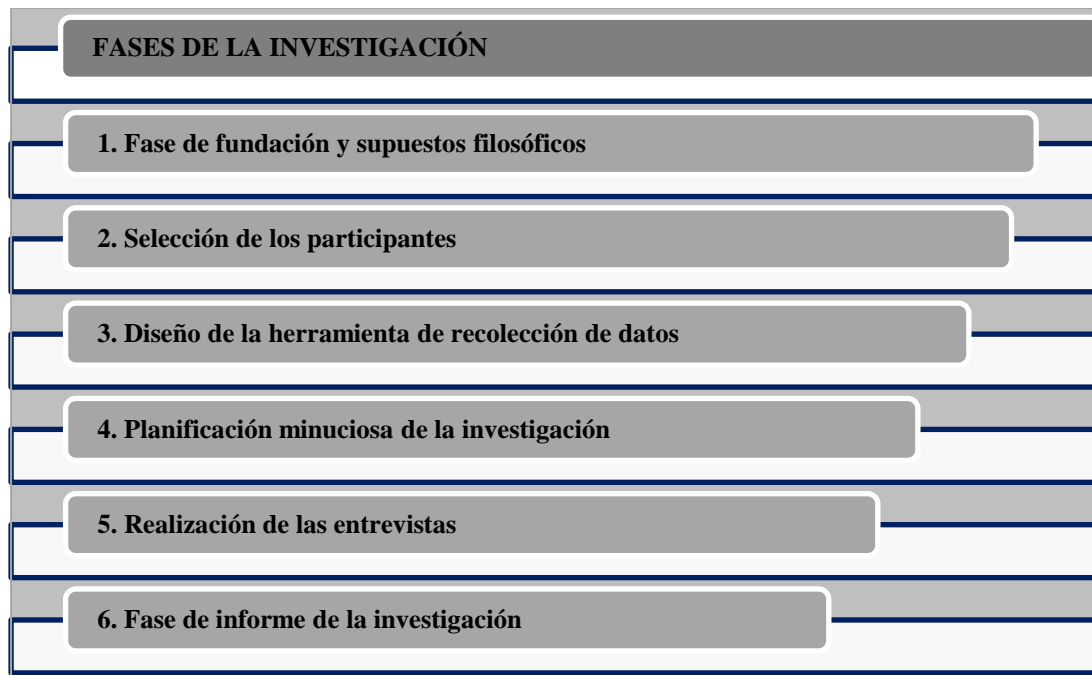
- *Analizar el estado actual de la educación especial en Grecia y el papel del AP.*
- *Describir los factores del contexto familiar que favorecen e impiden el aprendizaje de idiomas en adolescentes con TEA.*
- *Detectar las necesidades y demandas pedagógicas de los padres de adolescentes con TEA.*
- *Identificar el rol del programa educativo dentro del hogar.*
- *Concretar las técnicas didácticas que utilizan los padres de adolescentes con TEA y analizar el AP que han recibido.*
- *Evaluar el papel del AP en la enseñanza de idiomas de los adolescentes con TEA.*

### **3.3. Fases de la investigación**

La investigación de estudio de caso se lleva a cabo en un procedimiento de seis fases, desarrollado por la investigadora. En el Gráfico 2 se presentan en representación visual las distintas fases seguidas en la investigación.

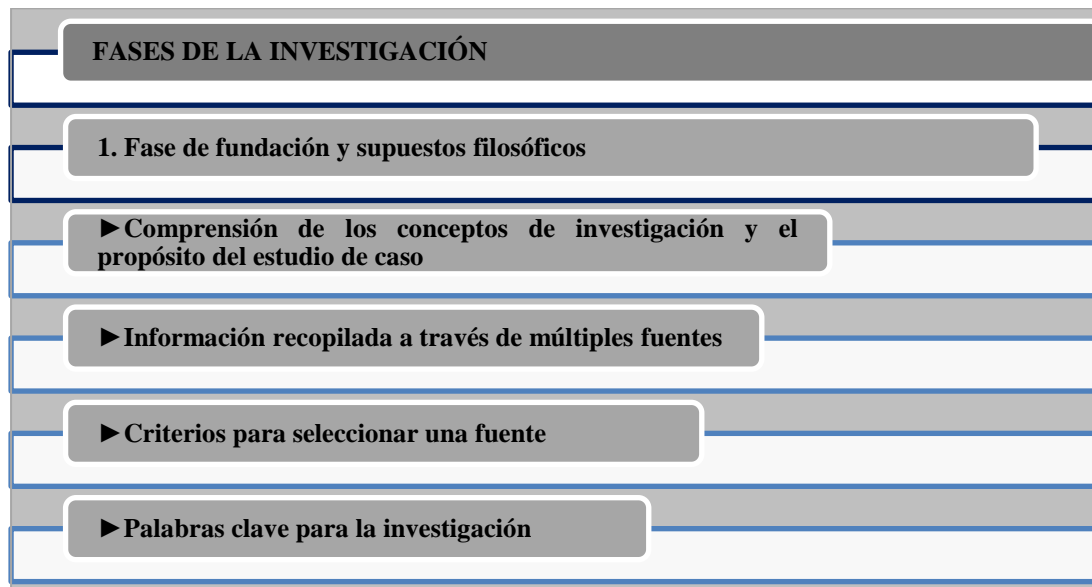


**Gráfico 2: Fases de la investigación.** Fuente: elaboración propia



En el Gráfico 3 se observa la primera fase de la investigación del estudio de caso.

**Gráfico 3: Primera fase – Fase de fundación.** Fuente: elaboración propia

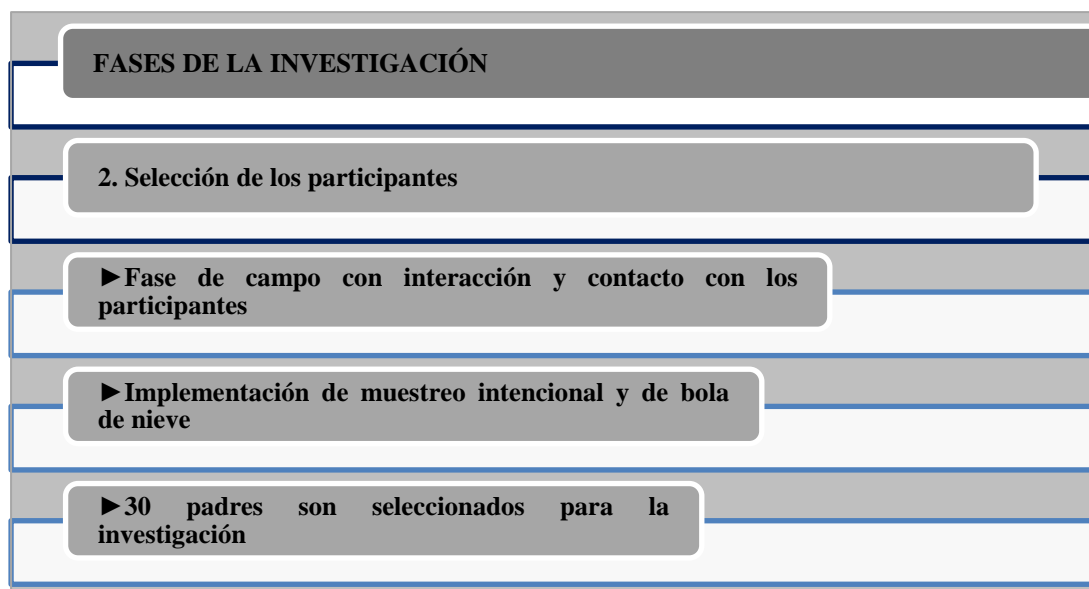


La primera fase es la fase de fundamentación del caso, donde el investigador trabaja sobre el supuesto filosófico (Rashid et al., 2019). Una comprensión integral de los conceptos de investigación, así como el propósito del estudio de caso, es esencial

para completar la investigación de manera efectiva y eficiente (Rashid et al., 2019). La información relacionada con la investigación se recopila a través de múltiples fuentes: bibliotecas de universidades de Grecia y España, búsqueda en línea de libros y autores, material de conferencias y documentales de escritores autistas. Los criterios para seleccionar una fuente se basan en su alta aceptación por parte de la comunidad científica, su confiabilidad y su publicación cronológica durante la última década. Las palabras clave de la investigación incluyen, pero no se limitan a: autismo, TEA, docentes, docentes de educación especial, escuelas, escuelas de educación especial, asesoramiento, asesoramiento para padres, pedagogía, pedagogía y TEA, psicología escolar, asesoramiento psicológico, padres de niños autistas, enseñanza de idiomas, dificultades en los TEA, etc. Todo ello conduce a delinear en profundidad y ampliar el proceso de recolección de datos para la modulación del marco teórico, que servirá de sustento a la investigación sobre el aporte del AP en la enseñanza de idiomas de adolescentes con TEA en colaboración con los padres.

En el Gráfico 4 se presenta la segunda fase de la investigación, la selección de los participantes.

**Gráfico 4: Segunda fase - Selección de los participantes.** Fuente: elaboración propia



En la segunda fase se seleccionan los participantes de la investigación. Esta es la fase de campo, donde se gestiona la interacción y el contacto real con los participantes. Basado en la estrategia de abducción, este paso es el paso más crucial, ya que permite al investigador explorar y comprender un fenómeno social a través de los

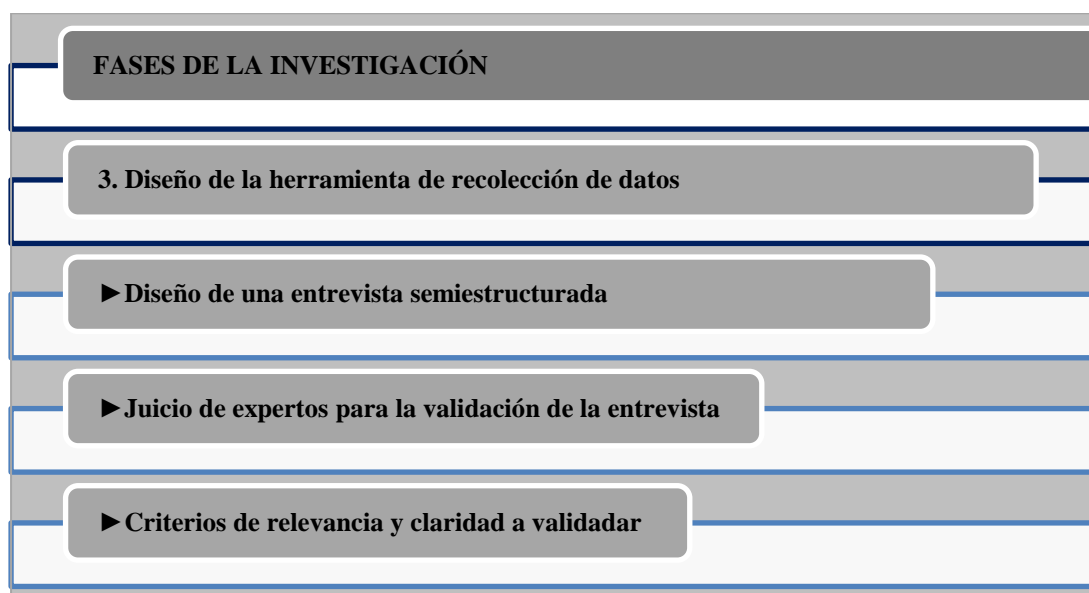
ojos de los actores sociales (Rashid et al., 2019). Se implementan muestreos intencionales y de bola de nieve para garantizar que los participantes tengan las características específicas necesarias para la investigación. Dentro del área escolar de las escuelas generales, el porcentaje de padres con adolescentes con TEA es muy pequeño, por lo que es extremadamente difícil encontrar un número adecuado de candidatos ideales para realizar esta investigación. Debido a este hecho, se decidió llegar a organizaciones benéficas, organizaciones sin fines de lucro para padres y amigos de personas autistas, con representación en el norte y centro de Grecia.

La investigadora acudió personalmente a 5 organizaciones de este tipo en 3 ciudades del norte y centro de Grecia. La respuesta de la dirección de las organizaciones fue satisfactoria y receptiva. La condición puesta para la realización de las entrevistas con miembros-padres de adolescentes con TEA fue la confidencialidad y el anonimato de la investigadora, tanto en cuanto a los datos personales de los participantes, como en cuanto a la identidad de cada estructura. El objetivo del completo anonimato es no revelar la identidad de los adolescentes con TEA y sus dificultades personales.

Una vez aceptado el anonimato, las 5 organizaciones proporcionaron una breve lista de nombres de padres de adolescentes con TEA, independientemente del género, que pudieran querer participar en las entrevistas personales. La investigadora se puso en contacto con todos los miembros registrados que le fueron entregados, es decir, 90 personas. Se les informó que se trataba de una entrevista personal, sobre las dificultades que enfrentan los adolescentes con TEA en el ámbito de la enseñanza del idioma y si el AP estaría en condiciones de auxiliarlos en su empeño por ayudar a sus hijos en el hogar. La mayoría de ellos (63 padres) se negaron cortésmente a participar en la investigación, considerando que no querían involucrarse en este proceso o que sus hijos no tendrían ningún beneficio particular. La comunicación inicial con los 27 padres de familia restantes que accedieron a participar se realizó por teléfono, concertando un encuentro personal en el espacio de su elección. Tres de los participantes querían recomendar a otros tres padres con adolescentes con TEA (que no pertenecían a las organizaciones) a participar voluntariamente en la investigación. La investigadora aceptó su solicitud y realizó entrevistas personales con los tres padres propuestos. El número total final de los participantes en esta investigación es de treinta padres.

En el Gráfico 5 se presenta la tercera fase de la investigación, en cuanto al diseño de la herramienta de recolección de datos.

**Gráfico 5: Tercera fase – Diseño de la herramienta de recolección de datos.** Fuente: elaboración propia



En la fase tres, la herramienta de recopilación de datos se diseña, construye y proporciona rigidez científica: confiabilidad, es decir, credibilidad, confiabilidad, confirmabilidad y transferibilidad (Anney, 2014). En primer lugar, esto incluye el diseño de la entrevista semiestructurada, primero se especifican los objetivos de la entrevista, luego se establecen las categorías y se plantean las preguntas para cada categoría y todo esto se establece en el orden de clasificación adecuado. En el primer objetivo, se busca el estado actual de la educación especial en Grecia combinado con el papel del AP, con el fin de evaluar cómo se implementa la educación especial en Grecia, en relación con los adolescentes con TEA. Las preguntas incluyen las opiniones de los padres sobre la provisión de educación especial en Grecia; sus pensamientos sobre la inclusión de sus adolescentes TEA en las clases generales; sus creencias sobre la existencia de escuelas de educación especial; la provisión o no del AP por parte del Estado o desde el sector privado; si el Estado facilita o no la inclusión de estos adolescentes, mediante la capacitación a padres y docentes. En el segundo objetivo se presentan los factores del contexto familiar que favorecen o impiden el aprendizaje del lenguaje en adolescentes con TEA, buscando cómo la familia incide en el aprendizaje del lenguaje de estos adolescentes. Las preguntas buscan la existencia de cooperación

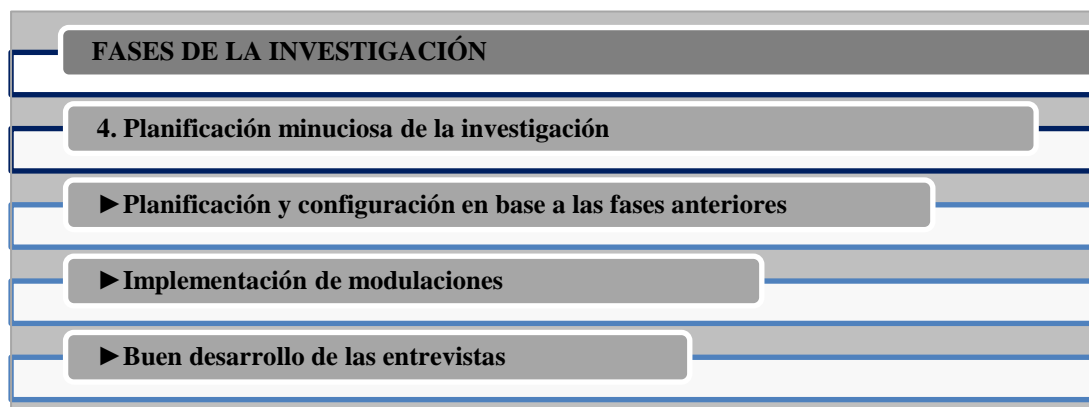
mutua entre los miembros de la familia, en cuanto a la comunicación con el adolescente TEA; qué pasa si algunos miembros no cooperan; los medios de comunicación utilizados con los adolescentes TEA; la viabilidad de la implementación de un programa de lenguaje cotidiano dentro del hogar; estrategias utilizadas dentro del hogar para el aprendizaje de idiomas de estos adolescentes. En el tercer objetivo se detectan las necesidades y demandas pedagógicas de los padres con adolescentes con TEA, buscando posibles soluciones a sus necesidades. Las preguntas buscan posibles colaboraciones entre padres y docentes de educación especial de las escuelas; dificultades encontradas en el esfuerzo del adolescente para responder al aprendizaje del idioma; barreras por la vida laboral de los padres para aplicar técnicas educativas en su adolescente autista; la ayuda adecuada necesaria para facilitar el progreso del lenguaje del adolescente y las necesidades, demandas y ayuda pedagógica precisas que serían apreciadas por parte de los padres, para actuar en consecuencia con las necesidades de su adolescente con TEA. En el cuarto objetivo se valora el papel del programa educativo en el hogar, para detectar las posibles conexiones entre los programas educativos aplicados en el contexto escolar y la implementación de un programa educativo en el hogar. Las preguntas incluyen el logro o no de los objetivos educativos establecidos por los docentes de educación especial dentro del hogar con o sin la colaboración de los padres; signos de mejora del lenguaje del niño con la cooperación de los padres; la forma en que se realiza y promueve el trabajo dentro del hogar; modificaciones del programa familiar para facilitar las habilidades lingüísticas del niño; herramientas a disposición de los padres o recibidas, para promover el programa educativo dentro del hogar; efectividad del programa implícito en el hogar, sugerencia de mejoras y otras dificultades en la implementación del programa educativo dentro del hogar. En el quinto objetivo se presentan técnicas didácticas utilizadas por padres de adolescentes con TEA en combinación con el asesoramiento que han recibido. Las preguntas buscan técnicas didácticas útiles adquiridas con la asistencia del AP, para el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes; estrategias utilizadas por los padres para desarrollar las necesidades lingüísticas de sus hijos; técnicas utilizadas para alentar a sus hijos a usar su voz; si los padres recibieron formación a través del AP y qué medios les facilitaron el acceso a esta formación. En el sexto objetivo se realiza una valoración sobre la evaluación del papel del AP en el aprendizaje de idiomas de los adolescentes por parte de sus padres. Las preguntas dan respuesta a la contribución del AP en el aprendizaje de idiomas de los adolescentes; si la formación recibida a través

del AP es suficiente para desarrollar el aprendizaje de idiomas de su hijo; la ayuda del AP en la implementación de un programa de lenguaje cotidiano para su propio hijo durante un largo período; mejora o no en la competencia lingüística del niño, después de la implementación del programa de formación lingüística; sugerencias de los padres sobre un mejor diseño del programa de idiomas de sus hijos con la ayuda del AP; la disposición de los padres de aplicar el plan educativo para la enseñanza del idioma de su hijo después de la investigación realizada; Opinión actual de los padres sobre la aplicación del AP en la enseñanza de idiomas de sus hijos y sus propuestas adicionales al respecto.

A continuación se presenta la validación de la entrevista por parte de un equipo de expertos. En primer lugar, el investigador busca en las listas de personal de la Universidad para encontrar los candidatos adecuados para la validación del instrumento. Los aspectos considerados para seleccionar a los expertos son: años de experiencia en su campo de estudio, publicaciones relacionadas con el tema, experiencia considerable en la enseñanza de idiomas, investigación y administración, participación en congresos, cualificación práctica en el manejo de personas con TEA y motivación personal para participar en la investigación. Se contacta a los expertos que cumplen con los criterios a través de correos electrónicos, según su experiencia, de: Universidad Aristóteles de Tesalónica, Universidad de Macedonia, Universidad de Macedonia Occidental y Universidad de Tesalia. Inicialmente se contacta a 28 expertos y los que finalmente participan son 13. Todos ellos pertenecen a departamentos de la Universidad, con doctorado en estos campos de especialización: educación especial, educación inclusiva, orientación, enseñanza de idiomas y autismo. El procedimiento es a través de una Guía de Entrevista en línea con las preguntas propuestas de la entrevista semiestructurada, enviada a cada experto como un formulario de Google (Anexo 5: Diseño del Formulario de Juicio de Experto), con los criterios de relevancia y claridad a validar.

En el Gráfico 6 se presenta visualmente la cuarta fase, la planificación minuciosa de la investigación.

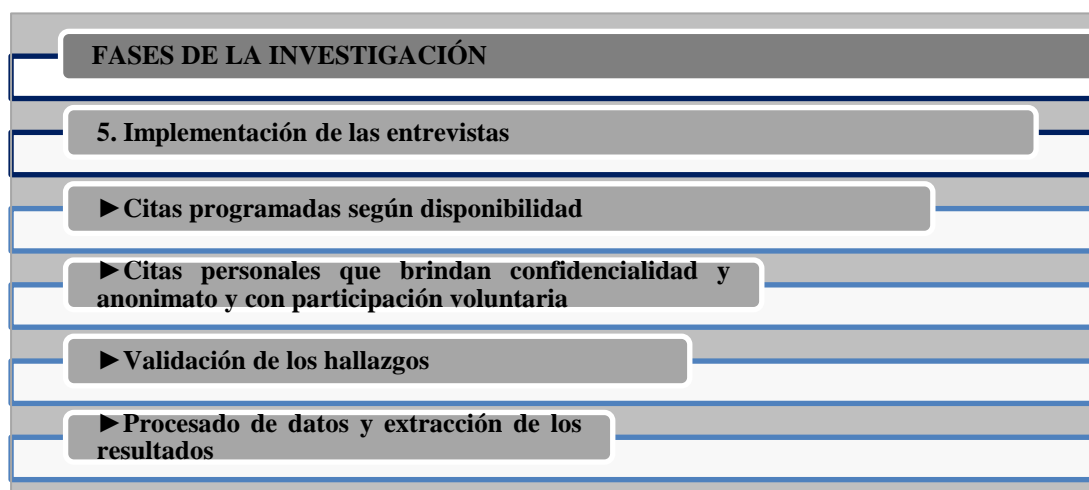
**Gráfico 6: Cuarta fase – Planificación minuciosa de la investigación.** Fuente: elaboración propia



En la cuarta fase, la investigación se planifica y moldea minuciosamente, sobre la base de las tres fases anteriores. Se implementan todas las modulaciones necesarias para asegurar el buen desarrollo de las entrevistas.

En el Gráfico 7, quinta fase, se muestra la implementación de las entrevistas.

**Gráfico 7: Quinta fase – Implementación de las entrevistas.** Fuente: elaboración propia

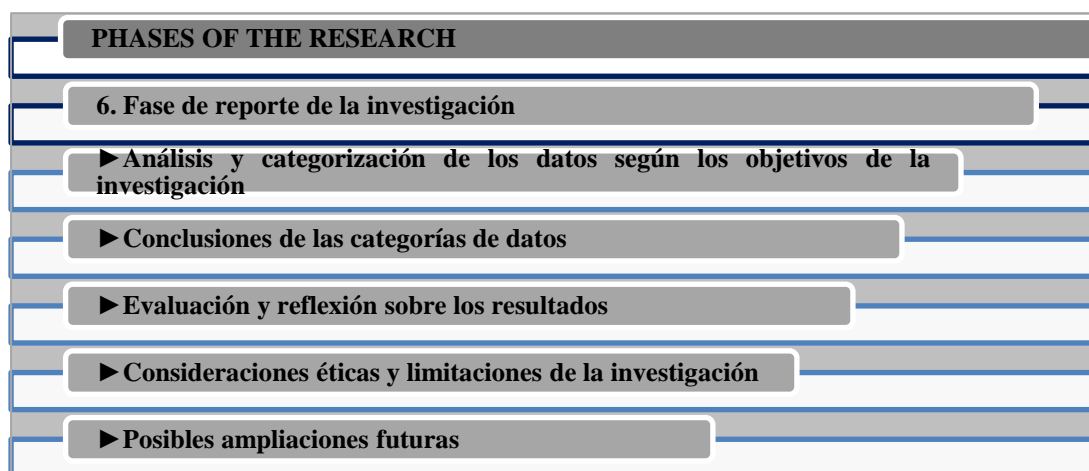


En la fase cinco se implementan y ejecutan las entrevistas a los participantes en la investigación. Las citas se programan de acuerdo con la disponibilidad de los entrevistados y la ubicación exacta que mejor les atiende. La mayoría de las reuniones y entrevistas tienen lugar en la casa de los padres y rara vez en un área especialmente diseñada de la organización a la que pertenecen. Cada entrevista es personal con el padre o la madre de un adolescente con TEA. Al inicio del conocimiento de la investigadora con cada participante, se proporciona información sobre la

confidencialidad de la conversación, el anonimato y la privacidad personal de cada padre. Se señala que la participación en la entrevista es voluntaria y que en cualquier momento que el padre lo desee, podrá abandonar el proceso, sin mayores explicaciones ni obligaciones. A todos los participantes se les pide su consentimiento para la grabación de la entrevista, para que la investigadora pueda en una etapa posterior procesar los datos de la conversación. Esta solicitud no fue aceptada por todos los padres. En aquellas entrevistas en las que no se acepta la solicitud de la investigadora, se conservan por escrito las respuestas detalladas a cada pregunta. El tiempo necesario para ser asignado por los entrevistados oscila entre una y dos horas como máximo. Para validar las entrevistas, cada una se acompaña de las observaciones de la investigadora sobre el lenguaje corporal de los entrevistados y en qué medida estos dos están de acuerdo o contradictorios. Adicionalmente, la validación se realiza combinando los datos personales de cada encuestado, que son confidenciales, con la pertinencia y documentación de sus respuestas. Las entrevistas se realizaron en la segunda mitad del año escolar 2019-20 y durante todo el año escolar 2020-21 y fueron seguidas de una extensa recopilación de datos. Al final de las entrevistas, los datos de cada pregunta se registran mediante transcripciones escritas o se utilizan las grabaciones de la investigadora, se agrupan en respuestas similares y se clasifican en categorías. Luego, los datos se procesan para extraer los resultados del esfuerzo de investigación.

En el Gráfico 8 se presenta visualmente la sexta y última fase de la investigación, la fase de reporte.

**Gráfico 8: Sexta fase – Fase de reporte de la investigación.** Fuente: elaboración propia





La fase seis es la última, la fase de reporte de la investigación, donde se presenta la descripción de los casos y los participantes. Documenta los detalles de los protocolos de investigación, recopila los resultados de los datos, analiza y categoriza los datos de forma descriptiva de acuerdo con los objetivos de la investigación, utiliza la interpretación material empírica, extrae conclusiones de las categorías de datos, evalúa y reflexiona sobre los resultados, presenta consideraciones éticas y limitaciones de la investigación y propone posibles futuras ampliaciones.

### **3.4. Población y muestra de estudio**

El tipo de muestreo en esta investigación educativa es intencional, es decir, se trata de seleccionar solo una muestra de personas de la población de estudio. La investigación cualitativa generalmente utiliza un muestreo *intencional*, ya que no busca medir problemas, hacer declaraciones a nivel de población o extrapolar hallazgos (Hennink et al., 2020).

La investigación cualitativa tiene como objetivo obtener una comprensión contextualizada detallada del fenómeno estudiado, lo que requiere no solo una pequeña muestra para que los problemas puedan explorarse en profundidad, sino también un proceso flexible de muestreo para capturar la diversidad de problemas (Palinkas, 2015). El muestreo intencionado implica la selección *deliberada* de participantes con abundante información sobre los temas de investigación y con características específicas importantes para el estudio, con el fin de obtener una comprensión más profunda de estos temas (Hennink et al., 2020). Además, los conceptos se pueden generalizar, sin utilizar la inferencia estadística para extrapolar los hallazgos a una población más grande (Guest et al., 2013).

En combinación con el muestreo intencionado, también se utiliza en la investigación el muestreo *de bola de nieve* o *de cadena*. El término *bola de nieve* hace referencia al proceso de acumulación, ya que cada persona recomienda a otras, que cumplen con los criterios de estudio (Palinkas, 2015). En la muestra que eventualmente se forme, se deben incluir personas con características diferentes a los informantes originales, de modo que se presente el cuadro más completo del fenómeno (Issari & Pourkos, 2015). La combinación de bola de nieve y muestreo intencional agrega diversidad a la muestra de estudio de la investigación (Hennink et al., 2020).

Los criterios especificados para seleccionar a los participantes en la investigación incluyen: comunicación con asociaciones que incluyen a padres y amigos de personas con TEA; la identificación de los padres de un adolescente con TEA, independientemente de su nivel socioeconómico o educativo. Esta estrategia generalmente se aplica cuando hay dificultad para ubicar a los miembros de una población en particular (por ejemplo, muchos padres con un niño autista no reconocen abiertamente su existencia en la sociedad); contactar con los padres de los adolescentes con TEA y proporcionar información sobre la investigación en curso; intentar representar en la muestra de la investigación todos los niveles educativos y socioeconómicos de la sociedad; reuniones personales con los padres interesados en el área de su elección, según su disponibilidad; realización de entrevistas semiestructuradas con los padres.

Los participantes finales en la investigación son padres pertenecientes a organizaciones benéficas sin fines de lucro para padres y amigos de personas autistas con representación en el norte y centro de Grecia. Estas organizaciones ofrecen diagnóstico, educación y entretenimiento de las personas con autismo de forma individual, pero también en pequeños grupos, visando la maduración emocional, el aprendizaje de habilidades, la socialización, etc.; Ejercicios de baño en la piscina cubierta de los centros con la guía de entrenadores especializados; Tarde empleo creativo de niños autistas en pequeños grupos; Consejería a los padres después de la consulta telefónica; Seminarios educativos para padres de niños autistas; Informar y sensibilizar a la población sobre el problema del autismo.

La investigación se lleva a cabo durante un año escolar, comenzando desde el segundo semestre del año escolar 2019-20 y terminando en el segundo semestre del año escolar 2020-21. Se trata de los padres de los adolescentes con TEA pertenecientes a la educación especial secundaria dispuestos a participar de forma voluntaria y anónima en el proceso. Se realizaron entrevistas semiestructuradas en reuniones en vivo, dependiendo del tiempo disponible de los padres participantes (Anexo 3: Muestra de dos entrevistas grabadas).

Los participantes son informados previamente de la grabación, confidencialidad y anonimato de los que serán divulgados y sólo con su aceptación y consentimiento se realiza la entrevista. También se les informa que en cualquier momento durante la

investigación, si así lo desean por sus propios motivos, podrán retirarse voluntariamente y no participar más.

En última instancia, treinta padres participan en la investigación. La mayoría vive en el norte de Grecia (19 participantes), donde hay una mayor escala de población y el resto son del centro de Grecia. Todos los participantes tienen nacionalidad griega. En la Tabla 15 se presenta el número, residencia y nacionalidad de los participantes.

**Tabla 15: Número, residencia y nacionalidad de los participantes en la investigación.**

Fuente: elaboración propia

Participantes de la investigación	
Número de participantes	30
Residencia	Norte de Grecia: 19 Grecia central: 11
Nacionalidad	Griego

En cuanto al género de los padres participantes, se puede observar que las mujeres-madres tienen mayor facilidad y disposición para participar (21 mujeres-madres) que los hombres-padres (9 hombres-padres). En la Tabla 16 se presenta virtualmente el género de los participantes.

**Tabla 16: Género de los participantes.** Fuente: elaboración propia

Participantes de la investigación	
Género	Mujeres: 21
	Hombres: 9

La edad de los entrevistados oscila entre 39 y 62 años, lo que demuestra que no existe una limitación de edad para la muestra. En la Tabla 17 los participantes se dividen en tres grupos de edad.

**Tabla 17: Edad de los entrevistados.** Fuente: elaboración propia

Participantes de la investigación	
Edad 39-49 years	18 entrevistados
Edad 50-59 years	9 entrevistados
Edad 60-62 years	3 entrevistados

En cuanto al estado civil de la muestra de estudio, los hallazgos son bastante interesantes. La mayoría de los padres están divorciados (15 padres), algunos de ellos son padres solteros (6 padres) y solo 9 de los participantes siguen casados. En la Tabla 18 se presenta el estado civil de la muestra de estudio.

**Tabla 18:** *Estado civil de la muestra de estudio.* Fuente: elaboración propia

Participantes de la investigación	
Estado civil	Casado: 9
	Divorciado: 15
	Monoparental: 6

En cuanto al nivel educativo de la muestra de estudio, varía desde poseer un doctorado hasta bachillerato. Algunos entrevistados poseen un título de doctorado o maestría, a saber, 4 participantes, casi la mitad de ellos (12 participantes) tienen una licenciatura y el resto de ellos (14 participantes) son graduados de secundaria. La representación de cada nivel educativo en la muestra de estudio es consecuente con el porcentaje medio en la comunidad griega. En la Tabla 19 se presenta el nivel educativo de los entrevistados.

**Tabla 19:** *Nivel educativo de los entrevistados.* Fuente: elaboración propia

Participantes de la investigación	
Nivel educacional	PhD o Maestría: 4 participantes
	Licenciatura: 12 participantes
	Escuela secundaria: 14 participantes

En conjunto, la presentación y las características de la muestra de estudio se muestran en la Tabla 20.

**Tabla 20: Presentación y características de la muestra de estudio.** Fuente: elaboración propia

<b>Participantes de la investigación</b>	
<b>Número de participantes</b>	30
<b>Género</b>	Mujeres: 21 Hombres: 9
<b>Edad</b>	39 – 62 years
<b>Nacionalidad</b>	Griego
<b>Residencia</b>	Norte de Grecia: 19 Grecia central: 11
<b>Estado civil</b>	Casado: 9 Divorciado: 15 Monoparental: 6
<b>Nivel educacional</b>	PhD o MSc: 4 participantes Soltero: 12 participantes Escuela secundaria: 14 participantes

### 3.5. Instrumentos de recolección de información

Para efectos de esta investigación se selecciona como herramienta básica una entrevista semiestructurada, que ofrece la posibilidad de contacto interpersonal con los participantes con el objetivo final de registrar sus opiniones y actitudes. En la investigación educativa, la entrevista de investigación cualitativa es una herramienta de recopilación de datos viable y muy utilizada (Jamshed, 2014). Las entrevistas cualitativas brindan a los investigadores oportunidades para explorar, de manera profunda, asuntos que son exclusivos de las experiencias de los entrevistados, lo que permite comprender cómo se experimentan y perciben diferentes fenómenos de interés (Grath et al., 2019). Considerando la relación entre participantes e investigadores y el énfasis en la exploración de los fenómenos humanos, las entrevistas han sido tradicionalmente un método de recolección de datos vinculado a la investigación cualitativa (Grath et al., 2019).

Las entrevistas de investigación cualitativa son preferibles cuando el investigador se esfuerza por comprender la perspectiva subjetiva del entrevistado sobre un fenómeno en lugar de crear entendimientos generalizables de grandes grupos de personas; por ejemplo, la entrevista cualitativa puede prestarse bien para explorar la experiencia de un padre sobre la educación que se le brinda a su hijo autista. Como tal, un estudio que aplica entrevistas cualitativas tiene el potencial de dar voz a minorías y grupos en la sociedad que pueden no ser escuchados en otros lugares (Reeves et al., 2015). Además, se deben considerar las dimensiones éticas de tomar tiempo de los entrevistados y, por lo tanto, solo incluir tantos participantes como sea necesario en el proyecto de investigación y que puedan tener ideas o experiencias sobre el fenómeno en cuestión (Grath et al., 2019).

Mientras tanto, cuando la investigación se interesa en examinar la experiencia vivida, como las actitudes, pensamientos, sentimientos y preocupaciones de los padres de adolescentes con TEA respecto a la enseñanza de su lengua, se apoya en entrevistas fenomenológicas que se enfocan en las experiencias de los participantes y los significados que hacen de ello experiencia (Seidman, 2019). En estas entrevistas fenomenológicas, el investigador puede generar descripciones detalladas de las experiencias de los participantes sobre un fenómeno, a través de preguntas abiertas sobre los sentimientos, percepciones y comprensiones de los participantes (Roulston & Choi, 2018). Estas descripciones forman la base de las interpretaciones o manifestaciones reconstruidas del fenómeno objeto de indagación, cómo es el aprendizaje del lenguaje para los adolescentes con TEA y cómo sus padres podrían asistirlos con el aporte del AP (Vagle, 2018).

En términos de organización, las entrevistas van desde el formato estrictamente estructurado de las encuestas estandarizadas, en las que las preguntas se hacen en un orden específico, utilizando el mismo formato, hasta las entrevistas semiestructuradas, en las que la organización de los temas tiene un formato menos estricto (Roulston & Choi, 2018). En esta investigación se lleva a cabo una entrevista semiestructurada, cuyo diseño tiene en cuenta los principios básicos de la investigación cualitativa, es decir, generalmente es no direccional y la secuencia de preguntas de los entrevistadores está dirigida por los participantes (Roulston & Choi, 2018). Pero, aunque en la entrevista focalizada se cumple estrictamente el principio de no orientación, sin embargo, se busca un mayor control por parte del investigador sobre los ejes y tipos de preguntas, por lo

que toda la discusión variará en partes específicas de la experiencia del participante. Esta elección se puede hacer porque la entrevista de este tipo se adapta a necesidades específicas de investigación (Roulston & Choi, 2018). De acuerdo con esto, en esta investigación se busca comprender en profundidad cómo los padres de adolescentes con TEA interpretan el aprendizaje del lenguaje de sus hijos, sus obstáculos y diferencias durante este proceso y la posibilidad de beneficiarse de la implementación del AP.

Con base en los elementos anteriores, se selecciona como herramienta básica en esta investigación en particular una entrevista semiestructurada, la cual ofrece la posibilidad de contacto interpersonal con los participantes con el objetivo final de registrar sus opiniones y actitudes. Este tipo de entrevista se elige para permitir que cada individuo interrogado sea dirigido a temas específicos, al mismo tiempo que tiene la oportunidad de desarrollar sus pensamientos libremente y sus puntos de vista en profundidad (Schratz, 2020). Al mismo tiempo, al diseñar, construir y dotar de rigidez científica a la herramienta de recogida de datos se asegurará la aportación de fiabilidad-solvencia, transferibilidad, validez y verificación (Issari & Pourkos, 2015).

El procedimiento de diseño y creación de esta entrevista semiestructurada incluye: la especificación del establecimiento de objetivos generales de la pregunta principal de investigación, si el AP puede ayudar a los padres de adolescentes con TEA en la enseñanza del idioma; la división de la reflexión principal en los objetivos de investigación más específicos; la creación de las preguntas apropiadas correspondientes a cada objetivo; asegurarse de que no se pregunten repetidamente los mismos temas, pero mientras tanto se cubran todos los aspectos de la enseñanza del idioma de los adolescentes con TEA por parte de sus padres; la presentación de las preguntas de forma sencilla y comprensible, con el fin de facilitar a los participantes en sus respuestas; la presentación de las preguntas de forma neutral e imparcial, de manera que no haya influencia de los entrevistados.

Respecto a la entrevista se utilizan preguntas descriptivas, hipotéticas, mixtas, cerradas y abiertas. En algunos casos, se plantean preguntas aclaratorias adicionales para profundizar más en el tema. En la parte introductoria de la entrevista se hacen preguntas sobre la demografía de los participantes, como edad, género, país de origen, nivel de educación, etc.

En la parte principal de la entrevista, las preguntas formuladas se basan en los seis ejes elegidos para ser explorados. Las preguntas no se hacen a todos en el mismo orden, sino que siguen el curso de la discusión. La guía de entrevista se crea para analizar los seis ejes investigados, constando en total de treinta y dos preguntas; el primer eje con cinco preguntas, el segundo eje con seis preguntas, el tercer eje con cuatro preguntas, el cuarto eje con seis preguntas, el quinto eje con cuatro preguntas y el sexto eje con siete preguntas. Las entrevistas se realizan una vez con cada padre por separado en su contexto natural, delimitado por el espacio y la disponibilidad de tiempo.

Como complemento a la herramienta de investigación de esta investigación, las entrevistas semiestructuradas, las experiencias de la investigadora se recopilan utilizando datos diarios y un protocolo de papel y lápiz. A través de las entrevistas semiestructuradas realizadas, se obtiene información sobre los eventos y comportamientos reales de los padres, con el diario para ofrecer una ventana a la vida tal como se desarrolla naturalmente en los eventos cotidianos de los individuos (Neupert & Bellinger, 2018).

En un diario es común la escritura autor-reflexiva y contemplativa impactando la experiencia misma de la humanidad. Mientras tanto, la escritura reflexiva privada transforma los pensamientos del escritor en un espejo, fomentando la autoconciencia, el autoconocimiento y la auto-objetivación (Hyers, 2018). El diario registra de manera informal los datos demográficos iniciales y se complementa diariamente con la comunicación que existe entre la investigadora y los padres participantes en la investigación (Anexo 2: Muestra del diario de la investigadora). La retención del calendario es informal, para la recopilación de información adicional sobre los adolescentes con TEA y la comunicación con sus padres, para que el AP sea más efectivo en la enseñanza del idioma griego. Por eso, en el contexto de esta investigación en particular, se utilizará como una herramienta alternativa y de asesoramiento más que como una herramienta de investigación. Su finalidad será combinar opiniones y actitudes recogidas por los padres, en relación con los datos personales de cada alumno autista, verificando, cotejando, validando y triangulando las actitudes y opiniones registradas por los padres.



### 3.5.1. Validez de contenido y confiabilidad de la herramienta de investigación

La validez y confiabilidad de contenido refleja la representación y relevancia de un conjunto de afirmaciones utilizadas para medir un concepto realizado a través del análisis racional de los contenidos de la prueba a través del juicio de expertos (Muliana et al., 2020; Retnawati, 2016). Esta validez y confiabilidad se refiere a la precisión de la medición basada en los contenidos de la herramienta de investigación para garantizar que las declaraciones de escala utilizadas hayan cumplido con el contenido general del concepto o la idoneidad de las declaraciones (Muliana et al., 2020). Según Muliana et al. (2020) investigación sobre validez de contenido y confiabilidad, las fases seguidas para validar la herramienta de investigación del estudio se muestran en la Tabla 21.

**Tabla 21:** *Fases seguidas para validar la herramienta de investigación.* Fuente: elaboración propia

<b>Fase 1</b>	Diseñar el instrumento de juicio de expertos
<b>Fase 2</b>	Construir un formulario de Google con la guía de entrevista y sus preguntas propuestas
<b>Fase 3</b>	Buscar, encontrar y contactar con expertos en el campo del autismo, educación especial, educación inclusiva, asesoramiento, enseñanza de estudiantes con TEA y enseñanza de idiomas
<b>Fase 4</b>	Enviar un enlace en línea desde el formulario de Google a los trece expertos seleccionados para validar, según los criterios: relevancia y claridad. Además, proporcionar una tabla para cada elemento para que los expertos hagan sugerencias
<b>Fase 5</b>	Analizar las respuestas, tanto cuantitativa como cualitativamente, analizando los comentarios realizados por los expertos sobre las preguntas. Simultáneamente, se utiliza la fórmula Aiken V para ver la validez y confiabilidad de las preguntas de entrevista propuestas. Calcular los coeficientes de correlación y el promedio de los coeficientes de correlación.
<b>Fase 6</b>	Reformar y formular, cuando sea necesario, el instrumento, según el juicio de expertos.

De acuerdo a la Tabla 21, en la primera fase se diseña la herramienta a evaluar, que es la guía de entrevista, para ser enviada a los expertos. En la segunda fase, se crea un formulario con la guía de entrevista y las preguntas sugeridas en Formularios de Google. En la tercera fase se lleva a cabo la búsqueda, encuentro y comunicación con

expertos en el campo del autismo, educación especial, educación inclusiva, asesoramiento, enseñanza de estudiantes con TEA y enseñanza de idiomas, para ayudar en la evaluación de la herramienta de investigación. En la cuarta fase, una vez seleccionados los expertos que evaluarán la herramienta de investigación, se envía un enlace web desde el formulario de Google a los trece expertos seleccionados para su validación, en base a los criterios: relevancia y claridad. Además, se les proporciona una tabla por cada objeto investigado, para que los expertos puedan realizar sus sugerencias, interviniendo o no en su estructura y contenido. En la quinta fase, se analizan cuantitativa y cualitativamente las respuestas dadas por los expertos, a través del análisis de sus comentarios realizados a las preguntas. A su vez, se utiliza la fórmula Aiken V para determinar la validez y confiabilidad de las preguntas sugeridas para la entrevista, mientras que simultáneamente se calculan los coeficientes de correlación y su promedio, con el fin de reordenar la herramienta de investigación evaluada, en caso de ser necesario. En la sexta y última fase, se lleva a cabo si se requiere, la reformulación y conformación de la herramienta de investigación, según el juicio de los expertos y las propuestas presentadas por ellos.

El propósito de la validación de contenido es reducir la variación en el potencial de cometer errores en el instrumento y aumentar la probabilidad de obtener un índice de validez de constructo en estudios posteriores (Muliana et al., 2020). Se necesita el juicio de expertos para garantizar el grado de relevancia y claridad de las declaraciones, si pertenecen a la sección correcta y si las preguntas de la entrevista tienen pureza de lenguaje (Sabayleh & Alramamneh, 2020). Se contactó a los expertos a través de correos electrónicos a sus departamentos universitarios en el norte de Grecia, que se especializan en educación especial, educación inclusiva, asesoramiento, enseñanza de idiomas y autismo. Se buscó involucrar a los profesores especializados en estas áreas específicas de interés, mientras que algunos de ellos sugirieron y otros expertos en los campos en investigación. Finalmente se ofreció guía de entrevista a trece expertos. Todos los expertos disponían de un título de doctorado en estas áreas específicas, diez de ellos realizando investigación o docencia en centros universitarios y los tres restantes trabajando en centros relacionados con la educación de personas autistas especializados en docencia y gestión. En la Tabla 22 se presentan datos sobre las cualificaciones de los expertos.

**Tabla 22: Cualificaciones de los expertos.** Fuente: elaboración propia

Número	13 expertos
Título académico	Doctorado: 100% (13/13)
Institución de trabajo profesional	Centro Universitario: 76.92% (10/13) Centro relacionado con la educación de personas autistas: 15.38% (2/13) Otros: 7.69% (1/13)
Actividad profesional centrada principalmente en	Investigación: 53.84% (7/13) Docencia: 38.46% (5/13) Gestión: 7.69% (1/13)
Especialidad académica	Autismo: 46.15% (6/13) Educación especial: 30.76% (4/13) Educación inclusiva: 23.07% (3/13)
Formación en educación especial, educación inclusiva u otras especialidades afines	100% (13/13)
Provisión de capacitación relacionada con educación especial, autismo, aprendizaje de idiomas, pedagogía, asesoramiento	100% (13/13)
Grado de conocimiento del 1 al 10, sobre educación especial, autismo, aprendizaje de idiomas, pedagogía, asesoramiento	10: 53.84% (7/13) 9: 30.76% (4/13) 8: 7.69% (1/13) 7: 7.69% (1/13)
Participación en cualquier investigación o publicación sobre educación especial/inclusiva y/o autismo	Sí: 100% (13/13)

La validez de contenido y confiabilidad del instrumento de investigación se realiza mediante la distribución del instrumento a los expertos, para la recolección de los resultados de su evaluación cualitativa y cuantitativa. La validación se realiza con el fin de ver si el instrumento diseñado tiene una buena validez de contenido y confiabilidad o no. A cada experto se le envió en línea la Guía de entrevista que consta de 31 preguntas; esta acción se realizó en línea mediante el envío de un formulario de Google: Formularios de Google - Preguntas (Anexo 5: Diseño del Formulario de Juicio de Experto) y sus respuestas se presentan en la sección de Respuestas: Formularios de Google - Respuestas. Dentro del proceso, los expertos evalúan y retroalimentan la herramienta de investigación, la consistencia entre las guías, la elección de preguntas y

palabras utilizadas y la continuidad entre las preguntas del instrumento desarrollado. Los trece expertos validaron la guía de entrevista, compuesta por 31 preguntas y los criterios evaluados se basaron en la relevancia y claridad en una escala de 5 puntos, tal como se propone en la Tabla 23.

**Tabla 23: Criterios para medir la validez y confiabilidad del contenido.** Fuente: elaboración propia

<b>a. Relevancia</b>	<b>b. Claridad</b>
<b>0:</b> La evaluación es muy negativa/totalmente en desacuerdo	<b>0:</b> La evaluación es muy negativa/totalmente en desacuerdo
<b>1:</b> La evaluación es negativa / en desacuerdo	<b>1:</b> La evaluación es negativa / en desacuerdo
<b>2:</b> La evaluación es bastante negativa/moderadamente en desacuerdo	<b>2:</b> La evaluación es bastante negativa/moderadamente en desacuerdo
<b>3:</b> La calificación es bastante positiva / moderadamente de acuerdo	<b>3:</b> La calificación es bastante positiva / moderadamente de acuerdo
<b>4:</b> La retroalimentación es positiva / de acuerdo	<b>4:</b> La retroalimentación es positiva / de acuerdo
<b>5:</b> La retroalimentación es muy positiva / muy de acuerdo	<b>5:</b> La retroalimentación es muy positiva / muy de acuerdo

Los resultados de la evaluación hacia la herramienta de investigación se proporcionan en números. Los números se estiman utilizando la fórmula Aiken V, frecuentemente aplicada en la investigación educativa, como la de Muliana et al. (2020) sobre la validez de contenido de la evaluación de correlación y Ramadhan et al., (2019) sobre el desarrollo de un instrumento para medir la habilidad de pensamiento de orden superior en Física, con el fin de visualizar la validez y confiabilidad de los ítems-preguntas del instrumento (Aiken, 1985). Esto ocurre cuando el contenido de validez y confiabilidad se determina mediante el trato de expertos. El experto del campo de estudio es trato o dominio, el cual se mide para determinar el nivel de validez y confiabilidad del contenido (Ramadhan et al., 2019). La validez de contenido se determina mediante acuerdo de expertos. El acuerdo de expertos, también llamado dominio medido, determina la estratificación de la validez del contenido (relacionado con el contenido). Esto sucede debido a los instrumentos de medición, por ejemplo, una entrevista con preguntas se demuestra válida si el experto cree que el instrumento mide las habilidades de maestría definidas en el dominio (Retnawati, 2016). Para comprender

este acuerdo, en esta investigación se utiliza un índice de validez, incluido el índice propuesto por Aiken (1985). La fórmula Aiken V se utiliza para calcular el coeficiente de validez de contenido a partir de los resultados de la evaluación de los expertos (Aiken, 1985). Aiken formula la fórmula V de Aiken para contar el coeficiente de validez de contenido, basado en el resultado de la evaluación del panel de expertos hasta  $n$  personas hacia un elemento de los términos, de hasta qué punto el elemento representa el contrato medido. En la fórmula de Aiken:  $V = \frac{\text{ítem índice de validez}}{\Sigma s}$  = suma de las respuestas o acuerdos de los expertos en un ítem,  $n$  = número de expertos y  $c$  = número de valores en la escala de calificación (0, 1, 2, 3, 4, 5) (Ramadhan et al., 2019).

El valor de la V de Aiken de la fórmula oscila entre 0 y 1 y el índice de validez de contenido se calcula con el criterio  $\geq 0,87$  (Retnawati, 2016). Cuando el valor del índice de Aiken en esta investigación es  $> 0,87$  y es estadísticamente significativo, existe acuerdo entre los expertos en que el ítem es relevante para un área de contenido en particular. Cuando el valor del índice de Aiken es  $< 0,87$  y es estadísticamente significativo, existe acuerdo en que el ítem no es relevante para un contenido específico o necesita modulación. El coeficiente de correlación se calcula entre las sentencias y el grado global de la sección a la que pertenece. Como se observa en la Tabla 24 los resultados son los siguientes: Los coeficientes de correlación van de 0.88 a 1 y según el criterio  $\geq 0.87$  son estadísticamente significativos y relevantes al contenido específico. Además, el promedio de todos los coeficientes de correlación es positivo, alto y estadísticamente significativo entre 4,4 y 5,00, lo que indica la consistencia interna entre los enunciados y el grado general de la sección a la que pertenece. Adicionalmente, para evaluar los ítems del instrumento, se proporciona una tabla por cada pregunta, para que los expertos puedan hacer las sugerencias que estimen oportunas (Retnawati, 2016). En la Tabla 24 se presentan los valores y media de V de Aiken del juicio de expertos.

**Tabla 24: Valores y media de V de Aiken.** Fuente: elaboración propia

Artículo	Media		V de Aiken	
	Relevancia	Claridad	Relevancia	Claridad
1	4,9	4,8	0,98	0,96
2	4,8	4,8	0,97	0,97

3	4,8	4,7	0,97	0,94
4	4,6	4,6	0,92	0,92
5	4,8	4,8	0,97	0,95
6	4,9	4,9	0,98	0,98
7	4,9	4,8	0,98	0,97
8	4,9	4,9	0,98	0,98
9	4,9	4,9	0,98	0,98
10	5	5	1	1
11	4,9	4,6	0,98	0,92
12	4,8	4,8	0,97	0,95
13	4,9	4,9	0,98	0,98
14	4,9	4,9	0,98	0,98
15	4,9	4,8	0,98	0,97
16	4,9	4,8	0,98	0,97
17	5	5	1	1
18	5	5	1	1
19	5	5	1	1
20	5	5	1	1
21	4,8	4,6	0,95	0,92
22	4,9	4,9	0,98	0,98
23	5	5	1	1
24	5	5	1	1
25	4,9	4,9	0,98	0,98
26	5	5	1	1
27	4,6	4,4	0,92	0,88
28	5	5	1	1
29	4,9	4,8	0,98	0,95
30	5	5	1	1
31	5	5	1	1

En base a la escala de valoración, los resultados obtenidos por los expertos en cada una de las preguntas se presentan en la Tabla 25.

**Tabla 25:** *Resultados obtenidos de los expertos para cada pregunta.* Fuente: elaboración propia

<b>Artículo</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Claridad</b>
1	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 1 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 1 es completamente clara
2	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 2 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 2 es completamente clara
3	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 3 es completamente relevante	El 76,92% (10/13) de los participantes refleja que la pregunta 3 es completamente clara
4	El 84,61% (11/13) de los participantes refleja que la pregunta 4 es completamente relevante	El 84,61% (11/13) de los participantes refleja que la pregunta 4 es completamente clara
5	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 5 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 5 es completamente clara
6	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 6 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 6 es completamente clara
7	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 7 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 7 es completamente clara
8	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 8 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 8 es completamente clara
9	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 8 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 9 es completamente clara
10	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 10 es completamente relevante	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 10 es completamente clara
11	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 11 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 11 es completamente clara
12	El 84,61% (11/13) de los participantes refleja que la pregunta 12 es completamente relevante	El 84,61% (11/13) de los participantes refleja que la pregunta 12 es completamente clara
13	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 13 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 13 es completamente clara

14	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 14 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 14 es completamente clara
15	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 15 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 15 es completamente clara
16	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 16 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 16 es completamente clara
17	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 17 es completamente relevante	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 17 es completamente clara
18	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 18 es completamente relevante	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 18 es completamente clara
19	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 19 es completamente relevante	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 19 es completamente clara
20	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 20 es completamente relevante	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 20 es completamente clara
21	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 21 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 21 es completamente clara
22	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 22 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 22 es completamente clara
23	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 23 es completamente relevante	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 23 es completamente clara
24	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 24 es completamente relevante	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 24 es completamente clara
25	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 25 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 25 es completamente clara
26	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 26 es completamente relevante	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 26 es completamente clara



27	El 69,23% (9/13) de los participantes refleja que la pregunta 27 es completamente relevante. El resto 30,77% (4/13) implican no relevancia completa, necesitando modificación	El 61,53% (8/13) de los participantes refleja que la pregunta 27 es completamente clara. El 38,47% restante (5/13) sugiere división de la pregunta y aclaración
28	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 28 es completamente relevante	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 28 es completamente clara
29	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 29 es completamente relevante	El 92,30% (12/13) de los participantes refleja que la pregunta 29 es completamente clara
30	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 30 es completamente relevante	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 30 es completamente clara
31	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 31 es completamente relevante	El 100% (13/13) de los participantes refleja que la pregunta 31 es completamente clara

Con base en las opiniones y sugerencias de los expertos, la guía de entrevista se moduló solo en cuanto a la vigésima séptima pregunta. Para la vigésima séptima pregunta dos expertos plantearon sus dudas sobre su relevancia y claridad, ya que argumentaron que la pregunta en realidad consta de dos partes, las cuales se pueden dividir en dos preguntas para ser más claras para los entrevistados. En este caso se ha tenido en cuenta la opinión de los expertos y se ha modificado la pregunta veintisiete en dos preguntas separadas. El resto de preguntas se dejaron intactas y la herramienta de investigación consta finalmente de 32 preguntas, en lugar de las 31 que se propusieron en la guía de entrevista (Anexo 1 – Las preguntas de la entrevista). Hay seis secciones en la entrevista ofrecida a los entrevistados, de acuerdo con los seis objetivos específicos de la investigación: La primera sección busca el estado actual de la educación especial en Grecia y el papel del AP y consta de cinco preguntas; la segunda sección muestra los factores del contexto familiar que favorecen e impiden el aprendizaje del lenguaje en adolescentes con TEA, consta de seis preguntas; la tercera sección es la detección de las necesidades y demandas pedagógicas de los padres de adolescentes con TEA, con cuatro preguntas; la cuarta sección valora el papel del programa educativo dentro del hogar, con seis preguntas; la quinta sección busca técnicas de enseñanza utilizadas por padres de adolescentes con TEA y el

asesoramiento que han recibido y consta de cuatro preguntas; la sexta sección evalúa el papel del AP en la enseñanza del idioma de los adolescentes por parte de sus padres, con siete preguntas.

## **Capítulo 4. Ciencia ética**

#### **4. Ciencia ética**

En el contexto de la planificación y el proceso de investigación, el tema de la ética en la investigación adquiere una dimensión particularmente importante. En las ciencias sociales, este término contiene un conjunto de reglas que delimitan la relación de los investigadores con todos los involucrados en la investigación realizada y generalmente se basan en cómo los investigadores deben tratar a las personas que participan en el proceso de investigación (Traianou, 2014). En la investigación social, psicológica y educativa moderna, la ética es un tema de suma importancia y se presta gran cuidado y atención a adherirse a los principios que de ella se derivan (Issari & Pourkos, 2015). La ética en la investigación educativa es parte del proceso continuo de aprendizaje y desarrollo en la investigación y, como resultado, ahora se trata como un tema de Pedagogía (Head, 2020). Es importante, mediante la aplicación de reglas éticas, proteger a todos los participantes en una investigación. Más específicamente, en una investigación cualitativa, las consideraciones éticas tienen un efecto especial, debido a la naturaleza profunda del proceso de investigación (Arifin, 2018).

El consentimiento informado forma parte de los principios básicos de la ética en el proceso de investigación de la investigación cualitativa. Este es uno de los principios éticos más importantes, pues incluye la obligación del investigador de revelar a los participantes de la investigación toda la información disponible relacionada con la misma (Issari & Pourkos, 2015). La participación de los individuos en la investigación debe ser libre y voluntaria, sin que implique engaño y coacción, a partir del reconocimiento del derecho básico del individuo a decidir libre y autónomamente sobre su propia vida (Tsiolis, 2015).

En este proyecto de investigación, los posibles participantes fueron informados oralmente: sobre la naturaleza y el propósito de la investigación; sobre los métodos de recopilación de datos; sobre los beneficios potenciales pero también los riesgos potenciales de su participación en la investigación; sobre su derecho a retirarse de todo el proceso en cualquier momento durante el proyecto; por la posibilidad de solicitar la baja de los datos obtenidos de ellos, sin costo alguno; para futuras formas de explotar los hallazgos. Los participantes fueron informados en un lenguaje sencillo y comprensible, sin el uso de terminología profesional especializada, que debe evitarse, para garantizar que las personas comprendan completamente lo que se ha dicho y se aclaren los malentendidos (Issari & Pourkos, 2015). En cualquier caso, se verificó y

aseguró que los participantes entendieron completamente el objeto y el proceso de investigación y realmente querían participar en él (Traianou, 2014).

Al mismo tiempo, de acuerdo con el principio de asegurar el anonimato y la confidencialidad en la investigación, la máxima preocupación de cada investigador debe ser la protección de la identidad y la integridad de los participantes (Head, 2020). De acuerdo con este principio, el investigador tiene el deber de respetar el derecho de los participantes de la investigación a no incluir información personal o de identificación sobre ellos (Head, 2020). En este estudio de investigación se tomaron todas las medidas, como el uso de diferentes nombres-alias o la eliminación de todos los elementos que pudieran conducir a la identificación (como el lugar exacto de residencia y trabajo, la composición de la familia o la escuela específica de los adolescentes con TEA), con el fin último de garantizar el anonimato de las personas y la protección de su identidad. Además, sus datos personales permanecieron y permanecerán en el anonimato tanto durante la investigación como después de ella, en cuanto al análisis de los hallazgos, su publicación y su uso en términos generales (Traianou, 2014).

Más, dado que los datos recabados están sujetos a la legislación ética y de protección de datos personales, se prestó especial atención a su correcto uso y almacenamiento seguro en forma manuscrita. El investigador tiene acceso exclusivo a los mismos durante, pero también después de finalizada la investigación, algo que fue definido y acordado previamente con los participantes, con su consecuente derecho a ser informado de los resultados o a solicitar una copia de la publicación correspondiente (Arfin, 2018).

En cuanto al principio de confidencialidad, se prestó la debida atención a las formas, actitudes y comportamientos en general de la propia investigadora. A lo largo de la investigación, se mantuvo una actitud y un comportamiento honesto hacia los participantes, lo que resultó en la creación de relaciones de confianza mutua, que permitieron a los participantes expresarse con libertad y autenticidad (Issari & Pourkos, 2015). Es claro que la adhesión a los principios de anonimato y confidencialidad no solo preserva la protección de la identidad de los individuos, sino que también afecta y asegura la calidad del propio proceso de investigación (Tsiolis, 2015).

Mientras tanto, de acuerdo con el principio de protección contra posibles daños derivados de la investigación, durante el proceso de investigación se deben tomar todas las medidas necesarias para proteger a los participantes de cualquier tipo de peligro o daño. Estos riesgos pueden variar desde naturales o físicos (por ejemplo, un accidente), hasta psicológicos (por ejemplo, la provocación de un estrés emocional intenso, un posible impacto negativo en la autoestima de una persona, problemas en sus relaciones interpersonales o sociales, etc.) (Traianou, 2014).

Todos estos riesgos potenciales ya han sido tomados en cuenta en el diseño de esta investigación, ya que todo investigador debe estar en constante vigilancia para manejar las contingencias que se presentarán durante el proceso de investigación (Tsolis, 2014). Durante la investigación, la información recopilada a veces era bastante personal o incluso muy cargada de emociones, y su divulgación a veces causaba en el participante incomodidad, malestar intenso, culpa, ira o tristeza. Sin embargo, los participantes fueron preparados por la investigadora para la posible aparición de tales emociones, al menos en la medida en que podían predecirse.

Al final de las entrevistas, todos los participantes fueron informados sobre los hallazgos antes de su publicación. Informarlos después de la investigación no solo ayuda a reducir el daño emocional de los involucrados, sino que también facilita la detección y corrección de cualquier mala interpretación y malentendidos, mejorando así la calidad de los datos (Issari & Pourkos, 2015).

Es inmediatamente evidente que adherirse a los principios de la ética es un proyecto difícil y complejo, particularmente complejo en los enfoques cualitativos, debido al proceso de investigación flexible y, a veces, impredecible, pero también debido a la relación estrecha y directa que se desarrolla entre el investigador y los encuestados. Las pautas simples y los códigos ideológicos abstractos brindan una guía mínima sobre cómo lidiar con posibles problemas éticos dentro de contextos específicos (Issari & Pourkos, 2015). Es deber del investigador como profesional reflexivo ser capaz de ocuparse ininterrumpidamente de los casos difíciles relacionados con la forma en que se aplica la ética en la práctica.

## **Capítulo 5. Resultados de la investigación**

## 5. Análisis de los resultados

En esta oportunidad, se presentarán los resultados de la investigación obtenidos a partir de las treinta entrevistas con padres de adolescentes con TEA. Se tendrán en cuenta los objetivos específicos de la investigación y las preguntas asociadas a cada uno de ellos. Por lo tanto, se realizará una reflexión sobre los resultados alcanzados en base a los siguientes objetivos:

El primer objetivo de la investigación es describir el estado actual de la educación especial en Grecia y el papel del AP. Con respecto a la pregunta (Pregunta 1): “¿Cuál es su opinión sobre la provisión de educación especial en Grecia?”, los hallazgos son bastante controvertidos. La mayoría de los padres (40%, f=12) afirman que es insuficiente. Este aspecto se refleja en los siguientes comentarios de los padres:

El entrevistado 2 dice: “*La educación especial en mi país es insuficiente, ya que no dan igualdad de oportunidades a los niños con TEA (5')*”, mientras que el entrevistado 18 afirma que “*...aunque se han hecho esfuerzos importantes en los últimos años, sigue siendo insuficiente (7')*”. Adicionalmente, el entrevistado 5 reflexiona: “*...bueno...ok, existe dentro de las escuelas, pero no cubre todas las discapacidades, solo algunas, entonces no puedo decir que sea suficiente (6')*” y el entrevistado 7 complementa que: “*...completamente insuficiente, mi hijo no recibe ninguna ayuda extra...no hay docentes especializados disponibles todo el tiempo (5')*”.

Sin embargo, se encontró que algunos de los padres piensan que la educación especial en Grecia es suficiente, aunque necesita mejoras. Este hecho se refleja en los siguientes comentarios de los entrevistados:

Según el entrevistado 12 “*... para mi hijo que necesita apoyo paralelo dentro de la clase general, la educación especial es satisfactoria en Grecia (6')*”, o el entrevistado 13 que afirma que “*... la educación especial está bien en mi país, pero necesita más organización y personal permanente (5')*”. Complementariamente, el entrevistado 1 dice: “*...sí, se nota que es satisfactorio, pero falta hacer más cosas (6')*” y el entrevistado 16: “*...la educación especial en mi país es bastante buena, se puede convivir con es...quizás el gobierno debería proporcionar más personal... (5')*”.

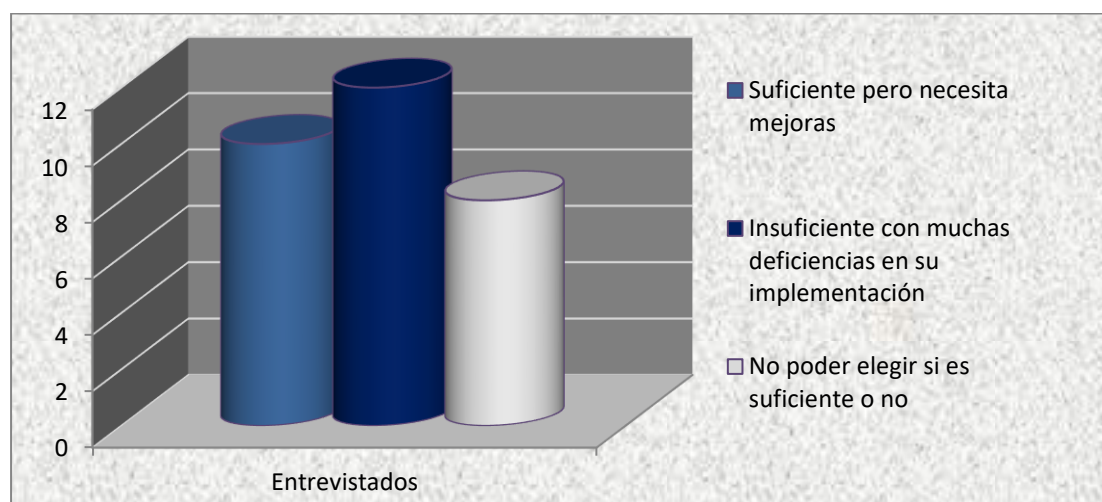


Los padres restantes no pudieron decidir y decir si estaban satisfechos o no con la provisión de educación especial en Grecia. Las respuestas no fueron claras, como se muestra en los siguientes comentarios:

El entrevistado 26 responde que “...la educación especial es tal y tal en las escuelas griegas... (5)” mientras que el entrevistado 19 agrega: “...bueno, no estoy seguro... no puedo decidir si la educación especial es o no satisfactoria (6)” y el entrevistado 23 dice: “...podría ser mejor o peor...esto es la vida después de todo... (7)”. En el Gráfico 9, se presentan en formas cilíndricas las opiniones de los padres sobre la provisión de educación especial en Grecia.

**Gráfico 9: Opinión de los padres sobre la provisión de educación especial en Grecia.**

Fuente: elaboración propia



Para la pregunta relacionada con el pensamiento de los padres sobre la inclusión de los adolescentes con TEA en las clases generales, o con el apoyo paralelo del Estado (Pregunta 2), los resultados obtenidos son que la gran mayoría de los padres (70%, f=21) aceptan ampliamente el esfuerzo de inclusión con la ayuda del apoyo paralelo de un docente de educación especial proporcionado por el Estado. Consideran que es un paso positivo y facilita la inclusión de los alumnos con TEA en las clases generales, como se muestra en los siguientes comentarios:

La entrevistada 3 característicamente dice: “...el apoyo paralelo nos viene muy bien, sin costo adicional para la familia (9)” mientras que el entrevistado 11 afirma que “...el apoyo paralelo es un esfuerzo muy bueno que parece lo suficientemente efectivo para nuestro hijo (8)”, complementado por la entrevistada 4: “...muy buen

esfuerzo de hecho, parece ser bastante efectivo (8')" y el entrevistado 28 que opina que: "...el sistema aquí funciona bien de hecho...la inclusión se cumple... (10')".

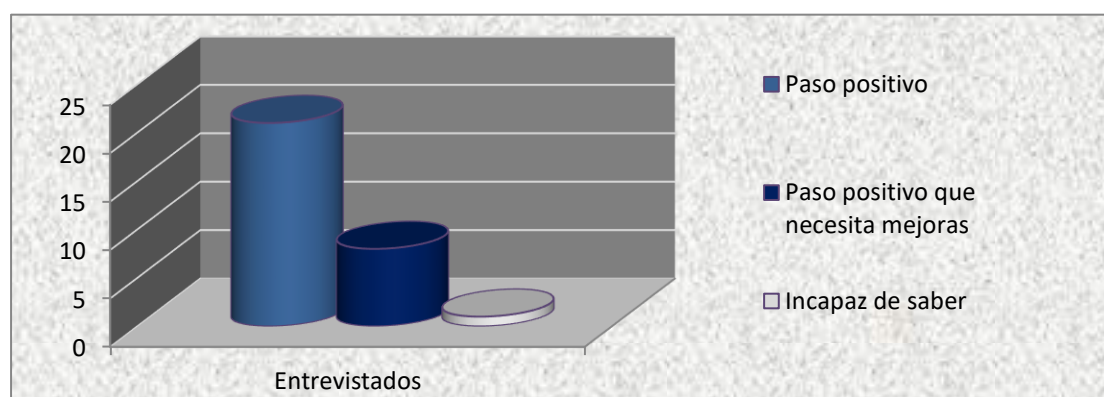
Los padres restantes consideran que la inclusión de estudiantes TEA y la provisión de apoyo paralelo también son un paso positivo, pero necesitan algunas mejoras. Este hecho se refleja en los siguientes comentarios:

La opinión del entrevistado 29 es que: "...paso absolutamente positivo y buen esfuerzo, pero no es suficiente y necesita más acción...más horas de clase con refuerzo de docentes de educación especial es un paso... (11')", complementa el entrevistado 17 diciendo que: "...también ayuda mucho a los estudiantes con TEA, sin embargo todavía hay mejoras importantes por hacer... ¿por qué cada año cambia el docente de educación especial? Hay necesidad de personal estable y no todos los años nuevos suplentes... (10')" y el entrevistado 30 añade: "...parece un buen esfuerzo, pero lamentablemente no es suficiente... (9')".

Solo se expresa una visión diferenciada sobre la inclusión de los alumnos con TEA dentro de las clases generales o con apoyo paralelo. No es una opinión positiva o negativa como se desprende de la siguiente afirmación:

El entrevistado 15 afirma que: "...a decir verdad no sé exactamente qué es la inclusión y el apoyo paralelo, ya que mi hijo asiste a una escuela de educación especial (9')". En el Gráfico 10 se presenta gráficamente el pensamiento de los padres acerca de la inclusión de los adolescentes con TEA en las clases generales, o con apoyo paralelo brindado por el Estado.

**Gráfico 10: Pensamientos de los padres sobre la inclusión de adolescentes con TEA en clases generales, o con apoyo paralelo brindado por el Estado.** Fuente: elaboración propia



En cuanto a la pregunta sobre la existencia de escuelas de educación especial y si son suficientes o si necesitan más recursos y qué dificultades encuentran los padres para acceder a recursos enriquecedores para su capacitación (Pregunta 3), los padres se dividen en tres categorías. Casi la mitad de ellos consideran que las escuelas de educación especial son suficientes, pero también necesitan recursos para las escuelas y los padres. Este aspecto se refleja en los siguientes comentarios:

La entrevistada 4 dice: *“A las escuelas especiales asisten principalmente estudiantes con discapacidades graves. Ayudan mucho, pero hay muchas carencias, sobre todo en equipamiento y personal. La dificultad más importante que enfrento en mi educación es el alto costo... (15’)”*, mientras que el entrevistado 9 agrega: *“Son efectivos para niños con discapacidades severas, pero se requiere personal permanente y más equipamiento. La principal dificultad de mi propia formación es el alto costo, ya que no la da el Estado gratuitamente (16’)”* y el entrevistado 25 afirma que: *“... ¡gracias a Dios que existen las escuelas de educación especial! Pero necesitan más recursos para ayudar a los niños... en cuanto a mi educación en TEA, hmmm... bueno... nunca asistí a algo, un seminario o lo que sea... no sé a quién ni dónde pedir ayuda en este tema... (12’)”*.

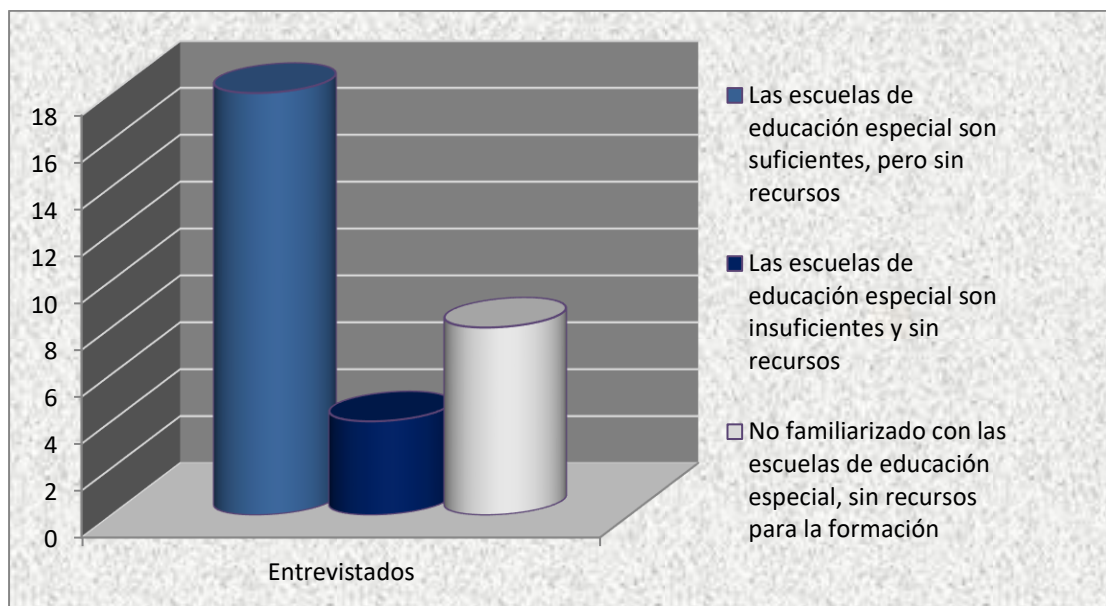
Mientras tanto hay una minoría de padres que se refieren a las escuelas de educación especial como insuficientes, sin recursos ni para las escuelas ni para los padres. Su punto de vista es obvio en los siguientes comentarios:

La entrevistada 10 afirma que: *“Simplemente existen... son insuficientes, sin recursos y personal adecuado. Para mi formación busco constantemente en Internet por mi cuenta, no hay ayuda... (15’)”*, complementa el entrevistado 24: *“No son eficientes y no están debidamente equipados. La principal dificultad es que no hay un apoyo organizado del Estado para los padres, entonces busco sola y tengo que pagar (16’)”* y entrevistado 19: *“Mi hijo va a una escuela de educación especial... no es suficiente, no hay recursos ahí... en cuanto a mí, bueno... ningún entrenamiento en absoluto y ninguna ayuda para configurar cómo obtener algún entrenamiento en TEA... (14’)”*.

La tercera categoría de padres no está familiarizada con las escuelas de educación especial, cuál es su estructura, cómo están organizadas, cuáles son los recursos disponibles, etc. Los siguientes comentarios resaltan este punto de vista:

El entrevistado 6 presenta: “...no sé, mi hijo va a una escuela general. Tengo poco dinero para mi formación y el Estado no nos ayuda...quizás esto también les pasa a las escuelas especiales...realmente no sé... (15)”, entrevistado 17 expresa: “...no sé de las escuelas de educación especial, hay no tiene ninguna conexión conmigo... no tengo ningún recurso para mi formación... (13’)” y el entrevistado 29 añade: “... ¿qué son exactamente las escuelas de educación especial? ¿No son todas las escuelas iguales? Ay... no sé... yo nunca tuve formación, ni recursos disponibles... (14’)”. En el Gráfico 11 se presentan las opiniones de los padres sobre la existencia de escuelas de educación especial y los recursos disponibles.

**Gráfico 11: Opinión de los padres sobre la existencia de escuelas de educación especial y los recursos disponibles.** Fuente: elaboración propia



En cuanto a la pregunta sobre la provisión del AP por parte de los Estados partes, o de lo contrario la búsqueda del AP por parte de los padres en el sector privado (Pregunta 4), se destaca de la gran mayoría de los padres (86,66%, f=26) que no han recibido AP del Estado y recurrieron al sector privado en busca de ayuda adecuada, generalmente a un alto costo. Este aspecto se refleja en los siguientes comentarios:

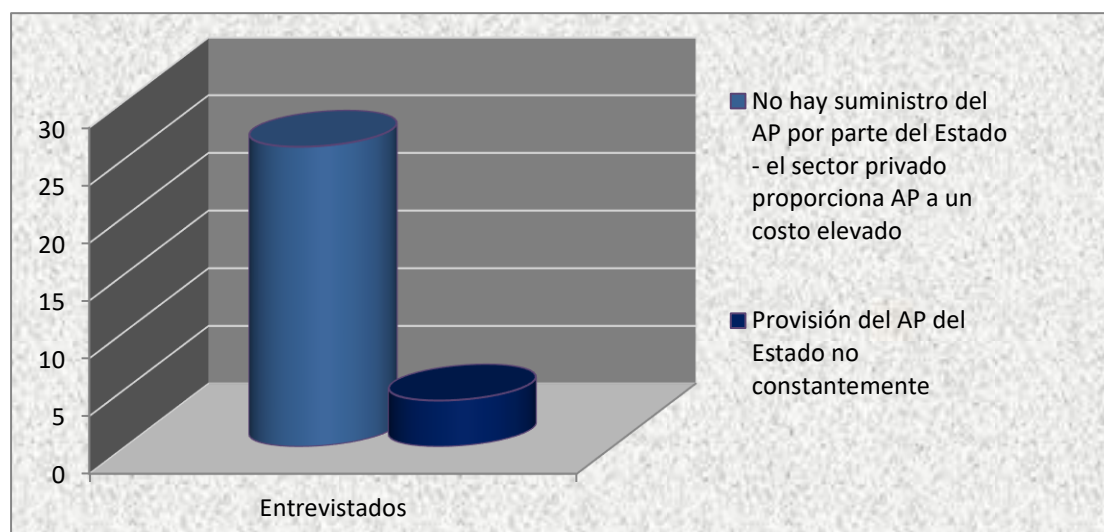
La mayoría, como el entrevistado 20, afirma que: “No, yo no he recibido AP del Estado, sino que recibí solo de organismos privados a cambio de pago... (19’)” o como dice el entrevistado 24: “Nunca he recibido AP desde el Estado. Solo he recibido de expertos individuales que encontré por mi cuenta y con un alto costo (21’)” y la

entrevistada 3 valida diciendo: “... lamentablemente... no, no, nunca he recibido ni me han informado del AP de los Estados partes... He buscado y busco por mi cuenta (20)”.

El resto de padres parece haber aceptado AP del Estado en algún momento, sin necesidad de buscar por su cuenta en sector privado, pero no constantemente. Este lado de la vista es obvio en los siguientes comentarios:

El entrevistado 30 presenta: “He aceptado AP de algunos docentes de educación especial de la escuela de mi hijo en algún momento... nunca busqué fiestas privadas para recibir AP... (21)”, mientras que el entrevistado 15 agrega: “... ah, sí, sí. Hace unos años uno de los docentes de mi hijo me ayudó con asesoramiento y consejos pedagógicos... Por mi cuenta, nunca he buscado AP... ya sabes... sin dinero, sin miel (19)”. En el Gráfico 12 se encuentra la representación de la provisión del AP por parte del Estado y del sector privado.

**Gráfico 12: Provisión del AP de parte del Estado o privados.** Fuente: elaboración propia



En cuanto a la pregunta final del primer objetivo de la investigación, es decir, la opinión de los padres sobre cómo el Estado puede facilitar la inclusión de los adolescentes con TEA y si capacita a los padres y docentes sobre cómo trabajar exactamente con estos niños (Pregunta 5), las respuestas son abrumadoras para la mayoría de los padres. Cuestionan abiertamente la facilitación del Estado para la inclusión de adolescentes con TEA y la provisión de oportunidades de formación a sus padres y docentes. Este aspecto se refleja en las siguientes declaraciones:

El entrevistado 8 está declarando: “...se necesita más personal especializado... apoyo paralelo completo para todo el programa escolar y no solo por pocas horas... se necesita capacitación tanto a padres como a docentes para adolescentes con TEA... (25)”. El entrevistado 14 afirma que: “Debe haber oportunidades de capacitación gratuita tanto para padres como para docentes sobre cómo trabajar con adolescentes con TEA, con más organización y equipo adecuado... (28)”, mientras que el entrevistado 21 complementa: “... mi hijo tiene graves autismo... ¿dónde está la ayuda del Estado? ¿Capacitación? ¿Qué es esto y dónde está? No hay capacitación para nadie involucrado en este procedimiento... (24)” y el entrevistado 2 declara que: “...definitivamente se necesita personal permanente y especializado... en cuanto a la capacitación para todos nosotros... mmm... es urgente para nuestras necesidades como padres de adolescentes autistas, así como para que los docentes de educación especial y de educación general de nuestros niños tengan oportunidades de capacitación continua, brindada por el Estado, por supuesto gratuita... (29)”.

En contradicción con esto, hay una minoría de padres, que argumenta que el Estado en ocasiones ofrece capacitación a padres y docentes de adolescentes con TEA. En las siguientes declaraciones se presenta esto:

El entrevistado 22 afirma que: “...hay alguna capacitación aunque del Estado a los padres o docentes, pero es rara y muchas veces pagada, a través de estudios de posgrado a Universidades en su mayoría (26)”, mientras que la entrevistada 27 complementa: “El Estado debe hacer cambios significativos. Hay una necesidad de capacitación continua de docentes de educación especial, docentes de educación general y padres. El Estado ocasionalmente brinda capacitación a padres o docentes de niños con TEA sin costo alguno (23)” y el entrevistado 1 agrega que: “... bueno, bueno... a veces el Estado brinda a los docentes por lo general algunas oportunidades de capacitación gratuita sobre autismo, pero no de manera continua y sistemática... (25)”. En el Gráfico 13 se muestra el rol del Estado en brindar oportunidades de formación a padres y docentes de adolescentes con TEA.

**Gráfico 13: Oportunidades de formación desde el Estado para padres y docentes de adolescentes con TEA.** Fuente: elaboración propia



El segundo objetivo de la investigación presenta los factores del contexto familiar que favorecen e impiden el aprendizaje del lenguaje en adolescentes con TEA. Con respecto a la cuestión de si existe una cooperación mutua entre los miembros de la familia (cónyuge, hermanos, abuelos, etc.) en cuanto a la comunicación con su hijo autista (Pregunta 6), las opiniones parecen dividirse en tres categorías casi iguales. Una categoría de padres sostiene que existe una cooperación mutua entre todos los miembros de la familia. Este punto de vista se muestra en las siguientes declaraciones:

Entrevistado 2 dice: “¡Sí, sí! Hay una cooperación mutua entre todos en la familia, en cuanto a la comunicación de mis hijos con todos... (24)”, complementa la entrevistada 8: “...claro que la cooperación existe entre nosotros todo el tiempo... (26)”, entrevistada 13: “...Sí, por supuesto que hay cooperación entre todos los miembros de la familia (29)” y entrevistado 29 que afirma: “...y sí, cooperamos lo más posible continuamente... (30)”.

La segunda categoría de padres, que es minoritaria entre los participantes, presenta una cooperación discontinua o condicionada entre los miembros de la familia, tal como se presenta en sus palabras:

La entrevistada 30 declara que: “...bueno...la cooperación en cuanto a la comunicación con mi hijo autista existe con los abuelos, pero...no con mi ex-marido, como estamos divorciados (28)”, mientras que la entrevistada 14 agrega que: “...vamos decir que la cooperación existe de una manera peculiar y no constantemente... no quiero referirme a detalles... (25)” y el entrevistado 9 complementa: “... la

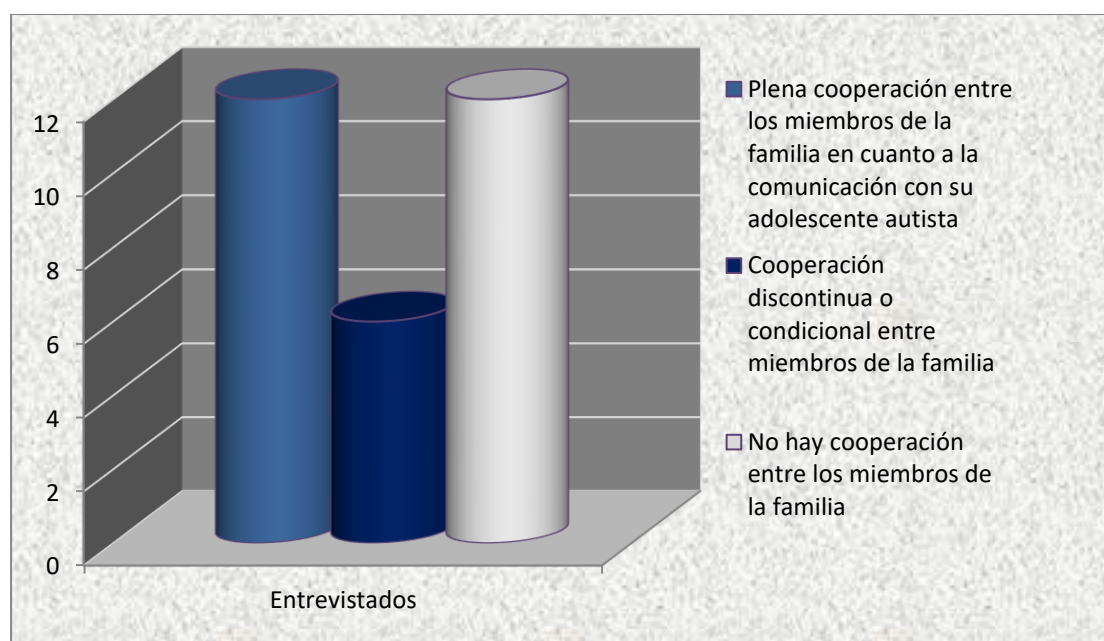


cooperación se da solo en ciertas condiciones y no todos los días, solo a veces... (29')".

El tercer grupo de padres sostiene que no existe una cooperación mutua entre los miembros de la familia en cuanto a la comunicación con su hijo autista, algo que se evidencia en sus siguientes afirmaciones:

El entrevistado 1 sostiene que: "...Hmmm... ¿cooperación? ...para nada, ya que mi hija vive con su madre... la veo una vez a la semana (26')" y el entrevistado 7 consiente: "...no, para nada... soy divorciado (30')". Entrevistada 4 complementa: "Estoy sola con mi hijo autista... no hay papá, ni hermanos, ni abuelos... (28')" y lo verifica la entrevistada 20: "...no hay cooperación en cuanto a la comunicación con mi hijo... Ves que soy madre soltera y no tengo parientes, entonces... (29')". En el Gráfico 14 se presenta visualmente la existencia o no de cooperación de los familiares en cuanto a la comunicación con su adolescente autista.

**Gráfico 14: Cooperación entre los miembros de la familia respecto a la comunicación con su hijo autista.** Fuente: elaboración propia



Para la pregunta referente a las reacciones de los padres y las posibles soluciones, si un familiar no está dispuesto a cooperar en la enseñanza del idioma de su adolescente autista (Pregunta 7), se bifurcan actitudes y opiniones. Por un lado, la mayoría de los participantes declara que nunca o rara vez se enfrenta a un problema



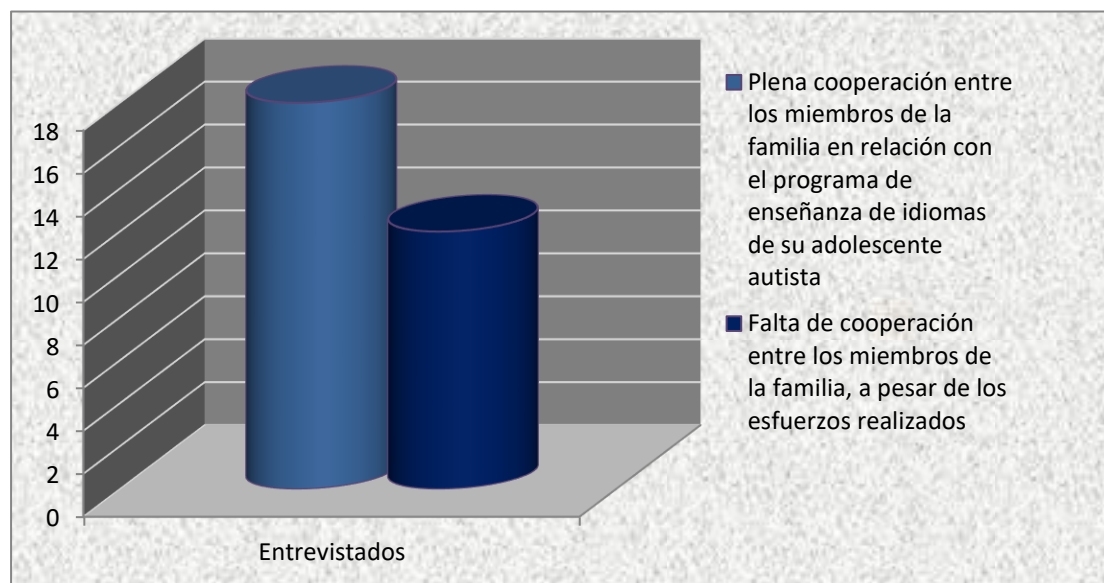
como este y que existe una buena cooperación entre los miembros de la familia, como se ve en sus siguientes declaraciones:

El entrevistado 6 dice: *“Normalmente no tenemos problema en nuestra cooperación, cuando, a veces, ocurre algo así entonces hablo con ellos constantemente, para hacerles entender que su cooperación es necesaria para ayudar a nuestro hijo... (29)”*, mientras que la entrevistada 10 agrega: *“...No es necesario, si hubiera algún problema, entonces trataría de persuadirlos para ayudar en la enseñanza del idioma de nuestro hijo... (31)”*. Complementariamente, el entrevistado 15 argumenta que: *“Yo no tengo ese problema, todos colaboran sin problemas (30)”*, el entrevistado 19 declara que: *“Yo no he tenido tanta dificultad. Todos están dispuestos a trabajar juntos (32)”* y el entrevistado 28 complementa: *“...ay...los persuadiría para que ayudaran. Pero afortunadamente en mi familia no existe ningún problema así (28)”*.

Por otro lado, el resto de los participantes muestran su insatisfacción hacia el resto de su familia, ya que se niegan o no están dispuestos a seguir el programa de aprendizaje de idiomas de su hijo. Sus comentarios aclaran su condición:

El entrevistado 29 argumenta que: *“...bueno, ¿qué decir de esto?...Tratar de hacer entender a mi ex-esposa...no hay suerte en esto...no hay cooperación de ningún tipo con nadie en el ámbito familiar...(29)”*, agrega el entrevistado 18 que: *“...no puedo hacer nada porque tengo muy poco tiempo con mi hija autista, por mi divorcio...(33)”*, dice igualmente la entrevistada 3: *“...traté de darle a mi ex-esposo un programa de lenguaje para nuestro hijo autista, pero no le importa, ni sus padres...(31)”* y el entrevistado 16 valida con estas palabras: *“...peleas constantes con toda la familia, conversaciones, discusiones, pero no se hace nada ...No puedo persuadirlos para que ayuden con el programa de aprendizaje de idiomas de mi adolescente autista...vergüenza, de hecho...(30)”*. En el Gráfico 15 se presentan las visiones diferenciadas de los participantes, respecto a la cooperación familiar en el programa de enseñanza de idiomas de su adolescente autista.

**Gráfico 15: Cooperación de los familiares en el aprendizaje del lenguaje de su adolescente autista y sus reacciones.** Fuente: elaboración propia



En cuanto a la pregunta sobre los medios de comunicación utilizados con su adolescente TEA (Pregunta 8), los padres proponen una amplia gama de actividades, generalmente dependiendo de las capacidades de su hijo. La gran mayoría de ellos utiliza estímulos visuales como se ve en sus declaraciones:

El entrevistado 5 sugiere: “... *mayormente usamos imágenes, señas y juegos a través de Internet (30')*”, el entrevistado 12 dice: “... *los principales medios utilizados para facilitar la comunicación son tarjetas con palabras, imágenes y, por supuesto, la computadora (34')*”, el entrevistado 21 sostiene igualmente que: “...*ah bueno... usamos muchas cosas para decir la verdad...como fotos, computadora y demás (32')*” y el entrevistado 23 agrega que: “...*muchas veces usamos programas de aprendizaje a través de internet...(33')*”.

Adicionalmente al uso de medios de comunicación visuales y electrónicos, algunos de los participantes enriquecen sus intervenciones con su adolescente autista con guiones escritos. Sus menciones muestran sus actitudes:

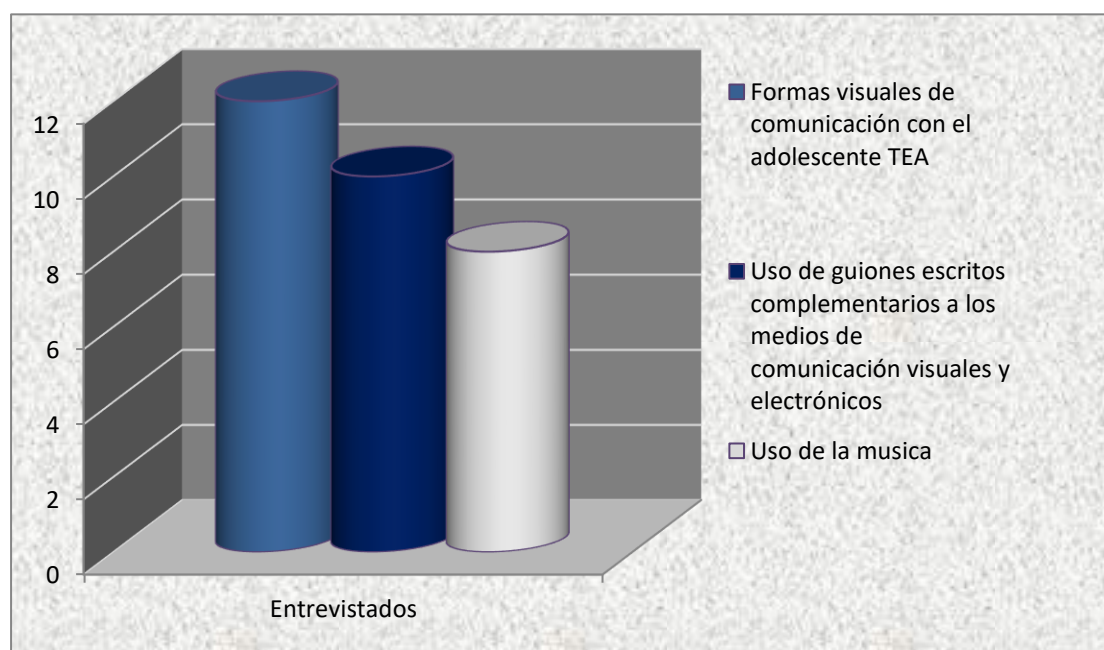
El entrevistado 7 explica que: “...*además del uso de internet, es común que usemos guiones escritos para la lectura y comprensión del significado... (31')*”, el entrevistado 11 dice: “...*computadora y fotos, sí, sí... ¡pero! Nuestro interés aquí gira en torno a la lectura de cuentos sociales escritos, son excelentes para nuestra adolescente... (32')*” y el entrevistado 24 argumenta que: “...*para contarles un secreto*

*entre nuestra familia... nos encanta leer cuentos de hadas a nuestros adolescente con TEA... son bonitos y nuestro niño entiende la mayor parte de su significado... (33)'".*

Una minoría de padres utiliza la música como instrumento pedagógico complementario para facilitar su comunicación con su adolescente con TEA. Esto es lo que afirman:

El entrevistado 17 propone: “...usar canciones, es una excelente manera de comunicarnos y es bastante facilitador para nuestra familia...además a nuestro hijo le encanta la música...(32)”, el entrevistado 22 coincide: “...excepto de videojuegos y electrónicos tarjetas, la música es algo que usamos constantemente para la comunicación con nuestro adolescente...(31)” y el entrevistado 26 dice: “... hablar, cantar, escuchar música son los medios de comunicación favoritos de mi hijo (34)”. En el Gráfico 16 se presentan los medios de comunicación que los padres utilizan con sus adolescentes TEA.

**Gráfico 16: Medios de comunicación entre padres y sus adolescentes TEA.** Fuente: elaboración propia



Con respecto a la pregunta: “¿Puede organizar un programa de aprendizaje de idiomas todos los días dentro del hogar, con todos los miembros que participan en él? ¿Qué tan factible es esto?” (Pregunta 9), las opiniones y actitudes de los participantes son controvertidas. Un gran porcentaje de los padres participantes intentan implementar un programa diario de aprendizaje de idiomas a sus adolescentes con TEA, sin embargo

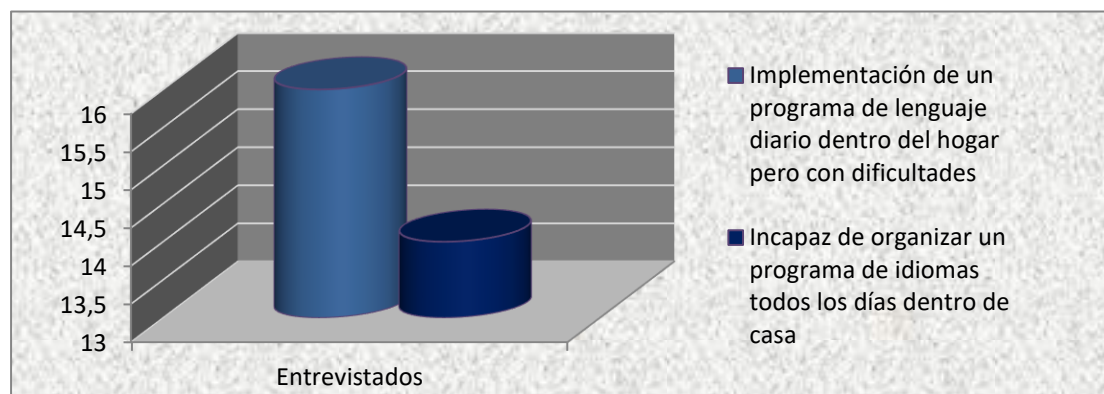
admiten claramente que es bastante difícil mantenerlo, como se ve en sus siguientes declaraciones:

El entrevistado 2 afirma que: *“Oh, sí... todos tratamos de organizar un programa de aprendizaje de idiomas todos los días dentro de casa, pero es bastante difícil mantenerlo... (33)”*, el entrevistado 25 está de acuerdo: *“... lo hemos logrado, aunque con muchos compromisos...requiere esfuerzo, paciencia y es difícil de mantener...(37)”*, la entrevistada 10 complementa: *“...traté mucho de implementar un programa de lenguaje diario dentro de casa para mi adolescente con TEA...he hecho un muchos sacrificios, dejé de trabajar en las tardes para aplicarlo...(35)”*, continúa el entrevistado 13: *“...bueno...es posible y lo realizo...pero es difícil de mantener y requiere paciencia y muy buena comunicación entre miembros de la familia... (34)”* y el entrevistado 29 agrega que: *“Ya es bastante difícil... sin embargo, hemos logrado mucho implementando un programa de lenguaje cotidiano para nuestro adolescente con TEA, aunque aún nos queda mucho por hacer... (36)”*.

Los participantes restantes no pueden organizar un programa de idiomas todos los días dentro del hogar con todos los miembros participando en él por varias razones, como lo declaran en sus palabras:

El entrevistado 7 afirma que: *“ay no, no...no sé cómo organizar un programa de lenguaje cotidiano, cómo hacerlo y cómo decirle y los demás integrantes a seguir...(34)”*, la entrevistada 20 se niega a seguir un programa de aprendizaje como: *“...sabes, no se puede hacer realmente... mi esposo y yo trabajamos todo el día... ¿cómo podríamos hacer esto? (36)”*, el entrevistado 18 se mantiene en la misma opinión: *“...no... ¿cómo puedo implementar este programa de aprendizaje? A mi hijo solo lo veo una vez a la semana... (35)”* y el entrevistado 28 presenta otra visión: *“...aunque yo solo lo intento, no se logra nada...mi adolescente se queda sin palabras... (37)”*. En el Gráfico 17 se presenta visualmente la capacidad de seguir un programa de lenguaje cotidiano dentro del hogar con la participación de todos los miembros y su viabilidad.

**Gráfico 17: Organización de un programa cotidiano de aprendizaje de idiomas dentro del hogar y su viabilidad.** Fuente: elaboración propia



Para la pregunta: “¿Es posible seguir en casa las instrucciones pedagógicas dadas desde el contexto escolar?” (Pregunta 10) la gran mayoría de los participantes (80%, f=24) está de acuerdo con la afirmación como se puede ver en sus siguientes palabras:

El entrevistado 9 afirma que: “*En general sí, podemos seguir en familia las pautas pedagógicas que se dan desde el contexto escolar (35’)*”, el entrevistado 11 está completamente de acuerdo: “*Sí, en general es viable. Siempre tratamos de seguir las indicaciones pedagógicas que nos da la escuela (39’)*”, el entrevistado 15 argumenta que: “*No siempre es posible decir la verdad, pero hacemos todo lo posible por seguir los consejos pedagógicos de la escuela (37’)*”, el entrevistado 13 complementa: “*bueno, nos esforzamos mucho...no todos los días pero la mayoría de las veces seguimos las instrucciones...(36’)*” y el entrevistado 21 agrega que: “*...para ser realista esto no se puede ejecutar continuamente...sin embargo, hacemos todo lo posible para que las instrucciones sean viables dentro de casa y para seguir las indicaciones pedagógicas proporcionadas desde el contexto escolar, pero no solo las seguimos... (38’)*”.

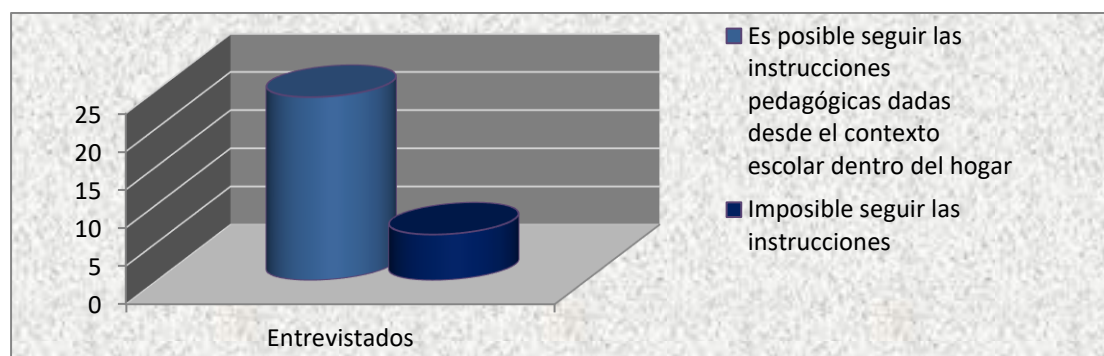
El resto de los participantes argumentan que no hay posibilidad de seguir las orientaciones pedagógicas dadas desde el contexto escolar dentro del hogar. Esto es obvio en sus siguientes respuestas:

El entrevistado 6 dice característicamente: “*Para mí es imposible seguir las instrucciones dadas desde el contexto escolar... No quiero referirme a las razones exactas, pero tienen que ver con mi vida personal... (36’)*”, entrevistado 19 está de acuerdo: “*¿perdón?... ¿seguir las instrucciones?...no y otra vez no, no podemos*

*seguirlas, no hay voluntad de hacerlo... (39')*” y el entrevistado 26 completa las actitudes negativas: *“quizás una vez al mes se pueden seguir las instrucciones... ya está, lamentablemente no más y no hace falta... (38')*”. En el Gráfico 18 se muestra la posibilidad de seguir en casa las orientaciones pedagógicas dadas desde el contexto escolar.

**Gráfico 18: Posibilidad de seguir en casa las indicaciones pedagógicas de la escuela.**

Fuente: elaboración propia



En cuanto a la pregunta final del segundo objetivo de la investigación, referente a las estrategias en casa para el trabajo con adolescentes con TEA, las dificultades que encuentran los padres en la enseñanza del idioma de sus hijos y sus opiniones sobre las posibles soluciones (Pregunta 11), la mayoría de los participantes siguen ciertas estrategias en casa y tratan de encontrar formas de resolver los problemas que se presentan. Sus declaraciones reflejan sus actitudes:

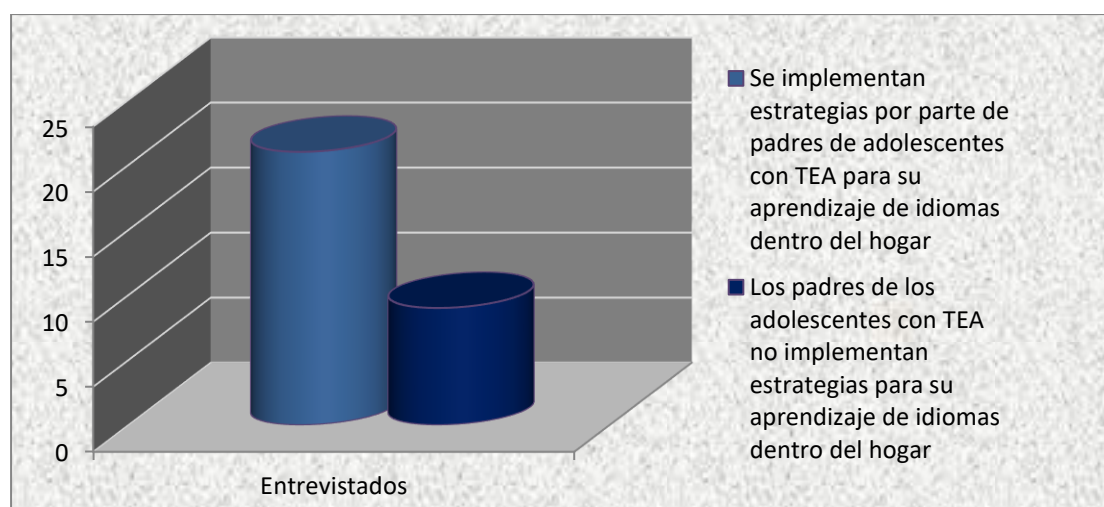
Entrevistado 1 comenta: *“Sí, tengo estrategias, como proponerle una recompensa a mi hijo por hacer lo que le pido. Puede leer bien, hablar adecuadamente, pero pierde el sentido real de las palabras... Se necesita más práctica y más tiempo en el contexto escolar (36')*”, coincide el entrevistado 5: *“Trato de animarlo mucho. Las dificultades son la cantidad de trabajo a realizar y la incomprensión de los significados. Quizás con más apoyo de la escuela se puedan solucionar... (41')*”, continúa el entrevistado 14: *“¡Sí, tenemos estrategias! Repeticiones frecuentes y recompensas... la principal dificultad es que no entiende fácilmente el significado de las palabras. Le cuesta mucho más esfuerzo... (40')*”, dice el entrevistado 25: *“Sí, claro que tenemos estrategias. Usamos imágenes y computadora, porque le ayudan a entender mejor el significado de las palabras, en las que hay una dificultad mayor... (38')*” y el entrevistado 30 complementa: *“Seguimos un programa estricto de estudio y*

*hacemos repeticiones. La principal dificultad es que se olvida fácilmente, por lo que se necesitan repeticiones frecuentes... (39)'*”.

En contraste con estas actitudes positivas, el resto de los participantes no tienen estrategias específicas, o no intentan encontrar formas de ayudar a sus adolescentes con TEA. Como se puede ver en sus respuestas, la mayoría de sus hijos se quedan sin palabras o poseen poco vocabulario:

El entrevistado 11 comenta que: “... *¿perdón? ¿Estrategias?...pues no sé...lo único que hago es usar canciones, durante la enseñanza del idioma de mi hijo...sin embargo, casi no habla... (38)'*”, agrega el entrevistado 16 que: “...*no hay necesidad de estrategias... mi hijo está sin palabras, lamentablemente... yo solo juego con él con las cartas, los videojuegos o la música... ahora no se puede lograr nada más... (37)'*”, el entrevistado 23 se muestra decepcionado: “...*me encantaría usar estrategias para el aprendizaje del idioma de mi adolescente... por supuesto trato de animar mucho... pero... ella no puede hablar y por lo tanto lee... nada, ni una sola palabra... (40)'*” y la entrevistada 27 completa diciendo: “...*no, no tengo estrategias... Mi hija habla solo 5-10 palabras y nada más... (41)'*”. En el Gráfico 19 se presenta la existencia o inexistencia de estrategias implementadas por los padres de adolescentes con TEA, en cuanto a su enseñanza del idioma dentro del ámbito familiar.

**Gráfico 19: Estrategias en casa para la enseñanza de idiomas de adolescentes con TEA.** Fuente: elaboración propia



El tercer objetivo de la investigación detecta las necesidades y demandas pedagógicas de los padres de adolescentes con TEA. En relación a la pregunta si los

padres reciben ayuda de los docentes de educación especial para guiar la enseñanza de sus hijos y si existe colaboración entre ellos y los docentes de educación especial en el hogar (Pregunta 12), la gran mayoría de los participantes (83.33%, f= 25) reciben ayuda pedagógica crucial de docentes de educación especial en ambos marcos examinados. Este aspecto se refleja en los siguientes comentarios:

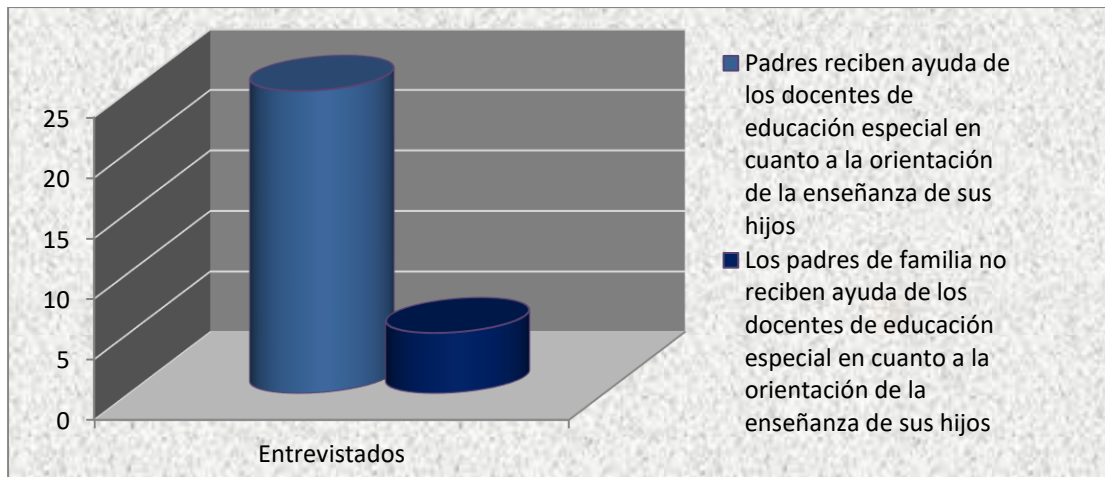
El entrevistado 2 argumenta que: “*Sí, tengo una excelente cooperación con los docentes de educación especial, y colaboramos en la enseñanza del idioma de mi hijo y la implementación de pautas en casa... (37')*”, el entrevistado 11 sostiene que: “*Claro que he recibido ayuda e instrucciones de educadores especiales. La colaboración con ellos es muy buena y de mucha ayuda para el niño... (42')*”, dice el entrevistado 16: “*...Sí, los docentes de educación especial tratan de ayudarme mucho. Por mi parte, trato de persuadir a mi hijo para que siga las instrucciones (40')*”, agrega la entrevistada 19 que: “*Sí, voy a la escuela especial de mi hijo y los docentes de educación especial intentan ayudarme a hacer algo con su capacidad de lenguaje... (41')*” y el entrevistado 26 coincide en que: “*Sí, hay muy buena colaboración con los docentes de educación especial de la escuela, ¡son fabulosos tanto con mi hijo como conmigo también! (39')*”.

El resto de los participantes no reciben ayuda pedagógica de los docentes de educación especial ni en el hogar ni en la escuela, generalmente por negación u omisión de los padres, como se puede apreciar en sus siguientes declaraciones:

El entrevistado 9 comenta que: “*...bueno... no, yo no recibo ayuda de los docentes de educación especial, como nunca voy a la escuela a encontrarlos...no los culpo...(39')*”, el entrevistado 14 coincide en que: “*...no, no hay ayuda de los docentes de educación especial...pero ¿cómo se va a lograr esto, ya que estoy ausente de la escuela de mi hijo?... (38')*” y el entrevistado 29 afirma que: “*A decir verdad, un muchas veces los docentes de educación especial han tratado de contactarme para ayudarme con mi adolescente con TEA...pero...no tengo tiempo disponible para esto... (40')*”. En el Gráfico 20 se presenta virtualmente la cantidad de participantes que reciben ayuda de los docentes de educación especial y los que no reciben ayuda.

**Gráfico 20: Colaboración y ayuda del docentes de educación especial a los padres para guiar la enseñanza de sus hijos.** Fuente: elaboración propia





En cuanto a la pregunta sobre las dificultades que encuentran los padres en el esfuerzo de sus hijos por responder al aprendizaje del lenguaje (Pregunta 13), existe una clara separación entre ellas según las necesidades individuales de cada adolescente con TEA. Así, los padres cuyos hijos pueden hablar y leer adecuadamente expresan principalmente la deficiencia de la comprensión del significado general, como se ve en los siguientes comentarios:

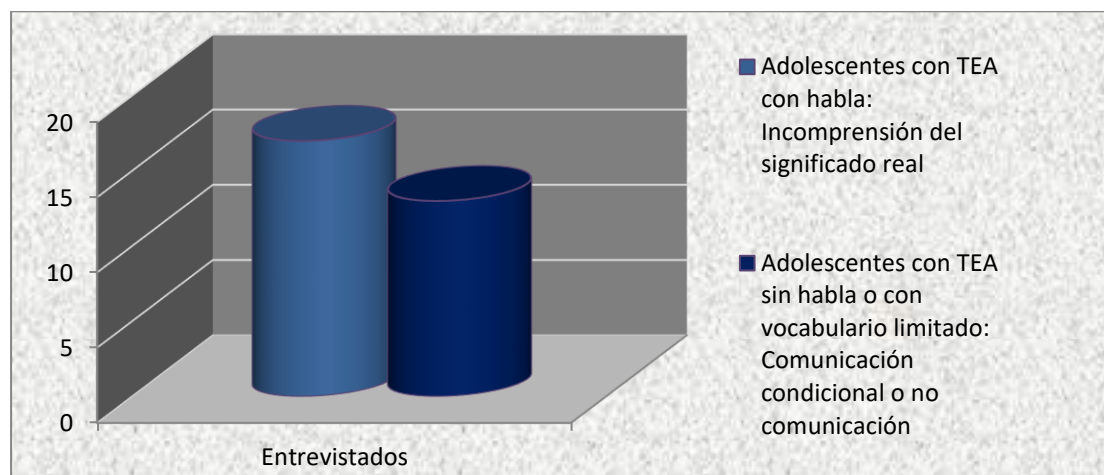
Dice la entrevistada 10: *“Nunca hay una comprensión clara del significado real...Se pierde la comunicación, ya que mi hijo nunca puede entender las expresiones metafóricas... (38’)”*, continúa el entrevistado 15: *“... se posee mucho vocabulario, pero existe la incompreensión de las metáforas y las palabras difíciles... (43’)”*, el entrevistado 18 agrega que: *“...mi hijo no entiende lo que lee...a veces para nada... (39’)”* y el entrevistado 22 complementa: *“...oh... es muy difícil para él entender el verdadero significado de las palabras... (41’)”*.

Los padres cuyos hijos adolescentes con TEA están sin habla o con un vocabulario limitado muestran sus dificultades en las siguientes declaraciones:

La entrevistada 1 comenta que: *“Mi hijo lee y escribe con dificultad... Habla pero con pocas palabras sencillas... El desempeño del vocabulario y del lenguaje es inadecuado... (42’)”*, la entrevistada 8 coincide: *“...Todo es difícil, como habla pocas palabras... (39’)”*, el entrevistado 11 muestra otro aspecto: *“Mi hijo tiene autismo severo y agresivo. Ella se queda sin palabras... A veces da señales de que entiende lo que le digo... (40’)”* y en consecuencia la entrevistada 28 dice: *“...mi hijo solo puede decir la palabra mamá...solo esta palabra... (41’)”*. En el Gráfico 21 se muestran las

dificultades que encuentran los padres en el esfuerzo de sus hijos por responder al aprendizaje del idioma.

**Gráfico 21: Dificultades que encuentran los padres en el esfuerzo de sus hijos para responder al aprendizaje de idiomas.** Fuente: elaboración propia



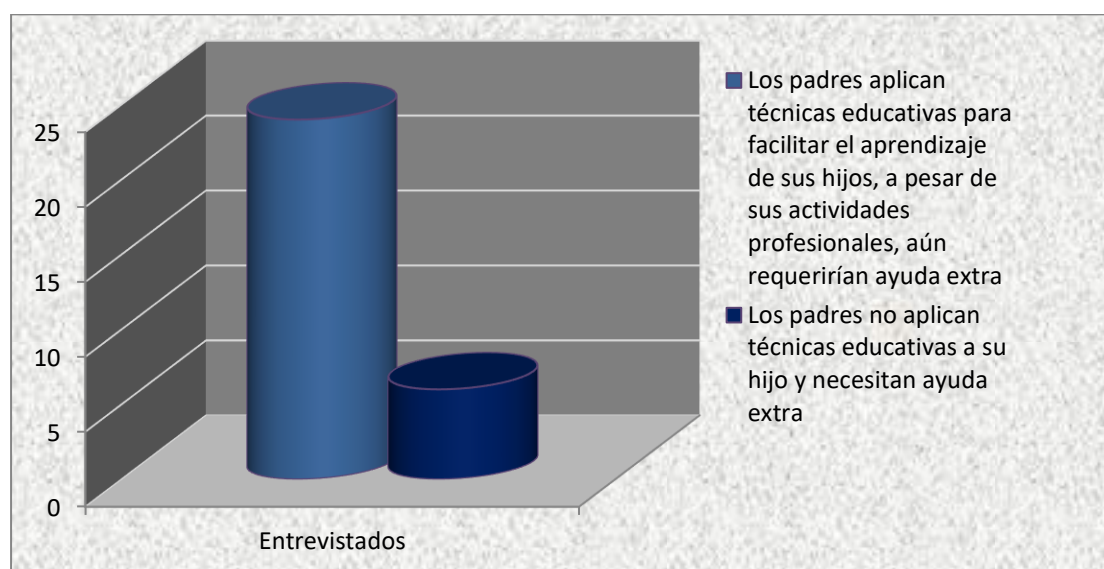
Ante la pregunta: “Si usted, debido a su vida laboral, no puede aplicar técnicas educativas en su hijo autista, ¿qué ayuda necesitaría para facilitar el progreso del niño?” (Pregunta 14), los padres en su mayoría intentan y aplican técnicas educativas por su cuenta, como se puede apreciar en sus siguientes afirmaciones:

El entrevistado 7 sostiene que: “*Soy capaz de aplicar técnicas educativas en mi hijo autista. Si mi vida laboral no me lo permitiera, necesitaría una ayuda extra de docentes de educación especial del sector privado para que me permitan... (39)*”, el entrevistado 12 afirma que: “*Me he arreglado para trabajar en la mañana para que pueda ayudarlo en la tarde. Si tuviera dificultad, buscaría la ayuda de un especialista... (44)*”, coincide el entrevistado 23: “*Siempre trato de aplicar técnicas educativas en mi hijo. Por eso he ajustado mis horas de trabajo al horario del niño, para que haya tiempo disponible para él. Si en algún momento por mi trabajo profesional no pudiera aplicarlas, entonces contrataría a un educador especial para que me ayudara... (41)*” y la entrevistada 27 da una perspectiva más: “*Dejé de trabajar para aplicar técnicas educativas en mi niño autista. Pero como estoy divorciada, necesitaría ayuda extra de especialistas y horas de consejería para facilitar el progreso de mi hijo... (43)*”.

Son pocos los participantes que expresan su necesidad de ayuda para aplicar las técnicas educativas, en su mayoría por desconocimiento de lo que se debe hacer para facilitar el progreso de sus hijos, como se evidencia en los siguientes comentarios:

La entrevistada 3 dice: “*Yo no trabajo, pero agradecería una ayuda extra de personal especializado pero no puedo permitirme ese tipo de ayuda... (42)*”, la entrevistada 20 en el mismo patrón argumenta que: “*¿Técnicas educativas?.. Perdona, no sé qué podría hacer... Quizá más ayuda de profesionales de la educación en la escuela ayudaría... (39)*” y el entrevistado 21 agrega: “*Me gustaría poder pagar personal especializado para ayudar a mi niño, como no sé qué hacer... (40)*”. En el Gráfico 22 se presenta la cantidad de participantes que prueban y aplican técnicas educativas en su adolescente TEA, independientemente de sus actividades profesionales y los que no están en condiciones de aplicar estos métodos.

**Gráfico 22: Aplicación de técnicas educativas por parte de los padres a su adolescente con TEA para facilitar el progreso y cualquier ayuda adicional necesaria.** Fuente: elaboración propia



En cuanto a la pregunta final del tercer objetivo de la investigación que se refiere al tipo de ayuda pedagógica que agradecerían los padres, según las necesidades de su adolescente autista y qué información y capacitación necesitarían para educar a su hijo (Pregunta 15), existen diversas propuestas para abordar el problema. Una de las propuestas más comunes es la orientación y el apoyo del Estado, como se desprende de sus palabras:

La entrevistada 4 explica: “...Necesito una capacitación adecuada del Estado sobre el autismo y sus necesidades educativas para capacitar a mi hijo. Agradecería instrucciones más específicas de los docentes de educación especial, de acuerdo a las necesidades de mi hijo... (40’)”, complementa el entrevistado 13: “Agradecería ayuda de acuerdo a las necesidades de mi hijo. Me gustaría que esta ayuda sea sistemática por parte del Estado, que sea más organizada y que se enfoque en temas más importantes y prácticos sobre los TEA... (45’)” y el entrevistado 30 coincide: “...Apreciaría ayuda tanto como sea posible para las necesidades de mi hijo... Para eso necesito educación frecuente sobre el autismo por parte del Estado y más apoyo en general... (43’)”.

Otro grupo de participantes propone una atención más personalizada por parte de los docentes de educación especial y de la escuela de sus adolescentes. Sus comentarios muestran estos hechos:

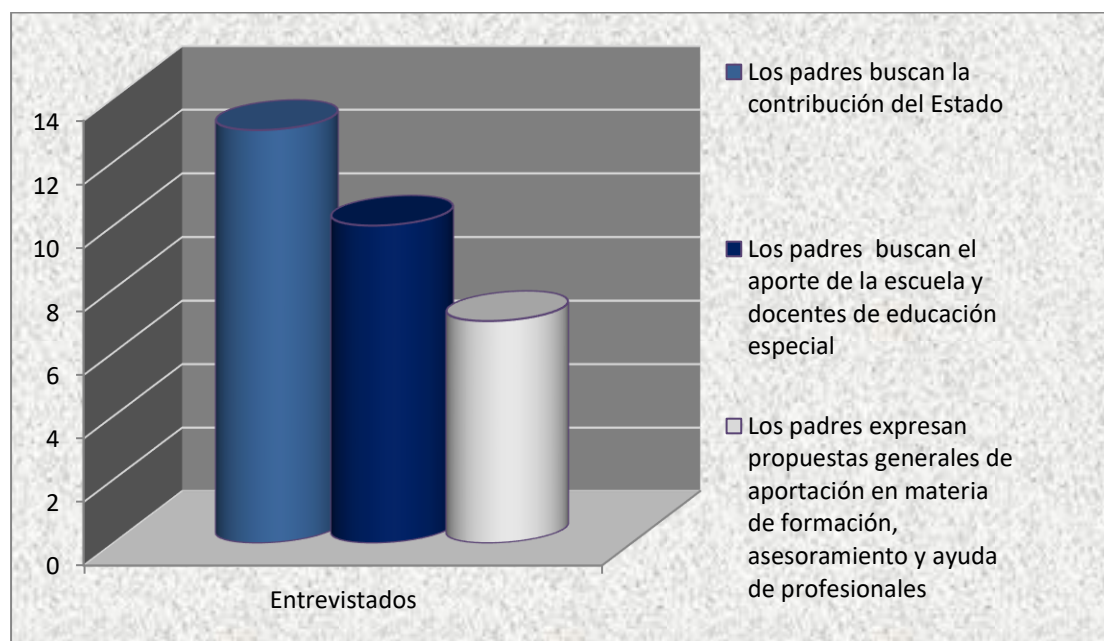
El entrevistado 6 analiza que: “Agradecería una educación más adaptada a las necesidades de mi hijo. Necesito una ayuda sistemática y organizada de nuestra escuela en la educación de las personas con autismo para poder ayudar a mi hijo de manera más efectiva... (42’)”, el entrevistado 17 dice que: “Agradecería una capacitación adecuada de la escuela sobre el autismo. Más horas de apoyo paralelo dentro de clase y AP para mi hijo y para mí de parte de especialistas o de docentes de educación especial sería ideal... (41’)” y la entrevistada 25 refuerza: “Me gustaría tener sugerencias sobre cómo hacerla hablar solo un poco... Los docentes de la escuela y de educación especial me podrían ayudar, creo... Y necesito propuestas de cómo hacer esto yo sola, cada vez que veo a mi hijo durante la semana... (44’)”.

Los participantes restantes declaran propuestas más generales sobre qué ayuda pedagógica les ayudaría con su adolescente con TEA y qué tipo de información y capacitación se necesita para educar a su hijo, como se ve en sus declaraciones a continuación:

El entrevistado 8 declara que: “...Me gustaría recibir consejería y capacitación sobre el autismo... (41’)”, el entrevistado 11 sostiene que: “...Cómo hacer que mi hijo entienda más cosas. Ideal para capacitarme de especialistas en AP ... (42’)” y el entrevistado 24 dice que: “...me gustaría recibir capacitación y consejería sobre el autismo...y por supuesto, más ayuda de los profesionales para ayudar a mi hijo a

*hablar, solo un poco... (44')*". En el Gráfico 23 se brindan las propuestas de los padres sobre el tipo de ayuda pedagógica que agradecerían y la información y capacitación necesaria para educar a sus hijos.

**Gráfico 23: Ayuda pedagógica que los padres agradecerían para facilitar el progreso educativo de sus hijos.** Fuente: elaboración propia



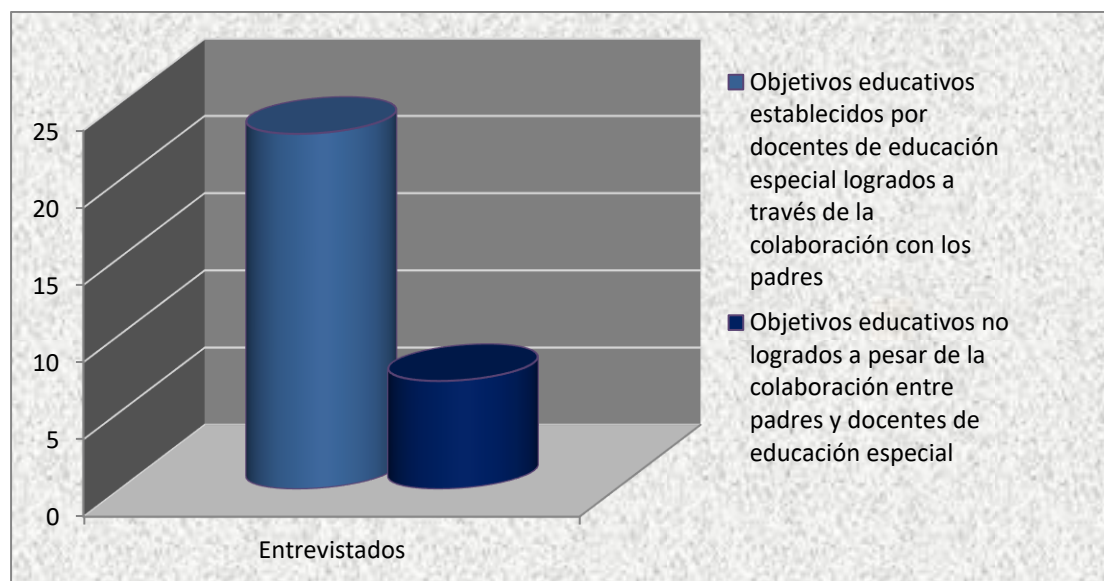
El cuarto objetivo de la investigación valora el papel del programa educativo dentro del hogar. Respecto a la pregunta: “¿Se logran los objetivos educativos establecidos por los docentes de educación especial? ¿Ofrecen su colaboración dentro de casa?” (Pregunta 16) la mayoría de los participantes colaboran dentro de casa con docentes de educación especial y en su mayoría se logran los objetivos educativos. Este punto de vista se presenta en sus siguientes comentarios:

El entrevistado 2 dice: “*Sí efectivamente, los objetivos se logran y colaboro dentro de casa... (41')*”, la entrevistada 10 ofrece una visión diferenciada: “*La mayoría de las veces se logran y sí, siempre ofrezco mi ayuda en casa. Incluso ahora que estoy divorciada, trato de ayudar en lo que puedo... (46')*”, declara el entrevistado 14 que: “*...bueno, bastante logrado diría yo, pero la mayoría de las veces sí, todo está bien... De Claro que colaboro dentro de casa, no hay otra manera posible de lograrlo... (43')*” y el entrevistado 21 coincide en que: “*Sí, lo logran...pero se necesita mi ayuda todo el tiempo para lograrlo... (45')*”.

Algunos de los participantes, si bien ofrecen su colaboración a docentes de educación especial dentro del hogar, no tienen los mismos logros. Sus declaraciones lo dejan claro:

El entrevistado 13 sostiene que: “...*objetivos educativos?... lamentablemente no... no tengo tiempo con mi hija para ayudar más... colaboro en lo que puedo aunque...(42)*”, la entrevistada 20 dice que: “...*no sé, colaboro con los docentes de educación especial, pero no veo mejoras en el aprendizaje del idioma de mi hijo...(43)*” y el entrevistado 26 declara que: “...*No se logra... el niño tiene dificultades... no hay habla en todo... pero, trato de ayudar en lo que puedo... (41)*”. En el Gráfico 24 se presenta virtualmente el resultado de la colaboración entre padres y docentes de educación especial, en base a los objetivos educativos planteados por los docentes.

**Gráfico 24: Objetivos educativos y colaboración entre padres y docentes de educación especial.** Fuente: elaboración propia



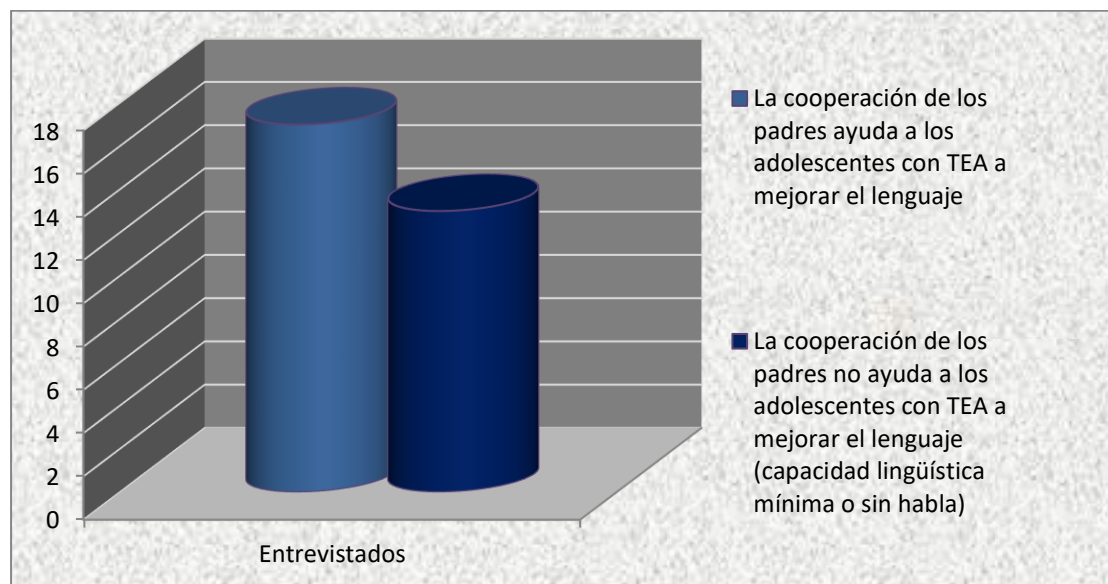
Con respecto a la pregunta: "¿Su hijo con su cooperación muestra signos de mejora del lenguaje?" (Pregunta 17), nuevamente los padres, dependiendo de las capacidades lingüísticas de sus hijos adolescentes, expresan puntos de vista diferenciados. Los padres cuyos adolescentes con TEA poseen la habilidad lingüística señalan que su cooperación ayuda a sus hijos a mejorar su lenguaje. Este aspecto se refleja en los siguientes comentarios:

El entrevistado 7 argumenta que: “¡Sí, claro! La colaboración ayuda a mi hijo no solo a mejorar su lenguaje, sino también a conseguir más objetivos de aprendizaje (42’)”, el entrevistado 19 coincide en que: “... ¡Sí, parece que la cooperación le ayuda mucho! ¡Mucha mejoría! (46’)”, el entrevistado 23 está del mismo humor: “Sí, efectivamente, hay mucha mejoría en su capacidad lingüística (45’)” y el entrevistado 30 valida: “¡Sí, muestra una mejora significativa! (43’)”.

Por otro lado, los padres cuyos hijos adolescentes con TEA tienen capacidades lingüísticas limitadas o sin habla muestran un resultado diferente, como se ve en sus respuestas:

El entrevistado 8 menciona que: “Para nada, mi hijo tiene 15 años y los últimos 3 años habla solo de 5 a 10 palabras... entonces, ¿en qué mejoría podría hablar? (42’)”, el entrevistado 11 declara que: “...ay... solo con el movimiento de los ojos y la sonrisa a veces...no hay habla, entonces...(41’)” y el entrevistado 28 agrega que: “lamentablemente no...no hay lenguaje...no mejora... nos comunicamos de otras formas... (44’)”. En el Gráfico 25 se presenta si la mejora del lenguaje se logra con la cooperación de los padres.

**Gráfico 25: Cooperación de los padres y mejora del lenguaje de los adolescentes con TEA.** Fuente: elaboración propia





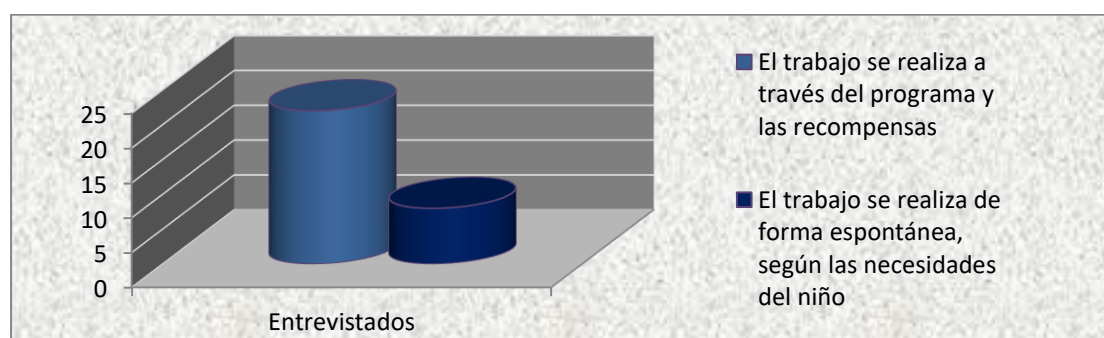
Con respecto a la pregunta de cómo se realiza y promueve el trabajo dentro del hogar (Pregunta 18), los padres utilizan principalmente un programa u horario y luego brindan recompensas. Este aspecto se refleja en sus siguientes comentarios:

El entrevistado 5 sugiere: “*Seguimos un programa de estudio específico, hacemos repeticiones frecuentes y usamos recompensas muy a menudo... (43')*”, el entrevistado 9 usa: “*...horario diario, ejercicios, premios y viceversa... (47')*”, el entrevistado 15 propone: “*Yo siempre sigo un horario común con mi ex mujer. Me aseguro de que haya un programa de estudio específico con descansos frecuentes y recompensas (45')*”, el entrevistado 18 dice que: “*...programa todos los días, luego descansos frecuentes, paciencia y recompensas... (44')*” y el entrevistado 24 explica que: “*Es bastante fácil tener el trabajo hecho, pero necesita programa todos los días, pausas y luego ocio (46')*”.

Son pocos los participantes que no siguen un programa específico para promover el trabajo que se realiza dentro de casa. En cambio, actúan espontáneamente, de acuerdo con las necesidades de su hijo, como se presenta en sus declaraciones:

El entrevistado 16 dice que: “*Yo estoy a su lado 2-3 horas por día y juntos preparamos su tarea...(42')*”, el entrevistado 22 propone que: “*...bueno...jueguen juntos con la tableta o den largas caminatas y yo hablar con mi hijo todo el tiempo...(45')*”, el entrevistado 25 sugiere: “*...mostrarle amor y alegría...es todo lo que se necesita...(43')*” y la entrevistada 27 implica que: “*...trato de ayudarla en lo que pueda y dedicarle tiempo a sus deberes, pero es bastante inútil... (44')*”. En el Gráfico 26 se presenta cómo se realiza y promueve el trabajo dentro del hogar.

**Gráfico 26: Cómo se hace y promueve el trabajo dentro del hogar con adolescentes TEA.** Fuente: elaboración propia





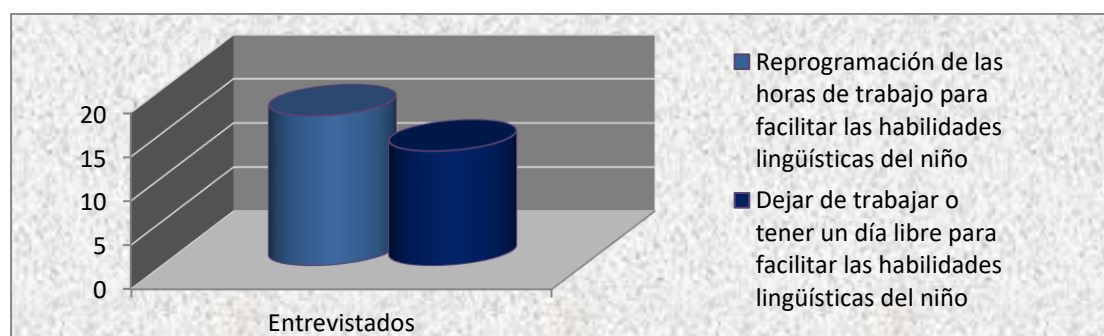
Para la pregunta relacionada con las formas de modificación del programa familiar para facilitar las habilidades lingüísticas del niño (Pregunta 19), cerca de la mitad de los padres reprogramaron sus horas de trabajo en su vida profesional. Este aspecto se revela en los siguientes comentarios:

La entrevistada 3 sostiene que: *“Mi segundo trabajo lo dejé por las tardes, para facilitar las habilidades de lenguaje de mi hijo... (44)”*, la entrevistada 4 está en la misma línea: *“Me arreglé para trabajar solo en la mañana, para tener tiempo para ayudarlo en la tarde. Mi esposo lo está ayudando mayormente en los fines de semana (48)”*, dice el entrevistado 12: *“Yo trabajo solo cuando ella está en la escuela y trato de ayudarla en cuestiones de lenguaje... (46)”* y el entrevistado 29 agrega que: *“Me ajusté mis horas de trabajo para tener más tiempo para facilitar las habilidades lingüísticas de mi hijo... (45)”*.

Los padres restantes prefirieron dejar de trabajar o tomarse un día libre durante la semana para facilitar las habilidades lingüísticas de sus adolescentes con TEA. Esto es obvio en sus palabras:

La entrevistada 4 revela que: *“Dejé de trabajar para ayudarlo, como soy divorciada y no tengo otra ayuda...(42)”*, en la misma onda la entrevistada 10: *“...dejé de trabajar y traté de enseñarle a mi hija a estudiar sola...muy difícil...(45)”*, la entrevistada 20 sugiere que: *“...bueno, trato de no trabajar un día a la semana para pasarlo con mi hijo y tratar de facilitar sus habilidades lingüísticas...(43)”* y el entrevistado 29 coincide: *“Yo no trabajo los sábados para estar todo el día con mi hijo y ayudar...(44)”*. En el Gráfico 27 se presentan las modificaciones del programa familiar para facilitar las habilidades lingüísticas de los adolescentes con TEA.

**Gráfico 27: Modificación del programa familiar para facilitar las habilidades lingüísticas de los adolescentes con TEA.** Fuente: elaboración propia



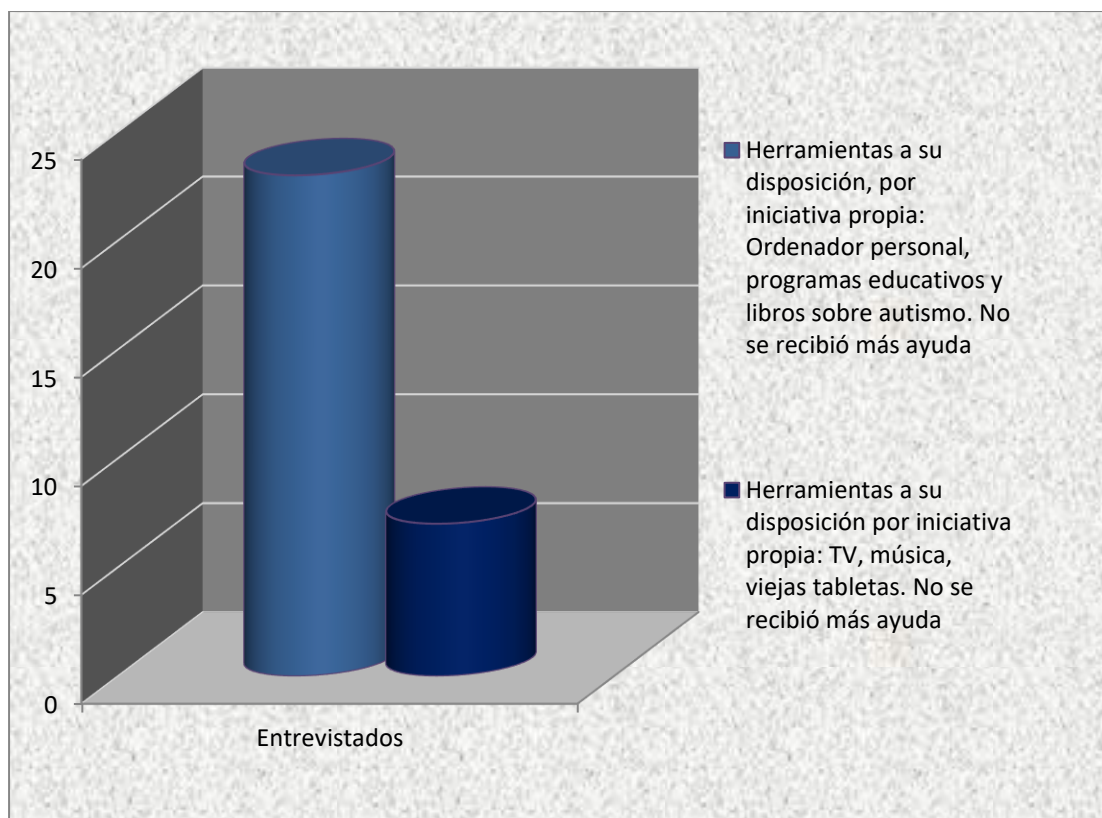
Respecto a la pregunta: “¿Qué herramientas tiene a su disposición y cuáles recibió para promover el programa educativo dentro del hogar?” (Pregunta 20), casi todos los participantes en su mayoría utilizan su computadora personal combinada con herramientas que ya han reunido solos y no han recibido ninguna otra herramienta del Estado o de la escuela para promover el programa educativo dentro del hogar. Este aspecto se refleja en sus siguientes declaraciones:

El entrevistado 2 dice que: “...*todos los días uso mi computadora y programas especiales sobre aprendizaje autista, pero los pagué... no he recibido nada gratis... (45')*”, el entrevistado 11 sigue el mismo camino: “*Tengo mi computadora y hemos comprado libros y programas especiales sobre TEA, todo a mi costo... (49')*”, agrega el entrevistado 14 que: “*Uso de computadora, internet, programas educativos, que recibí del AP que tuve en mi propios los años anteriores... (47')*”, añade el entrevistado 19: “*Uso mucho la computadora, he comprado muchos libros sobre autismo y he asistido a muchos seminarios de pago... (46')*” y el entrevistado 25 se refiere a un aspecto diferente: “*...bueno, mi vieja computadora no ayuda mucho... Entonces, pruebo con fotos de libros... Nada es recibido como una ayuda educativa de algún lado... (48')*”.

Una minoría de los participantes expresa su suerte de equipamiento adecuado y coincide en que no se recibe ninguna otra ayuda del Estado o de la escuela para impulsar el programa educativo dentro del hogar. Esto se presenta en sus comentarios:

El entrevistado 8 característicamente dice: “... *¿qué uso?... hmmm... Una Tablet vieja que no funciona y una tele vieja, no he recibido otra cosa gratis... (47')*”, el entrevistado 13 coincide: “...*no recibimos nada... solo tenemos un televisor en nuestra casa... Eso es todo... (45')*” y el entrevistado 30 complementa: “...*nuestra única herramienta es el uso de la música. No tenemos internet, etc... No hemos recibido nada como ayuda... (48')*”. En el Gráfico 28 se presentan las herramientas que los padres tienen a su alcance y si han recibido alguna de ellas para impulsar el programa educativo dentro del hogar.

**Gráfico 28: Herramientas que los padres tienen a su disposición para promover el programa educativo dentro del hogar y que han recibido.** Fuente: elaboración propia



En cuanto a la pregunta final del cuarto objetivo de la investigación: “¿Cree que el programa que sigue en casa es efectivo? ¿Qué mejoras cree que podrían hacerse? ¿Qué dificultades adicionales aparecen en la implementación del programa educativo dentro del hogar?” (Pregunta 21), los participantes expresan actitudes diferenciadas. Algunos de los padres están satisfechos con la implementación de su programa educativo en el hogar, sugiriendo mejoras adecuadas para hacer frente a las dificultades que enfrentan. Este aspecto se refleja en sus siguientes declaraciones:

El entrevistado 1 declara que: “*¡Sí, el programa parece funcionar de manera efectiva! Podríamos hacer más repeticiones que parecen ayudar mucho... Sin embargo, es difícil implementar el programa todo el tiempo, porque todo el programa familiar debe ajustarse en función del programa de estudio (45')*”, el entrevistado 15 dice que: “*Sí, el programa es eficaz, pero se puede mejorar... Se podrían utilizar más técnicas o programas educativos para los TEA. La dificultad más importante es la comunicación y cooperación con mi hijo autista... (49')*” y el entrevistado 26 complementa: “*Funciona efectivamente, pero se puede mejorar...podríamos estudiar un poco más...la principal dificultad es que debe haber silencio en la casa, porque a mi hijo le molestan los ruidos cuando estudia... (48')*”.

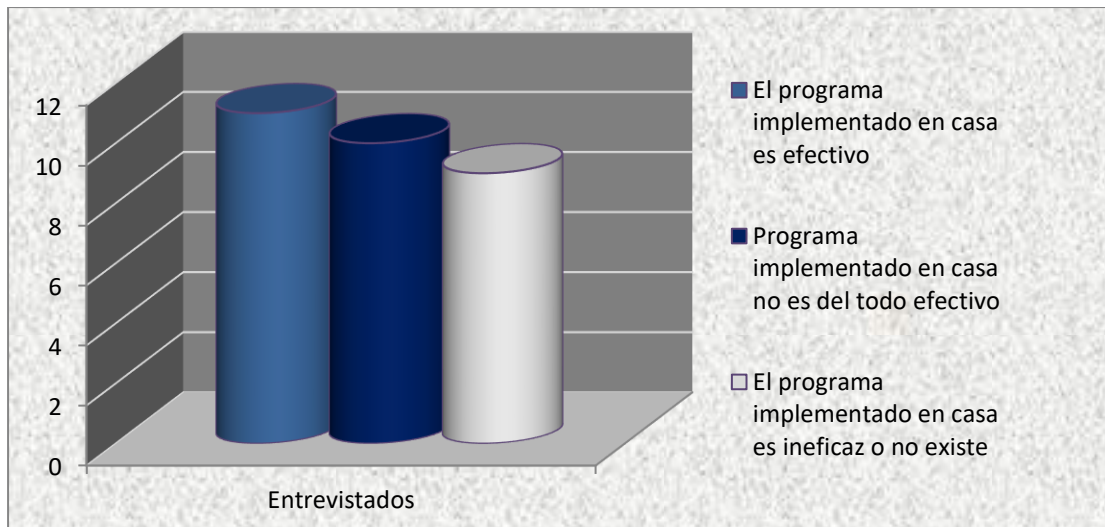
Otra categoría de participantes sugiere que el programa seguido en casa no es del todo efectivo, necesita mejoras e implica dificultades en su implementación. Su punto de vista se presenta en los siguientes comentarios:

El entrevistado 9 reflexiona: *“El programa en casa está bien, pero no es precisamente efectivo. Las mejoras serían tener un enfoque más moderno y más recursos a nuestra disposición... las dificultades, sin embargo, tienen que ver con la naturaleza del autismo... (46)”*, el entrevistado 12 explica que: *“Yo diría que un poco eficaz... necesita recursos y más gente especializada para ayudarme... el autismo es muy difícil de tratar... (45)”* y la entrevistada 27 agrega que: *“Bueno... el programa es tal cual, yo necesitaría más tiempo y recursos adecuados y el niño también necesita la ayuda de su madre, pero yo trabajo todo el tiempo y no puedo ayudar más...(44)”*.

El resto de los participantes sostienen que el programa que se sigue en casa es completamente ineficaz o no existe en absoluto, con dificultades en su implementación y mejoras necesarias. Sus palabras resaltan su opinión:

La entrevistada 4 afirma que: *“...no el programa no es efectivo. Para implementar un programa educativo dentro de casa necesito ayuda especializada, yo sola no puedo... (48)”*, coincide el entrevistado 16: *“Para mí no lo es, por falta de tiempo y de conocimientos. Necesito más tiempo para mejorar la comunicación con mi hijo y recursos para hacerlo... (46)”* y el entrevistado 22 ofrece otra perspectiva: *“...no, no hacemos un programa en casa...más tiempo debería pasar con mi hijo, se deben ofrecer más consejos de docentes de educación especial y recursos adecuados... (45)”*. En el Gráfico 29 se muestran las visiones diferenciadas sobre la efectividad de los programas educativos implícitos en el hogar.

**Gráfico 29: Eficacia de los programas educativos implícitos en el hogar.** Fuente: elaboración propia



El quinto objetivo de la investigación investiga las técnicas de enseñanza que utilizan los padres de adolescentes con TEA y el AP que han recibido. En cuanto a la pregunta de si el AP lo ayuda a adquirir técnicas de enseñanza útiles para el aprendizaje de idiomas de su hijo (Pregunta 22), la gran mayoría de los padres que han recibido AP, muchas veces de forma privada y por cuenta propia, expresan su entusiasmo y aceptación. Este aspecto se refleja en sus siguientes comentarios:

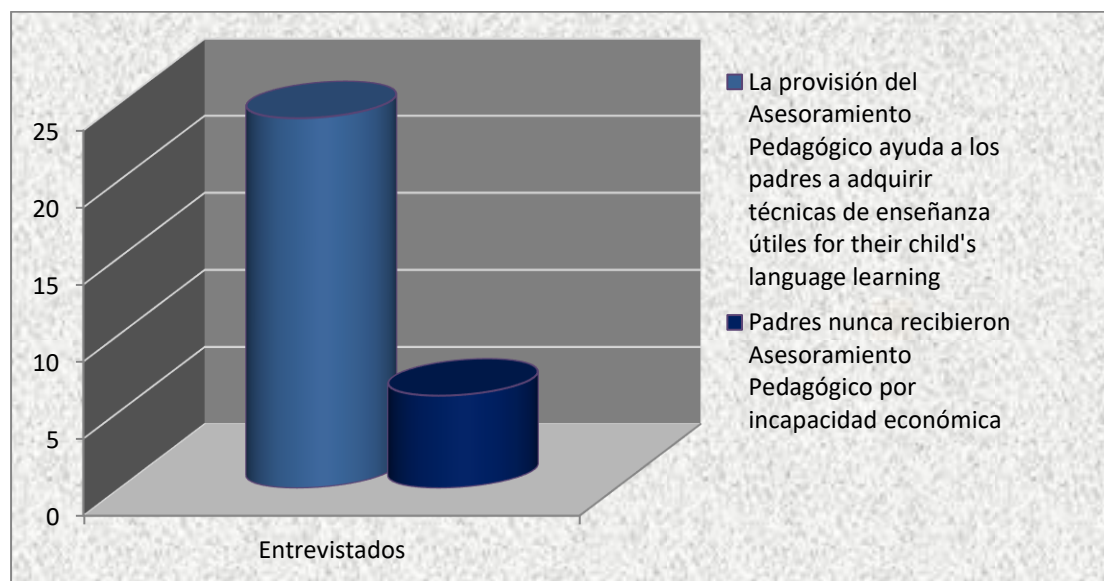
La entrevistada 4 dice: “*¡Claro! Sí, efectivamente el AP me ayudó y me ayuda a adquirir las técnicas didácticas adecuadas para el aprendizaje de idiomas de mi hijo...(46’)*”, continúa el entrevistado 9: “*... ¡Dios mío... sí y sí!...el AP me ayuda al máximo ayudar a mi hijo...(50’)*”, el entrevistado 17 comenta que: “*...sí, el AP me ayuda mucho, pero esto es hasta cierto punto...(48’)*”, la entrevistada 20 reflexiona: “*...bueno...el pequeño AP que he recibido me ayudaron bastante con el aprendizaje de idiomas de mi hijo, aunque no lo suficiente, me gustaría tener más AP...(47’)*” y el entrevistado 23 admite que: “*¡Sí! AP me ha ayudado en el pasado a lidiar con las dificultades de mi hijo en el aprendizaje de idiomas, ojalá pudiera recibir más... no puedo pagarlo en este momento para serte sincero... (49’)*”.

Por otro lado, una minoría de los participantes admite que nunca ha recibido AP, debido a su incapacidad económica, como se puede apreciar en sus declaraciones:

La entrevistada 10 explica: “*...Yo nunca tuve AP, como no puedo pagarlo...(47’)*”, el entrevistado 14 dice: “*...Yo no he recibido AP, entonces no sé, no hay dinero para esto...(46 ’)*” y la entrevistada 27 valida: “*...Ojalá hubiera recibido AP...seguramente me ayudaría a obtener técnicas de enseñanza adecuadas para el*

*aprendizaje de idiomas de mi hijo...pero no puedo pagar por esto...no hay provisión gratuita del AP...(50 ')*". En el Gráfico 30 se presenta si la provisión del AP a los padres les ayuda a adquirir técnicas didácticas útiles para el aprendizaje de idiomas de sus hijos.

**Gráfico 30: *¿El AP ayuda a los padres a adquirir técnicas didácticas útiles para el aprendizaje de idiomas de sus hijos?*** Fuente: elaboración propia



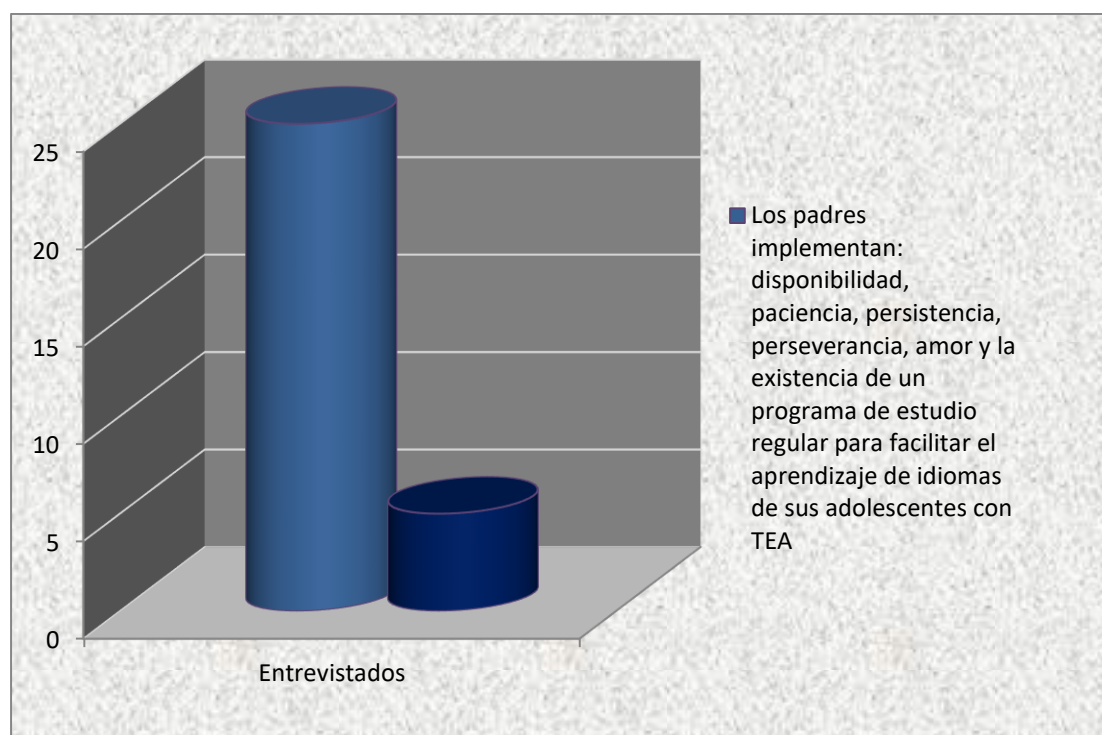
En cuanto a la pregunta sobre las estrategias que utilizan los padres para desarrollar las necesidades de lenguaje de sus adolescentes TEA (Pregunta 23), la mayoría se refiere a la disponibilidad, la paciencia, la persistencia, la perseverancia, el amor y la existencia de un programa de estudio regular. Esta actitud se puede ver en sus siguientes comentarios:

El entrevistado 1 explica: “...cuando se trata de sus necesidades de lenguaje tengo paciencia, perseverancia y siempre hablo con calma, para facilitar sus necesidades autistas...(47)”, el entrevistado 12 sugiere: “...siempre estoy disponible para mi hijo y cualquiera que sea la necesidad que tenga...lingüísticamente hay muchos malentendidos y confusiones, entonces trabajo continuamente a su lado con mucha paciencia, amor y perseverancia para ayudar en todo lo que puedo...(51)”, el entrevistado 16 opta por: “...tener un programa de estudio estable, que combina el estudio con el juego. Se necesita perseverancia y paciencia, ¡pero vale la pena! (48)”, el entrevistado 22 va por el mismo camino: “...mantenemos un programa de estudios bien organizado con mucha paciencia, perseverancia y amor... (50)”.

Sin embargo, algunos de los participantes no pueden entender el uso o el significado de la implementación de estrategias adecuadas para facilitar las necesidades lingüísticas de sus adolescentes con TEA. Esto se revela en sus palabras:

El entrevistado 7 dice que: “...*estrategias para las necesidades lingüísticas de mi hijo...hmmm...¿cuáles son exactamente estas estrategias?...la verdad no sé...(46)*”, el entrevistado 19 coincide: “...*no sé ninguna estrategia implicar en el programa de aprendizaje de idiomas de mi hijo...(49)*” y el entrevistado 24 argumenta que: “...*bueno, yo estoy al lado de mi hijo todo el tiempo...¿esto cuenta como una estrategia o no?...la quiero mucho ... (48)*”. En el Gráfico 31 se presentan gráficamente las estrategias que utilizan los padres para desarrollar el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes con TEA.

**Gráfico 31: Estrategias que implementan los padres para desarrollar el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes con TEA.** Fuente: elaboración propia



En cuanto a la pregunta sobre las técnicas que utilizan los padres para animar a su hijo autista a usar su voz (Pregunta 24), la técnica más común es hacer preguntas continuas, como se revela en sus siguientes comentarios:

El entrevistado 8 sugiere que: “*Usualmente finjo que no sé de algo y le pregunto al respecto... Hago esto todo el tiempo para que use su voz, aunque no le guste... (48)*”,

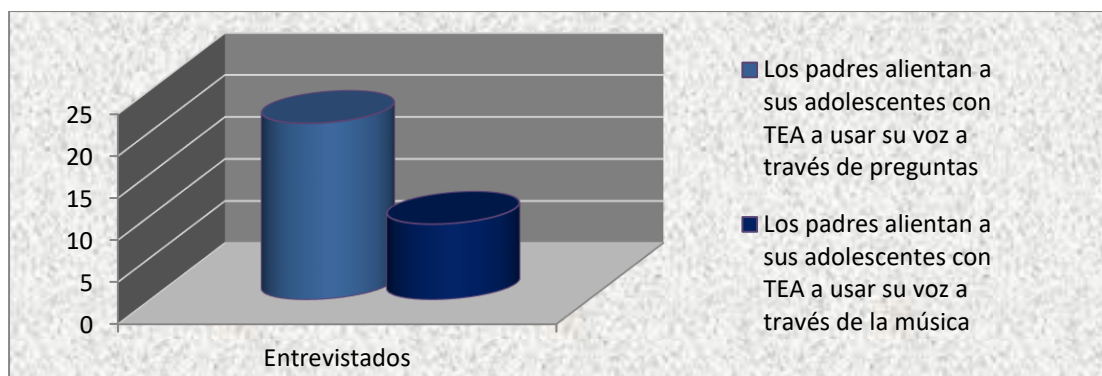
dice el entrevistado 11 que: “...*muchas veces le hago muchas preguntas a mi hijo sobre todo, solo para estar segura de que va a usar su voz...(51’)*”, el entrevistado 25 igualmente: “...*todos los días y todas las horas yo pregunto a mi hijo cosas que yo sé que le gustan...(50’)*” y el entrevistado 30 asiente: “...*le hablo a mi hijo continuamente y luego le hago preguntas para ver si contesta y si entendió todo...(49’)*”.

Otros participantes prefieren usar el poder de la música para hacer que su adolescente con TEA use su propia voz. Esto queda claro en sus siguientes declaraciones:

El entrevistado 13 declara que: “...*le canto al oído y ella responde con duelo...para mí eso es algo, teniendo en cuenta que ella está sin palabras...(51’)*”, la entrevistada 27 utiliza el mismo camino: “...*cuando nada puede hacer que mi hijo use su voz, entonces yo uso música, muchas canciones y hasta programas de música en la televisión...eso nos funciona satisfactoriamente...(49’)*” y el entrevistado 28 sugiere que: “...*bueno...para mí y mi familia la música nos ayuda a que nuestro adolescente con TEA hable más de lo habitual...ya sea a través de canciones musicales o a través de videojuegos que tengan que ver con la música...(51’)*”. En el Gráfico 32 se muestran las técnicas que utilizan los padres para animar a sus hijos adolescentes con TEA a usar la voz.

**Gráfico 32: Técnicas que usan los padres para animar a sus hijos adolescentes con TEA a usar su voz.** Fuente: elaboración propia





En cuanto a la pregunta final del quinto objetivo de la investigación: “¿Ha recibido capacitación a través del AP y cuáles han sido los medios que han facilitado el acceso a esta capacitación?” (Pregunta 25), la mayor parte de los participantes argumenta haber recibido capacitación a través del AP, aunque por iniciativa propia. Este aspecto se refleja en sus siguientes comentarios:

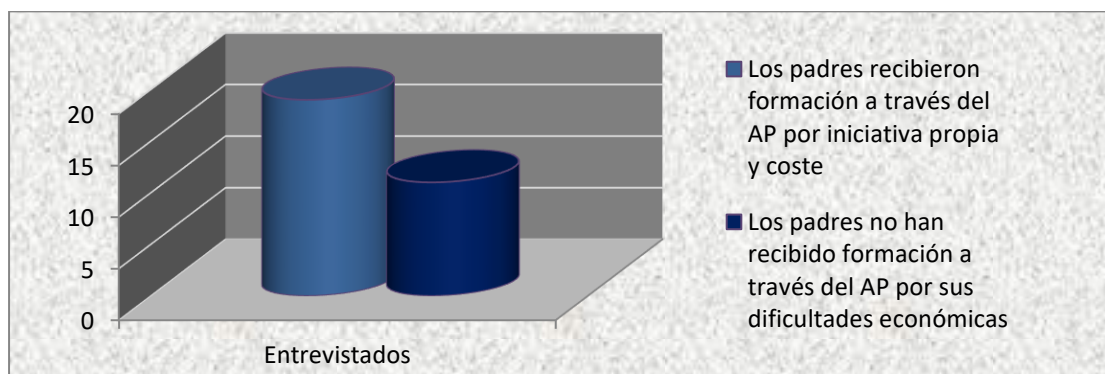
La entrevistada 3 afirma que: “*Sí, he recibido capacitación a través del AP... por mi cuenta a través del sector privado, por supuesto pagando mucho dinero... Me ayudaron muchos profesionales, pero siempre bajo mi iniciativa... (50')*”, el entrevistado 5 dice: “*Sí, he recibido capacitación a través del AP... me informaron amigos sobre AP y su efectividad. Entonces, recurrí en privado a especialistas que me capacitaron a un costo alto, por supuesto... (58')*”, agrega el entrevistado 15 en consecuencia: “*Sí, he recibido capacitación a través del AP en el pasado... un profesional especializado en educación especial, en TEA y en el asesoramiento me ayudaron y por supuesto pagué...(53')*” y el entrevistado 29 admite que: “*bueno...un poco de entrenamiento a través del AP, sí tuve...pero fue poco...el Estado no ayuda y para ser honesto yo no puedo permitirme más acceso a profesionales especializados que me guíen a través del AP... ¿por qué deberíamos pagar por provisiones como esta?... (56')*”.

El resto de participantes expresan su decepción por no recibir formación a través del AP debido a sus dificultades económicas. Sus declaraciones hacen que este punto de vista sea obvio:

El entrevistado 9 sostiene que: “*No... no he recibido... solo de la escuela de mi hijo algunos docentes trataron de ayudarme. No puedo acceder a la formación a través del AP por su alto costo, no es gratis... (51')*”, coincide la entrevistada 20: “*Ninguna formación a través del AP, no hay dinero para acceder a una formación como esta,*

para ayudar a mi adolescente con TEA...(54')” y el entrevistado 22 muestra una perspectiva un poco diferente: “Hmmm... solo he asistido a un seminario corto gratis, fue de 10 horas... era consejería para padres con niños autistas de una organización sin fines de lucro ...sólo esto he asistido...no hay otra posibilidad de recibir una formación más concreta a través del AP, ya que no podemos pagar por esto...(57)”. En el Gráfico 33 se presenta la formación recibida a través del AP por parte de los padres y los medios que han facilitado su acceso.

**Gráfico 33: Formación a través del AP para padres y los medios que han facilitado o no su acceso.** Fuente: elaboración propia



El sexto objetivo de la investigación evalúa el papel del AP en la enseñanza del idioma de los adolescentes por parte de sus padres. En cuanto a la pregunta sobre la contribución del AP al aprendizaje de idiomas de sus adolescentes (Pregunta 26), los participantes reaccionan según hayan recibido o no formación a través del AP. En este sentido, la mayoría de los padres reconocen la contribución del AP en el aprendizaje de idiomas de sus hijos, tal y como se refleja en los siguientes comentarios:

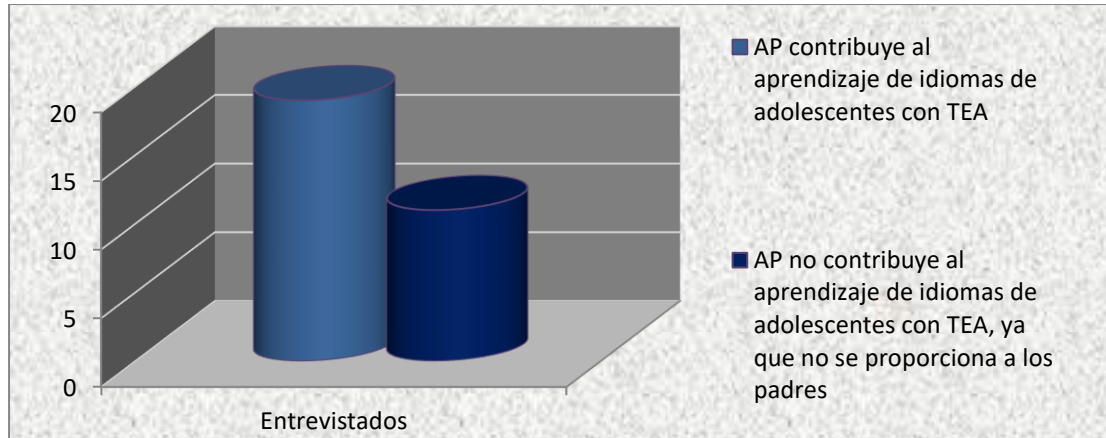
El entrevistado 2 sostiene que: “He recibido AP de profesionales especializados en el pasado... para mí esto hace una gran diferencia en el aprendizaje de idiomas de mi hijo... porque puedo brindarle más asistencia y apoyo ahora que estoy familiarizado con muchas cosas sobre los TEA y cómo lidiar con ellos...(58)”, el entrevistado 11 sigue en el mismo estado de ánimo: “...Claro que el AP contribuye al aprendizaje de idiomas de mi adolescente, ¡ayuda mucho y constantemente! (65)”, coincide el entrevistado 24: “¡Positivamente sí! AP me ha permitido ofrecer más técnicas y métodos para el aprendizaje de idiomas de mi hijo adolescente... (60)” y el entrevistado 30 valida: “...en mi opinión, la implementación de los principios del AP

en el proceso de aprendizaje de idiomas de mi hijo realmente ayuda mucho a todo el procedimiento... (62')”.

El resto de los participantes no pueden evaluar la contribución del AP en el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes con TEA, ya que no han recibido capacitación a través del AP. Esto se puede ver en sus siguientes palabras:

El entrevistado 9 dice que: “...hmmmm... no sé qué responder aquí... Quizás si hubiera recibido capacitación a través del AP, esto creo que contribuiría al aprendizaje de idiomas de mi hijo... pero, ahora no puedo decir para ser sincero... (61')”, agrega el entrevistado 13: “...bueno...si hubiera recibido AP entonces contribuiría adecuadamente al aprendizaje de idiomas de mi adolescente...pero ahora no hay aporte... (64')” y el entrevistado 22 simplemente dice: “...no aportación alguna, ya que nunca recibí AP... (59')”. En el Gráfico 34 se presenta la contribución del AP al aprendizaje de idiomas de los adolescentes con TEA.

**Gráfico 34: Contribución del AP en el aprendizaje de idiomas de los adolescentes con TEA.** Fuente: elaboración propia

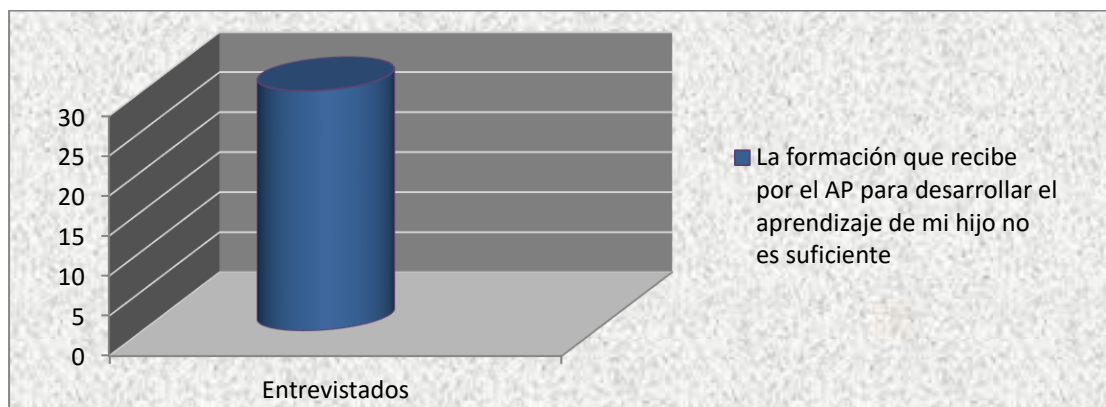


Ante la pregunta: “¿Qué piensa sobre la capacitación recibida por el AP para desarrollar el aprendizaje de su hijo? ¿Crees que es suficiente?” (Pregunta 27), todos los participantes en total respondieron negativamente presentando diversas causas. Esta unanimidad se puede ver en las siguientes declaraciones:

El entrevistado 7 afirma que: “No hay suficiente capacitación recibida por el AP, no... me gustaría tener el AP en mi vida cotidiana para facilitar el aprendizaje de mi hijo, pero esto significa demasiado dinero... (59')”, la entrevistada 10 tiene la misma

actitud. : “...no, no, AP no es suficiente...me encantaría tener más para ayudar a desarrollar el aprendizaje de mi hijo, pero sin pagar todo mi salario por esta prestación... (67)”, el entrevistado 14 muestra una mirada un poco diferenciada: “El AP ayuda, eso es absolutamente incuestionable... sin embargo, no es suficiente y no es gratuita... (61)”, coincide el entrevistado 18: “...en mi opinión el AP ayuda y marca la diferencia, pero lamentablemente cuesta un mucho...(64)”, el entrevistado 21 señala que: “...nunca me había formado a través del AP...este trámite no es gratuito...entonces como la formación gratuita no la da el Estado y yo no puedo pagarla, entonces yo diría que AP y su provisión no es suficiente para nada...(65)” y el entrevistado 22 complementa que: “...no hay capacitación gratuita a través del AP para desarrollar el aprendizaje de mi hijo por parte del Estado... esto significa un alto costo anual para la familia... no podemos pagarlo y esto se traduce en nuestra incapacidad para ayudar a nuestro adolescente con TEA... entonces... el AP cuando y como se proporciona nunca es suficiente, ya que siempre se necesita una gran cantidad de dinero...(60)”. En el Gráfico 35 se presenta la unanimidad de los participantes en cuanto a la formación recibida por AP y si es suficiente, para desarrollar el aprendizaje de sus adolescentes.

**Gráfico 35: ¿Es suficiente la formación que recibe por el AP para desarrollar el aprendizaje de su hijo?** Fuente: elaboración propia



Con respecto a la pregunta: "¿Le ha ayudado el AP a implementar en la vida cotidiana un programa correspondiente en relación con la enseñanza de idiomas para su propio hijo durante varios meses?" (Pregunta 28), la mayoría de los participantes reaccionan positivamente y reconocen la contribución del AP en su esfuerzo por

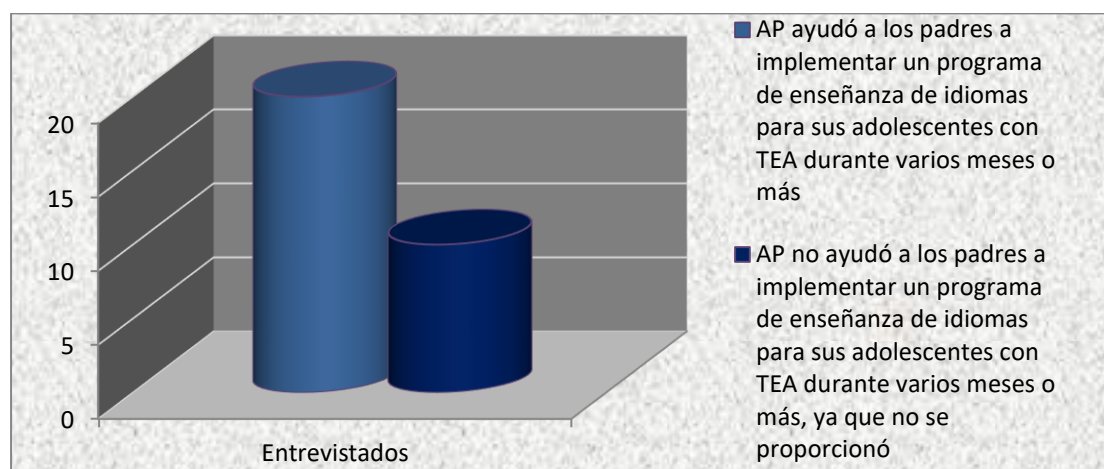
implementar un programa de aprendizaje de idiomas a su adolescente con TEA durante un período de tiempo. Este aspecto se refleja en sus declaraciones:

El entrevistado 8 afirma que: “... ¡sí! ¡El AP me ha ayudado mucho en el pasado y todavía me ayuda! Continuamente recibo AP de expertos especializados y veo una gran diferencia en el programa de aprendizaje de idiomas de mi hijo todos los días... (60)”, el entrevistado 12 está de acuerdo: “...absolutamente sí... AP me ayudó y ayuda mucho... instrucciones tan útiles y personalizadas para mi niño, mejoró mucho durante la enseñanza del idioma en casa... (68)”, el entrevistado 17 muestra una perspectiva diferente: “...sí, efectivamente... AP me ayudó mucho con el programa de aprendizaje de idiomas de mi hijo durante varios meses...pero no pude permitirme una mayor provisión del AP ahora... tratar de usar las pautas centrales del AP tanto como pueda... (65)” y la entrevistada 20 está en el mismo ángulo: “... cuando asistí a un seminario del AP me ayudó durante algunas semanas para organizar el programa diario de idiomas de mi hijo... eso fue todo... no puedo pagar más en este momento... trato de seguir las instrucciones dadas en el seminario... pero creo que necesitan renovación... (64)”.

El resto de los participantes no está en condiciones de reconocer el valor de la implementación del AP en el programa de lenguaje cotidiano de sus adolescentes con TEA, ya que en la mayoría de los casos no han recibido sus beneficios. Sus comentarios aclaran este asunto:

El entrevistado 4 dice que: “...no... AP no me ha ayudado a implementar en la vida diaria un programa correspondiente en relación con la enseñanza de idiomas para mi propio hijo durante varios meses... ¿por qué? ... porque no hay nadie que alguna vez haya tratado de ayudarme a implementar un programa de todos los días como este... o sea sin costo... entonces, como usted puede entender... (67)”, el entrevistado 23 simplemente agrega que: “No... AP no me ayuda ahora ni en el pasado, ya que no puedo pagarlo... (61)” y el entrevistado 29 está de acuerdo: “AP me ayudó con el programa de lenguaje cotidiano de mi adolescente durante 2-3 días...después de unas instrucciones que me dio la maestra de educación especial de mi hijo en la escuela una vez... (63)”. En el Gráfico 36 se presenta si AP ayudó a los padres a implementar un programa correspondiente en relación con la enseñanza de idiomas para sus adolescentes con TEA durante varios meses.

**Gráfico 36: ¿AP ha ayudado a los padres a implementar un programa de enseñanza de idiomas a sus adolescentes con TEA durante varios meses?** Fuente: elaboración propia



Sobre la pregunta de cómo responden los adolescentes con TEA a la implementación del programa de capacitación de idiomas y si hay una mejora en su competencia lingüística (Pregunta 29), los participantes en su mayoría sostienen que hay una mejora adecuada o menos adecuada en las habilidades lingüísticas de sus hijos. Este hecho se presenta en las siguientes declaraciones:

El entrevistado 5 declara que: *“En general, puedo decir que responde bien la mayor parte del tiempo... pero no siempre... puedo decir que sus habilidades lingüísticas han mejorado mucho aunque... (61)”*, entrevistado 15 tiene la misma opinión: *“...Sí, hay una mejora significativa en las habilidades lingüísticas de mi hijo en los últimos 2 años y la implementación del programa de aprendizaje de idiomas fue muy útil (69)”*, el entrevistado 19 expresa otro punto de vista: *“... bueno... sí, hay una mejora de alguna manera, pero no siempre... Depende de su estado de ánimo la mayoría de las veces... (63)”* y el entrevistado 25 complementa: *“... hay una mejora bastante pero no tan evidente... por las dificultades del síndrome del TEA... Creo que esto es comprensible para todos... (67)”*.

Por otro lado, hay algunos participantes que no pueden reconocer el beneficio de la implementación de un programa de formación en idiomas, o la mejora en la competencia lingüística de sus adolescentes con TEA, debido a la ausencia de este. Este aspecto se refleja en sus siguientes comentarios:



La entrevistada 20 argumenta que: “...no veo mejorías lingüísticas en mi hija, salvo la sonrisa a veces...no hay habla... (68’)”, el entrevistado 26 agrega que: “No hay mejoras en el lenguaje de mi hija competencia, ya que no hay programas implícitos... (65’)” y la entrevistada 27 dice que: “Podemos ver algunas ligeras mejoras en las habilidades lingüísticas de mi hijo...pero, sin un programa de entrenamiento implícito... (68’)”. En el Gráfico 37 se muestra virtualmente si con la implementación de un programa de formación en idiomas, los adolescentes TEA presentan una mejora en su competencia lingüística.

**Gráfico 37: Correspondencia de los adolescentes con TEA a la implementación de un programa de formación en idiomas: ¿hay una mejora en su competencia lingüística?** Fuente: elaboración propia



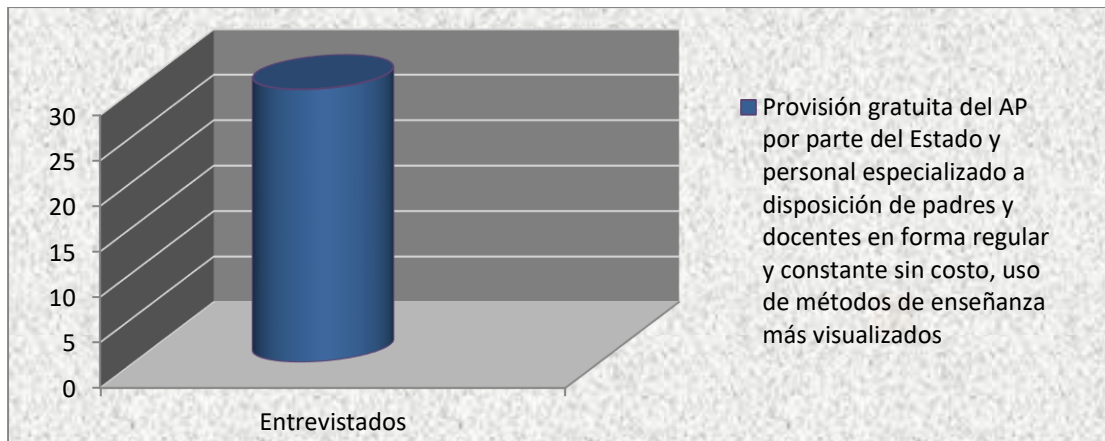
Con respecto a la pregunta: “¿Qué más cree que necesita su hijo para diseñar su programa educativo mejor y con más éxito, con la ayuda del AP? ¿Puedes enumerar tus sugerencias?” (Pregunta 30), existe absoluta unanimidad entre los participantes sobre la prestación gratuita del AP por parte del Estado a través de personal especializado a padres y docentes de manera constante, junto con el uso de métodos de enseñanza más visualizados. Las variadas manifestaciones de este punto de vista se expresan en los siguientes comentarios:

El entrevistado 1 sostiene que: “...el diseño del programa educativo de un adolescente con TEA requiere la provisión frecuente del AP preferentemente por parte del Estado, así como la capacitación tanto del personal escolar como de los padres de familia en forma periódica y gratuita... de lo contrario, hablamos de discriminación entre los que pueden y los que no pueden pagar las sesiones del AP... de esta manera

habría una notable diversidad en el currículo implícito y una gran ventaja para nuestros niños...(62' )”, el entrevistado 6 más específicamente argumenta que: “...Reuniones adecuadas y constantes con docentes de educación especial, psicólogos y servidores sociales que brindan AP a padres de adolescentes con TEA... También se debe brindar capacitación de los Estados parte de manera permanente y gratuita para todos los interesados...(70' )”, el entrevistado 11 coincide en que: “... lo que ayudaría mucho para un mejor diseño del programa educativo para adolescentes con TEA sería para los padres que se capaciten en AP del Estado y que los adolescentes autistas pasen más tiempo con docentes de educación especial en escuelas con programas especializados...(64' )”, agrega el entrevistado 23 que: “...se necesitan muchas cosas...más expertos en escuela, personal permanente, más horas del día en la escuela para los adolescentes TEA, provisión del AP gratuita desde el Estado o desde la escuela... más atención especializada en general para ayudar a nuestros niños... (67' )” y el entrevistado 26 aclara algunos detalles del tema: “...nuestros adolescentes TEA extrañan personal especializado permanente, programas de aprendizaje de idiomas personalizados estrictamente estructurados, adecuada y constante provisión de apoyo psicológico y pedagógico a través de consejería semanal o diaria sin costo para los padres y naturalmente, por las restricciones de su síndrome hay una necesidad urgente de lecciones de aprendizaje visualizadas acompañadas de música, para facilitar su aprendizaje del idioma...(68' )”. En el Gráfico 38 se presentan las sugerencias de los padres para el mejor y más exitoso diseño del programa educativo con la ayuda del AP para sus adolescentes con TEA.

**Gráfico 38: Sugerencias de los padres para un mejor y más exitoso diseño del programa educativo con la ayuda del AP para sus adolescentes con TEA.** Fuente: elaboración propia

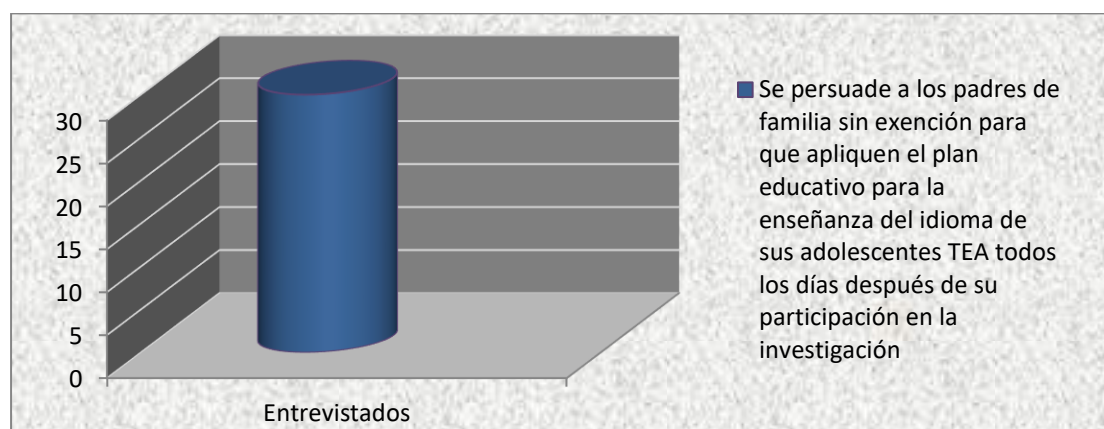




En cuanto a la pregunta de si los participantes son persuadidos de aplicar el plan educativo para la enseñanza del idioma de sus hijos todos los días después de su participación en la presente investigación (Pregunta 31), los padres sin excepción muestran su intención de actuar en consecuencia. Este aspecto se refleja en sus siguientes declaraciones.

El entrevistado 5 afirma que: *“bueno... lo único seguro es que haré todo lo posible para aplicar el plan educativo para la enseñanza del idioma de mi hijo en el día a día... ya estoy tratando de hacerlo, como puedo ver resultados positivos (63)”*, la entrevistada 10 está en el mismo camino: *“...de hecho, haré todo lo posible para persuadir a mi hijo de que siga el plan educativo para su aprendizaje del idioma... no estoy muy segura si logro tener éxito, pero definitivamente lo intentaré...(71)”*, el entrevistado 13 consiente: *“...me encantaría aplicar el plan educativo de aprendizaje de idiomas a mi hijo y lo haré en la medida de mis posibilidades...(64)”*, el entrevistado 18 presenta otro aspecto: *“...definitivamente sí lo intentaré...pero necesitaría ayuda para aplicar el plan educativo para el aprendizaje del idioma a mi adolescente...si logro conseguir alguna ayuda para esto, entonces las cosas serán mucho más fáciles...(67)”* y la entrevistada 30 acompaña: *“...claro que lo intentaré...mi hijo necesita ayuda con el aprendizaje del idioma y se le hará un plan educativo ayudar positivamente... si tan solo pudiera tener alguna ayuda de personal especializado dentro o fuera de la escuela, sin cargo, para facilitar aún más el progreso del idioma de mi hijo... (70)”*. En el Gráfico 39 se presenta si los padres son persuadidos a aplicar el plan educativo para la enseñanza del idioma de sus adolescentes TEA todos los días después de su participación en la investigación.

**Gráfico 39: ¿Los padres aplicarán el plan educativo para la enseñanza del idioma de sus adolescentes con TEA en el día a día después de su participación en la investigación?** Fuente: elaboración propia

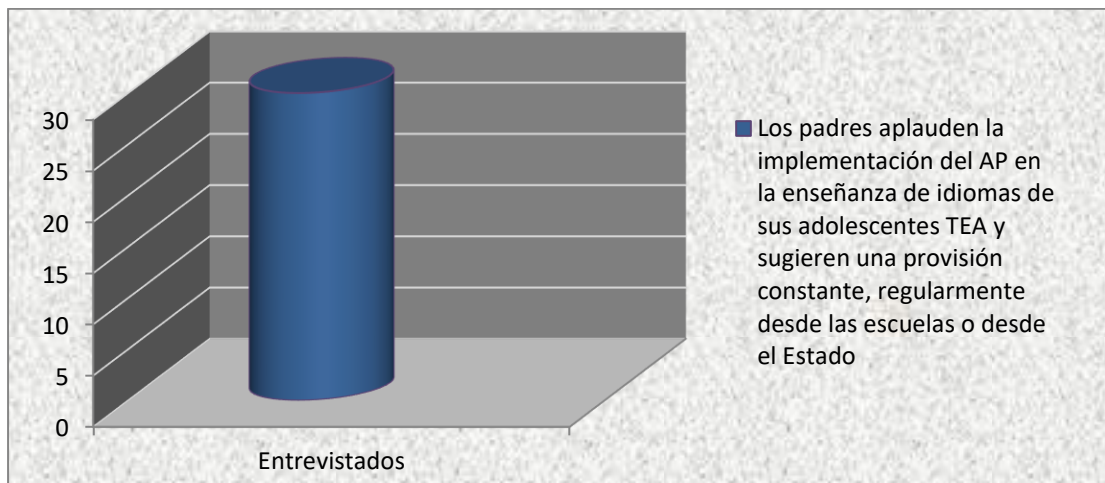


En cuanto a la pregunta final de la investigación y del sexto eje de los objetivos, sobre la opinión actual de los participantes sobre la aplicación del AP en la enseñanza del idioma de sus hijos y sus sugerencias adicionales al respecto (Pregunta 32), los padres expresan unánimemente su satisfacción con los resultados que la implementación del AP tiene en el aprendizaje de idiomas de sus hijos y sugieren su posterior aplicación. Todo el aspecto se refleja en sus declaraciones:

El entrevistado 8 afirma que: *“Hay una mejora significativa en la capacidad lingüística de mi hijo debido al AP. Mi propuesta es tener AP regularmente en la escuela con personal permanente especializado en forma constante (64)”*, el entrevistado 14 dice que: *“...siempre que aplicamos AP ayuda mucho...nuestro hijo muestra una mejora en las habilidades del lenguaje...me gustaría que se brinde de manera constante, regularmente en la escuela (72)”*, el entrevistado 17 sostiene que: *“...aunque AP se le implementó a nuestro adolescente con TEA por muy poco tiempo, parece bastante útil y nuestro niño mostró una mejora significativa en el lenguaje ...me gustaría que el Estado brindara continuamente a todos los padres sesiones del AP...(68)”*, el entrevistado 19 argumenta que: *“...me gustaría tener sesiones de consejería pedagógica para la enseñanza del idioma de mi hijo, ya que esto llevaría a una mejor comprensión, en cuanto al lenguaje... hace un tiempo mi hijo tuvo la oportunidad de sacar mucho provecho, debido a unas sesiones del AP que le dieron sus profesores de educación especial en la escuela... (70)”* y el entrevistado 22 presenta un aspecto diferenciado del asunto: *“...bueno... mire... mi adolescente con*

TEA está sin palabras... toda la ayuda posible sería muy apreciada... una vez que tuvimos algunas sesiones del AP proporcionadas por especialistas en la escuela y noté una gran diferencia en mi hijo... aunque no hay habla, él podía comunicarse mucho mejor con otras formas y parecía entender más cosas que de costumbre... si eso no es una ventaja considerable, ¿entonces qué es?... (71)”. En el Gráfico 40 hay una representación visual sobre las actitudes de los participantes hacia la aplicación del AP en el aprendizaje de idiomas de sus hijos y sus propuestas futuras sobre la aplicación posterior del AP.

**Gráfico 40: Opinión actual de los padres sobre la aplicación del AP en la enseñanza de idiomas de sus adolescentes con TEA y sus futuras propuestas.** Fuente: elaboración propia



## **Capítulo 6. Conclusiones, líneas futuras y limitaciones**

### **6.1. Conclusiones**

Grecia presenta un ejemplo bastante interesante de un país donde, a pesar de la legislación de apoyo, la provisión de educación especial todavía enfrenta obstáculos obvios para su plena implementación. En referencia al entorno familiar de los adolescentes con TEA, responde con una actitud positiva y una filosofía cooperativa en

la mayoría de los casos, ya que las necesidades y requerimientos pedagógicos de la mayoría de los padres de adolescentes con TEA se satisfacen a través de la cooperación con los docentes de educación especial, pero su nivel de satisfacción es claramente insuficiente y bajo. En el mismo patrón, los padres evalúan positivamente la existencia y el papel de un programa educativo en el hogar, en combinación con el AP que han recibido, ya que les ayuda a adquirir prácticas educativas valiosas en la enseñanza de idiomas de sus adolescentes con TEA. Profundizando en un nivel más específico, la aplicación continua de los métodos del AP es aplaudida y solicitada por los padres de adolescentes con TEA en el día a día, ya que expresan su firme convicción de que el AP facilita directamente el aprendizaje del lenguaje en sus adolescentes.

En definitiva, y teniendo en cuenta los objetivos planteados, se concluyen varios aspectos. En relación con el objetivo de analizar el estado actual de la educación especial en Grecia y el papel del AP, concluimos que la visión de los padres sobre la provisión de educación especial en sus adolescentes con TEA en relación con la enseñanza del idioma es vaga y confusa, mostrando insuficiencia y deficiencias en su implementación, falta de provisión del AP por parte del Estado y ausencia de oportunidades de formación para padres y docentes de adolescentes con TEA. Esto está de acuerdo con las investigaciones de Veroni (2019) y Ridge (2013), que muestran que en Grecia durante este período de austeridad, la provisión de educación se ve afectada por los recortes financieros. La reducción del apoyo económico del Estado impacta particularmente en aquellas familias con niños con necesidades educativas especiales, cuyas necesidades sociales, físicas y educativas no son satisfechas y da una visión hacia la discapacidad, especialmente cuando los recursos son escasos. Kantzara (2016) afirma que se aplicaron recortes presupuestarios prolongados en la educación, con el resultado de que se ha desmantelado en gran medida. Este punto está de acuerdo con la opinión de los padres sobre la existencia de escuelas de educación especial en Grecia que parecen ser suficientes, pero sin los recursos adecuados. Según la Autoridad Estadística Helénica (2018), había 134 escuelas secundarias especiales en Grecia en el año escolar 2018-2019 y el autismo era la segunda categoría de necesidades educativas especiales más común en estas escuelas después de las discapacidades intelectuales, con el 31,4% de los alumnos que asisten a escuelas especiales para 2018/2019 sean autistas. Además, la mayoría de los adolescentes con TEA en Grecia asisten a la educación general a tiempo completo sin o, por lo general, con apoyo paralelo adicional de un docente de

educación especial (Giannopoulou et al., 2019). El apoyo paralelo es ampliamente reconocido por parte de los padres-participantes como un gran paso de apoyo hacia la inclusión de sus adolescentes con TEA, aunque con algunas deficiencias: la necesidad de proporcionar más horas de clase para los adolescentes con TEA con refuerzo; más apoyo al ser imprescindible en todas las materias educativas y no sólo en las primarias; contratación de docentes de educación especial estables y a tiempo completo y no suplentes que cada año son diferentes, etc.

Respecto al objetivo planteado sobre los factores del contexto familiar que favorecen o impiden el aprendizaje del lenguaje en los adolescentes con TEA, se puede argumentar que el entorno familiar se caracteriza por ser positivo y principalmente colaborativo en la mayoría de los casos observados. Estos hallazgos son consistentes con las últimas investigaciones de Ntre et al. (2018) en Grecia, quien atribuye estos resultados a los fuertes lazos en la familia extendida que aún se observan en las comunidades griegas. En cuanto al aprendizaje de idiomas y el seguimiento de un programa de enseñanza de idiomas para adolescentes con TEA, este se implementa mediante medios de comunicación visuales y electrónicos, guiones escritos y música (Kotsi & Fernández). Este hallazgo está totalmente en línea con Knight & Sartini (2015), quienes sostienen que los apoyos visuales son la primera de las dos prácticas basadas en evidencia con una variedad de formas, siendo su uso una de las prácticas más recomendadas en la enseñanza de idiomas de los estudiantes con TEA. La mayor proporción de padres refiere dificultades considerables, pero se esfuerza por aplicar un programa de aprendizaje de idiomas cotidiano dentro del hogar mediante la implementación de técnicas educativas, el uso de estrategias de aprendizaje y se esfuerza por seguir las instrucciones pedagógicas proporcionadas desde el contexto escolar.

En relación con el objetivo de detectar las necesidades y demandas pedagógicas de los padres de adolescentes con TEA, la mayoría de los participantes admite que existe colaboración en el hogar entre ellos y los docentes de educación especial, pero los niveles de satisfacción son bastante bajos. Los padres tratan de lograr los objetivos educativos marcados por los docentes de educación especial, pero esto no siempre se cumple. Más a menudo tratan de aplicar un programa diario en el aprendizaje del idioma con recompensas, de lo contrario, el trabajo dentro del hogar progresa espontáneamente de acuerdo con las necesidades de los adolescentes. Incluso cuando la cooperación de

los padres ayuda a que sus adolescentes con TEA muestren mejoras en el lenguaje, existen serias exenciones. Por ejemplo, encuentran dificultades en el esfuerzo de su adolescente para responder al aprendizaje del lenguaje, ya que los adolescentes con TEA con habla muestran una falta de comprensión del significado real de las palabras y los adolescentes sin habla o con vocabulario limitado presentan comunicación condicional o nula. De esta manera, se cuestiona y se pone en duda la efectividad de los programas educativos implícitos en el hogar. Los padres buscan más colaboración y ayuda extra del contexto escolar, de los docentes de educación especial y del Estado en general. De acuerdo con la revisión de la literatura en Grecia de Kossyvaki (2021), es evidente que la legislación, la política y la investigación han tratado la colaboración entre padres y docentes hasta cierto punto. Syriopoulou-Delli et al., (2016) encontraron que el 100 % de los padres y el 96 % de los docentes en su investigación consideran la importancia significativa de la colaboración entre padres y docentes. Además, los hallazgos están totalmente en línea con la investigación de Mavropalias et al., (2019), donde los padres no parecen satisfechos con su colaboración con los docentes, argumentando que la información recibida de los docentes sobre cómo apoyar a sus hijos en su educación o la orientación no es suficiente. Como afirma Veroni (2019), los profesionales deben respetar las creencias de los padres y proporcionar información adecuada sobre las estrategias para apoyar a los niños con TEA y sus familias.

En cuanto al objetivo evaluar el rol del programa educativo dentro del hogar, la conclusión a la que se llega es que los padres en su mayoría reaccionan positivamente y valoran su rol dentro del hogar. Sin embargo, según los participantes-padres, la diversificación y modificación del programa familiar, para facilitar las habilidades lingüísticas del adolescente, es un factor esencial. Esto incluye configurar las horas de trabajo de tal manera que permita el compromiso con el adolescente con TEA y mejore sus habilidades lingüísticas. Siempre que, por razones familiares, esto no se puede lograr, se toma un día libre durante la semana o incluso se renuncia al trabajo, lo que conduce inevitablemente a una carga financiera. Los hallazgos están en completa consistencia con Ntre et al. (2018), quienes describen que el 36,4% de las familias tenían un miembro que tuvo que dejar su trabajo, para poder cuidar al niño y que los padres con un niño con TEA se vieron afectados en sus decisiones laborales al no tomar un trabajo específico o cambiar mucho su trabajo actual o trabajar horas extras, debido a su disponibilidad para el horario de trabajo propuesto. Ntre et al. (2018) afirman que

tener un hijo con TEA se asocia con una reducción de los ingresos familiares, obligándose algunos padres a modificar su carrera profesional, para poder cubrir el alto costo de la educación especial de su hijo. Más específicamente, Ntre et al. (2018) muestra que el 41,6% de las familias gastan entre 801 y 1200 € mensuales en el tratamiento de su hijo. La cobertura del seguro y prestación social no supera los 500 € mensuales. Inevitablemente, esto conduce a pagos mensuales de su bolsillo que generalmente oscilan entre 401 € y 1000 €. Además, los participantes afirman que las herramientas disponibles a su disposición para promover el programa educativo dentro del hogar dependen exclusivamente de su propia iniciativa: como el uso de computadoras, tabletas, programas educativos y libros sobre TEA, etc. No se ofrece más asistencia con las herramientas disponibles, lo que lleva a cumplir con la investigación de Papadopoulos (2021), donde los participantes expresaron la tensión financiera derivada del costo total de la atención de sus hijos con TEA, tanto para los gastos de tratamiento actuales como futuros.

En consecuencia, en línea con los hallazgos anteriores y en relación con el objetivo de investigar las técnicas de enseñanza utilizadas por los padres con sus hijos adolescentes con TEA, combinadas con el AP que recibieron, la investigación actual demuestra que la provisión del AP ayuda a los padres a adquirir técnicas de enseñanza útiles para sus hijos adolescentes en el aprendizaje de idiomas como: disponibilidad, paciencia, persistencia, perseverancia, amor y un programa de estudio regular. En este caso, muchos padres señalan que la capacitación que recibieron a través del AP es por su propia iniciativa y por cuenta propia, de lo contrario, las dificultades financieras parecen una barrera extrema para los participantes que quedan. En el mismo camino, los padres que económicamente pueden recibir AP reconocen su contribución al aprendizaje de idiomas de sus adolescentes, expresando que aún no es suficiente. El mayor beneficio que los padres obtienen del AP es la implementación de un programa de enseñanza de idiomas para sus adolescentes con TEA durante un número de meses o más, lo que resulta en una mejora adecuada en su competencia lingüística. Por ejemplo, a los padres generalmente se les enseña a hacer preguntas constantemente a sus hijos adolescentes. Esta actitud según Woolley (2016) y Mcintyre et al. (2017) obligan a los adolescentes a utilizar habilidades metacognitivas, para comprender exactamente lo que leen, comprender el significado real en cada ocasión y utilizar



estrategias, llevándolos al aprendizaje del lenguaje, especialmente en lo que se refiere al pensamiento de orden superior.

Además, en cuanto al objetivo final sobre la evaluación del papel del AP en el aprendizaje de idiomas de los adolescentes por parte de sus padres, se puede destacar que se muestra su disposición a aplicar el plan educativo para el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes, ya que para la mayoría existe una adecuada mejora en la competencia lingüística de su adolescente, mientras que para el resto no se reconoce ningún beneficio, por falta de habla en su adolescente o por falta de dotación del AP. La pregunta principal que surge es si existe igualdad de acceso a la formación educativa en la enseñanza de idiomas a través del AP para todos los padres con adolescentes con TEA en la Grecia moderna. Según los entrevistados de la investigación, la participación igualitaria de los padres en la provisión del AP no está garantizada, ya que no se proporciona de forma gratuita a todo el mundo desde el Estado griego. La carga financiera en las familias griegas, ya que el impacto de criar a un niño con TEA es evidente en estudios previos realizados en Grecia que destacan que, debido a la grave crisis económica de la década anterior, las familias con un nivel socioeconómico bajo tienen un acceso limitado a los servicios de atención médica (Malí et al., 2018). Estos hechos están de acuerdo con Loukisa's & Papoudi's (2016) y Pappas et al. (2018), donde los padres griegos luchan por obtener igualdad para sus hijos en la educación proporcionada y en los servicios. En cuanto a los indicadores económicos, la austeridad ha afectado negativamente la planificación y el desarrollo de recursos y servicios básicos en educación especial y salud mental para personas con TEA. Estos efectos obstaculizaron el desarrollo positivo y el bienestar psicosocial de las personas con discapacidad y causaron desventajas a largo plazo (Thomaidis et al., 2020). Papadopoulos (2021) afirma que la falta de acceso a la igualdad de oportunidades en la educación puede ocurrir porque los servicios que ofrece el Estado son mínimos y no cubren de la mejor manera las necesidades integrales de los adolescentes y sus familias. Se han realizado algunos intentos en los últimos años para la mejora general del sistema educativo griego, con el objetivo de incluir a los niños con discapacidad, pero el progreso sigue siendo lento en comparación con el progreso promedio logrado en la Unión Europea (Papadopoulos, 2021).

Mucho más allá, los participantes-padres aplauden la implementación del AP en la enseñanza de idiomas de sus adolescentes con TEA, sugiriendo sin embargo: una

provisión constante y regular de las escuelas públicas y el Estado griego; el uso de métodos de enseñanza más visualizados, como una gran ayuda para los adolescentes con TEA, para mejorar su comprensión del lenguaje; la provisión de material especializado permanente disponible para padres y docentes todos los días de forma gratuita; su disposición a aplicar el plan educativo para el aprendizaje de la lengua de sus adolescentes todos los días después de su participación en la investigación.

En conclusión, en la Grecia moderna, los padres de adolescentes con TEA se enfrentan a la falta de la infraestructura técnica necesaria, la ausencia de recursos adecuados, la escasez de personal en las escuelas, la falta de financiación, las prácticas de aceptación encubiertas o abiertas y/o el rechazo de las personas con discapacidad en el sistema educativo. Esto conduce inevitablemente a su fuerte apoyo y evaluación positiva de la implementación del AP en el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes con TEA y pide con entusiasmo su aplicación adicional.

## **6.2. Líneas futuras**

Tras la investigación realizada y los resultados obtenidos, surgen diversas líneas futuras de investigación.

Una futura línea de investigación debería centrarse en extrapolar los hallazgos del presente estudio a otros países del mundo. El abordaje sistemático de los padres de adolescentes con TEA de manera regular a través de sesiones del AP, como práctica, daría respuestas sustanciales para la viabilidad del método específico. Por lo tanto, se necesitan investigaciones repetidas en diferentes países dentro de una variedad de entornos socioculturales para generalizar la evidencia de que la implementación del AP puede contribuir activamente a la mejora de las habilidades lingüísticas de los adolescentes con TEA. En consecuencia, se debe explorar más a fondo el papel que podrían desempeñar los padres en la mejora de las habilidades lingüísticas de sus adolescentes con TEA, colocándolos en el centro de la investigación.

Más lejos, sería muy interesante vincular la investigación sobre el aprendizaje de idiomas entre adolescentes con TEA en educación secundaria y niños con TEA en educación primaria, demostrando la efectividad potencial de las intervenciones del AP continuas e ininterrumpidas para los padres.

### **6.3. Limitaciones**

En cada proyecto de investigación existen limitaciones en relación a diversos factores, ya sea existente desde la etapa inicial o que se presenten durante la investigación. Según Taylor et al. (2015), los estudios de casos son la mejor opción para desarrollar ideas y conocimientos profundos que se aplican a un grupo particular de personas, en un momento particular y no son adecuados para llegar a generalizaciones sobre una población más amplia.

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio tiene limitaciones, en primer lugar, referidas a la metodología utilizada. Al ser una investigación cualitativa de estudio de caso, el objetivo no fue medir problemas, hacer declaraciones a nivel de población o extrapolar generalizaciones a partir de los resultados obtenidos (Hennink et al., 2020). Su principal desventaja, como en la mayoría de las investigaciones educativas, tiene que ver con el tamaño de la muestra. Las virtudes iniciales de este estudio fueron poner sobre la mesa la voz de los padres de adolescentes con TEA que no son objeto de constantes estudios en este campo. El acceso está limitado al norte y centro de Grecia, una pequeña área geográfica en un país, y los resultados no pueden generalizarse a la población total en cuestión ni proporcionar un alcance general de las respuestas, más allá de los parámetros del estudio.

Además, la metodología de análisis de datos es otra área de limitación potencial, ya que esta investigación en realidad no se puede replicar (como en condiciones experimentales controladas) y, por lo tanto, no se puede verificar per se (Theofanidis & Fountouki, 2018). Adicionalmente, la investigación se llevó a cabo en Grecia durante un período de austeridad con recortes financieros y reducción del apoyo financiero estatal que afectó la provisión de educación, particularmente para familias con adolescentes con TEA, cuyas necesidades educativas no se satisfacen adecuadamente. Otros países con estructuras sociopolíticas similares pueden, comparativamente, no someterse a la austeridad de la misma manera, en lo que respecta a la provisión de educación uniforme para todos por igual.

En el transcurso de la investigación, durante la realización de las entrevistas y en medio de las reuniones con los entrevistados, el tema más grave que se planteó y que también fue un factor limitante importante, fue la pandemia mundial del COVID-19. La reducción de las interacciones sociales, la evitación de la convivencia impuesta por

razones de salud pública y los constantes encierros dificultaron significativamente las reuniones con los padres de los adolescentes con TEA. Posiblemente, en circunstancias normales, la participación de los padres en la investigación hubiera sido aún mayor, o al final hubiera sido fluida, sin cambios constantes en las reuniones preestablecidas.

Darse cuenta de que la evolución es factible es vital para el desarrollo, el estudio y la integración de enfoques efectivos a los programas educativos para apoyar a las personas con TEA y sus familias a lo largo de la vida. El objetivo no es enseñar al niño, sino desarrollar su capacidad de aprender y generar. Siempre hay dos formas de ver las cosas: la forma no autista y la forma autista. Nuestro deber y obligación es comprender y facilitar la segunda vía.

## **Referencias bibliográficas**

- Accardo, A. L. (2015). Research synthesis: effective practices for improving the reading comprehension of students with autism spectrum disorder. *DADD Online Journal*.
- Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular. Gedisa-Unam-Fes Zaragoza.
- Adamson, L. B., Bakeman, R., Suma, K. & Robins, D. L. (2019). An Expanded View of Joint Attention: Skill, Engagement, and Language in Typical Development and Autism. *Child Development*, 90(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/cdev.12973>.
- Adolphs R., Spezio L. M., Parlier M., and Piven J., (2008). Distinct Face Processing Strategies in Parents of Autistic Children. *Current Biology*, 18(14), 1090-1093. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2008.06.073>
- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 543-551.
- Aggelopoulou, P. & Manesis, N. (2018). Diapolitismiki Paidagogiki kai Symvouleytiki Paremvasi. Apopseis ekpaideytikon. *Paidagogiki epitheorisi*, 63.
- Aguiar, M. C. M. & Pondé, M. P. (2019). Parenting a child with autism. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 68(1), 42-47. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000223>.
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and psychological measurement*, 45(1), 131-142.
- Ainscow, M., Slee, R. & Best, M. (2019). The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7-8), 671-676.
- Alev, G. (2018). Being a Parent of a Child With Autism From Diagnosis to the University Years. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), 55-64.
- Al-Haddad, B. J., Jacobsson, B., Chabra, S., Modzelewska, D., Olson, E. M., Bernier, R., Encubahrie, T. A., Hagberg, H., Ostling, S., Lajagopal, L., Waldorf, K. M.

- A. & Sengpiel, V. (2019). Long-term risk of neuropsychiatric disease after exposure to infection in utero. *JAMA psychiatry*, 76(6), 594-602.
- Alibek, K., Farmer, S., Tskhay, A., Moldakozhayev, A. & Isakov, T. (2019). Prevalence of Prenatal, Neonatal and Postnatal Complications among Healthy Children and Children Diagnosed with ASD in Central Asia and Eastern Europe. *Journal of Gynaecology and Neonatal*, 2(1), 103.
- Allen, K. A., Bowles, T. V., & Weber, L. L. (2013). Mothers' and fathers' stress associated with parenting a child with autism spectrum disorder. *Autism Insights*, 5, 1. <https://doi.org/10.4137/AUI.S11094>
- Alsaedi, R. H., Carrington, S., & Watters, J. J. (2020). Behavioral and Neuropsychological Evaluation of Executive Functions in Children with Autism Spectrum Disorder in the Gulf Region. *Brain Sciences*, 10(2), 120.
- Amat, S. (2019). Guidance and Counselling in Schools. *3rd International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2018)*. Atlantis Press.
- American Psychological Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5<sup>th</sup> edition). American Psychiatric Association.
- Amr, M., Al-Natour, M., Al-Abdallat, B., & Alkhamra, H. (2016). Primary School Teachers' Knowledge, Attitudes and Views on Barriers to Inclusion in Jordan. *International Journal of Special Education*, 31(1), 67-77.
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429-443. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>
- Anderson C. J. K., Klassen R. M., & George G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 5(2), 272-281.

- Anstötz, C. (1997). *Vasikes arches tis paidagogikis gia ta noitika kathisterimena atoma*, (mtfr. Anagnostou, L.). Ellinika Grammata.
- Antoniou, A. S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special Educators' Teaching Self-Efficacy Determination: A Quantitative Approach. *Psychology*, 8(11), 1642.
- Arifin, S. R. M. (2018). Ethical considerations in qualitative study. *International Journal of Care Scholars*, 1(2), 30-33. <https://doi.org/10.31436/ijcs.v1i2.82>
- Asbjørnslett, M., Engelsrud, G. H., & Helseth, S. (2015). How children with disabilities engage in occupations during a transitional phase. *Journal of Occupational Science*, 22(3), 320-333. <https://doi.org/10.1080/14427591.2014.952365>
- Atladottir, H. O., Gyllenberg, D., Langridge, A., Sandin, S., Hansen, S. N., Leonard, H., Gissler, M., Reichenberg, A., Schendel, D. E., Bourke, J., Hultman, C. E., Grice, D. E., Buxbaum, J. D. & Parner, E. T. (2015). The increasing prevalence of reported diagnoses of childhood psychiatric disorders: a descriptive multinational comparison. *European child & adolescent psychiatry*, 24, 173-183. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0553-8>
- Attfield, E., & Morgan, H. (2007). *Living with Autistic Spectrum Disorders. Guidance for Parents, Careers and Siblings*. Paul Chapman Publishing.
- Attwood, T., & Scarpa, A. (2013). Modifications of cognitive-behavioral therapy for children and adolescents with high-functioning ASD and their common difficulties. *CBT for children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorders*, 27-44.
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 49-59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Azad, G. F., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., & Mandell, D. S. (2019). Partners in School: An Innovative Parent-Teacher Consultation Model for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 460-486. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1431550>



- Azad, G. F., Wolk, C. B., & Mandell, D. S. (2018). Ideal Interactions: Perspectives of Parents and Teachers of Children with Autism Spectrum Disorder. *School Community Journal*, 28(2), 63-84.
- Bablekou, Z., & Kazi, S. (2016). Intellectual assessment of children and adolescents: The case of Greece. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(4), 225-230.
- Bak, M. Y. S., Plavnick, J. B., & Byrne, S. M. (2019). Vocalizations of minimally verbal children with autism spectrum disorder across the school year. *Autism*, 23(2), 371-382. <https://doi.org/10.1177/136236131774>
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Bar, M. A., Shelef, L. & Bart, O. (2016). Do participation and self-efficacy of mothers to children with ASD predict their children's participation? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 24, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.01.002>
- Barnes, D. B. (2019). Short Term Examination of Physical Activity and Sleep Quality with Children with Autism Spectrum Disorder. *Honors Undergraduate Theses*, 490.
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78. <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Bateman, D. F., & Yell, M. L. (Eds.). (2019). *Current Trends and Legal Issues in Special Education*. Corwin Press.
- Baxter, A., Brugha, T., Erskine, H., Scheurer, R., Vos, T., & Scott, J. (2015). The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. *Psychological Medicine*, 45(3), 601-613. <https://doi.org/10.1017/S003329171400172X>.
- Beardon, L., Muir, L., Thompson, S., Thornally, H., McNichol, S., Howe, S., ... & Tasker, J. (2019). *Teacher Education and Autism: A Research-Based Practical Handbook*. Jessica Kingsley Publishers.

- Beaudoin, A. J., Sébire, G., & Couture, M. (2019). Parent-mediated intervention tends to improve parent-child engagement, and behavioral outcomes of toddlers with ASD-positive screening: A randomized crossover trial. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *66*, 101416. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101416>.
- Begeer, S., Ma, Y., Koot, H., Wierda, M., Van Beijsterveldt, C., Boomsma, D., & Bartels, M. (2017). Brief Report: Influence of Gender and Age on Parent Reported Subjective Well-Being in Children with and without Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *35*, 86-91. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.11.004>
- Bell, A. (2017). Autism Throughout the Years. *The Touro Teacher*, *1* (2). <https://touro scholar.touro.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=touroteacher>
- Bennett, M., Webster, A. A., Goodall, E. & Rowland, S. (2019). Translating Autism Myths into Positive Futures. *Life on the Autism Spectrum*, 1-15. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3359-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3359-0_1)
- Berkant, H. G., Oz, A. S., & Atilgan, G. (2019). Parents' and Teachers' Roles in Parent Involvement in Special Education: Who is Responsible, to What Extent?. *International Online Journal of Educational Sciences*, *11*(2).
- Berkovits, L., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2017). Emotion regulation in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*, 68–79.
- Bettelheim, B. (1967). *The Empty Fortress. Infantile Autism and the Birth of the Self*. The Free Press.
- Beveridge, S. (2013). *Children, families and schools: Developing partnerships for inclusive education*. Routledge.
- Blanton, L. P., Pugach, M. C., & Boveda, M. (2018). Interrogating the intersections between general and special education in the history of teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, *69*(4), 354-366. <https://doi.org/10.1177/0022487118778539>

- Blazer, C. (2017). Review of the Research on Inclusive Classrooms: Academic and Social Outcomes for Students with and without Disabilities; Best Practices; and Parents' Perceptions of Benefits and Risks. Information Capsule. Volume 1701. *Research Services, Miami-Dade County Public Schools*.
- Bloom, B., (1956). *Taxinomy of Educational Goals. Handbook I. Cognitive Domain*.
- Bolourian, Y., Stavropoulos, K. K., & Blacher, J. (2019). Autism in the Classroom: Educational Issues across the Lifespan. *Grantee Submission*.
- Bölte, S., Girdler, S., & Marschik, P. B. (2019). The contribution of environmental exposure to the etiology of autism spectrum disorder. *Cellular and molecular life sciences*, 76(7), 1275-1297. <https://doi.org/10.1007/s00018-018-2988-4>
- Booth, R. D. L. & Happé, F. G. E. (2018). Evidence of reduced global processing in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(4), 1397-1408. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2724-6>
- Bor, R., & Eriksen, C. (2019). 58 Counselling. *Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine*, 263.
- Borich, G. D. (2019). *Educational Psychology A Contemporary Approach*. University of Texas.
- Boshoff, K., Gibbs, D., Phillips, R. L., Wiles, L., & Porter, L. (2019). A meta-synthesis of how parents of children with autism describe their experience of advocating for their children during the process of diagnosis. *Health & social care in the community*, 27(4), e143-e157. <https://doi.org/10.1111/hsc.12691>
- Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish educational studies*, 34(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63-77.

- Bozzi, Y., Provenzano, G. & Casarosa, S. (2018). Neurobiological bases of autism–epilepsy comorbidity: a focus on excitation/inhibition imbalance. *European Journal of Neuroscience*, 47, 534-548. <https://doi.org/10.1111/ejn.13595>
- Brede, J., Remington, A., Kenny, L., Warren, K., & Pellicano, E. (2017). Excluded from school: Autistic students’ experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 2396941517737511. <https://doi.org/10.1177/2396941517737511>
- British Association of Counseling and Psychotherapy (2016). *Ethical Framework for Good Practice in Counseling and Psychotherapy*. British Association of Counseling and Psychotherapy.
- Browder, D. M., Root, J. R., Wood, L., & Allison, C. (2017). Effects of a story-mapping procedure using the iPad on the comprehension of narrative texts by students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(4), 243-255. <https://doi.org/10.1177/1088357615611387>
- Brown, L. X. Z. (2017). A note on process; cited in Brown, L. X. Z., Ashkenazy, E. & Onaiwu, M. G. (eds.). *All the weight of our dreams. On living racialized autism*, viii-x. DragonBee Press.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Sage Publications.
- Bryer, F., & Beamish, W. (2019). Western Perspectives on Teaching, Learning, and Behaviour. *Behavioural Support for Students with Special Educational Needs: Trends Across the Asia-Pacific Region*, 3-23. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-7177-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-7177-6_1)
- Burke, M. M., Waitz-Kudla, S. N., Rabideau, C., Taylor, J. L., & Hodapp, R. M. (2019). Pulling back the curtain: Issues in conducting an intervention study with transition-aged youth with autism spectrum disorder and their families. *Autism*, 23(2), 514–523. <https://doi.org/10.1177/1362361317753016>.
- Calder, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2013). ‘Sometimes I want to play by myself’: Understanding what friendship means to children with autism in mainstream

- primary schools. *Autism*, 17 (3), 296–316. <https://doi.org/10.1177/1362361312467866>
- Caldin, R. (2010). Synodeia kai Ypostirixi paidion me Polyanapiries: Ena protipo schedio drasis, in Kourkoutas, H. & Caldin, R. *Oikogeneies paidion me idiaiteres dyskolies*. Ellinika Grammata.
- Canales, A. F., & Polenghi, S. (2019). Classifying children: a historical perspective on testing and measurement. *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 55 (3), 343-352.
- Capel, S., Leask, M., & Younie, S. (Eds.). (2019). *Learning to teach in the secondary school: A companion to school experience*. Routledge.
- Caplan, B., Blacher, J. & Eisenhower, A. (2019). Responsive Parenting and Prospective Social Skills Development in Early School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3203-3217. <https://doi.org/10.1007/S10803-019-04039-4>
- Case-Smith, J., Weaver, L. L., & Fristad, M. A. (2015). A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders. *Autism*, 19(2), 133-148. <https://doi.org/10.1177/1362361313517762>
- Celia, T., Freysteinson, W., Fredland, N., & Bowyer, P. (2020). Battle weary/battle ready: a phenomenological study of parents' lived experiences caring for children with autism and their safety concerns. *Journal of Advanced Nursing*, 76(1), 221-233. <https://doi.org/10.1111/jan.14213>
- Center for Disease Control and Prevention, CDC. (2015). *Autism Spectrum Disorder (ASD)*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/treatment.html>
- Center for Disease Control and Prevention, CDC. (2018). *Autism Spectrum Disorder (ASD)*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Chamak, B. (2018). Changes in social representations of autism and the autism-friendly concept. *Enfances Psy*, 80(4), 63-73.

- Charitaki, G., Marasidi, G., & Soulis, S.G. (2018). School Adjustment in Children diagnosed with Specific Learning Disabilities. *Open Journal of Social Sciences*, 6 (4), 15-26. [10.4236/jss.2018.64002](https://doi.org/10.4236/jss.2018.64002)
- Charlop, M. H., Thomas, B. R., & Gumaer, C. B. (2019). Family-Based Interventions. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1-25.
- Cheak-Zamora, N. C., Teti, M., Maurer-Batjer, A., O'Connor, K. V., & Randolph, J. K. (2019). Sexual and Relationship Interest, Knowledge, and Experiences Among Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *Archives of sexual behavior*, 48(8), 2605-2615. <https://doi.org/10.1007/S10508-019-1445-2>.
- Chen, J., Cohn, E. S., & Orsmond, G. I. (2019). Parents' future visions for their autistic transition-age youth: Hopes and expectations. *Autism*, 23(6), 1363-1372. <https://doi.org/10.1177/1362361318812141>.
- Chen, L., Abrams, D. A., Rosenberg-Lee, M., Iuculano, T., Wakeman, H. N., Prathap, S. & Menon, V. (2019). Quantitative Analysis of Heterogeneity in Academic Achievement of Children With Autism. *Clinical Psychological Science*, 7(2), 362–380. <https://doi.org/10.1177/2167702618809353>.
- Choi, J. H., Meisenheimer, J. M., McCart, A. B., & Sailor, W. (2017). Improving learning for all students through equity-based inclusive reform practices: Effectiveness of a fully integrated schoolwide model on student reading and math achievement. *Remedial and Special Education*, 38(1), 28-41.
- Clift, R. T., & Liaupsin, C. (2019). Affecting Education Policy through Border Crossing between Special Education and General Education. *Studying Teacher Education*, 15(1), 56-66.
- Coetzee, O., Adnams, C., & Swartz, L. (2018). A psychodynamic understanding of parental stress among parents of children with learning and developmental disability and behaviours that challenge. *Psychodynamic Practice*, 24(4), 334-345. <https://doi.org/10.1080/14753634.2018.1526106>

- Conn, C. (2018). Pedagogical intersubjectivity, autism and education: can teachers teach so that autistic pupils learn?. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 594-605. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390003>
- Constantinescu, C., & Samuels, C.A. (2016). Studies Flag Potential Downside to Inclusion. *Education Week*, 36(3), 10-11.
- Constantino, J. N. & Charman, T. (2016). Diagnosis of autism spectrum disorder: reconciling the syndrome, its diverse origins, and variation in expression. *The Lancet Neurology*, 15(3), 279-291. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(15\)00151-9](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00151-9).
- Cook, K. A., & Willmerdinger, A. N. (2015). The history of autism. *Narrative documents*, 1.
- Corey, G. (2018). *The Art of Integrative Counseling*. American Counseling Association.
- Courtney, W. T., Hartley, B. K., LaMarca, V. J., Rosswurm, M. & Reid, D. H. (2018). *The Training Curriculum for Supervisors of ABA Technicians in Autism Programs*. Sloan Publishing.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Cribb, S., Kenny, L. & Pellicano, E. (2019). ‘I definitely feel more in control of my life’: The perspectives of young autistic people and their parents on emerging adulthood. *National Autistic Society*, 23(7), 1765-1781. <https://doi.org/10.1177/1362361319830029>.
- Crothers, L. M., Hughes, T. L., Kolbert, J. B., & Schmitt, A. J. (2020). *Theory and cases in school-based consultation: A resource for school psychologists, school counselors, special educators, and other mental health professionals*. Routledge.
- Crowell, J. A., Keluskar, J. & Gorecki, A. (2019). Parenting behavior and the development of children with autism spectrum disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 90, 21-29. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2018.11.007>.

- Centre for the Study of Inclusive Education, CSIE. (2016). Supporting inclusion, challenging exclusion: CSIE Strategy for 2020-2024. <http://www.csie.org.uk/about/strategy.shtml>
- Danker, J., Strnadová, I., & Cumming, T. M. (2019). “They don’t have a good life if we keep thinking that they’re doing it on purpose!”: Teachers’ Perspectives on the Well-Being of Students with Autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(7), 2923-2934. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04025-w>
- Da Paz, N. S., Siegel, B., Coccia, M. A., & Epel, E. S. (2018). Acceptance or despair? Maternal adjustment to having a child diagnosed with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(6), 1971-1981. <https://doi.org/10.1007/S10803-017-3450-4>.
- Dardas, L. A., & Ahmad, M. M. (2015). Coping strategies as mediators and moderators between stress and quality of life among parents of children with autistic disorder. *Stress and Health*, 31(1), 5-12. <https://doi.org/10.1002/smi.2513>
- Demetriou, E. A., Lampit, A., Quintana, D. S., Naismith, S. L., Song, Y. J. C., Pye, J. E., Hickie, I. & Guastella, A. J. (2018). Autism spectrum disorders: a meta-analysis of executive function. *Molecular psychiatry*, 23(5), 1198.
- De Verdier, K., Fernell, E., & Ek, U. (2018). Challenges and successful pedagogical strategies: Experiences from six Swedish students with blindness and autism in different school settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(2), 520-532. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3360-5>
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV-TR (2010). 4<sup>th</sup> Edition, Text Revision (DSM-IV TR). American Psychiatric Association.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V(2013). 5<sup>th</sup> Edition. American Psychiatric Association.
- Dolah, J., Yahaya, W. A. J. W., Chong, T. S., & Mohamed, A. R. (2012). Identifying Autism Symptoms using Autism Spectrum Quotient (ASQ): A survey amongst Universiti Sains Malaysia Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 618-625.



- Dollarhide, C. T., & Lemberger-Truelove, M. E. (Eds.). (2018). *Theories of School Counseling for the 21st Century*. Oxford University Press.
- Donaldson, A. M., Hays, T., & Romani, P. (2019). Autism Spectrum Disorder: Effects on Child and Family Functioning. *Journal of Student Research*, 8(1).
- Dovgan, K., & Mazurek, M. O. (2019). Impact of multiple co-occurring emotional and behavioural conditions on children with autism and their families. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(4), 967-980. <https://doi.org/10.1111/jar.12590>.
- Eaton, J. (2019). Human rights-based approaches to mental health legislation and global mental health. *BJPsych international*, 16(2), 37-40. <https://doi.org/10.1192/bji.2018.5>
- Edwards, A. G., Brebner, C. M., McCormack, P. F., & MacDougall, C. J. (2018). From 'Parent' to 'Expert': How Parents of Children with Autism Spectrum Disorder Make Decisions About Which Intervention Approaches to Access. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(6), 2122-2138. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3473-5>
- Elsabbagh, M., Fernandes, J., Webb, S. J., Dawson, G., Charman, T., Johnson, M. H., & British Autism Study of Infant Siblings Team. (2013). Disengagement of visual attention in infancy is associated with emerging autism in toddlerhood. *Biological Psychiatry*, 74(3), 189-194.
- Engel, K. S., & Ehri, L. C. (2021). Reading Comprehension Instruction for Young Students with Autism: Forming Contextual Connections. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 1266-1280. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04596-z>
- Ennis-Cole, D. (2019). *Educational Communications and Technology: Issues and Innovations. Seeing Autism through Parents' Feedback, Sketchnotes, Technology, and Evidence-based Practices*. Springer.
- Erford, B. T. (2016). *Professional school counseling: A handbook of theories, programs, and practices*. Pro-Ed, Inc.

- Estes, A., Olson, E., Sullivan, K., Greenson, J., Winter, J., Dawson, G., & Munson, J. (2013). Parenting-related stress and psychological distress in mothers of toddlers with autism spectrum disorders. *Brain and Development*, 35(2), 133-138. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2012.10.004>
- European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. Special Needs Education Country Data 2012. Obtenido 25/01/22 de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012\\_SNE-Country-Data2012.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf)
- Fabri, M., & Andrews, P. (2019). Autism Spectrum Condition, in Karisa Krčmář (ed.) *The Inclusivity Gap*. Inspired By Learning.
- Farber, B. A., Suzuki, J. Y., & Lynch, D. A. (2019). Positive regard and affirmation. In J. C. Norcross & M. J. Lambert (Eds.), *Psychotherapy relationships that work: Evidence-based therapist contributions*, vol.1, 288–322. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190843953.003.0008>
- Feinstein, A. (2010). *A history of autism, conversations with the pioneers*. Wiley Black Well.
- Feinstein, A. (2019). The History of Autism Education. In Jordan, R., Roberts, J. M. & Hume, K., *The SAGE Handbook of Autism and Education*, 24-42. SAGE Publications LTD.
- Ferguson, H. J., Black, J. & Williams, D. (2019). Distinguishing reality from fantasy in adults with autism spectrum disorder: Evidence from eye movements and reading. *Journal of Memory and Language*, 106, 95-107. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.03.001>.
- Fernandes, F. D. M., Amato, C. A. D. L. H., Cardoso, C., Navas, A. L. G. P., & Molini-Avejonas, D. R. (2015). Reading in autism spectrum disorders: a literature review. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 67(4), 169-177.
- Fernandez-Carriba, S., González-García, M., Bradshaw, J., Gillespie, S., Mendelson, J. L., Jarzabek, E., Saulnier, C., Klin, A., Negi, L. T. & Herndon, J. (2019). Learning to connect: a feasibility study of a mindfulness and compassion

- training for parents of children with autism spectrum disorder. *Ment Health*, 15, 794-804.
- Finke, E. H., Kremkow, J. M., Drager, K. D., Murillo, A., Richardson, L., & Serpentine, E. C. (2019). "I Would Like for My Child to be Happy with His Life": Parental Hopes for Their Children with ASD Across the Lifespan. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(5), 2049-2068. <https://doi.org/10.1007/S10803-019-03882-9>.
- Finnegan, E., & Mazin, A. L. (2016). Strategies for increasing reading comprehension skills in students with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Education and Treatment of Children*, 39(2), 187-219.
- Florian, L., Rouse, M., & Black-Hawkins, K. (2016). *Achievement and inclusion in schools*. Routledge.
- Foley-Nicpon, M., & Lee, S. (2012). Disability research in counseling psychology journals: A 20-year content analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 59(3), 392. <https://doi.org/10.1037/a0028743>
- Fong, C. J., Williams, K. M., Williamson, Z. H., Lin, S., Kim, Y. W., & Schallert, D. L. (2018). "Inside out": Appraisals for achievement emotions from constructive, positive, and negative feedback on writing. *Motivation and Emotion*, 42(2), 236-257. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9658-y>
- Fontil, L., Sladeczek, I. E., Gittens, J., Kubishyn, N., & Habib, K. (2019). From early intervention to elementary school: A survey of transition support practices for children with autism spectrum disorders. *Research in developmental disabilities*, 88, 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.02.006>
- Ford, J. (2013). Educating students with learning disabilities in inclusive classrooms. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 2.
- Francis, G. L., Blue-Banning, M., Turnbull, A. P., Hill, C., Haines, S. J., & Gross, J. M. (2016). Culture in inclusive schools: Parental perspectives on trusting family-professional partnerships. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(3), 281-293.

- Fransis, K. (2012). I provoli ton diatarachon tou autistikou fasmatos (DAF) stin eniliki zoi. *Psichiatriki 23, parartima I*.
- French, L. & Kennedy, E. M. M. (2018). Annual Research Review: Early intervention for infants and young children with, or at-risk of, autism spectrum disorder: a systematic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59(4)*, 444-456. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12828>
- Frith, U. (1999). *Autismos: Exigontas to ainigma*. Ellinika Grammata.
- Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention, 37(3)*, 190-207. <https://doi.org/10.1177/1053815115606908>
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education, 22(2)*, 223-237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education, 32(4)*, 643-658.
- Gallo, D. P. (2010). *Diagnosing Autism Spectrum Disorders. A lifespan perspective*. Wiley- Blackwell.
- Galpin, J., Barratt, P., Ashcroft, E., Greathead, S., Kenny, L., & Pellicano, E. (2018). 'The dots just don't join up': Understanding the support needs of families of children on the autism spectrum. *Autism, 22(5)*, 571-584. <https://doi.org/10.1177/1362361316687989>
- Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (2020). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. SAGE Publications, Incorporated.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 17(7)*, 663-681.

- Gates, G. (2019). *Trauma, stigma, and autism: Developing resilience and loosening the grip of shame*. Jessica Kingsley Publishers.
- Gaza, M., Hakim, L., Sabarudin, A., & Sumitro, S. (2017). Evaluation on Mercury, Cadmium, and Lead in the Hair Sample as an Indicator of Autism for Children. *International Journal of Pharmaceutical and Clinical Research*, 9(12), 710-715.
- Gelastopoulou, M., & Kourbetis, V. (2017). The use of Information and Communication Technologies for inclusive education in Greece. *Research on e-Learning and ICT in Education*, 243-255. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-34127-9\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-34127-9_18)
- Gentles, S. J., Nicholas, D. B., Jack, S. M., McKibbon, K. A., & Szatmari, P. (2019). Coming to understand the child has autism: A process illustrating parents' evolving readiness for engaging in care. *Autism*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/1362361319874647>.
- Georgali, K. (2017). *Greek teachers' understandings of Typical Language Development and of language difficulties* (Doctoral dissertation, UCL (University College London)).
- Gerich, M., & Schmitz, B. (2016). Using Simulated Parent-Teacher Talks to Assess and Improve Prospective Teachers' Counseling Competence. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 285-301.
- Geschwind, D. H. (2011). Genetics of autism spectrum disorders. *Trends in cognitive sciences*, 15(9), 409-416.
- Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J. G., Lucyshyn, J., Chauhan, S., & Moir, C. (2019). Perceived barriers and existing challenges in participation of children with autism spectrum disorders: "He did not understand and no one else seemed to understand him". *Journal of autism and developmental disorders*, 49, 3136-3145. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04036-7>
- Giannopoulou, I., Pasalari, E., Korkoliakou, P., & Douzenis, A. (2019). Raising Autism Awareness among Greek Teachers. *International Journal of Disability*,

*Development and Education*, 66(1), 70-81.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1462474>

- Giavrimis, P. (2019). Social inequalities and educational inclusion for children with disabilities in Greece. *Current Politics & Economics of Europe*, 30(1).
- Gillberg, C., & Coleman, M. (1996). Autism and medical disorders: a review of the literature. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38(3), 191-202.
- Goldstein, S. & Ozonoff, S. (2018). *Assessment of Autism Spectrum Disorder Second Edition*. The Guilford Press.
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2019). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Jones & Bartlett Publishers.
- Goodyear, R. K., & Lichtenberg, J. W. (Eds.). (2019). *A global portrait of counselling psychology*. Routledge.
- Grandin, T. (2011). *Ma vie d'autiste*. Odile Jacob.
- Grant, N., Rodger, S., & Hoffmann, T. (2016). Intervention decision-making processes and information preferences of parents of children with autism spectrum disorders. *Child: care, health and development*, 42(1), 125-134.  
<https://doi.org/10.1111/cch.12296>
- Grzadzinski, R., Huerta, M., & Lord, C. (2013). DSM-5 and autism spectrum disorders (ASDs): an opportunity for identifying ASD subtypes. *Molecular autism*, 4(1), 12.
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data: A field manual for applied research*. Sage.
- Gurumurthy, A. (2018). Where is the 'struggle' in communications for social progress? *Global Media and Communication*, 14(2), 193–200.
- Hadfield, J. (2013). *Classroom Dynamics-Resource Books for Teachers*. Oxford University Press.
- Hanko, G. (2018). *Special needs in ordinary classrooms: From staff support to staff development*. Routledge.

- Happé, F., & Frith, U. (2020). Annual Research Review: Looking back to look forward—changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *61*(3), 218-232. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>
- Harmsen, I. E. (2019). Empathy in autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *49*(10), 3939-3955. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04087-w>
- Haroon, M. (2019). *ABC of Autism*. Wiley-Blackwell.
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R., & Mills, J. (2017, January). Case study research: Foundations and methodological orientations. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *18*(1), 1-17. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2655/4079?inline=1%3C/p%3E>
- Hart, J. E., & More, C. (2013). Strategies for addressing the disproportionate representation of diverse students with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic*, *48*(3), 167-173.
- Hatfield, M., Falkmer, M., Falkmer, T., & Ciccarelli, M. (2017). “Leaps of faith”: parents' and professionals' viewpoints on preparing adolescents on the autism spectrum for leaving school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *17*(3), 187-197. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12377>
- Hatlen, P. (2017). Responsible inclusion belongs in an array of placement options. Texas School for the Blind and Visually Impaired. Obtenido 19/01/2021 de <https://www.tsbvi.edu/technology/118-general-1/24-responsibleinclusion-belongs-in-an-array-of-placement-options>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *19*(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Head, G. (2020). Ethics in educational research: Review boards, ethical issues and researcher development. *European Educational Research Journal*, *19*(1), 72-83. <https://doi.org/10.1177/1474904118796315>

- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Abt Associates*.
- Hellenic Statistical Authority (2018). Research on Schools Providing Special Education in Greece. Obtenido 25/07/2021 de <https://www.statistics.gr/el/home>
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. Sage.
- Hens, K. (2019). The many meanings of autism: conceptual and ethical reflections. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(9), 1025-1029. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14278>
- Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs?. *Learning and Individual Differences*, 77, 101776. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Hind, K., Larkin, R., & Dunn, A. K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424-437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- Ho, B. P., Stephenson, J., & Carter, M. (2019). Teacher Understanding and Application of Cognitive–Behavioural Approaches for Students With Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.19>
- Hobson, R. P. (2019). *Autism and the development of mind*. Routledge.
- Hoffmann, W., Weber, L., König, U., Becker, K., & Kamp-Becker, I. (2016). The role of the CBCL in the assessment of autism spectrum disorders: An evaluation of symptom profiles and screening characteristics. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 27, 44- 53. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.04.002>
- Hohenshil, T. H., Amundson, N. E., & Niles, S. G. (Eds.). (2015). *Counseling around the world: An international handbook*. John Wiley & Sons.
- Howe, K. R., Boelé, A. L., & Miramontes, O. B. (2018). *The ethics of special education*. Teachers College Press.



- Howorth, S., Lopata, C., Thomeer, M., & Rodgers, J. (2016). Effects of the TWA strategy on expository reading comprehension of students with autism. *British Journal of Special Education*, 43(1), 39-59. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12122>
- Hurt, L., Langlely, K., North, K., Southern, A., Copeland, L., Gillard, J. & Williams, S. (2019). Understanding and improving the care pathway for children with autism. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 32(1), 208-223. <https://doi.org/10.1108/IJHCQA-08-2017-0153>.
- Hyers, L. L. (2018). *Diary methods*. Oxford University Press.
- Isaksen, J., Diseth, T. H., Schjølberg, S., & Skjeldal, O. H. (2013). Autism spectrum disorders—are they really epidemic?. *European Journal of Paediatric Neurology*, 17(4), 327-333.
- Issari, F. & Pourkos, M. (2015). Poiotiki methodologia ereynas. SEAB.
- Itard, J (1990). *Victor, O agrios tis Aveiron*. Diodos.
- Jackson, A. F. (2019). Mental Well-Being and Schools: The Role of the Educator. *National Cross-Cultural Counseling and Education Conference for Research, Action, and Change*, 6.
- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of basic and clinical pharmacy*, 5(4), 87.
- Jenkins, R. (2014). *Social identity*. Routledge.
- Jiménez-Fernández, G. (2015). Detective Questions: A strategy for improving inference-making in children with mild disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 51(1), 45-50. <https://doi.org/10.1177/1053451215577477>
- Jinks, A. (2019). Some thoughts on communication, empathy, and sensory differences in autism. *Murmurations: Journal of Transformative Systemic Practice*, 2(1), 61-66. <https://doi.org/10.28963/2.1.7>

- John, R. P., Knott, F. J., & Harvey, K. N. (2018). Myths about autism: An exploratory study using focus groups. *Autism, 22*(7), 845-854. <https://doi.org/10.1177/1362361317714990>
- Jones, C. R. G., Simonoff, E., Baird, G., Pickles, A., Marsden, A. J. S., Tregay, J., Happé, F. & Charman, T. (2018). The association between theory of mind, executive function, and the symptoms of autism spectrum disorder. *Autism Research 11* (1), 95-109. <https://doi.org/10.1002/aur.1873>.
- Josilowski, C. S., & Morris, W. (2019). A Qualitative Exploration of Teachers' Experiences with Students with Autism Spectrum Disorder Transitioning and Adjusting to Inclusion: Impacts of the Home and School Collaboration. *The Qualitative Report, 24*(6), 1275-1286.
- Kakouros, E. & Maniadaki, K. (2015). Psychopathologia paidion kai efivon. Typothito.
- Kanner, L., & Asperger, H. (2016). Introduction to Autism. Obtenido 03/11/2022 de <http://faculty.washington.edu/somurray/psych448/notes/autism%20class%20lecture-handout.pdf>
- Kantzara, V. (2016). Education in Conditions of Crisis in Greece: An Empirical Exploration (2000-2013). *Social Cohesion and Development, 11*(1), 45-66. <https://doi.org/10.12681/scad.10854>
- Kaplan, D. M., Tarvydas, V. M., & Gladding, S. T. (2014). 20/20: A vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling & Development, 92*(3), 366-372. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00164.x>
- Karantzis, I. (2011). *O daskalos sti scholiki taxi: Vasikes psychopaidagogikes kai didaktikes efarmoges*. Ion.
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: teachers as agents of intercultural education. *Teachers and teaching, 25*(2), 240-258. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544121>

- Karst, J. S., & Van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical child and family psychology review*, 15(3), 247-277. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0119-6>
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2016). It's instruction over place—not the other way around!. *Phi Delta Kappan*, 98(4), 55-59.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Badar, J. (2018). *Special education: What it is and why we need it*. Routledge.
- Kauffman, J. M., Ahrbeck, B., Anastasiou, D., Badar, J., Felder, M., & Hallenbeck, B. A. (2020). Special education policy prospects: Lessons from social policies past. *Exceptionality*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727326>
- Keen, D., Webster, A., & Ridley, G. (2016). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20, 276–94. <https://doi.org/10.1177/1362361315580962>
- Kemp, C. R. (2016). Early childhood inclusion in Australia. *Infants & Young Children*, 29(3), 178-187.
- Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C., & Pellicano, E. (2016). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*, 20(4), 442-462. <https://doi.org/10.1177/1362361315588200>
- Kenny, L., Cribb, S. J. & Pellicano, E. (2019). Childhood Executive Function Predicts Later Autistic Features and Adaptive Behavior in Young Autistic People: a 12-Year Prospective Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(6), 1089-1099. <https://doi.org/10.1007/S10802-018-0493-8>.
- Kimura, M., & Yamazaki, Y. (2019). Having another child without intellectual disabilities: comparing mothers of a single child with disability and mothers of multiple children with and without disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(2), 216-232. <https://doi.org/10.1177/1744629517749129>

- Knight, V. F., & Sartini, E. (2015). A comprehensive literature review of comprehension strategies in core content areas for students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(5), 1213-1229. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2280-x>
- Kogan, M. D., Strickland, B. B., Blumberg, S. J., Singh, G. K., Perrin, J. M., & van Dyck, P. C. (2008). A national profile of the health care experiences and family impact of autism spectrum disorder among children in the United States, 2005–2006. *Pediatrics*, 122(6), e1149-e1158.
- Kokkinaki, D. & Kokkinaki, A. (2014). I nomothesia tis eidikis agogis stin Ellada kai stin Agglia: mia siggritiki proseggisi. 4<sup>th</sup> Panellinio Synedrio Epistimon ekpaideysis, 4(1), 7-16A.
- Kossyvaki, L. (2021). Autism education in Greece at the beginning of the 21st century: reviewing the literature. *Support for Learning*, 36(2), 183-203. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12350>
- Kotsi, D., & Fernández Robles, B. (2023). ICT and Language Learning for Adolescents with ASD. *EDMETIC*, 12(1), art.2. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v12i1.14568>
- Kourmoussi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2018). Personal and job factors associated with teachers' active listening and active empathic listening. *Social Sciences*, 7(7), 117. <https://doi.org/10.3390/socsci7070117>
- Kyriazi, N. (1999). *I koinoniologiki ereyna. Kritiki episkopisi ton methodon kai ton technikon*. Ellinika Grammata.
- Kuhlthau, K., Payakachat, N., Delahaye, J., Hurson, J., Pyne, J. M., Kovacs, E., & Tilford, J. M. (2014). Quality of life for parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(10), 1339-1350. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.07.002>
- Kuravackel, G. M., Ruble, L. A., Reese, R. J., Ables, A. P., Rodgers, A. D., & Toland, M. D. (2018). Compass for hope: Evaluating the effectiveness of a parent training and support program for children with ASD. *Journal of autism and*

*developmental disorders*, 48(2), 404-416. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3333-8>

Lampropoulou, V., & Padelidou, S. (2017). Inclusive education: the Greek experience. In *Inclusive education in Europe*, 49-60. Routledge.

Landreth, G. L., & Bratton, S. C. (2019). *Child-Parent Relationship Therapy (CPRT): An Evidence-Based 10-session filial therapy model*. Routledge.

Lee, M., Nayar, K., Maltman, N., Hamburger, D., Martin, G. E., Gordon, P. C., & Losh, M. (2020). Understanding Social Communication Differences in Autism Spectrum Disorder and First-Degree Relatives: A Study of Looking and Speaking. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03969-3>

Leniston, T., & Grounds, R. (2018). *Coming Home to Autism: A Room-By-Room Approach to Supporting Your Child at Home After ASD Diagnosis*. Jessica Kingsley Publishers.

Leveto, J. A. (2018). Toward a sociology of autism and neurodiversity. *Sociology Compass*, 12(12), e12636. <https://doi.org/10.1111/soc4.12636>

Lindsay, G., Wedell, K., & Dockrell, J. (2020, January). Warnock 40 years on: The development of special educational needs since the Warnock Report and implications for the future. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 164). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00164>

Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. (2017). What is the male-to-female ratio in Autism Spectrum Disorder? A systematic review and metaanalysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466-474. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>

Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, Jones, E. J.H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 1-23. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>

- Loukisa, T. D., & Papoudi, D. (2016). Mothers' experiences of children in the autistic spectrum in Greece: Narratives of development, education and disability across their blogs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 64-78. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111304>
- Low, P. K. (2009). Considering the Challenges of Counseling Practice in Schools. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 31, 71-79.
- Lutzker, J. R., & Guastafarro, K. M. (2018). *A Guide to Programs for Parenting Children with Autism Spectrum Disorder, Intellectual Disabilities or Developmental Disabilities: Evidence-Based Guidance for Professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Mabbe, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., van der Kaap-Deeder, J., & Mouratidis, A. (2018). Day-to-day variation in autonomy-supportive and psychologically controlling parenting: The role of parents' daily experiences of need satisfaction and need frustration. *Parenting*, 18(2), 86-109. <https://doi.org/10.1080/15295192.2018.1444131>
- Maggopoulos, G. (2014). I meleti periptosis os ereynitiki stratigiki stin axiologisi programmaton: theoritikoi provlimatismoi. *To vima ton koinonikon epistimon, Tomos IST, teychos 64*, 74-91.
- Makin, C., Hill, V., & Pellicano, E. (2017). The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: A multi-informant mixed-methods study. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-18. <https://doi.org/10.1177/2396941516684834>
- Mali, M. A., Sams, L., Forrester-Jones, R., Murphy, G., & Henwood, M. (2018). Austerity and the lives of people with learning disabilities. *Disability and Society*, 33(9), 1412-1435. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1497950>
- Malik, S. I. (2019). Assessing the teaching and learning process of an introductory programming course with Bloom's taxonomy and Assurance of Learning (AOL). *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 15(2), 130-145.

- Malikiosi-Loizou, M. (2010). *I Symvouleytiki Psychologia stin Ekpaideysi. Apo ti theoria stin praksi*. Ellinika Grammata.
- Malikiosi-Loizou, M. (2011). *I Symvouleytiki Psychologia stin Ekpaideysi*. Pedio.
- Malikiosi-Loizou, M. (2012). *Symvouleytiki Psychologia*. Pedio.
- Mandak, K., Light, J., & McNaughton, D. (2019). Digital books with dynamic text and speech output: Effects on sight word reading for preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(3), 1193-1204. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3817-1>
- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Hellriegel, J., Anderson, S., & Skuse, D. (2016). The Transition from Primary to Secondary School in Mainstream Education for Children with Autism Spectrum Disorder. *Autism*, 20(1), 5-13.
- Mantoglou, A. (2015). *Methodologia ereynas kai statistiki. Mesa elegchou theoritikon ypotheseon stin psychologia*. Panteio Panepistimio.
- Martinez-Morga, M., Quesada-Rico, M. P., Bueno, C., & Martinez, S. (2018). Neurobiological bases of autistic spectrum disorder and attention deficit hyperactivity disorder: neural differentiation and synaptogenesis. *Revista de neurologia*, 66(S01), S97-S102.
- Masi, A., DeMayo, M. M., Glozier, N., & Guastella, A. J. (2017). An overview of autism spectrum disorder, heterogeneity and treatment options. *Neuroscience bulletin*, 33(2), 183-193. <https://doi.org/10.1007/s12264-017-0100-y>
- Matson, J., Sturmey, P. (editors) (2016). *International Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders .Diagnostic Systems*. Springer.
- Mavropalias, T., Alevriadou, A. & Rachanioti E. (2019). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International journal of developmental disabilities*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1675429>
- Mavropoulou, S. (2011). Apotelesmatikes ekpaideytikes proseggiseis kai didaktikes stratigikes gia ta paidia sto fasma tou autismou, in Panteliadou, S. &

- Argiropoulos, V., *Eidiki Agogi. Apo tin ereyna sti didaktiki praxi*, 83-134. Ekdoseis Pedio.
- Maxwell, G., & Bakke, J. (2019). Schooling for Everyone: Norway's adapted approach to education for everyone. *Including the North: a comparative study of the policies on inclusion and equity in the Circumpolar North*, 53.
- Mazumder, R., & Thompson-Hodgetts, S. (2019). Stigmatization of Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders and their Families: a Scoping Study. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(1), 96-107. <https://doi.org/10.1007/S40489-018-00156-5>.
- McGrath, C., Palmgren, P. J., & Liljedahl, M. (2019). Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical teacher*, 41(9), 1002-1006.
- McIntyre, N. S., Solari, E. J., Gonzales, J. E., Solomon, M., Lerro, L. E., Novotny, S., Oswald, T. M. & Mundy, P. C. (2017). The scope and nature of reading comprehension impairments in school-aged children with higher-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(9), 2838-2860. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3209-y>
- McLaughlin, C., & Holliday, C. (2013). *Therapy with children and young people: Integrative counselling in schools and other settings*. Sage.
- McNerney, C., Hill, V., & Pellicano, E. (2015). Choosing a secondary school placement for students with an autism spectrum condition: A multi-informant study. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1096–1116. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037869>
- Meier, S. T., & Davis, S. R. (2019). *The elements of counseling*. Waveland Press.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first-and second-language learners. *Psychological bulletin*, 140(2), 409.
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699–710.



- Merriam, B. S & Grenier, S. R. (2019). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. John Wiley & Sons, Inc.
- Mesibov, G. (2018). *Accessing the curriculum for pupils with autistic spectrum disorders: Using the TEACCH programme to help inclusion*. Routledge.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Miller-Jones, A. M. (2017). *The Effect of Music Therapy Upon Language Acquisition for Children on the Autism Spectrum Aged 3-8 Years* (Doctoral dissertation, Northwest Nazarene University).
- Miller-Warren, V. (2016). Parental Insights on the Effects of the Secondary Transition Planning Process on the Postsecondary Outcomes of Graduates with Disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 35, 31-36.
- Minton, C. A. B., Morris, C. W., & Bruner, S. L. (2018). Pedagogy in counselor education: 2011–2015 update. *Counselor Education and Supervision*, 57(3), 227-236. <https://doi.org/10.1002/ceas.12112>
- Mitsis, N. (2015). *Grammatiki kai epikoinonia – H grammatiki os theoria kai praktiki sto plaisio tis epikoinoniakis prosegisis tis glossas*. Gutenberg.
- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. David Fulton Publishers.
- Montgomery, J., McCrimmon, A., Climie, E., & Ward, M. (2018). Emotional Intelligence in Atypical Populations: Research and School-Based Interventions. *Emotional Intelligence in Education*, 243-287. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_10)
- Moran, T. E., Gibbs, D. C., & Mernin, L. (2017). The Empowerment Model: Turning Barriers into Possibilities. *Palaestra*, 31(2).
- Mueller, T. G., & Vick, A. M. (2019). An Investigation of Facilitated Individualized Education Program Meeting Practice: Promising Procedures That Foster Family–Professional Collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 67-81. <https://doi.org/10.1177/0888406417739677>

- Muliana, N., Pada, A. U. T., & Nurmaliah, C. (2020). Content validity of conflation assessment. *J. Phys.: Conf. Ser.* 1460, 012057.
- Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47(6), 497-514. <https://doi.org/10.1111/ejn.13720>
- Murati, R., (2015). The role of the teacher in the educational process. *The Online Journal of New Horizons in Education*, (5) 2, 75-78.
- Muskett, T. (2016). Examining language and communication in autism spectrum disorder—in context. *Re-thinking autism: Diagnosis, identity and equality*. Kingsley Publishers.
- Nadesan, M. (2019). Autistic Ontologies and the Open Genome. *Autism 360°*, 43. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818466-0.00003-4>
- Nagro, S. A., & DeBettencourt, L. U. (2019). Reflection Activities within Clinical Experiences: An Important Component of Field-Based Teacher Education. In *Handbook of Research on Field-Based Teacher Education*, 565-586.
- National Research Council. (2001). *Educating children with autism (Committee on education interventions for children with autism, division of behavioral and social sciences and education)*. National Academy Press.
- National Institute for Health and Clinical Excellence (2011). *Autism diagnosis in children and young people. Recognition, referral and diagnosis of children and young people on the autism spectrum*. NICE Clinical Guideline (128).
- Nealy, C. E., O'Hare, L., Powers, J. D., & Swick, D. C. (2012). The impact of autism spectrum disorders on the family: A qualitative study of mothers' perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15(3), 187-201. <https://doi.org/10.1080/10522158.2012.675624>
- Nerantzi, E. (2018). Counseling in Special Needs Education and the Role of Counseling Psychologist. *Journal of Regional & Socio-Economic Issues*, 8, 28-35.
- Neupert, S. D., & Bellingtier, J. A. (2018). *The ups and downs of daily diary research*. SAGE Publications Limited. <https://doi.org/10.4135/9781526446084>

- Nguyen, N. N., Leytham, P., Schaefer Whitby, P., & Gelfer, J. I. (2015). Reading comprehension and autism in the primary general education classroom. *The Reading Teacher*, 69(1), 71-76.
- Nomos 1143/1981, (1981). Government Gazette. 80 – A- 31/03/1981 ‘Peri eidikis agogis, epagg. ekpaideysis, apascholis kai koinonikis merimnas ton apokl. ek tou physiologikou atomon’. Obtenido 16/02/2021 de [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/html/gr/nomoi/nomoi\\_main.htm](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/nomoi/nomoi_main.htm)
- Nomos 1566/1985, (1985). Government Gazette. 167 –A- 30/09/1985 ‘Domi kai leitourgia tis A/vthmias kai B/vthmias Ekpaideysis kai alles diataxeis’. Obtenido 16/02/2021 de [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/html/gr/nomoi/nomoi\\_main.htm](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/nomoi/nomoi_main.htm)
- Nomos 2817/2000, (2000). Government Gazette. 78 – A- 14/03/2000 ‘Ekpaideysi atomon me eidikes ekpaideytikes anages’. Obtenido 16/02/2021 de [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/html/gr/nomoi/nomoi\\_main.htm](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/nomoi/nomoi_main.htm)
- Nomos 3699/2008, (2008). Government Gazette. 199 –A- 02/10/2008 ‘Eidiki agogi kai Ekpaideysi atomon me anapiria i eidikes ekpaideytikes anages’. Obtenido 16/02/2019 de [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/html/gr/nomoi/nomoi\\_main.htm](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/nomoi/nomoi_main.htm)
- Noriega, G. (2019). Restricted, repetitive, and stereotypical patterns of behavior in autism—an fmri perspective. *IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering*, 27(6), 1139-1148. [10.1109/TNSRE.2019.2912416](https://doi.org/10.1109/TNSRE.2019.2912416)
- Norwich, B. (2019). From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: a novel contemporary approach to educational policy making for pupils with special educational needs/disabilities. In *Frontiers in Education* (4), 72. Frontiers Media SA.
- Notas, S. (2013). *Mithoi kai alitheies gia tis diataraches tou fasmatos tou autismou*. Obtenido 03/01/2022 de <https://www.noesi.gr/files/docs/aut-myths-by-notas.pdf>

- Nteropoulou-Nterou, E., & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331>
- Ntre, V., Papanikolaou, K., Triantafyllou, K., Giannakopoulos, G., Kokkosi, M., & Kolaitis, G. (2018). Psychosocial and financial needs, burdens and support, and major concerns among Greek families with children with autism spectrum disorder (ASD). *International Journal of Caring Sciences*, 11(2), 985-995.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2019). Reading comprehension and reading comprehension difficulties. *Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice*, 83-115. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_5)
- O'Hanlon, C. (2018). *Special Education Integration in Europe*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Padmadewi, N. N., & Artini, L. P. (2017). Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder in Regular Classroom in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 10(3), 159-176.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 42, 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Papachristopoulos, N. (2016). Ygeia-Pronoia kai anapiria. *Ethniki Synomospondia Atomon me Anapiria*.
- Papadopoulos, D. (2021). Mothers' Experiences and Challenges Raising a Child with Autism Spectrum Disorder: A Qualitative Study. *Brain Sciences*, 11(3), 309. <https://doi.org/10.3390/brainsci11030309>
- Papastergiadis, N. (2018). *The turbulence of migration: Globalization, deterritorialization and hybridity*. John Wiley & Sons.

- Pappas, M., Papoutsis, C., & Drigas, A. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 90. MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Parchomiuk, M. (2019). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 56-69. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460654>
- Parish-Morris, J., Pallathra, A. A., Ferguson, E., Maddox, B. B., Pomykacz, A., Perez, L. S., Bateman, L., Pandey, J., Schultz, R. T. & Brodtkin, E. S. (2019). Adaptation to different communicative contexts: an eye tracking study of autistic adults. *Journal of neurodevelopmental disorders*, 11(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s11689-019-9265-1>
- Parisi, A. & Parisi, S. (2019). Autism, 75 years of history: From psychoanalysis to neurobiology. *Aims Molecular Science*, 6(1), 20-26. [10.3934/molsci.2019.1.20](https://doi.org/10.3934/molsci.2019.1.20)
- Parker, V., & Childs, C. (2019). Stresses, challenges, and rewards of home-based applied behaviour analysis intervention for children with autism spectrum disorder. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 6(2), 154-163. <https://doi.org/10.1080/23297018.2019.1601590>
- Pazey, B. L., & Yates, J. R. (2018). Conceptual and historical foundations of special education administration. *Handbook of leadership and administration for special education*, 32-52. Routledge.
- Pellicano, E. (2013). Sensory symptoms in autism: A blooming, buzzing confusion?. *Child Development Perspectives*, 7, 143–148.
- Powell, P. S., Travers, B. G., Klinger, L. G., & Klinger, M. R. (2016). Difficulties with multi-sensory fear conditioning in individuals with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 25, 137-146. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.02.008>
- Quesnel-Vallieres, M., Weatheritt, R. J., Cordes, S. P., & Blencowe, B. J. (2019). Autism spectrum disorder: insights into convergent mechanisms from transcriptomics. *Nature Reviews Genetics*, 20(1), 51-63. <https://doi.org/10.1038/s41576-018-0066-2>

- Rabba, A. S., Dissanayake, C. & Barbaro, J. (2019). Parents' experiences of an early autism diagnosis: Insights into their needs. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 66, 101415. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101415>.
- Ramadhan, S., Mardapi, D., Prasetyo, Z. K., & Utomo, H. B. (2019). The Development of an Instrument to Measure the Higher Order Thinking Skill in Physics. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 743-751. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.3.743>
- Rashid, Y., Rashid, A., Warraich, M. A., Sabir, S. S., & Waseem, A. (2019). Case Study Method: A Step-by-Step Guide for Business Researchers. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1609406919862424. <https://doi.org/10.1177/1609406919862424>
- Rattaz, C., Munir, K., Michelon, C., Picot, M. C., & Baghdadli, A. (2020). School inclusion in children and adolescents with autism spectrum disorders in France: report from the ELENA French Cohort Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 455-466. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04273-w>
- Raznahan, A., Lenroot, R., Thurm, A., Gozzi, M., Hanley, A., Spence, S. J., & Giedd, J. N. (2013). Mapping cortical anatomy in preschool aged children with autism using surface-based morphometry. *NeuroImage: Clinical*, 2, 111-119.
- Rea-Amaya, A. C., Aclé-Tomasini, G., & Ordaz-Villegas, G. (2019). Parental Perception of Skills in Children with Autism Spectrum Disorders and the Relationship to Transition Processes. *Psychology*, 10(9), 1333-1351. [10.4236/psych.2019.109085](https://doi.org/10.4236/psych.2019.109085)
- Reddy, G., Fewster, D. L. & Gurayah, T. (2019). Parents' voices: experiences and coping as a parent of a child with autism spectrum disorder. *South African Journal of Occupational Therapy*, 49(1), 43-50.
- Redfern, G. B. (2019). *Evaluating teachers and administrators: A performance objectives approach*. Routledge.
- Reeves, S., McMillan, S. E., Kachan, N., Paradis, E., Leslie, M., & Kitto, S. (2015). Interprofessional collaboration and family member involvement in intensive

- care units: emerging themes from a multi-sited ethnography. *Journal of Interprofessional Care*, 29(3), 230-237.
- Rein Chow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 149-166.
- Remington, A. & George, R. H. (2018). Autistic individuals and the family justice system: research findings and good practice. *Family Law*, 404. Obtenido 27/09/2021 de <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10045609/>
- Retnawati, H. (2016). Proving content validity of self-regulated learning scale (The comparison of Aiken index and expanded Gregory index). *REiD (Research and Evaluation in Education)*, 2(2), 155-164. [10.21831/reid.v2i2.11029](https://doi.org/10.21831/reid.v2i2.11029)
- Rezendes, D. L., & Scarpa, A. (2011). Associations between parental anxiety/depression and child behavior problems related to autism spectrum disorders: The roles of parenting stress and parenting self-efficacy. *Autism research and treatment*, 2011. <https://doi.org/10.1155/2011/395190>
- Riches, N. G., Loucas, T., Baird, G., Charman, T., & Simonoff, E. (2016). Elephants in pyjamas: Testing the weak central coherence account of autism spectrum disorders using a syntactic disambiguation task. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(1), 155-163. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2560-0>
- Riddell, S., & Brown, S. (Eds.). (2018). *Special educational needs policy in the 1990s: Warnock in the market place*, (43). Routledge.
- Ridge, T. (2013). 'We are all in this together'? The hidden costs of poverty, recession and austerity policies on Britain's poorest children. *Children & Society*, 27(5), 406-417. <https://doi.org/10.1111/chso.12055>
- Rodas, J. M. (2016). Autistic Voice and Literary Architecture in Mary Shelley's *Frankenstein*; cited in Bradshaw, M. (eds.) *Disabling Romanticism. Literary Disability Studies*, 169-190. Palgrave Macmillan.

- Rogers, C. R. (1966). Client-centered therapy, in S. Ariet (ed.). *American Handbook of Psychiatry*. Basic Books.
- Rogers, C. R., Lyon, H. C., & Tausch, R. (2013). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. Routledge.
- Rosa, F. D., Matsukura, T. S., & Squassoni, C.E. (2019). Schooling of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) in adulthood: reports and perspectives of parents and caregivers of adults with ASD. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27(2), 302-316. <https://dx.doi.org/10.4322/2526-8910.ctoao1845>.
- Roulston, K., & Choi, M. (2018). Qualitative interviews. *The SAGE handbook of qualitative data collection*, 233-249.
- Rowan, J. (2016). *The reality game: A guide to humanistic counseling and psychotherapy*. Routledge.
- Ruijs, N. (2017). The impact of special needs students on classmate performance. *Economics of Education Review*, 58, 15-31. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.002>
- Russell, G., & Norwich, B. (2012). Dilemmas, diagnosis and de-stigmatization: Parental perspectives on the diagnosis of autism spectrum disorders. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 229–245. <https://doi.org/10.1177/1359104510365203>
- Ryan, W. S., & Ryan, R. M. (2019). Toward a social psychology of authenticity: Exploring within-person variation in autonomy, congruence, and genuineness using self-determination theory. *Review of General Psychology*, 23(1), 99-112.
- Rydzewska, E. (2012). Destination unknown? Transition to adulthood for people with autism spectrum disorders. *British Journal of Special Education*, 39(2), 87-93.
- Rylaarsdam, L. E., & Guemez G. A. (2019). Genetic Causes and Modifiers in Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in cellular neuroscience*, 13, 385. <https://doi.org/10.3389/fncel.2019.00385>



- Sabayleh, O. A., & Alramamneh, A. K. (2020). Obstacles of Implementing Educational Techniques in Special Education Centres from Autism Teachers' Perspective. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(2), 171-183.
- Samara, E., & Ioannidi, V. (2019). Autism—An Educational Intervention. *European Journal of Special Education Research*, 4(1), 48-56.
- Sarris, D., Riga, P., & Zaragas, H. (2018). School teachers' attitudes toward inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education Research*, 3 (3), 182-194.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Schaaf, R. C., Toth-Cohen, S., Johnson, S. L., Outten, G., & Benevides, T. W. (2011). The everyday routines of families of children with autism: Examining the impact of sensory processing difficulties on the family. *Autism*, 15(3), 373-389. <https://doi.org/10.1177/1362361310386505>
- Schertz, H. H., Call-Cummings, M., Horn, K., Quest, K., & Law, R. S. (2018). Social and Instrumental Interaction Between Parents and Their Toddlers With Autism: A Qualitative Analysis. *Journal of Early Intervention*, 40(1), 20–38. <https://doi.org/10.1177/1053815117737353>.
- Schifter, L. A. (2016). Using survival analysis to understand graduation of students with disabilities. *Exceptional Children*, 82(4), 479-496. <https://doi.org/10.1177/0014402915619418>
- Schnabel, A., Youssef, G. J., Hallford, D. J., Hartley, E. J., McGillivray, J. A., Stewart, M., Forbes, D., & Austin, D. W. (2020). Psychopathology in parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis of prevalence. *Autism*, 24(1), 26–40. <https://doi.org/10.1177/1362361319844636>.
- Schneider, D., Glaser, M., & Senju, A. (2017). Autism spectrum disorder. In *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 1-5. Springer, Cham.

- Schratz, M. (Ed.). (2020). *Qualitative voices in educational research*. Routledge.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities, 43*, 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Scully, P. A., Stites, M. L., Roberts-King, H., & Barbour, C. (2019). *Families, schools, and communities. Building partnerships for educating children. Seventh Edition*. Pearson.
- Sedgewick, F., Hill, V., Yates, R., Pickering, L., & Pellicano, E. (2016). Gender differences in the social motivation and friendship experiences of autistic and non-autistic adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*, 1297–1306. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2669-1>
- Seidman, I. (2019). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Teachers College Press.
- Seligman, M. & Darling, R. B. (2017). *Ordinary families, Special Children: A Systems Approach to Childhood Disability*. The Guilford Press.
- Semetsky, I. R. (2019). *Semiotic Subjectivity in Education and Counseling: Learning with the Unconscious*. Routledge.
- Semino, S., Ring, M., Bowler, D. M., & Gaigg, S. B. (2018). The influence of task demands, verbal ability and executive functions on item and source memory in Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders, 48*(1), 184-197. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3299-6>
- Shapin, S. (2016). Seeing the spectrum: A new history of autism. *The New Yorker*, 65-69.
- Shephard, E., Bedford, R., Milosavljevic, B., Gliga, T., Jones, E. J., Pickles, A., Johnson, M. H., Charman, T. & The Basis Team (2019). Early developmental pathways to childhood symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder, anxiety and autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(9), 963-974. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12947>

- Shurr, J., & Taber-Doughty, T. (2017). The picture plus discussion intervention: Text access for high school students with moderate intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(3), 198-208. <https://doi.org/10.1177/1088357615625056>
- Silberman, S. (2015). *Neurotribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity*. Avery.
- Silton, N. R. (Ed.). (2018). *Scientific Concepts Behind Happiness, Kindness, and Empathy in Contemporary Society*. IGI Global.
- Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A.S. & Blacher, J. (2018). Satisfaction With Individualized Education Programs Among Parents of Young Children With ASD. *Exceptional Children*, 84(3), 242-260. <https://doi.org/10.1177/0014402917742923>
- Slavin, R. E. (2019). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson.
- Smith, L. E., & Anderson, K. A. (2014). The roles and needs of families of adolescents with ASD. *Remedial and Special Education*, 35(2), 114-122. <https://doi.org/10.1177/074193251351>
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128-157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Solomon, A. H., & Chung, B. (2012). Understanding autism: How family therapists can support parents of children with autism spectrum disorders. *Family process*, 51(2), 250- 264.
- Springer, M., Goujon, A., & Juraszovich, S. (2019). Inequality in Educational Development from 1900 to 2015. *Classes - From National to Global Class Formation*, 30-53.
- Sproston, K., Sedgewick, F., & Crane, L. (2017). Autistic Girls and School Exclusion: Perspectives of Students and Their Parents. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-14. <https://doi.org/10.1177/2396941517706172>

- Starr, E. M., & Foy, J. B. (2012). In parents' voices: The education of children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education, 33*(4), 207-216. <https://doi.org/10.1177/0741932510383161>
- Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Hall, L. J., & Hume, K. (2019). Moving Beyond Fidelity: Assessing Implementation of a Comprehensive Treatment Program for Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Exceptional Children*. <https://doi.org/10.1177/0014402919855321>
- Steinman, G. D. (2014). *The Cause of Autism: Concepts and Misconceptions*. Baffin Books Publishing.
- Stichter, J. P., Riley-Tillman, T. C., & Jimerson, S. R. (2016). Assessing, understanding, and supporting students with autism at school: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly, 31*(4), 443.
- Stins, J. F. & Emck, C. (2018). Balance Performance in Autism: A Brief Overview. *Frontiers in psychology, 9*, 901. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2018.00901>
- Stow, L., & Selfe, L. (2018). *Understanding children with special needs*. Routledge.
- Strogilos, V., Lacey, P., Xanthacou, Y., Kaila, M. (2011). Collaboration and integration of services in Greek special schools: two different models of delivering school services. *International Journal of Inclusive Education, 15*(8), 797-818.
- Strogilos, V., & King-Sears, M. E. (2019). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(2), 92-102. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427>
- Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A., & Smith, L. (2019). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice. Eighth Edition*. John Wiley & Sons.
- Sugaya, T., Sugaya, E., & Mori, C. (2018). The Brain Type of Adolescents With Autism Spectrum Disorders. *29<sup>th</sup> International Nursing Research Congress*. <http://hdl.handle.net/10755/16345>

- Sulaimani, M. F., & Gut, D. M. (2019). Hidden Curriculum in a Special Education Context: The Case of Individuals With Autism. *Journal of Educational Research, 9*(1), 30-39.
- Sussman, D., Leung, R.C., Vogan, V., M., Lee, W., Trelle, S., Cassel, D., B., Chakravarty, M., Lerch, J., P., Anagnostou, E., Taylor, M., J. (2015). The autism puzzle: Diffuse but not pervasive neuroanatomical abnormalities in children with ASD. *NeuroImage: Clinical 8*, 170-179.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs, 11*(3), 153-161.
- Syriopoulou-Delli, C. K., (2016). *Ekpaideysi kai eidiki agogi atomon me diatarachi fasmatos autismou*. Ekdoseis Panepistimiou Makedonias.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., & Polychronopoulou, S. A. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in developmental disabilities, 55*, 330-345. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.04.011>
- Syriopoulou-Delli, C. K., Agaliotis, I., & Papaefstathiou, E. (2018). Social skills characteristics of students with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities, 64*(1), 35-44. <https://doi.org/10.1080/20473869.2016.1219101>
- Syriopoulou-Delli, C. K., Polychronopoulou, S. A., Kolaitis, G. A. & Antoniou, G. A. (2019). Views of Teachers on Anxiety Symptoms in Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(2), 704-720. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3752-1>
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.
- Telesford, A., Beachum, F. D., & McCray, C. R. (2019). What school leaders can do to provide quality education for young children with autism. *Educating Young Children With and Without Exceptionalities: New Perspectives, 61*.

- Theofanidis, D., & Fountouki, A. (2018). Limitations and delimitations in the research process. *Perioperative Nursing-Quarterly scientific, online official journal of GORNA*, 7(3 September-December 2018), 155-163.
- Theoharis, G., & Causton, J. (2014). Leading inclusive reform for students and disabilities: A school and systematic approach. *Theory Into Practice*, 53(2), 82-97.
- Thomaidis, L., Mavroeidi, N., Richardson, C., Choleva, A., Damianos, G., Bolias, K., & Tsolia, M. (2020). Autism spectrum disorders in greece: nationwide prevalence in 10–11 year-old children and regional disparities. *Journal of Clinical Medicine*, 9(7), 2163. <https://doi.org/10.3390/jcm9072163>
- Thompson, S. A., & Timmons, V. (2017). Authentic Inclusion in Two Secondary Schools:" It's the Full Meal Deal. It's Not Just in the Class. It's Everywhere.". *Exceptionality Education International*, 27(1), 62-84.
- Tilstone, C. (2018). *Teaching pupils with severe learning difficulties: Practical approaches*. Routledge.
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. *The Oxford handbook of qualitative research*, 1, 62-77.
- Treweek, C., Wood, C., Martin, J., & Freeth, M. (2019). Autistic people's perspectives on stereotypes: An interpretative phenomenological analysis. *Autism*, 23(3), 759-769. <https://doi.org/10.1177/1362361318778286>
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Tsiolis, G. (2014). Methodoi kai technikes analysis stin poiotiki koinoniki ereyna. Kritiki.
- Tsiolis, G. (2015). Analsi poiotikon dedomenon: dilimata, dinatotites, diadikasies. *Ereynitiki metodologia stis koinonikes epistimes kai stin Ekpaideysi. Symboli stin epistimologiki theoria kai tin ereynitiki praxi*, 473-498.

- Tustin, F. (2018). *Autism and Childhood Psychosis*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780429472121>
- Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 108.
- Unicef, (2016). Fundamentals of inclusion. In *The State of the World's Children 2013: Children with Disabilities*. UN. <https://doi.org/10.18356/256355aa-en>
- Urbach, J., Moore, B. A., Klingner, J. K., Galman, S., Haager, D., Brownell, M. T., & Dingle, M. (2015). “That’s My Job” Comparing the Beliefs of More and Less Accomplished Special Educators Related to Their Roles and Responsibilities. *Teacher Education and Special Education*, 38(4), 323-336.  
<https://doi.org/10.1177/0888406415591220>
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research*. Routledge.
- Van Esch, L., Ceulemans, E., Van Leeuwen, K., & Noens, I. (2019). The association between parenting behaviours of mothers of adolescents with autism spectrum disorder and adolescent and mother characteristics. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 65, 46-55. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.05.003>.
- Veroni, E. (2019). The Social Stigma and the Challenges of Raising a Child with Autism Spectrum Disorders (ASD) in Greece. *Exchanges: The Interdisciplinary Research Journal*, 6(2), 1-29.  
<https://doi.org/10.31273/eirj.v6i2.200>
- Verstraete, P., & Söderfeldt, Y. (2018). Deaf-Blindness and the Institutionalization of Special Education in Nineteenth-Century Europe. *The Oxford Handbook of Disability History*, 265.
- Ververi, A., Vargiami, E., Papadopoulou, V., Tryfonas, D., & Zafeiriou, D. I. (2012). Clinical and laboratory data in a sample of Greek children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(7), 1470-1476.
- Vetoniemi, J., & Kärnä, E. (2019). Being included—experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International*

- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 551-564. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060073>
- Vulliamy, G., & Webb, R. (2018). *Teacher research and special education needs*. Routledge.
- Walsh, M. E., Madaus, G. F., Raczek, A. E., Dearing, E., Foley, C., An, C., Lee, T. J. & Beaton, A. (2014). A new model for student support in high-poverty urban elementary schools: Effects on elementary and middle school academic outcomes. *American Educational Research Journal*, 51(4), 704-737.
- Ward, D., & Webster, A. (2018). Understanding the lived experiences of university students with autism spectrum disorder (ASD): A phenomenological study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 373-392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1403573>
- Warnock Committee (1978). *Special Educational needs: The Warnock Report*. DES.
- Warnock, M. (1979). Children with special needs: the Warnock report. *British Medical Journal*, 1, 667-668.
- Warren, S. R., Martinez, R. S., & Sortino, L. A. (2016). Exploring the quality indicators of a successful full-inclusion preschool program. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(4), 540-553.
- Watson, N., & Vehmas, S. (Eds.). (2019). *Routledge handbook of disability studies*. Routledge.
- Watson, S. F. & Happe, F. (2019). *Autism: A New Introduction to Psychological Theory and Current Debate*. Routledge.
- Webster, R. (2019). *Including Children and Young People with Special Educational Needs and Disabilities in Learning and Life: How Far Have We Come Since the Warnock Enquiry—and Where Do We Go Next?*. Routledge.



- Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M., & Cifu, G. (2014). Transition from School to Adulthood for Youth with Autism Spectrum Disorder: What We Know and What We Need to Know. *Journal of Disability Policy Studies, 25*, 30-40.
- Wehmeyer, M., & Zager, D. (2019). *Teaching Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: Curriculum Planning and Strategies*. Routledge.
- Weiss, J. A., Robinson, S., Fung, S., Tint, A., Chalmers, P., & Lunsky, Y. (2013). Family hardiness, social support, and self-efficacy in mothers of individuals with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(11), 1310-1317. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.07.016>
- Wentzel, K. R., & Ramani, G. B. (Eds.). (2016). *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes*. Routledge.
- Westwood, P. (2018). Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom. Routledge.
- Whalon, K. J., & Hanline, M. F. (2008). Effects of a reciprocal questioning intervention on the question generation and responding of children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Developmental Disabilities, 367-387*.
- Whalon, K. J., Al Otaiba, S., & Delano, M. E. (2009). Evidence-based reading instruction for individuals with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities, 24*(1), 3-16.
- Whalon, K. J., & Hart, J. E. (2011). Adapting an evidence-based reading comprehension strategy for learners with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic, 46*(4), 195-203.
- White, J. M., Martin, T. F. & Adamsons, K. (2019). *Family Theories: An Introduction*. Sage.
- Whiting, J., & Lovell, A. (2019). 1 A Century of Autism. *Systemically Treating Autism: A Clinician's Guide for Empowering Families*. Routledge.

- Win, T., & Nyunt, H. H. (2019). The Experiences of Mothers Living with Autistic Children: A Qualitative Descriptive Phenomenological Approach. *Journal of Population and Social Studies [JPSS]*, 27(2), 153 - 167.
- Wing, L. (1971). *Autistic Children: A Guide for parents*. Constabe.
- Wing, L. (1996) *The Autistic Spectrum. A guide for parents and professionals*. Constabe.
- Woodcock, S., & Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>
- Woolley, G. (2016). Reading comprehension intervention for high-functioning children with autism spectrum disorders. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 21(1), 41-58. <https://doi.org/10.1080/19404158.2016.1190770>
- Xie, S., Karlsson, H., Dalman, C., Widman, L., Rai, D., Gardner, R. M., ... & Lee, B. K. (2019). Family history of mental and neurological disorders and risk of autism. *JAMA network open*, 2(3), e190154-e190154. [10.1001/jamanetworkopen.2019.0154](https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.0154).
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.
- YPEPTH. (2004). Chartografisi-Analytika programmata eidikis agogis. Paidagogiko Institouto, Tmima Eidikis Agogis. Obtenido 21/07/2021 de [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/index\\_gr.htm](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm)
- Yuen, R. K., Szatmari, P., & Vorstman, J. A. (2019). Genetics of Autism Spectrum. *Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 112. Cambridge University Press.
- Zainal, N. H. & Magiati, I. (2019). A Comparison Between Caregiver-Reported Anxiety and Other Emotional and Behavioral Difficulties in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders Attending Specialist or Mainstream Schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2653-2663. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2792-7>

## **Anexos**

## **Anexo1 - Preguntas de la entrevista**

### ***ASESORIAMENTO PEDAGOGICO Y ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA LENGUA GRIEGA A LOS ADOLESCENTES CON TEA***

*Gracias de antemano por su participación en la próxima investigación. El propósito de la investigación es investigar cómo el AP puede contribuir a la enseñanza secundaria del idioma griego para adolescentes con TEA y sus familias, con respecto a las opiniones y actitudes que caracterizan a los padres de estos adolescentes. Para este propósito, su opinión, como padres de adolescentes con TEA, es muy importante y muy apreciada. El guión de la entrevista es anónimo y solo se utilizará para recopilar información sobre la implementación del AP y sus efectos sobre la enseñanza del idioma griego a adolescentes con TEA.*

#### **Datos demográficos**

1. Sexo:
2. Estado familiar:
3. Número total de niños y número de niños con TEA:
4. Nivel educativo:
5. Residencia:

#### **A. Describa el estado actual de la educación especial en Grecia y cuál es el papel del AP.**

1. ¿Cuál es su opinión sobre la provisión de educación especial en Grecia?
2. ¿Qué piensa, como padre, acerca de la inclusión de adolescentes con TEA en las clases generales, o con el apoyo paralelo proporcionado por el Estado?

3. ¿Cuál es su opinión sobre la existencia de escuelas de educación especial? ¿Son suficientes o necesitarías más recursos? ¿Qué dificultades encuentra al acceder a recursos enriquecedores para su capacitación?

4. ¿Ha recibido AP de los Estados partes? Si no, ¿ha buscado AP desde partes privadas?

5. ¿Cómo cree que el Estado puede facilitar la inclusión de adolescentes con TEA? ¿Proporciona el Estado capacitación a padres y docentes sobre cómo trabajar con estos niños?

**B. Factores del contexto familiar que promueven y previenen el aprendizaje de idiomas en adolescentes con TEA.**

6. ¿Existe una cooperación mutua entre los miembros de la familia (cónyuge, hermanos, abuelos, etc.) con respecto a la comunicación con el niño autista?

7. Si un miembro de la familia no está dispuesto a cooperar en el aprendizaje del idioma del niño, ¿cuáles son sus reacciones para resolver el problema?

8. ¿Qué medios de comunicación utiliza con su hijo autista?

9. ¿Puede organizar un programa de aprendizaje de idiomas todos los días dentro del hogar, con todos los miembros que participan en él? ¿Qué tan factible es esto?

10. ¿Es posible seguir en casa las instrucciones pedagógicas dadas desde el contexto escolar?

11. ¿Tiene estrategias en casa para trabajar con su hijo? ¿Qué dificultades encuentra en la enseñanza de idiomas de su hijo? ¿Cómo crees que podrían resolverse?

**C. Detectar las necesidades y demandas pedagógicas de los padres de adolescentes con TEA.**

12. ¿Recibe ayuda de docentes de educación especial para guiar la enseñanza de su hijo? ¿Existe colaboración entre los docentes de educación especial y los padres en el hogar?

13. ¿Qué dificultades encuentra en el esfuerzo del niño por responder al aprendizaje de idiomas?

14. Si usted, debido a su vida laboral, no puede aplicar técnicas educativas en su hijo autista, ¿qué ayuda necesitaría para facilitar el progreso del niño?

15. ¿Qué tipo de ayuda pedagógica agradecería, de acuerdo con las necesidades de su hijo autista? ¿Qué información y capacitación necesitas para educar a tu hijo?

**D. Valorar el papel del programa educativo dentro del hogar.**

16. ¿Se logran los objetivos educativos establecidos por los docentes de educación especial? ¿Ofrecen su colaboración dentro de casa?

17. ¿Su hijo con su cooperación muestra signos de mejora del lenguaje?

18. ¿Cómo se realiza y promueve el trabajo dentro del hogar?

19. ¿De qué maneras ha modificado su programa familiar para facilitar las habilidades lingüísticas de su hijo?

20. ¿Qué herramientas tiene a su disposición y cuáles recibió para promover el programa educativo dentro del hogar?

21. ¿Cree que el programa que sigue en casa es efectivo? ¿Qué mejoras cree que podrían hacerse? ¿Qué dificultades adicionales aparecen en la implementación del programa educativo dentro del hogar?

**E. Técnicas de enseñanza utilizadas por los padres de adolescentes con TEA y el asesoramiento que han recibido.**

22. ¿El AP lo ayuda a adquirir técnicas de enseñanza útiles para el aprendizaje de idiomas de su hijo?

23. ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar las necesidades lingüísticas de su hijo?

24. ¿Qué técnicas utiliza para alentar a su hijo a usar su voz?

25. ¿Ha recibido capacitación a través del AP y cuáles han sido los medios que han facilitado el acceso a esta capacitación?

**F. Evaluar el papel del AP en la enseñanza de idiomas de los adolescentes por parte de sus padres.**

26. ¿El AP contribuye al aprendizaje de idiomas de su adolescente?
27. ¿Qué piensa sobre la capacitación recibida por el AP para desarrollar el aprendizaje de su hijo? ¿Cree que es suficiente?
28. ¿Le ha ayudado el AP a implementar en la vida cotidiana un programa correspondiente en relación con la enseñanza de idiomas para su propio hijo durante varios meses?
29. ¿Cómo responde su hijo a la implementación del programa de capacitación en idiomas? ¿Hay una mejora en su competencia lingüística?
30. ¿Qué más cree que necesita su hijo para diseñar su programa educativo mejor y con más éxito, con la ayuda del AP? ¿Puede enumerar tus sugerencias?
31. ¿Está convencido de aplicar el plan educativo para la enseñanza de idiomas de su hijo todos los días después de participar en esta investigación?
32. ¿Cuál es su opinión actual sobre el dispositivo del AP en la enseñanza de idiomas de su hijo? ¿Qué más propondría?

## **Anexo 2 - Muestra del diario de la investigadora**

### **Día 90 – Entrevistada 27**

#### **Datos demográficos**

1. Sexo: Femenina
2. Estado civil: Divorciada
3. Número de niños y número de niños con TEA: 1 adolescente con TEA
4. Nivel educativo: Escuela secundaria
5. Residencia: MACEDONIA CENTRAL – TESALÓNICA

#### **1er objetivo (Describe el estado actual de la educación especial en Grecia y cuál es el papel del AP)**

Adolescente con TEA presenta autismo severo con continuos ataques de agresión, sin habla y sin comunicación con el entorno que lo rodea. Además, no se administra medicación debido a las creencias de la madre. En este caso, aunque la madre parece entender que la educación especial se brinda a su adolescente con TEA en la escuela de educación especial a la que asiste, no reconoce su valor o significado. Ella ve que no hay oportunidades de capacitación, no hay asistencia gratuita del Estado o de docentes de educación especial y no se proporciona ningún tipo de facilitación. A mí me parece un poco asustada, con respecto a su chico.

#### **2do objetivo (Factores del contexto familiar que promueven y previenen el aprendizaje de idiomas en adolescentes con TEA)**

No parece entender el significado de la palabra: “estrategias”. Su hijo no habla y, a excepción del estímulo y el uso de la música o la computadora personal, no sabe qué más hacer para ayudar a su hijo. No existe contacto con el padre en su vida cotidiana ni ayuda económica de ningún lado. La madre parece desesperada debido al severo autismo de sus adolescentes.

#### **3er objetivo (Detectar las necesidades y demandas pedagógicas de los padres de adolescentes con TEA)**



No hay una comprensión clara de la pregunta sobre “técnicas educativas”. La madre requiere ansiosamente ayuda de cualquier lugar para ayudarla a criar a su hijo, ya que su conocimiento sobre los TEA es muy escaso. Necesita sugerencias y orientación para ayudar a su hijo a hablar, aunque sea un poco, necesita asesoramiento y capacitación de profesionales y, en general, parece decepcionada y confundida. Los gestos de su cuerpo confirman su actitud, ya que está constantemente en movimiento y nerviosa.

4to objetivo *(Valorar el papel del programa educativo dentro del hogar)*

La madre está confundida sobre el programa educativo dentro del hogar. Solo tiene un televisor y una tableta vieja y no ha recibido nada gratis del Estado ni de otros lugares. No está en condiciones de valorar el programa educativo, ya que no tiene los conocimientos necesarios para implementarlo.

5to objetivo *(Técnicas de enseñanza utilizadas por los padres de adolescentes con TEA y el asesoramiento que han recibido)*

No existen oportunidades de capacitación a través del AP para la madre, ni dinero para apoyar su voluntad de aprender a ayudar educativamente a su adolescente. Quizás esta sea la razón exacta de su ansiedad y nerviosismo durante la entrevista.

6to objetivo *(Evaluar el papel del AP en la enseñanza de idiomas de los adolescentes por parte de sus padres)*

Madre pide por todos los medios ayuda educativa con su adolescente TEA. Pide provisión del AP al Estado o la escuela, personal especializado y recursos. Parece absolutamente desesperada por el pronóstico de su hijo y todas sus respuestas están respaldadas por gestos de confirmación en su rostro y su cuerpo, así como con tonos apropiados en su voz. En general, sus correspondientes respuestas a las preguntas de la entrevista están conectadas con su lenguaje corporal, sin dejar dudas sobre su sinceridad y buena disposición.

## **Anexo3 - Muestra de dos entrevistas grabadas**

### **ENTREVISTA DEL ENTREVISTADA 3**

#### **Datos demográficos**

1. Sexo: Femenina
2. Estado civil: Casada
3. Número de niños y número de niños con TEA: 2 niños, 1 con TEA
4. Nivel educativo: Maestría y Doctorada
5. Residencia: MACEDONIA CENTRAL – TESALÓNICA

#### **PREGUNTAS**

##### *1. ¿Cuál es su opinión sobre la provisión de educación especial en Grecia?*

Entrevistada 3: Despina para decirle la verdad, encuentro la educación especial en Grecia generalmente insuficiente. De alguna manera puede ser satisfactorio (por ejemplo, mi hijo, que ahora está en el 4to grado de la escuela secundaria, tiene además de él en la clase general durante la mayoría de sus lecciones un maestro experto en educación especial enviado por el Ministerio de Educación; este año tiene 3 profesores de educación especial: un filólogo para lengua, historia, filosofía, griego antiguo, etc., un matemático para matemáticas y un científico natural para física y química), pero en general no da igualdad de oportunidades a los niños con TEA...

##### *2. ¿Qué opina usted, como padre de familia, sobre la inclusión de adolescentes con TEA en clases generales, o con apoyo paralelo brindado por el Estado?*

Entrevistada 3: La provisión de apoyo paralelo en una clase general es obviamente un paso positivo reconocible en el proceso de inclusión de estudiantes con TEA. Como les dije mi hijo tiene 3 maestras de educación especial como apoyo paralelo. Pero, el Ministerio de Educación los envió en noviembre de este año... Hasta ese momento ocurrieron muchos problemas dentro de la clase de la escuela... Hmmm... Es muy bueno tener un apoyo paralelo desde el comienzo del año escolar, ya que puede ayudar a mi hijo adecuadamente, por lo que lo reconozco como un paso positivo, que necesita

una acción total desde el comienzo y no mucho después del comienzo del año escolar.

...

3. *¿Cuál es su opinión sobre la existencia de escuelas de educación especial? ¿Son suficientes o necesitarías más recursos? ¿Qué dificultades encuentra para acceder a recursos enriquecedores para su formación?*

Entrevistada 3: Esta sí que es una pregunta difícil... Al principio no sabía a dónde enviar a mi hijo... Y busqué mucho por mi cuenta para ver qué estaba pasando en las escuelas de educación especial... Desilusión para mí... Descubrí que no son eficientes y no están debidamente equipados; no hay recursos y tampoco suficiente personal adecuado... Para mi formación la principal dificultad es que no hay un apoyo organizado para los padres por parte del Estado, entonces busco constantemente por mi cuenta para encontrar recursos de formación a mi cargo por supuesto... No te imaginas la cantidad de dinero que he dado para educarme sobre el TEA... Decepcionante...

4. *¿Ha recibido AP de los Estados parte? Si no, ¿ha buscado fiestas privadas en AP?*

Entrevistada 3: Jajaja!!!! ¿¿¿Qué??? Donde está el Estado en esto? Por supuesto que no.... No hay PC del Estado, ni información sobre su función... He buscado solo y he recibido PC de organizaciones privadas a cambio de pago, por supuesto...

5. *¿Cómo cree que el Estado puede facilitar la inclusión de los adolescentes con TEA? ¿El Estado brinda capacitación a padres y docentes sobre cómo trabajar con estos niños?*

Entrevistada 3: El Estado puede ayudar brindando personal más especializado y permanente. En este momento, el sistema funciona principalmente con docentes suplentes de educación especial todo el tiempo, con consecuencias en nuestros niños... Cada año alguien nuevo y una vez más entre nosotros... El estado debe brindar capacitación a los padres y docentes sobre cómo trabajar. y ayudar a los adolescentes con TEA... De hecho falta organización y equipamiento adecuado....

6. *¿Existe una cooperación mutua entre los miembros de la familia (cónyuge, hermanos, abuelos, etc.) en cuanto a la comunicación con el niño autista?*

Entrevistada 3: ¡Definitivamente sí, gracias a Dios! Mi esposo y yo nos ayudamos constantemente y nuestro chico. Mi otra hija también ayuda a su hermano en todo lo

que puede, ya que ella también es estudiante de 2° grado de secundaria. Los abuelos suelen ayudar en las actividades al aire libre, cuando es necesario. ¡Totalmente satisfecho con nuestra cooperación con respecto a nuestro hijo!

*7. Si un miembro de la familia no está dispuesto a colaborar en el aprendizaje del idioma del niño, ¿cuáles son sus reacciones para solucionar el problema?*

Entrevistada 3: Como te dije no hay ese problema en mi familia! Si no hubiera una cooperación fluida, ¡intentaría que todos entendieran que es esencial trabajar juntos para el beneficio de nuestro hijo en el aprendizaje de idiomas!

*8. ¿Qué medios de comunicación utiliza con su hijo autista?*

Entrevistada 3: Habitualmente utilizamos juegos de lenguaje para enriquecer su vocabulario, imágenes con cuentos y juegos de lenguaje vía internet.

*9. ¿Es capaz de organizar un programa diario de aprendizaje de idiomas dentro de casa, en el que participen todos los miembros? ¿Qué tan factible es esto?*

Entrevistada 3: ¡Sí, en nuestra familia existe un programa de aprendizaje de idiomas todos los días! Tenemos bastante éxito con esto, pero requiere mucho esfuerzo y paciencia... Es difícil mantener un programa como este, pero seamos realistas... ¡Es un gran beneficio para nuestro hijo que tratemos de mantener este programa de aprendizaje!

*10. ¿Es posible seguir en casa las orientaciones pedagógicas dadas desde el contexto escolar?*

Entrevistada 3: Bueno tal y tal para ser honesto... Quiero decir que generalmente tratamos en lo posible de seguir como familia las pautas pedagógicas que se dan desde el contexto escolar. Pero, adicionalmente tenemos nuestra propia dirección pedagógica como familia.

*11. ¿Tiene estrategias en casa para trabajar con su hijo? ¿Qué dificultades encuentra en la enseñanza del idioma de su hijo? ¿Cómo crees que se podrían solucionar?*

Entrevistada 3: ¡Absolutamente sí! Las estrategias que utilizo para facilitar el aprendizaje de idiomas de mis hijos son: repeticiones frecuentes y recompensas cuando hace lo que se le pide. Puede leer bien y hablar adecuadamente, pero pierde el

significado real de las palabras... Esto es muy común en los adolescentes con TEA como me han dicho los expertos... Para solucionar de alguna manera estas deficiencias se necesita más práctica y más tiempo en el contexto escolar. . Intentamos hacerlo, aunque no siempre con éxito...

*12. ¿Recibe ayuda de docentes de educación especial, con el fin de orientar la enseñanza de su hijo? ¿Hay colaboración entre los docentes de educación especial y los padres en el hogar?*

Entrevistada 3: Gracias a Dios tengo una excelente colaboración con los docentes de educación especial de mis hijos. Son apasionados y con mucha comprensión, aunque son solo profesores suplentes como te dije antes. Colaboramos no solo para el programa escolar, sino que también nos ayudan a mantener casi el mismo programa de aprendizaje de idiomas en casa, ¡brindándonos trabajo adicional y consejos!

*13. ¿Qué dificultades encuentra en el esfuerzo del niño por responder al aprendizaje del idioma?*

Entrevistada 3: Desafortunadamente debido al autismo, nunca hay una comprensión clara del significado real de las palabras o las frases... La comunicación se pierde de alguna manera en su mayoría... Mi hijo nunca puede entender las expresiones metafóricas del lenguaje... Hmmmm... Ahhhh... Tratamos de haz que todo sea lo más simple posible para ayudarlo a responder al aprendizaje de idiomas...

*14. Si usted, por su vida laboral, no puede aplicar técnicas educativas a su hijo autista, ¿qué ayuda necesitaría para facilitar el progreso del niño?*

Entrevistada 3: Afortunadamente me he arreglado para trabajar en las mañanas, para poder ayudar a mi hijo en las tardes. Si algo cambia y mi vida laboral no me permite aplicar técnicas educativas en mi hijo, obviamente necesitaré ayuda adicional de especialistas del sector privado para hacer posible mi esfuerzo... Lo que significa costos adicionales...

*15. ¿Qué tipo de ayuda pedagógica agradecería, según las necesidades de su hijo autista? ¿Qué información y formación necesita para educar a su hijo?*

Entrevistada 3: Agradecería instrucciones más específicas de los docentes de educación especial, de acuerdo a las necesidades de mi hijo. Necesito una capacitación adecuada,

sistemática y organizada por parte del Estado sobre el autismo y sus necesidades educativas, para ayudar a mi hijo de manera efectiva.

*16. ¿Se logran los objetivos educativos planteados por los docentes de educación especial? ¿Ofreces tu colaboración dentro de casa?*

Entrevistada 3: ¡Sí, sí! Los objetivos educativos están bastante logrados dentro de nuestro hogar y constantemente ofrezco mi colaboración a los docentes de educación especial.

*17. ¿Su hijo, con su cooperación, muestra signos de mejora del lenguaje?*

Entrevistada 3: ¡Sí seguro! La colaboración lo ayuda no solo a mejorar su idioma, sino también a lograr más objetivos de aprendizaje que se han fijado.

*18. ¿Cómo se realiza y promueve el trabajo dentro del hogar?*

Entrevistada 3: Dentro de casa se sigue un programa de estudio específico, con la mayor frecuencia posible, con horario diario, ejercicios, repeticiones frecuentes, premios y viceversa.

*19. ¿De qué manera ha modificado su programa familiar para facilitar las habilidades lingüísticas de su hijo?*

Entrevistada 3: Me dispuse a trabajar solo en la mañana, para tener tiempo de ayudarlo en la tarde. Mi esposo lo ayuda principalmente los fines de semana.

*20. ¿Qué herramientas tiene a su disposición y cuáles ha recibido para impulsar el programa educativo dentro del hogar?*

Entrevistada 3: Uso mucho la computadora, he comprado muchos libros sobre autismo y he asistido a muchos seminarios sobre el aprendizaje autista... El caso es que yo pagué por todos estos conocimientos... Nunca he recibido del Estado nada gratis...

*21. ¿Cree que el programa que sigues en casa es efectivo? ¿Qué mejoras crees que se podrían hacer? ¿Qué otras dificultades aparecen en la implementación del programa educativo dentro del hogar?*

Entrevistada 3: Bueno... La respuesta aquí es tal o cual... Muchas veces el programa educativo parece funcionar bien dentro de casa, pero no es exactamente absolutamente

efectivo... ¿Por qué? Porque deberían reforzarse algunas mejoras para tener un enfoque más moderno, utilizando más recursos... Las dificultades tienen que ver principalmente con la naturaleza del autismo... Más repeticiones parecen ayudar además... En la vida real, sin embargo, es difícil implementar el programa educativo diaria y estrictamente, ya que esto presupone que toda la programación familiar debe ajustarse y basarse en el programa de estudios de mi hijo... Duro esto... les digo la verdad...

22. *¿El AP le ayuda a adquirir técnicas de enseñanza útiles para el aprendizaje de idiomas de su hijo?*

Entrevistada 3: ¡Sí, por supuesto! ¡Me ayuda mucho a mí y a mi esposo!

23. *¿Qué estrategias utiliza para desarrollar las necesidades lingüísticas de su hijo?*

Entrevistada 3: Sobre todo tengo mucha paciencia, persistencia y calma en nuestra comunicación para facilitar sus necesidades autistas.

24. *¿Qué técnicas utiliza para animar a su hijo a usar su voz?*

Entrevistada 3: Finjo que no sé nada de un asunto y le pregunto al respecto. O bien, finjo no escuchar algo y pido su voz correspondiente.

25. *¿Ha recibido formación a través del AP y cuáles han sido los medios que le han facilitado el acceso a esta formación?*

Entrevistada 3: Sí, por mi cuenta a través del sector privado, por supuesto pagando mucho dinero... Me ayudaron muchos profesionales, pero siempre bajo mi iniciativa...

26. *¿El AP contribuye al aprendizaje de idiomas de su adolescente?*

Entrevistada 3: ¡El AP hace una gran diferencia en el aprendizaje de idiomas de mis hijos y lo ayuda mucho!

27. *¿Qué opina de la formación que recibe el AP, para desarrollar el aprendizaje de su hijo? ¿Cree que eso es suficiente?*

Entrevistada 3: La capacitación recibida es útil... PERO, no es suficiente y no es gratuita por parte del Estado... Ahhhh...

28. *¿Le ha ayudado AP a implementar en la vida cotidiana un programa correspondiente en relación con la enseñanza de idiomas para su propio hijo durante varios meses?*

Entrevistada 3: Desde hace unas semanas sí... No podía pagar más...

29. *¿Cómo responde su hijo a la implementación del programa de formación de idiomas, hay una mejora en su competencia lingüística?*

Entrevistada 3: Sí, hay una mejora significativa en su competencia lingüística, pero no siempre... Depende de su estado de ánimo la mayoría de las veces...

30. *¿Qué más cree que necesita su hijo para diseñar mejor y con más éxito su programa educativo, con la ayuda del AP? ¿Puede enumerar sus sugerencias?*

Entrevistada 3: Sería conveniente brindar AP frecuente por parte del Estado, así como capacitaciones semanales tanto al personal escolar como a los padres de familia, de manera constante. Esto facilitaría más la implementación del programa educativo de mis hijos.

31. *¿Está convencido de aplicar el plan educativo para la enseñanza del idioma de su hijo todos los días después de participar en esta investigación?*

Entrevistada 3: Haré todo lo posible para aplicar el plan educativo para la enseñanza del idioma de mi hijo en el día a día. ¡Ya intento aplicarlo y lo seguiré haciendo!

32. *¿Cuál es su opinión actual sobre el uso del AP en la enseñanza de idiomas de su hijo? ¿Qué más propondrías?*

Entrevistada 3: Cuando podemos darnos el lujo de aceptar AP de forma privada, todo es más fácil para la enseñanza de idiomas de mis hijos... Mi propuesta sería que las autoridades estatales y el Ministerio de Educación proporcionaran AP de forma gratuita o a bajo costo regularmente en la escuela.

## **ENTREVISTA DEL ENTREVISTADO 25**

### **Datos demográficos**

1. Sexo: Masculino



2. Estado civil: Divorciado
3. Número de niños y número de niños con TEA: 1 niño, 1 con TEA
4. Nivel educativo: Licenciatura
5. Residencia: MACEDONIA CENTRAL – KOZANI

## **PREGUNTAS**

1. *¿Cuál es su opinión sobre la provisión de educación especial en Grecia?*

Entrevistado 25: Si bien se ha hecho un esfuerzo importante en los últimos años, aún es insuficiente... Necesita más organización y personal permanente...

2. *¿Qué opina usted, como padre de familia, sobre la inclusión de adolescentes con TEA en clases generales, o con apoyo paralelo brindado por el Estado?*

Entrevistado 25: El apoyo paralelo ayuda mucho a los estudiantes con TEA. Sin embargo, todavía hay mejoras significativas por hacer...

3. *¿Cuál es su opinión sobre la existencia de escuelas de educación especial? ¿Son suficientes o necesitarías más recursos? ¿Qué dificultades encuentra para acceder a recursos enriquecedores para su formación?*

Entrevistado 25: Las escuelas de educación especial son atendidas principalmente por estudiantes con discapacidades severas. Ayudan mucho, pero hay muchas carencias, sobre todo en equipamiento y personal. La dificultad más importante que enfrento en mi formación-educación en TEA es el alto costo que tengo que pagar...

4. *¿Ha recibido AP de los Estados parte? Si no, ¿ha buscado fiestas privadas en AP?*

Entrevistado 25: He aceptado AP de solo dos docentes de educación especial de la escuela de mi hijo los años anteriores... Supongo que esto fue por casualidad para ser honesto... Como en general nunca he recibido AP de los estados partes (con la exención anterior) y solo recibí por iniciativa propia y búsqueda en el sector privado...

5. *¿Cómo cree que el Estado puede facilitar la inclusión de los adolescentes con TEA? ¿El Estado brinda capacitación a padres y docentes sobre cómo trabajar con estos niños?*

Entrevistado 25: El Estado debe hacer cambios significativos. Hay una necesidad de capacitación continua tanto para los docentes de educación especial como para los docentes de educación general. El estado rara vez brinda capacitación a los padres de niños con TEA. Tal vez brinde algo de capacitación a los docentes de educación especial, pero no estoy tan seguro de esto, a decir verdad...

6. *¿Existe una cooperación mutua entre los miembros de la familia (cónyuge, hermanos, abuelos, etc.) en cuanto a la comunicación con el niño autista?*

Entrevistado 25: Con los abuelos sí hay cooperación mutua, con el cónyuge no, estamos divorciados...

7. *Si un miembro de la familia no está dispuesto a colaborar en el aprendizaje del idioma del niño, ¿cuáles son sus reacciones para solucionar el problema?*

Entrevistado 25: Traté de darle a mi ex esposa un programa de lenguaje para nuestro hijo autista, pero a ella no le importa... Definitivamente lo intentaré de nuevo, pero....

8. *¿Qué medios de comunicación utiliza con su hijo autista?*

Entrevistado 25: Usualmente usamos historias sociales, imágenes y computadora.

9. *¿Es capaz de organizar un programa diario de aprendizaje de idiomas dentro de casa, en el que participen todos los miembros? ¿Qué tan factible es esto?*

Entrevistado 25: Trato con muchos sacrificios... No puedo trabajar ahora en la tarde, los abuelos nos cuidan a los dos para facilitar la ausencia de la mamá de mi hijo...

10. *¿Es posible seguir en casa las orientaciones pedagógicas dadas desde el contexto escolar?*

Entrevistado 25: No siempre es posible, pero hago lo posible por seguir los consejos pedagógicos que me dan en la escuela...

11. *¿Tiene estrategias en casa para trabajar con su hijo? ¿Qué dificultades encuentra en la enseñanza del idioma de su hijo? ¿Cómo cree que se podrían solucionar?*

Entrevistado 25: Trato de animar mucho a mi hijo y constantemente... Las dificultades en la enseñanza del idioma de mi hijo son la cantidad de trabajo que hay que hacer y la

falta de comprensión de los significados... Tal vez con más apoyo de la escuela estas dificultades podrían resolverse de una manera camino...

12. *¿Recibe ayuda de docentes de educación especial, con el fin de orientar la enseñanza de su hijo? ¿Hay colaboración entre los docentes de educación especial y los padres en el hogar?*

Entrevistado 25: Sí, los docentes de educación especial muchas veces tratan de ayudarme... Por mi parte, trato de persuadir a mi hijo para que siga sus instrucciones sobre el aprendizaje del idioma tanto como sea posible, considerando las dificultades que mi hijo tiene que superar...

13. *¿Qué dificultades encuentra en el esfuerzo del niño por responder al aprendizaje del idioma?*

Entrevistado 25: Mi hijo lee y escribe con dificultad... Mi hijo habla pero con pocas palabras sencillas... El desempeño del vocabulario y el lenguaje es inadecuado...

14. *Si usted, por su vida laboral, no puede aplicar técnicas educativas a su hijo autista, ¿qué ayuda necesitaría para facilitar el progreso del niño?*

Entrevistado 25: Dejé de trabajar por la tarde para aplicar técnicas educativas a mi hijo autista. Sin embargo, como estoy divorciada, necesitaría ayuda adicional de especialistas y horas del AP para facilitar el progreso de mi hijo... Lo intento solo, ya vez...

15. *¿Qué tipo de ayuda pedagógica agradecería, según las necesidades de su hijo autista? ¿Qué información y formación necesita para educar a su hijo?*

Entrevistado 25: Agradecería una adecuada formación por parte de la escuela o del Estado sobre el autismo. Necesito urgentemente más horas de apoyo dentro y fuera de la escuela y consejería pedagógica para mi hijo y para mí por parte de personal especializado o de docentes de educación especial.

16. *¿Se logran los objetivos educativos planteados por los docentes de educación especial? ¿Ofreces tu colaboración dentro de casa?*

Entrevistado 25: Los objetivos educativos se logran con mayor frecuencia. Sí, siempre ofrecí mi ayuda en casa... Incluso ahora que estoy divorciada, trato de colaborar en lo que puedo, por el bienestar de mi hijo.

*17. ¿Su hijo, con su cooperación, muestra signos de mejora del lenguaje?*

Entrevistado 25: Hay una pequeña mejora en las competencias lingüísticas de mi hijo... Como les dije antes, lamentablemente el nivel lingüístico de mi hijo es básico, con un vocabulario muy pobre...

*18. ¿Cómo se realiza y promueve el trabajo dentro del hogar?*

Entrevistado 25: Siempre traté de seguir un horario común con mi ex esposa... Pero la mayoría de las veces ella está ausente... Entonces, me aseguro de que haya un programa de estudio específico para mi hijo con descansos frecuentes y recompensas en mi casa...

*19. ¿De qué manera ha modificado su programa familiar para facilitar las habilidades lingüísticas de su hijo?*

Entrevistado 25: Dejé de trabajar en la tarde para ayudar a mi hijo, como soy divorciada y no tengo otra ayuda...

*20. ¿Qué herramientas tiene a su disposición y cuáles ha recibido para impulsar el programa educativo dentro del hogar?*

Entrevistado 25: Tengo mi computadora y he comprado libros y programas especiales sobre TEA, por mi cuenta claro...

*21. ¿Crees que el programa que sigues en casa es efectivo? ¿Qué mejoras crees que se podrían hacer? ¿Qué otras dificultades aparecen en la implementación del programa educativo dentro del hogar?*

Entrevistado 25: Diría que un poco eficaz... Necesita recursos electrónicos y más personas especializadas que me ayuden a superar... El autismo es muy difícil, desafiante y difícil de vivir...

*22. ¿El AP le ayuda a adquirir técnicas de enseñanza útiles para el aprendizaje de idiomas de su hijo?*

Entrevistado 25: La pequeña AP que he recibido me ayuda mucho todavía hasta el día de hoy...

23. *¿Qué estrategias utiliza para desarrollar las necesidades lingüísticas de su hijo?*

Entrevistado 25: Siempre estoy disponible para mi hijo, con un programa de estudio estable, mucha paciencia y mucho amor.

24. *¿Qué técnicas utiliza para animar a su hijo a usar su voz?*

Entrevistado 25: Constantemente le hago muchas preguntas a mi hijo, o le pregunto cosas que le gustan mucho.

25. *¿Ha recibido formación a través del AP y cuáles han sido los medios que le han facilitado el acceso a esta formación?*

Entrevistado 25: Un poco de capacitación por casualidad como ya te dije... yo no puedo pagar económicamente un extra de acceso a AP a través de particulares y el Estado no ayuda, dando capacitación gratis...

26. *¿El AP contribuye al aprendizaje de idiomas de su adolescente?*

Entrevistado 25: El AP chiquita que tenía antes, sí, contribuye mucho al aprendizaje de idiomas de mi hijo.

27. *¿Qué opina de la formación que recibe el AP, para desarrollar el aprendizaje de su hijo? ¿Cree que eso es suficiente?*

Entrevistado 25: Tuve poca formación a través del AP, nada suficiente... Creo que ayudaría mucho pero también cuesta mucho...

28. *¿Le ha ayudado AP a implementar en la vida cotidiana un programa correspondiente en relación con la enseñanza de idiomas para su propio hijo durante varios meses?*

Entrevistado 25: Solo por unos días, como rara vez dan AP los docentes de educación especial y yo solo recibí cositas de los dos docentes de educación especial que mencioné antes...

29. *¿Cómo responde su hijo a la implementación del programa de formación de idiomas, hay una mejora en su competencia lingüística?*

Entrevistado 25: Hay bastante mejora en la competencia lingüística de mi hijo, pero no evidente... Debido al poco vocabulario que tiene mi hijo y las dificultades del síndrome en general...

30. *¿Qué más cree que necesita su hijo para diseñar mejor y con más éxito su programa educativo, con la ayuda del AP? ¿Puede enumerar sus sugerencias?*

Entrevistado 25: Debidas reuniones constantes con docentes de educación especial, psicólogos y servidores sociales que brindan AP a padres de adolescentes con TEA... La capacitación de los Estados parte también debe ser permanente y gratuita.

31. *¿Está convencido de aplicar el plan educativo para la enseñanza del idioma de su hijo todos los días después de participar en esta investigación?*

Entrevistado 25: No sé si lograré aplicar un plan educativo por mi cuenta para la enseñanza del idioma de mi hijo, ¡pero definitivamente intentaré implementarlo!

32. *¿Cuál es su opinión actual sobre el uso del AP en la enseñanza de idiomas de su hijo? ¿Qué más propondría?*

Entrevistado 25: Aunque AP me lo implementaron hace muy poco tiempo (...), me parece útil. Mi preferencia sería tener el aporte del AP semanalmente, ofrecido desde la escuela por personal especializado, sin ningún cargo extra. Esto sería perfecto para el bienestar de nuestros adolescentes autistas.

#### **Anexo 4 - Currículum de la lengua griega con ejemplos**

##### *Escribiendo – Leyendo*

<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Actividades Indicativas</b>

<p><b>Primera Lectura</b></p>	<p><b>Se deben dar oportunidades de aprendizaje al estudiante para que:</b></p>	
<p><i>Vocabulario visual</i></p> <p><i>Escuchar-Comprender el texto</i></p> <p><i>La conciencia fonológica</i></p> <p><i>Análisis-composición de palabras en sílabas y letras</i></p>	<p>1. Conocer las versiones básicas de la palabra escrita y darse cuenta de que llevan un mensaje cada vez con un propósito diferente.</p> <p>2. Comprenda que el libro tiene portada, contraportada, principio y fin. Comprende cómo mantener un libro correctamente.</p> <p>3. Escuchar y comprender una narrativa, un poema o una historia corta sobre eventos relacionados con su experiencia inmediata, localizar objetos relevantes, imágenes, símbolos, etc.</p> <p>4. Póngase en contacto con un texto de diálogo.</p> <p>5. Memorice textos pequeños, poemas,</p>	<p>El docente hace libros especiales con imágenes, fotografías y palabras para presentar varios objetos. El alumno vincula estas imágenes con palabras a los objetos reales.</p> <p>El alumno en colaboración con el docente: mira imágenes familiares y desplaza libros que le gustan, desde el principio hasta el final. Aprende a sostener un libro y reconocer la portada (al principio, visualmente: la forma de una mano en la posición correcta para sostener el libro).</p> <p>El alumno escucha a la maestra leyendo un cuento. El profesor muestra un objeto relacionado con la historia, mostrando su imagen en el libro. El alumno selecciona elementos relacionados con la historia, dentro de un cuadro. Localiza imágenes o símbolos relevantes con ayuda o de forma independiente, previa solicitud.</p> <p>El alumno escucha un diálogo que leen dos personas diferentes. Se recuerda al alumno el cambio de la persona. El docente lee un texto con diálogos y, cada vez que la persona cambia, muestra la foto correspondiente. Poco a poco se puede escuchar el diálogo desde la grabadora.</p> <p>Intenta imitar movimientos específicos repetitivos cuando escucha canciones o historias conocidas. Participa con movimientos de pantomima en narraciones familiares.</p>

<p><i>Composición de oraciones con palabras</i></p>	<p><i>canciones, escuchando del docente.</i></p> <p><i>6. Reconocer fotos, símbolos o palabras del ambiente familiar de la clase y la escuela.</i></p> <p><i>7. Comprenda que la palabra escrita es una representación de la palabra hablada y las imágenes—las fotos son una representación de la realidad.</i></p> <p><i>8. Comprender los principios básicos de lectura (patrón de lectura), p.ej. que leemos de arriba a abajo y de izquierda a derecha.</i></p> <p><i>9. Identifique la diferencia entre la imagen de un objeto y su salida escrita por palabra o símbolo.</i></p> <p><i>10. Reconozca los personajes clave en una historia o un poema que ha escuchado.</i></p> <p><i>11. Comprender y dar el significado del contenido de un texto o historia que ha escuchado.</i></p>	<p>Reconoce su propia foto y la de su familia. Identifica y distribuye tarjetas con los nombres de sus compañeros de clase.</p> <p>El estudiante coloca imágenes en secuencia, mostrando la sucesión de eventos en una historia, o coloca en una serie de objetos de referencia, p.ej. pone sus propias fotos en orden, para mostrar lo que hizo el día anterior.</p> <p>El alumno pasa las páginas de un libro que lee con el docente una por una y en el momento adecuado. Primero mira a la página de la izquierda y luego a la derecha. Con ayuda o sin, él mueve su dedo de izquierda a derecha, palabra a palabra o símbolo a símbolo, mientras lee una historia con el docente.</p> <p>El alumno encuentra lo que se le pide (palabra o imagen) de un grupo de palabras o imágenes. Por el contrario, puede distinguir las palabras de las imágenes, cuando recibe imágenes, con la palabra impresa a continuación.</p> <p>Comienza a reconocer al héroe central de la historia, mostrando su imagen o diciendo su nombre.</p> <p>Pide leer un libro sobre un tema específico, p.ej. léeme el libro sobre plantas.</p>
---	--	---



	<p>12. <i>Adquirir conciencia fonémica (para distinguir sonidos, detectar la sucesión de fonemas, combinar fonemas, etc.).</i></p> <p>13. <i>Lee y combina los fonemas del idioma con letras específicas.</i></p> <p>14. <i>Conquistar el mecanismo básico de lectura, basado en la relación de fonemas-letras u obtener un vocabulario visual que incluya sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.</i></p> <p>15. <i>Reconocer y comparar diferentes formas de la palabra escrita.</i></p> <p>16. <i>Aprender el alfabeto y entrar en el uso de diccionarios alfabéticos, diccionarios simples, etc.</i></p> <p>17. <i>Leer y comprender pequeños grupos verbales (p.ej. con dos o tres palabras) o reconocer visualmente y</i></p>	<p>Analiza palabras conocidas en sílabas. Él escucha y repite el primer y último fonema de una palabra. Localiza dentro de la palabra el fonema que se le pedirá.</p> <p>Él imita y repite palabras familiares mientras el docente lee. Él lee su nombre y palabras de su programa personal.</p> <p>Separa las palabras pequeñas de las polisílabas. Distingue las sílabas para leer palabras polisílabas. Combina fonemas para leer nuevas palabras.</p> <p>Combina tarjetas con palabras escritas a mano, con las mismas palabras impresas existentes en los libros.</p> <p>Muestra interés en los diccionarios, se ve bien y encuentra muchas letras y palabras en ellos. Pone en el orden correcto las letras del alfabeto y las imágenes relacionadas. Encuentra la letra que falta en la fila y la complementa.</p> <p>Lee tarjetas con dos o tres palabras o símbolos y las combina con las imágenes correspondientes.</p>
--	---	---

	<p><i>comprender frases con símbolos.</i></p> <p><i>18. Leer y comprender un texto pequeño con palabras o símbolos, para obtener información o realizar ciertas acciones.</i></p> <p><i>19. Desarrollar interés en la lectura. Elija libros de la biblioteca de la clase.</i></p> <p><i>20. Obtenga información de diversas fuentes, como carteles, películas y obras de arte, en las que coexisten palabras escritas e imágenes.</i></p> <p><i>21. Identifique el título y el autor del libro, así como otros elementos del libro.</i></p> <p><i>22. Averigüe si un texto tiene imprecisiones, ubíquelo en textos, manuscritos y sintaxis o errores verbales.</i></p> <p><i>23. Leer y memorizar pequeños textos o poemas y dramatizar</i></p>	<p>Él lee pequeños textos de instrucción y los sigue. Lee instrucciones con palabras, símbolos o imágenes para ensamblar un juguete de lenguaje.</p> <p>Elige entre los libros lo que prefiere escuchar o leer regularmente. Se le insta a pedirle verbalmente al docente que le lea un libro favorito de poemas o cuentos.</p> <p>Reconoce o lee palabras familiares escritas, donde sea que se vean: en periódicos, revistas, tarjetas, etiquetas, libros, instrucciones.</p> <p>Lee o muestra el título en un libro. Lee o muestra el nombre del autor, cuando se le pregunta y busca estos elementos solo en la portada del libro.</p> <p>El docente lee una historia bien conocida, malinterpretando deliberadamente algunos de sus elementos. El alumno está motivado para encontrar el error, mostrando el correcto o identificando verbalmente el error. Coloca en el orden correcto las tarjetas con palabras o símbolos, para formar una pequeña oración correspondiente a una imagen.</p> <p>Él elige a un héroe en una historia y dramatiza su papel, leyendo repetidamente la pieza que le corresponde y "jugando" al mismo tiempo lo que lee, alcanzando la correspondencia de palabras escritas y acciones.</p>
--	---	--

	<p><i>roles menores (juegos de rol).</i></p> <p><i>24. Ponerse en contacto y leer textos y formas de información de diferentes orígenes.</i></p> <p><i>25. Distinguir si un texto es una rima o una prosa, si tiene imágenes o no, si es un cómic, etc.</i></p> <p><i>26. Comprenda la diferencia entre textos que se refieren a la realidad y textos que son creaciones de imaginación, p.ej. cuentos de hadas, historias fantásticas, mitos, etc.</i></p> <p><i>27. Aclarar, enriquecer y estabilizar vocabulario relevante.</i></p>	<p>Búsquedas en tablas, índices, vocabularios, enciclopedias para encontrar información específica, p.ej. figuras para la Revolución Griega de 1821.</p> <p>Clasifica diferentes tipos de textos, p.ej. cartas, folletos, revistas.</p> <p>Cuando lee con el alumno, el docente señala que los cuentos de hadas generalmente comienzan con la frase: "Érase una vez..." y terminan: "vivieron felices para siempre".</p> <p>Busca en los diccionarios el concepto de "amor", encuentra sinónimos, antónimos y lo aplica a las oraciones.</p>
--	--	--

***Palabra Escrita - Escritura y Producción de Palabras Escritas***

Temas	Objetivos	Actividades indicativas
-------	-----------	-------------------------

<p><b>Primera palabra escrita</b></p>	<p><b>Se deben dar oportunidades de aprendizaje al estudiante para que:</b></p>	
<p><i>Producir palabras escritas (experiencias, conocimientos, lecturas)</i></p> <p><i>Copiar</i></p> <p><i>Actos lingüísticos elementales (invitación, deseo, anuncio)</i></p>	<p>1. Asociar su propia escritura con objetos o eventos específicos de su entorno.</p> <p>2. Comprenda que con la palabra escrita puede transferir sus mensajes, lo que significa comunicarse.</p> <p>3. Muestre o dicte al docente la palabra o texto que desea escribir para un propósito específico.</p> <p>4. Ejercicio en actividades de preescritura.</p> <p>5. Comprender la diferencia entre pintar y escribir.</p> <p>6. Copia solo la primera letra de su nombre o su nombre completo o incluso sus palabras familiares.</p> <p>7. Escriba la letra inicial de su nombre o su</p>	<p>Torponente crea un boceto con cualquier material gráfico, para nombrar su pintura.</p> <p>Él crea una tarjeta de felicitación y pretende escribir "Feliz cumpleaños" haciendo un boceto.</p> <p>Crea un catálogo de productos, inicialmente con la ayuda del docente que escribe y muestra gradualmente la imagen, el símbolo o la palabra del producto que desea incluir en el catálogo.</p> <p>Clasifica letras que son visualmente similares entre sí, p.ej. p, q, d, b, m, n.</p> <p>Clasifica solo sus propias pinturas y letras.</p> <p>Copia las letras iniciales de algunas palabras familiares.</p> <p>Copia la letra inicial de su nombre, todo su nombre con huellas digitales, lápiz labial y luego con lápiz.</p>

<p><i>Comprensión de textos escritos.</i></p> <p><i>Autocorrección, corrección mutua</i></p>	<p><i>nombre completo (en mayúscula o menos).</i></p> <p>8. <i>Escriba su nombre en sus tareas.</i></p> <p>9. <i>Escribe palabras familiares de memoria.</i></p> <p>10. <i>Forme su nombre u otras palabras familiares de memoria, usando letras magnéticas o autoadhesivas.</i></p> <p>11. <i>Usa una computadora para escribir.</i></p> <p>12. <i>Elija entre dos o más símbolos o palabras para nombrar objetos o imágenes. Controle y corrija su elección si es incorrecta.</i></p> <p>13. <i>Use imágenes, símbolos o palabras para comunicarse y transferir mensajes.</i></p> <p>14. <i>Comprender la estrecha relación de escuchar, hablar, leer y escribir.</i></p> <p>15. <i>Copiar palabras, frases, observar el espacio correcto entre</i></p>	<p>Escribe su nombre o lo forma con pegatinas y letras magnéticas.</p> <p>Intenta escribir palabras conocidas de memoria, p.ej. poniendo un título en una foto.</p> <p>Forma palabras familiares de memoria, usando letras magnéticas o adhesivas.</p> <p>Lo mismo se puede hacer en la PC.</p> <p>Se le pide al estudiante que elija entre dos o más palabras o símbolos para etiquetar dos cuadros idénticos de contenido diferente, p.ej. patatas, dulces. Si puede, escribe la etiqueta, la verifica y la corrige con un patrón similar.</p> <p>El estudiante elige el símbolo o la palabra correcta para hacer su horario diario.</p> <p>El alumno escucha y ve una palabra escrita por el docente. Él busca encontrarlo entre otros, lo escribe y lo identifica como un símbolo o palabra.</p> <p>Copia frases u oraciones pequeñas inicialmente dentro de un marco o en líneas específicas, por ejemplo:</p>
--	---	---

	<p><i>letras y palabras con claves visuales.</i></p> <p>16. <i>Identificar diferentes tipos de letras (tipográficas, manuscritas).</i></p> <p>17. <i>Escribe pocas palabras de sílabas familiares (y gradualmente polisílabas), que reconoce visualmente, sin distinguir letras específicas, o escribe las letras correspondientes de los fonemas que escucha, mayúsculas y minúsculas, controlando su tamaño, forma y orientación.</i></p> <p>18. <i>Escribir combinaciones de letras para representar voces, palabras, frases.</i></p> <p>19. <i>Escriba en el orden correcto de izquierda a derecha las palabras de una frase que escuche o quiera escribirlas por su cuenta.</i></p> <p>20. <i>Escriba letras mayúsculas y minúsculas correctamente y no</i></p>	<p><u>Yo bebo agua.</u></p> <p>Coincidir con palabras impresas con palabras escritas a mano.</p> <p>El docente da al alumno una serie de imágenes, que reconoce y debajo de la palabra está escrita. El alumno escribe las letras correspondientes a los fonemas que el docente le dice e intenta encontrar palabras que comiencen con ellos o elegir entre imágenes dadas por el docente.</p> <p>El docente dicta sílabas (voces), que contienen letras que el alumno conoce y trata de escribirlas.</p> <p>El docente dice una oración y el alumno la escribe con palabras o símbolos en una página prediseñada con tantas líneas como las palabras de la oración. Gradualmente, las líneas y los marcos se reemplazan por una línea continua.</p> <p>Escribe palabras, como nombres, utilizando correctamente letras mayúsculas solo al principio.</p>
--	--	---

	<p><i>confunda las palabras internamente.</i></p> <p>21. <i>Escribe palabras reconocibles pero no necesariamente bien espeltas.</i></p> <p>22. <i>Aprende el alfabeto y escribe las letras en el orden correcto.</i></p> <p>23. <i>Muestre su escritura a sus compañeros de clase o su docente y diga lo que escribió.</i></p> <p>24. <i>Escriba pequeños conjuntos de palabras con contenido que le interese, usando puntos y signos de interrogación.</i></p> <p>25. <i>Responda por escrito a las preguntas sobre objetos ambientales.</i></p> <p>26. <i>Escriba en orden cronológico los eventos que experimentó.</i></p> <p>27. <i>Escriba una pequeña historia que él vea en imágenes, escuche o lea.</i></p>	<p>El alumno trata de escribir palabras que no le han sido enseñadas, para declarar un juego que quiere jugar.</p> <p>El alumno construye su propio vocabulario con la ayuda del docente.</p> <p>Coloca las imágenes que dio el docente, con los títulos que ha escrito, en el orden correcto en una pizarra, presentando una historia.</p> <p>El docente anima al alumno a escribir instrucciones simples, p.ej. cómo hacer una tostada, paso a paso, usando puntos y mayúsculas al comienzo de la oración.</p> <p>El docente le muestra al alumno una imagen y le pide que responda preguntas escritas usando la computadora. El docente, junto con el alumno, compone las respuestas a un texto completo.</p> <p>El docente le da al alumno una serie de preguntas para responder, en relación con su actividad. El alumno responde con palabras y al mismo tiempo escribe en orden cronológico los eventos.</p> <p>El docente lee una historia, vinculando eventos con imágenes. El alumno escribe un título para cada imagen con palabras. El docente junto con el alumno unifica las oraciones del título en un texto.</p>
--	---	--

	<p>28. <i>Escriba la secuela de una historia que él ve, oye o lee.</i></p> <p>29. <i>Enriquezca una palabra o una frase pequeña, usando palabras adicionales.</i></p> <p>30. <i>Escriba frases pequeñas con las palabras apropiadas, para comunicarse adecuadamente.</i></p> <p>31. <i>Responda preguntas relevantes a los textos de sus compañeros de clase.</i></p> <p>32. <i>Escribir notas y cartas a diferentes personas.</i></p>	<p>El alumno lee una historia muy pequeña escrita con palabras o símbolos y completa la última oración, apropiadamente, con palabras o símbolos.</p> <p>El docente muestra un objeto al alumno y le pide que escriba qué es, p.ej. marcador. Le muestra dos objetos idénticos con diferentes colores y le pide al alumno que escriba una palabra adicional para cada elemento para distinguirlos.</p> <p>Si el estudiante pide agua, el docente lo alienta a escribirla y aún más a escribir lo que quiere obtener, p.ej. agua fría o quiero agua fría.</p> <p>Dos estudiantes escriben una historia personal e intercambian sus historias. El docente los invita a responder preguntas relevantes sobre la historia de su compañero de clase.</p> <p>El alumno se familiariza con la forma de las letras y escribe cartas a personas conocidas o no, utilizando la terminología adecuada.</p>
--	--	--

### **Vocabulario**

<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Actividades indicativas</b>
<p><i>Palabras y expresiones necesarias para la comunicación diaria</i></p>	<p><i>Se deben dar oportunidades de aprendizaje al estudiante para que:</i></p>	



<p><i>Enriquecimiento de vocabulario</i></p>	<p>1. <i>Tener un vocabulario básico de palabras o símbolos familiares para la comunicación diaria.</i></p>	<p>A través de su actividad diaria, el alumno asocia gradualmente objetos y acciones familiares con imágenes, símbolos o palabras, p.ej. el alumno prefiere jugar con un coche. El docente sostiene el auto y la foto o símbolo del auto. Al mismo tiempo, pronuncia la palabra "auto". El proceso se repite para que el alumno pueda asociar el objeto particular con la imagen, el símbolo o la palabra. El objetivo final es que el alumno asocie el objeto en particular con la foto, el símbolo o la palabra para poder usarlo en su comunicación diaria.</p>
	<p>2. <i>Enriquezca gradualmente su vocabulario (palabras o símbolos) con términos clave de diferentes disciplinas.</i></p>	
	<p>3. <i>Desarrollar evolutivamente un vocabulario (palabras o símbolos) que contenga sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.</i></p>	<p>El alumno pide jugar con algo, p.ej. un coche. El docente le muestra dos autos de diferentes colores y lo insta a preguntar o mostrar verbalmente el auto en particular que desea, usando el adjetivo apropiado.</p>
	<p>4. <i>Desarrollar vocabulario alfabético simple.</i></p>	<p>El alumno agrupa palabras familiares que comienzan con la misma letra y luego las coloca en orden alfabético. Crea con el docente índices simples de palabras familiares y se le anima a usarlas cuando quiera escribir o editar una palabra. El vocabulario se enriquece durante todo el año con las palabras que el alumno aprende.</p>
	<p>5. <i>Deletree (o señale) el vocabulario básico de palabras familiares que usa en su comunicación diaria.</i></p>	<p>El docente señala al alumno la ortografía correcta solo de las palabras conocidas y le indica que use su propio vocabulario alfabético personal.</p>

	<p>6. <i>Reconocer y comprender palabras, imágenes o símbolos con significados opuestos.</i></p> <p>7. <i>Enriquecer su vocabulario (con palabras, imágenes o símbolos) basado en sus experiencias personales directas de la vida diaria.</i></p> <p>8. <i>Use las nuevas palabras o símbolos que está aprendiendo en palabras escritas y habladas.</i></p> <p>9. <i>Reconozca que dos palabras diferentes pueden tener el mismo significado (sinónimos).</i></p> <p>10. <i>Reconozca que una palabra puede tener diferentes significados dentro de diferentes oraciones (consonantes).</i></p>	<p>El docente usa tarjetas con fotos y palabras que muestran significados opuestos e invita al alumno a unirlos.</p> <p>A través de las actividades escolares diarias, el alumno enriquece su vocabulario.</p> <p>Cuando el alumno usa un símbolo-palabra para objetos diferentes pero similares (p.ej. vaso para todos los utensilios con los que bebemos), el docente presenta los diferentes objetos (p.ej. vaso, taza, copa) y los vincula a los símbolos de palabras correspondientes.</p> <p>El docente lee un texto familiar con el alumno y reemplaza una palabra familiar con un sinónimo pero desconocido para el alumno. El alumno identifica el cambio y se le anima a asociar la nueva palabra con el sinónimo familiar.</p> <p>Cuando los estudiantes encuentran una palabra que suena igual con una familiar (p.ej. bienes-vienes), él indica el significado y la escritura diferentes. El docente pone la nueva palabra en oraciones, para mostrar su significado y familiarizar al alumno con ella.</p>
--	---	--

## Gramática

Temas	Objetivos	Actividades indicativas
<p><i>Elementos esenciales de la estructura y función del lenguaje</i></p>	<p><i>Se deben dar oportunidades de aprendizaje al estudiante para que:</i></p>	
<p><i>Texto, frase, palabra, mayúscula, minúscula, punto, coma, signo de interrogación</i></p> <p><i>Escribir oraciones simples, textos</i></p>	<p><i>1. Acento correcto de las palabras (escritas).</i></p> <p><i>2. Coloque las palabras en el orden correcto para crear una oración, una frase significativa.</i></p> <p><i>3. Formule oraciones del tipo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Verbo</i></li> </ul>	<p>El docente prepara tarjetas con palabras, en las cuales la vocal enfatizada y el tono se escriben en un color diferente del resto de la palabra. El alumno copia las palabras, mientras el docente pronuncia la palabra simultáneamente, enfatizando la vocal acentuada. Luego, el docente da la palabra escrita, omitiendo el signo del tono, mientras mantiene el color en la letra resaltada y le pide al alumno que la entone. Entonces le pide al alumno que enfatice la palabra en la que no hay ayuda visual (color diferente).</p> <p>El docente muestra una imagen al alumno (p. ej. un niño que come). Le da tarjetas con símbolos o palabras y le pide que las coloque en el orden correcto, para formar un oración-título para la imagen (p.ej. el niño come). La actividad se repite sin la ayuda de la imagen.</p>

<p><i>Viraje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Sujeto-Verbo-Objeto</i></li> <li>▪ <i>Sujeto-Verbo-Predicado</i></li> </ul>	
<p><i>Ortografía</i></p>	<p>4. <i>Usar adecuadamente los artículos (en singular y plural) con sustantivos.</i></p> <p>5. <i>Use pronombres personales como sujeto.</i></p> <p>6. <i>Reconocer los puntos de puntuación clave (punto, coma, signo de interrogación).</i></p> <p>7. <i>Use puntos y signos de interrogación.</i></p> <p>8. <i>Use una coma cuando intente escribir</i></p>	<p>El docente muestra las tarjetas de los estudiantes con imágenes, símbolos o palabras y le pide que coloque al lado de cada una, la tarjeta con el artículo (p.ej. masculino) y al mismo tiempo diga la frase verbalmente, si puede (p.ej. papá, docente, abuelo...). La actividad se repite para todos los artículos en el caso nominativo en singular y plural. En la etapa final, se le pide al estudiante que combine correctamente los tres artículos en singular y plural con las imágenes – símbolos – palabras apropiadas (habladas o escritas).</p> <p>El docente muestra al alumno una foto de sí mismo, con su nombre escrito a continuación, p.ej. María. El docente pregunta "¿quién es?", y cuando el alumno responde "Verónica", el docente le muestra el símbolo o la palabra "V" y lo ayuda a colocarlo en su nombre.</p> <p>El profesor lee una oración y señala el punto (la coma o el signo de interrogación). El alumno copia la oración y se le anima a poner el signo de puntuación que se enseña cada vez. El docente le da al alumno oraciones y le pide que ponga un punto (o signo de interrogación) cuando corresponda.</p>

	<p><i>diferentes palabras seguidas, p.ej. directorios.</i></p> <p><i>9. Enlace palabras y oraciones con "y".</i></p> <p><i>10. Conocer y usar el singular y el plural de los sustantivos.</i></p> <p><i>11. Deletree los artículos correctamente, principalmente en el caso nominativo de singular y plural.</i></p> <p><i>12. Escriba sufijos de sustantivos y adjetivos deletreados principalmente en el caso nominativo de singular y plural.</i></p> <p><i>13. Reconocer verbos en oraciones.</i></p>	<p>El docente le da al alumno una oración sin terminar y le pide que la complete, usando comas entre los sustantivos.</p> <p>El docente le da al estudiante dos oraciones escritas, con el verbo marcado de colores y lo ayuda a combinarlas en una oración, manteniendo el verbo y conectando los dos sustantivos con "y", p.ej. comer espagueti y ensalada.</p> <p>El docente le da al alumno una imagen con un objeto, que a continuación escribe el nombre del objeto con el artículo y otro con muchos objetos (p.ej. un lápiz - muchos lápices). Pide al alumno que diga y escriba, si es posible, debajo de la segunda imagen el sustantivo en forma plural.</p> <p>El docente muestra al alumno un sustantivo en el número singular y le pide que diga o escriba el mismo sustantivo en plural y viceversa.</p> <p>El docente le da al alumno una oración que carece del verbo. Le da dos palabras diferentes, un sustantivo y el verbo correcto, para elegir y completar la oración.</p>
--	---	---

	<p>14. Use el tiempo presente para referirse al presente y al pasado para referirse al pasado.</p> <p>15. Escriba correctamente las terminaciones verbales deletreadas en tiempo presente de la voz activa.</p> <p>16. Reconocer y comprender qué palabras se llaman artículos, sustantivos, verbos y adjetivos.</p>	<p>El docente le da al alumno una oración que carece del verbo. Le da un verbo en tiempo presente y en tiempo pasado, para elegir y completar la oración.</p> <p>El docente le da al alumno verbos en tiempo presente en voz activa en primera persona y sustantivos neutros que terminan en -o. Le pide al alumno que complete las terminaciones correctas en las palabras.</p> <p>El docente le da oraciones al alumno y le pide que circule cada vez una categoría de palabra específica (p.ej. verbos).</p>
--	--	---

## **Anexo 5 - Diseño del Formulario de Juicio de Experto**

### **EXPERT JUDGEMENT: Google form - Questions**

#### **ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO Y ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA LENGUA GRIEGA A ADOLESCENTES CON TEA**

Como experto, se pido que colabore en mi tesis doctoral y solicito su opinión sobre la adecuación de la entrevista para conocer las opiniones y actitudes que caracterizan a los padres de adolescentes con TEA, respecto a la enseñanza del idioma griego de sus hijos y determinar el papel del Asesoramiento Pedagógico (AP) en padres de adolescentes con TEA.

En concreto, el proyecto pretende:

- Analizar el estado actual de la educación especial en Grecia y el papel del AP.
- Describir los factores del contexto familiar que favorecen e impiden el aprendizaje del lenguaje en adolescentes con TEA.
- Detectar las necesidades y demandas pedagógicas de los padres de adolescentes con TEA.
- Valorar el papel del programa educativo dentro del hogar.
- Conocer las técnicas de enseñanza que utilizan los padres de adolescentes con TEA y el asesoramiento que han recibido.
- Evaluar el papel del AP en la enseñanza del idioma de los adolescentes por parte de sus padres.

Las preguntas de la entrevista seguirán los objetivos anteriores en una secuencia.

La audiencia de la entrevista serán los padres de adolescentes con TEA que asisten a la educación secundaria en Grecia, ya sea en escuelas ordinarias o escuelas de educación especial. Los datos demográficos que se pedirán son: sexo, situación familiar, número de hijos en total y número de hijos con TEA, nivel educativo y residencia.

Le agradecemos que complete el siguiente formulario y exprese su opinión.

#### **EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTO EXPERTO**

**Título académico**

1. Graduado 2. Máster 3. Doctorado 4. Otros

**Institución donde realiza su labor profesional**

1. Centro universitario 2. Centro no universitario 3. Centro relacionado con la educación de personas autistas 4. Otros

**Su actividad profesional se centra principalmente en**

1. Docencia 2. Investigación 3. Gestión 4. Otros

**¿Cuál es su especialidad académica?**

.....

**¿Te has formado en educación especial, educación inclusiva u otras especialidades afines?**

Sí No

**¿Ha brindado capacitación relacionada con la educación especial, el autismo, el aprendizaje de idiomas, la pedagogía o el asesoramiento?**

Sí No

**¿Cuál es su grado de conocimiento que tiene, del 1 al 10, sobre educación especial, autismo, aprendizaje de idiomas, pedagogía y consejería?**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**¿Ha participado en alguna investigación o publicación sobre educación especial/inclusiva y/o autismo?**

Sí No

**PREGUNTAS PARA EVALUAR EL CONTENIDO DE LA ENTREVISTA**

Para completar el formulario debe seleccionar la casilla que mejor se adapte a la opinión que tiene ante la pregunta presentada en cada sección. La puntuación que se le puede



dar a cada afirmación va desde el valor 0 que representa la menor concordancia, hasta el valor 5 que representa la máxima concordancia.

0: La evaluación es muy negativa/totalmente en desacuerdo.

1: La evaluación es negativa/en desacuerdo.

2: La evaluación es bastante negativa/moderadamente en desacuerdo.

3: La clasificación es bastante positiva/moderadamente de acuerdo.

4: La retroalimentación es positiva/de acuerdo.

5: La retroalimentación es muy positiva/totalmente de acuerdo.

Después de cada Sección sigue un enunciado, donde puede sugerir tus mejoras a cada una de las preguntas formuladas.

**Califique los datos demográficos solicitados**

Sexo : 0 1 2 3 4 5

Estado familiar : 0 1 2 3 4 5

Número de hijos : 0 1 2 3 4 5

Nivel educativo : 0 1 2 3 4 5

Lugar de residencia : 0 1 2 3 4 5

**¿Quitaría o agregaría algún elemento en la sección relacionada con la demografía?**

.....

**A. CONOCER EL ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN GRECIA Y CUÁL ES EL PAPEL DEL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO (AP)**

**1. ¿Cuál es su opinión sobre la provisión de educación especial en Grecia?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**2. ¿Qué opina usted, como padre de familia, sobre la inclusión de adolescentes con TEA en clases generales, o con apoyo paralelo brindado por el Estado?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**3. ¿Cuál es su opinión sobre la existencia de escuelas de educación especial? ¿Son suficientes o necesitarías más recursos? ¿Qué dificultades encuentra para acceder a recursos enriquecedores para su formación?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**4. ¿Ha recibido AP de los Estados parte? Si no, ¿ha buscado fiestas privadas en AP?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**5. ¿Cómo cree que el Estado puede facilitar la inclusión de los adolescentes con TEA? ¿El Estado brinda capacitación a padres y docentes sobre cómo trabajar con estos niños?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**Sugerencias para mejorar. Por favor, especifique el número de la pregunta y la mejora sugerida.....**

**B. FACTORES DEL CONTEXTO FAMILIAR QUE PROMUEVE E IMPIDEN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN ADOLESCENTES CON TEA**

**6. ¿Existe una cooperación mutua entre los miembros de la familia (cónyuge, hermanos, abuelos, etc.) en cuanto a la comunicación con el niño autista?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**7. Si un miembro de la familia no está dispuesto a cooperar en el aprendizaje del idioma del niño, ¿cuáles son sus reacciones para solucionar el problema?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**8. ¿Qué medios de comunicación utiliza con su hijo autista?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**9. ¿Es capaz de organizar un programa diario de aprendizaje de idiomas dentro de casa, en el que participen todos los miembros? ¿Qué tan factible es esto?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**10. ¿Es posible seguir en casa las orientaciones pedagógicas dadas desde el contexto escolar?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**11. ¿Tiene estrategias en casa para trabajar con su hijo? ¿Qué dificultades encuentra en la enseñanza del idioma de su hijo? ¿Cómo crees que se podrían solucionar?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**Sugerencias para mejorar. Por favor, especifique el número de la pregunta y la mejora sugerida.....**

**C. DETECTAR LAS NECESIDADES Y DEMANDAS PEDAGÓGICAS DE LOS PADRES DE ADOLESCENTES CON TEA**

**12. ¿Recibe ayuda de docentes de educación especial, con el fin de orientar la enseñanza de su hijo? ¿Hay colaboración entre los docentes de educación especial y los padres en el hogar?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**13. ¿Qué dificultades encuentra en el esfuerzo del niño por responder al aprendizaje del idioma?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**14. Si usted, por su vida laboral, no puede aplicar técnicas educativas a su hijo autista, ¿qué ayuda necesitaría para facilitar el progreso del niño?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**15. ¿Qué tipo de ayuda pedagógica agradecería, según las necesidades de su hijo autista? ¿Qué información y formación necesita para educar a su hijo?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**Sugerencias para mejorar. Por favor, especifique el número de la pregunta y la mejora sugerida.....**

**D. VALORAR EL PAPEL DEL PROGRAMA EDUCATIVO DENTRO DEL HOGAR**

**16. ¿Se logran los objetivos educativos planteados por los docentes de educación especial? ¿Ofreces tu colaboración dentro de casa?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**17. ¿Su hijo, con su cooperación, muestra signos de mejora del lenguaje?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**18. ¿Cómo se realiza y promueve el trabajo dentro del hogar?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**19. ¿De qué manera ha modificado su programa familiar para facilitar las habilidades lingüísticas de su hijo?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**20. ¿Qué herramientas tiene a su disposición y cuáles ha recibido para impulsar el programa educativo dentro del hogar?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**21. ¿Cree que el programa que sigue en casa es efectivo? ¿Qué mejoras cree que se podrían hacer? ¿Qué otras dificultades aparecen en la implementación del programa educativo dentro del hogar?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**Sugerencias para mejorar. Por favor, especifique el número de la pregunta y la mejora sugerida.....**

**E. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA QUE UTILIZAN LOS PADRES DE ADOLESCENTES CON TEA Y EL ASESORAMIENTO QUE HAN RECIBIDO**

**22. ¿El AP le ayuda a adquirir técnicas didácticas útiles para el aprendizaje de idiomas de su hijo?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**23. ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar las necesidades lingüísticas de su hijo?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**24. ¿Qué técnicas utiliza para animar a su hijo a usar su voz?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**25. ¿Ha recibido formación a través de PC y cuáles han sido los medios que le han facilitado el acceso a esta formación?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**Sugerencias para mejorar. Por favor, especifique el número de la pregunta y la mejora sugerida.....**

**F. EVALUAR EL PAPEL DE LA CONSEJERÍA PEDAGÓGICA (CP) EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DE LOS ADOLESCENTES POR PARTE DE SUS PADRES**

**26. ¿El AP contribuye al aprendizaje de idiomas de su adolescente?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**27. ¿Qué opina de la formación que recibe el AP, para desarrollar el aprendizaje de su hijo? ¿Cree que eso es suficiente? ¿Le ha ayudado AP a implementar en la vida cotidiana un programa correspondiente en relación con la enseñanza de idiomas para su propio hijo durante varios meses?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**28. ¿Cómo responde su hijo a la implementación del programa de formación de idiomas, hay una mejora en su competencia lingüística?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**29. ¿Qué más cree que necesita su hijo para diseñar mejor y con más éxito su programa educativo, con la ayuda del AP? ¿Puede enumerar sus sugerencias?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**30. ¿Está convencido de aplicar el plan educativo para la enseñanza del idioma de su hijo todos los días después de participar en esta investigación?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**31. ¿Cuál es su opinión actual sobre la aplicación del AP en la enseñanza de idiomas de su hijo? ¿Qué más propondría?**

Relevancia : 0 1 2 3 4 5

Claridad : 0 1 2 3 4 5

**Sugerencias para mejorar. Por favor, especifique el número de la pregunta y la mejora sugerida.....**



## **Resumen extendido**

### **Capítulo 1. Resumen e introducción**

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) como trastorno del neurodesarrollo de por vida, con interacción social, comunicación, intereses y comportamientos repetitivos limitados, ejerce una presión significativa sobre la familia de una persona con TEA. La comprensión de que el progreso es posible es un punto de inflexión crucial en el desarrollo, estudio e incorporación de enfoques efectivos en los programas educativos para apoyar a las personas con TEA y sus familias a lo largo de la vida. Específicamente, durante la educación secundaria, cuando el cerebro se reconfigura, el aprendizaje de idiomas se convierte en un desafío para los estudiantes con TEA y sus padres. Tomando esto como fundamento, el objetivo principal de la presente investigación es conocer la visión que tienen los padres de familia con adolescentes con TEA sobre el uso del Asesoramiento Pedagógico (AP) en la enseñanza del idioma griego a sus adolescentes. A través de un estudio cualitativo descriptivo, con una entrevista semiestructurada de 32 ítems (n=30 padres) y un análisis en profundidad, se explora este objetivo. La principal conclusión es que los participantes-padres de adolescentes con TEA aplauden la implementación del AP para el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes con TEA, ya que los conduce a mejores competencias lingüísticas. En consecuencia, los padres necesitan una provisión constante del AP por parte de las escuelas públicas y el Estado griego, sin costos y con suficiente disponibilidad de personal especializado y recursos para administrar el proceso de aprendizaje de idiomas de sus hijos adolescentes con mayor facilidad y flexibilidad.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del desarrollo neurológico con síntomas centrales, la interacción social y la comunicación reducidas, la presencia de intereses limitados y comportamientos recurrentes, y tiene un impacto de por vida en la vida del individuo (Masi et al., 2017). Una revisión bibliográfica de los últimos veinticinco años ha llevado al hallazgo de un aumento en la frecuencia de TEA. Estados Unidos está experimentando una epidemia de autismo, ya que en 1980 la frecuencia se registró en 2-5 niños por cada 10.000, pero en 2012 hubo un aumento, incrementando la frecuencia de ocurrencia a 1 de cada 91 niños (Solomon et al., 2012).

La etiología del TEA sigue siendo un tema en discusión y se busca en factores psicológicos, sociológicos y biológicos (Nadesan, 2019). Ahora está claro que existe un fondo de riesgo genético en la patogénesis del autismo, sin embargo, sigue siendo difícil establecer relaciones estables entre los factores de riesgo (Raznahan et al., 2013).

Al mismo tiempo, dado que el trastorno del espectro autista no se cura, necesita el apoyo constante del individuo y su familia durante toda su vida (Sussman et al., 2015).

Las principales dificultades que surgen para los padres en las distintas etapas son, por un lado, las emociones dolorosas en la familia, que a menudo se manejan sin ayuda, y por otro lado, los problemas que tienen que ver con las decisiones que deben tomarse de inmediato y están relacionadas para el desarrollo de su hijo (Starr & Foy, 2012). Las transiciones del desarrollo son particularmente estresantes para la familia y el niño, ya que el "cambio" causa serios problemas de todos modos (Smith & Anderson, 2014).

El efecto de la presencia de un niño con TEA en la familia tiene las características del trastorno, lo que significa que es multifacético y difuso (Karst et al., 2012). La ansiedad familiar aumenta, ya que tiene que lidiar constantemente con situaciones que tienen que ver con la búsqueda de estructuras (educativas y terapéuticas) y con la propia naturaleza del trastorno, que se manifiesta por el retraso en el desarrollo de habilidades básicas y con la heterogeneidad en el desarrollo de las habilidades importantes del niño (Crowell et al., 2019).

La transición del niño de la familia a la escuela marca su integración en nuevos contextos sociales. A menudo sucede que el ambiente escolar es el que saca a la luz un problema, pero también determina sus dimensiones, porque del problema individual o familiar pasa a lo social.

La intervención temprana votada en los Estados Unidos y Europa a principios de la década de 1990 es una estación en la educación de niños con discapacidades, porque coloca al niño en el centro de interés a medida que se desarrolla e interactúa con su familia y un entorno social más amplio (O'Hanlon, 2018). El enfoque holístico del niño requiere la cooperación de todos los involucrados en el desarrollo físico, mental y cognitivo del niño y, por otro lado, mejora el papel de los padres que reciben apoyo y deciden por el enfoque de su hijo. Durante la interacción entre niños, padres y docentes de educación especial, se esperan conflictos abiertos o disfrazados.

Este es el papel que el Asesoramiento Pedagógico (AP) puede desempeñar en la enseñanza de la lengua griega en los adolescentes con TEA, que se están uniendo a la educación secundaria típica y a sus padres. El campo de estudio del presente esfuerzo

investigativo y el objetivo principal es conocer la visión que tienen los padres de familia de adolescentes con TEA sobre el uso del AP en la enseñanza del idioma griego a sus adolescentes.

## **Capítulo 2. Fundamentación teórica**

Según estudios de investigación, criar a un niño con TEA es un factor agravante significativo para la familia (Smith & Anderson, 2014). La familia de un niño con TEA a menudo se ve obligada a hacer frente a los comportamientos difíciles del niño derivados de los síntomas del TEA en el hogar o al aire libre, que frecuentemente debilitan a los padres, aumentan su ansiedad, los niveles de depresión y reducen el sentido de su efectividad parental (Makin et al., 2017). La atención continua, la falta de apoyo social y la cooperación inadecuada con los especialistas y el sistema educativo, cargan la condición psicológica de los padres y su funcionalidad se vuelve difícil (Sproston et al., 2017).

Las suposiciones previas, junto con los sentimientos dolorosos experimentados desde el diagnóstico de su hijo y a lo largo de su vida, debilitan a los padres, que están en constante búsqueda de soluciones y especialistas para apoyar a su hijo y también a ellos (Begeer et al., 2017).

Aunque existe un considerable interés en la situación psicológica de los padres con hijos con TEA, la mayor parte de la investigación se ha centrado en el registro de sus dificultades psicoemocionales. Al mismo tiempo, estudios recientes han examinado la efectividad de los programas psicoeducativos para padres de niños con TEA, centrándose en factores individuales, como mejorar los síntomas de TEA en el niño y aumentar la participación de los padres en los programas (Beaudoin et al., 2019).

Hasta esta fecha, la capacidad de aliviar las dificultades de los padres de niños con TEA no se ha investigado a fondo, con la implementación del AP y sus principios, en cooperación con un educador especializado en educación especial. Esto pone de relieve la escasez existente y justifica la necesidad de llevar a cabo la presente investigación (Sproston et al., 2017).

### **2.1. Trastorno del espectro autista (TEA)**

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del desarrollo neurológico con síntomas centrales, la interacción social y la comunicación reducidas, la presencia de intereses limitados y los comportamientos repetitivos (Powell et al., 2016). El trastorno tiene una naturaleza de por vida, sin causa conocida ni cura (Fabri & Andrews, citado en Karisa Krčmář, 2019).

Dado que el trastorno del espectro autista no se elimina, necesita un apoyo constante tanto para el individuo como su familia a lo largo de su vida (Sussman et al., 2015). A menudo, la educación y el apoyo de las personas con TEA tienen el efecto de mitigar los síntomas o incluso de mejorar los comportamientos. Sin embargo, las personas con autismo permanecen en el espectro y en su vida adulta, mientras siguen experimentando dificultades en la vida independiente, en su rehabilitación profesional y en su salud mental (Lord et al., 2020).

La provisión de una definición clara para el trastorno del espectro autista es compleja ya que se pueden dar muchas respuestas diferentes a la pregunta de *qué es el autismo*. Incluso hoy en día, no existe una definición que explique de manera clara y precisa el autismo, ya que cada persona con autismo se diferencia desde el principio de los demás (Hens, 2019). El autismo, precisamente porque se caracteriza por un grupo de síntomas, e incluso en su sentido estricto, se considera en gran medida un síndrome de neurodesarrollo variable y no una condición (Geschwind, 2011).

## **2.2. Familia de un niño con TEA**

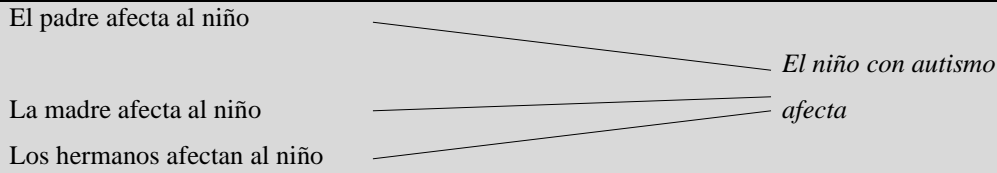
La familia funciona en la sociedad y está influenciada por el entorno social. Los padres y los hijos son un sistema, con la relación y la interacción entre todos los miembros de la familia para ser mutuos. Cuando uno de los niños, rara vez y segundo, es una persona con autismo, esto puede causar problemas en la interacción. Sin embargo, como se muestra en la Tabla 1, un niño con TEA sigue siendo un miembro de la familia afectado por la familia y sus miembros y, simultáneamente, afecta a toda la familia, lo que demuestra que los efectos transaccionales siempre están presentes (Lee et al., 2020; Adolphs et al., 2008).

**Tabla 1:** *Interacción mutua de miembros de la familia* (Lee et al., 2020; Adolphs et al., 2008)

*La familia influye en el niño con autismo*



*El niño afecta a la familia*



Como sucede con todos los niños del mundo, el desarrollo físico, psicoemocional y social del niño se entiende en relación con la familia (Schertz et al., 2018). Hoy se sabe que el autismo no es causado por el comportamiento de los padres, sino que la calidez emocional y la sensación de seguridad brindada contribuyen a su desarrollo, abordando las principales dificultades. Los padres de niños con TEA quieren sentirse efectivos y poner una enorme energía en ser una fuente de apoyo y potencial de crecimiento en sus hijos, mientras que la sensibilidad y sincronización de los padres mejoran el progreso en una serie de dominios de desarrollo (Crowell et al., 2019). Los padres juegan un papel importante en muchas intervenciones, desde llevar a cabo intervenciones que mejoren la capacidad de respuesta de los padres a las señales de los bebés y seguir el ejemplo del niño, hasta servir como entrenadores y terapeutas. Es por eso que, más allá de su papel principal como padres, se convierten gradualmente en co-entrenadores y coterapeutas. Tienen la capacidad de convertirse en muy buenos instructores, porque conocen a sus hijos mejor que nadie y lo mismo puede suceder con los hermanos si desean ofrecer ayuda (Crowell et al., 2019).

Actualmente, las intervenciones basadas en evidencia para el TEA tienen como objetivo mejorar la calidad de las interacciones sociales recíprocas, que incluyen aquellas que abordan la sensibilidad de los padres, la capacidad de respuesta y las estrategias de regulación de las emociones; mejorar las habilidades de lenguaje y comunicación, que incluyen habilidades básicas de imitación, intercambio afectivo y motivación social; aplicaciones naturalistas de análisis de comportamiento aplicado; capacitación en habilidades sociales y entrenamiento de competencia e intervenciones cognitivas conductuales (Attwood & Scarpa, 2013). Los primeros tres de estos objetivos de intervención incorporan a los padres como terapeutas.

Junto a el efecto de la presencia de un niño con TEA en la familia tiene las características del trastorno, lo que significa que es multifacético y difuso (Karst et al.,

2012). Las necesidades del niño, la preocupación constante por él afecta a sus relaciones y la psicología de los miembros de la familia, no deja intacto ni el perfil psicológico ni la funcionalidad de la familia (Donaldson et al., 2019). Por lo general, el mayor peso recae en el hombro de la madre, que a menudo se ve obligada a abandonar su carrera y muchas otras de sus actividades. No obstante, para los padres no hay menos peso, ya que a menudo son las personas que mueven al niño, donde sea necesario. El resultado obvio de todo esto es una pérdida de independencia y tiempo libre, que son una necesidad para todos (Dovgan & Mazurek, 2019).

Los principales factores que influyen en el estado psicológico de los miembros de la familia, originalmente se derivan del niño y su autismo, luego de la situación doméstica, pero también del entorno familiar y social más amplio (Begeer et al., 2017).

Los padres de niños con TEA experimentan un camino de desarrollo diferente en su relación con su hijo, diferente de los niños típicos y sus familias. En la Tabla 2 se muestran las emociones y sus diferencias entre los padres que crían a un niño de desarrollo típico y los padres que crían a un niño con TEA (Attfield & Morgan, 2007).

**Tabla 2: Entender la montaña rusa emocional** (Attfield & Morgan, 2007)

<b>Reacciones parentales de los padres con un niño típicamente en desarrollo</b>	<b>Reacciones parentales de padres de niños con TEA</b>
Amor incondicional	<i>El amor incondicional es atemperado por la tristeza</i>
Adhesión	<i>Se destruye el proceso de adhesión</i>
Reciprocidad <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Emoción</li> <li>▪ Correspondencia</li> <li>▪ Interacción</li> </ul>	<i>Quizás no hay reciprocidad</i>
Proteccionismo	<i>Sobreprotección</i>
Los sentimientos positivos están asociados con el desarrollo del niño y su progreso desde la infancia hasta la edad adulta <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alegría</li> </ul>	<i>Los sentimientos negativos están asociados con el desarrollo del niño y quizás con la falta de progreso</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pérdida de emoción</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Placer</li> <li>▪ Orgullo</li> <li>▪ Emoción</li> <li>▪ Diversión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Lamento</i></li> <li>▪ <i>Miedo</i></li> <li>▪ <i>Ansiedad</i></li> <li>▪ <i>Preocupación</i></li> </ul>
Expectativas altas y ambiciones.	<i>Expectativas bajas y ambiciones limitadas</i>
Planes futuros	<i>Preocupación por el futuro</i>
Mayor confianza en las habilidades parentales.	<i>Reducción de la confianza en las habilidades parentales.</i>
Responsabilidad reducida a medida que aumenta la responsabilidad del niño	<i>La responsabilidad continua como persona discapacitada no puede asumir la responsabilidad</i>
Sentido de logro para la educación y el desarrollo del niño.	<i>Disminución del sentido de logro porque el desarrollo del niño es diferente</i>
Sentido de pertenencia	<i>Aislamiento</i>
Inclusión	<i>Exclusión</i>

### 2.3. Asesoramiento

Las necesidades humanas de apoyo y orientación no son las mismas en todos los períodos de tiempo. La estructura de la sociedad se vuelve cada vez más compleja, en consecuencia, las necesidades individuales de orientación aumentan. Teniendo en cuenta estos antecedentes, la sociedad misma crea instituciones y servicios con un enfoque principal para satisfacer las necesidades individuales, para facilitar las relaciones entre ellos y con su entorno, a medida que pasa el tiempo, las demandas de la sociedad de sus miembros revelan una tasa creciente (Gurumurthy, 2018).

Las sociedades de los países desarrollados se encuentran en crisis social, moral, filosófica y axiológica, que se produce como resultado de la liquidez y la transitoriedad en cualquier tipo de ideología que caracteriza la era actual. Esta reclasificación social continua lleva al hombre a un estado permanente de ajuste en la comunidad, al mismo



tiempo que lo obliga a un esfuerzo continuo por mantener el autocontrol y una libertad e independencia individual elemental. Este cambio social se llama progreso social y mantiene a una persona en un estado de constante falta de armonía personal y social (Gurumurthy, 2018). Hoy en día, en todos los países desarrollados, el Asesoramiento es una parte integral de cualquier proveedor educativo, social o profesional. Está vinculado a dos funciones importantes de la sociedad: crear, por un lado, personas que satisfagan las necesidades de la sociedad en recursos humanos y al mismo tiempo proporcionar bienestar, crecimiento adecuado y satisfacción de los individuos en la sociedad. Además, ayuda a crear personas felices dentro de las sociedades que prosperan (Bor & Eriksen, 2019).

El Asesoramiento apunta al desarrollo completo del individuo, sin aislar o mejorar un aspecto particular de la personalidad individual. Basado en la cooperación individual o grupal, dependiendo de si se practica individual o colectivamente, mientras se requiere un alto grado de capacitación en psicología y pedagogía para quienes lo practican (Rowan, 2016).

La práctica del Asesoramiento presupone el reconocimiento de la libertad personal al nivel de la libertad individual en la elección entre soluciones alternativas. Es una función que se practica solo con la voluntad de las personas, después de proporcionar información adecuada a la persona interesada y con un examen imparcial de sus capacidades y su entorno. Relativo, es el respeto de la personalidad de la persona y especialmente sus valores, principios y su ética, a través de los principios de individualidad e igualdad. Estos principios se presentan en forma de comunicación entre el asesor y el consultor, que debe ser una relación amistosa, honesta, genuina y sobre todo creativa en un entorno adecuado, de lo contrario será imposible la asistencia al consultor (Goodyear & Lichtenberg, 2019).

El objetivo principal del Asesoramiento es ayudar a la persona a obtener el máximo grado de autoconciencia y autocontrol, para convertirse en un persona responsable en la sociedad, una persona autocontrolada, que tendrá el control de su vida y su entorno, para convertirse en el protagonista de su vida, el programador de sus acciones, para poder establecer metas, aceptarse a sí mismo y sus debilidades, para ser conducido a la autorrealización parcial y progresiva total. Para que alguien logre estos objetivos, es necesario adquirir autoconocimiento, conocer sus capacidades y

debilidades, sus cualidades y defectos. El autoconocimiento se puede obtener a través del análisis de la personalidad, con la ayuda del asesor y a través de la relación que se desarrollará entre ellos (Meier & Davis, 2019; Malikiosi-Loizou, 2011).

### **2.3.2. Asesoramiento pedagógico**

El Asesoramiento no es un monopolio de los profesionales del Asesoramiento, precisamente porque es una relación puramente humana. La relación entre madres e hijos, así como muchas relaciones amistosas, familiares e íntimas, son en gran parte consultivas. También, muchas relaciones profesionales, por ejemplo, entre un docente y un alumno, pueden y son, en cierto sentido, relaciones consultivas. Por lo tanto, en el contexto de la educación, el Asesoramiento está indudablemente asociado con la ciencia Pedagógica como una rama de sí misma, ya que ambos tratan con el estudiante individual a través de su evolución y autorrealización. Particularmente, cuando se habla del AP, los objetivos y enfoques de estas dos ciencias están casi alineados (Dollarhide & Lemberger-Truelove, 2018).

Al mismo tiempo, el Asesoramiento como una de las dimensiones básicas del trabajo del profesor, está obligado a proporcionar información y asistencia junto con otras dimensiones, a saber, la enseñanza, la educación y la evaluación. En un clima de comprensión y libertad, se reconoce que el estudiante es un individuo separado con su propia personalidad, sus propios deseos y necesidades (Minton et al., 2018).

Un elemento adicional relacionado con la diversidad y la igualdad de trato, que aparece tanto en condiciones sociales como educativas, es que el Asesoramiento está directamente relacionado con el concepto de Diversidad e Igualdad y esto se deriva de sus propios principios, sobre la base de los cuales opera como una ciencia (Sue et al., 2019). En los principios básicos del Asesoramiento se señala que todo ser humano, sin distinción, es una personalidad separada con valor, es aceptado con respeto, aprecio y comprensión, es considerado competente para juzgar y decidir sobre su destino, es tratado con espíritu de paridad y se reconoce la corrección de su visión subjetiva. Así, con respecto a la aceptación de la diversidad, los principios de Asesoramiento, para tener una influencia efectiva en las actitudes de las personas y cultivar resistencias contra las incitaciones a las segregaciones entre ellos, deben incluir como requisitos previos la aceptación, el respeto de los derechos de los demás, con una palabra, la reciprocidad y estar basada en el principio de igualdad de trato (Sue et al., 2019). El

área de educación es capaz de proporcionar el ambiente adecuado para cultivar estas condiciones que no eliminarán o reducirán la diversidad entre las personas, pero les permitirán respetar las peculiaridades y diferencias entre ellas, colaborar colectivamente en armonía y desarrollar un espíritu de paridad.

Integrada en este contexto, la educación se entiende no solo como aprendizaje sino también como un proceso psicológico, y se pide a los docentes que cumplan el papel de educador-psicólogo. Hoy en día, las buenas relaciones interpersonales se consideran necesarias para que los docentes operen efectivamente en aulas cada vez más pluralistas. Aparte de buenos docentes, los educadores deberían ser buenos asesores y buenos animadores (Aggelopoulou & Manesis, 2018; Malikiosi-Loizou, 2011). Dentro del contexto escolar, el AP se denomina enfoque del docente, que proporciona ayuda o apoyo psicológico a los estudiantes o a los padres de los estudiantes, para satisfacer sus necesidades (necesidades que surgen de la escuela, los compañeros de clase, el entorno familiar y social). No se busca el psicoanálisis sino apoyo psicológico para ellos (Malikiosi-Loizou, 2012).

El AP es la ciencia que se ocupa de la entrada y el desarrollo del niño en el entorno escolar y educativo. Se aplica a todos los niveles de educación y ofrece asistencia en el desarrollo educativo, profesional y personal. Presenta particularidades según el nivel de educación en el que se aplica (Malikiosi-Loizou, 2012). El AP en educación secundaria se centra en ayudar a los estudiantes a hacer frente a los problemas que enfrentan, y la mayoría de ellos surgen de su transición a la adolescencia. Se trata al individuo como un todo y se le puede ayudar a aclarar los objetivos, a comprenderse a sí mismo, a mantener buenas relaciones con sus pares y adultos, a adquirir identidad de género y a obtener una capacidad de decisión (Aggelopoulou & Manesis, 2018). En esta fase educativa, el AP se ejerce principalmente de forma individual. Su objetivo principal es ayudar al adolescente a adquirir su identidad, para que pueda verse a sí mismo en relación con su entorno. Está interesado en la evolución personal, psicológica y biológica del alumno, en la búsqueda de su identidad y su elección profesional (Jenkins, 2014).

El objetivo del AP en Educación es la buena cooperación entre los miembros de la comunidad escolar. Para los niños con discapacidades y sus familias, el AP y las habilidades de consulta buscan mejorar su salud mental, reducir el estrés para abordar

el problema de manera realista, ganar confianza y establecer actitudes positivas hacia otras personas, lo que mejorará la percepción de su valor personal (Malikiosi-Loizou, 2012).

El fin último del AP no es convertir a una persona con necesidades educativas especiales o discapacidades o sus padres en algo diferente, sino apoyar discretamente y salvaguardar su derecho inquebrantable de mantener su propia singularidad (Kakouros & Maniadaki, 2015; Caldin, 2010). El docente puede tener una función del AP, siempre que esté equipado con las habilidades adecuadas para hacer frente a esta dimensión, ya que su impacto en el proceso de aprendizaje y en sus estudiantes es importante. Al implementar los objetivos del AP en Educación Especial, el Asesor Pedagógico-Educador es el medio de apoyar el proceso educativo y de gestionar la diversidad de las necesidades de los alumnos (Kakouros & Maniadaki, 2015).

#### **2.4. Enseñanza del idioma griego a niños con TEA**

El propósito general de la enseñanza del curso de idiomas, como se indica en los currículos de educación general, es que el estudiante aprenda a manejar de la mejor manera posible, activamente en la escuela y en la sociedad en general, el idioma griego. En particular, los objetivos individuales se relacionan con la adopción, la expresión, la lectura, la escritura, de modo que el alumno pueda gradualmente alfabetizarse socialmente. La enseñanza del idioma griego en el currículo de educación general está directamente relacionada con la comunicación, ya que se basa en el enfoque comunicativo y en el significado correcto en lugar de la forma correcta (Mitsis, 2015). Esto significa que cuando uno conoce un idioma, no significa que pueda simplemente decir y escribir algunas oraciones gramaticalmente correctas, sino que, sobre todo, pueda formular el mensaje de una manera que conduzca a una comunicación suficiente con su comentarista, logrando el máximo efecto comunicativo y aprovechando las enormes opciones disponibles para el sistema de lenguaje (Mitsis, 2015).

Con respecto a la educación de las personas con autismo, uno de los objetivos principales es la comprensión del significado de la comunicación, así como el uso de habilidades de comunicación en diferentes contextos sociales (Parish-Morris et al., 2019; Muskett, 2016). Con este fin, la comunicación se enseña como una habilidad paralela en cada disciplina de la escuela. No obstante, también se describe como un tema autónomo en el currículo para alumnos con autismo, incluidos objetivos y

actividades que satisfacen las necesidades particulares de las personas con autismo (Mesibov, 2018).

Por consiguiente, la adquisición de lectura y escritura tiene un carácter comunicativo, pero la enseñanza del idioma está separada del discurso oral, que muchos estudiantes con autismo no poseen y posiblemente nunca lo adquirirán. El cultivo del habla oral está incluido en las habilidades de comunicación (Bak et al., 2019). Cabe señalar que en el currículo de la lengua griega sigue siendo un objetivo la adquisición de la conciencia fonológica y la conquista del mecanismo de lectura, que se basa en la correspondencia gráfica y fónica, siempre que esto sea posible (Georgali, 2017). Sin embargo, el objetivo principal del currículo para estudiantes con autismo es el reconocimiento visual de palabras o símbolos, como una forma alternativa de aprender y usar la palabra escrita (Georgali, 2017).

## **2.5. Inclusión de niños en la educación secundaria**

La provisión de educación es importante, multifacética y se extiende a toda la gama de actividades del individuo y la sociedad. La educación está relacionada tanto con el desarrollo del individuo como con su inclusión en la vida socioeconómica, por lo que es un derecho fundamental de todo ser humano (Pappas et al., 2018). El derecho humano a la educación está reconocido y protegido por organizaciones internacionales e instituciones nacionales (Haug, 2017).

El Informe Warnock (1978) y la Declaración de Salamanca (1994) se consideran los documentos más importantes escritos para los derechos del niño y mostraron el camino para el reconocimiento legal de la educación inclusiva (Norwich, 2019; Ainscow et al., 2019; Pappas et al., 2018). La Declaración de Salamanca se celebra como un *hito* en la historia del desarrollo global de la educación inclusiva. Representaba acuerdos que reunían a representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, para abogar por una educación más inclusiva para estudiantes con discapacidades (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Desde 1994, la Declaración de Salamanca ha sido mencionada por organizaciones educativas internacionales, jurisdicciones educativas nacionales y organizaciones de defensa de la discapacidad como una base para el progreso de la educación inclusiva. A este respecto, la Declaración de Salamanca ha sido importante para la educación inclusiva y los movimientos de *Educación para Todos* (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

Más recientemente, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) es una referencia, que garantiza institucional y legalmente que estas personas disfrutarán de todos los derechos y libertades fundamentales a los que tienen derecho (Eaton, 2019). En una investigación actualizada en Francia, en Elena Cohort, un centro de estudios múltiples, Rattaz et al. (2020) descubrieron que los niños y especialmente los adolescentes con TEA están cada vez más incluidos en los entornos escolares convencionales, con resultados que muestran que el 88% de los adolescentes asistían a la escuela y los que tenían déficits adaptativos y cognitivos más graves tenían menos probabilidades de asistir a la escuela. Los comportamientos desafiantes y las dificultades de procesamiento sensorial se asociaron con la inclusión parcial, mientras que los síntomas de ansiedad concurrentes se asociaron con la inclusión a tiempo completo en la educación secundaria (Rattaz et al., 2020). A pesar de eso, en la mayoría de los casos, los resultados muestran que no hay un cambio esencial en la dirección de la política educativa de inclusión, sino que hay una transferencia de las ideas y prácticas de educación especial al campo de la educación general (Sarris et al., 2018).

### **2.5.1. Educación inclusiva en Grecia: Políticas y Prácticas educativas**

La educación inclusiva en Grecia comprende un campo vital dentro del entorno educativo. Especialmente en la Grecia contemporánea, en el contexto de la crisis económica que ha azotado al país en los últimos diez años, constantemente se producen cambios repentinos, que tienen un impacto tanto en el nivel económico como social (Giavrimis, 2019). El aumento del desempleo, la pobreza y el fenómeno de la migración han influido mucho en el sistema educativo (Papastergiadis, 2018). La diversidad cultural, el acceso a la educación, la infraestructura educativa adecuada y la inclusión son temas incluidos en los currículum y la agenda educativa (Karousiou et al., 2019). Con base en la legislación y las instrucciones Europeas, hay un intento serio de ofrecer la educación adecuada a los docentes y crear aulas inclusivas (O'Hanlon, 2018). De este lado, la legislación incluye reformas para promover la inclusión, pero basadas en una serie de implicaciones, de tal manera que tales esfuerzos no siempre son fructíferos frente a una gran cantidad de obstáculos y necesitan más mejoras y educación (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). En general, la inclusión ocupa un lugar destacado dentro de las políticas educativas griegas, todavía, con respecto a la educación especial,

no necesariamente obtiene un tratamiento igualmente distinguido en la práctica escolar diaria (Agaliotis & Kalyva, 2011).

Actualmente en Grecia, se ha establecido e implementado la inclusión de ciertos grupos de estudiantes, pero con un éxito cuestionable (Galaterou & Antoniou, 2017). Específicamente, la Ley griega 3699/2008 establece, para la educación de estudiantes con discapacidades y necesidades educativas especiales en la escuela general, de varias maneras, como sigue: (a) con el apoyo del docente de educación general en cooperación con los Centros de Apoyo estatales Educativas y de Asesoramiento (KESY), (b) con el apoyo paralelo de un educador especial, dentro de la clase y al lado del estudiante, en caso de necesidades educativas especiales más severas, (c) con asistencia a la clase de integración especial, impartida por un educador especial para una serie de lecciones semanales y (d) por la presencia del personal auxiliar especial para estudiantes que enfrentan dificultades para cuidarse, por ejemplo, debido a discapacidades físicas (Galaterou & Antoniou, 2017). No obstante, hay un número significativo de estudiantes que asisten a escuelas especiales, ya que se considera que no pueden ser atendidos por las estructuras principales.

La implementación de la educación inclusiva es un proceso complejo que requiere, además de la legislación adecuada, la participación de varios factores en la toma de decisiones (Pappas et al., 2018). En esta dirección, se considera un requisito contratar personal educativo especializado y personal de apoyo para todas las unidades escolares y aumentar los fondos para la educación, mientras que la eliminación de los conceptos estereotipados del pasado podrá limitar la exclusión educativa y social de los estudiantes discapacitados (Pappas et al., 2018). A pesar de eso, el estado parece tener prácticas apolíticas, pero en realidad están profundamente orientadas políticamente, ya que las políticas actuales tienen un impacto directo no solo en los servicios que reciben los niños con discapacidad, sino también en su calidad de vida (Giavrimis, 2019). La situación económica del país junto con la indecisión y superficialidad de las políticas de discapacidad, así como la falta a largo plazo de una planificación adecuada para implementar lo que proporciona la legislación innovadora de Grecia, a pesar del hecho de que ha habido alguna mejora en relación con el pasado, no promueve la inclusión escolar y social de niños con discapacidades, lo que sigue siendo difícil y, en algunos casos, aún inviable (Giavrimis, 2019).

### **Capítulo 3. Metodología y diseño de la investigación – Investigación de estudio de caso**

La presente investigación se realiza tratando de dar respuesta a la factibilidad del AP y su implementación en la enseñanza del idioma griego a adolescentes con TEA, tanto dentro como fuera del ámbito educativo, con el aporte de sus padres-tutores.

Se espera que una variedad de temas metodológicos y prácticos se integren en la implementación de la investigación. Se elegirá un enfoque cualitativo, ya que solo puede proporcionar una visión completa de las percepciones personales de todos los participantes, algo que no se puede incluir en el análisis estadístico cuantificado por el enfoque cuantitativo (Hennink et al., 2020). Una de las características más distintivas de la investigación cualitativa es que el enfoque permite al investigador identificar cuestiones desde la perspectiva de los participantes, manteniendo la comprensión del significado del comportamiento humano, descubriendo los significados de los sujetos de investigación en la forma en que interpretan las situaciones y analizar temas específicos (Hennink et al., 2020). Esto se conoce como el enfoque interpretativo, donde el investigador, para obtener esta información, debe ser empático y curioso, de mente abierta, flexible y capaz de escuchar a las personas que cuentan su propia historia (Hennink et al., 2020).

El objetivo de la investigación cualitativa es el estudio en profundidad de un fenómeno social que, a través de las experiencias de los sujetos sociales, busca formular posiciones teóricas que contribuyan a una mejor comprensión de los procesos sociales (Schatz, 2020). La selección del método cualitativo como el más apropiado en esta investigación se destaca por el hecho de que el estudio profundo de este tipo de investigación conduce a una recopilación detallada de datos sobre múltiples aspectos de los casos bajo investigación, lo que facilita el proceso de desarrollo y clarificación de categorías conceptuales (Merriam & Grenier, 2019).

En particular, los estudios de casos son investigaciones cualitativas que estudian intensamente situaciones o personas individualmente o en pequeños números y, como tales, generalmente no involucran a tantas personas ni a un proceso de recopilación de datos tan extenso como, p. ej. Etnografía (Borich, 2019). Los investigadores muy a menudo centran su atención en un tema de estudio particular, con el objetivo de retratar la complejidad que lo caracteriza, conceptualizando su unicidad, comprendiendo sus



estructuras explícitas e irresistibles, describiendo las funciones y las acciones que lo gobiernan, su integración e interacción con otros contextos. (Harrison et al., 2017). Cuando el interés de la investigación se traslada a una situación específica, compleja y funcional, entonces se utiliza el concepto de *Estudio de Caso* para caracterizar la estrategia de investigación. El “caso” es deliberado, tiene límites espacio-temporales, partes funcionales y su propia “identidad” (Maggopoulos, 2014).

En esta investigación, el caso es si el AP puede ayudar a los padres de adolescentes con TEA en el aprendizaje de la lengua griega de sus hijos. El sistema de casos está acotado por el tiempo de la entrevista realizada, el espacio que los participantes eligen para ser entrevistados y las actividades que ocurren durante sus entrevistas, más las explicaciones y observaciones del investigador. Cada caso-participante es estudiado en su entorno de vida real, con las variables contextuales para incluir factores económicos y sociales. Las entrevistas semiestructuradas conducen a un estudio y análisis en profundidad del problema.

### **3.1. Definición del problema**

Dentro de cada esfuerzo de investigación, la mirada del investigador se vuelve hacia un aspecto general de la realidad social, que es de interés (Schratz, 2020). La crianza de un niño con TEA es un agravante significativo para la familia (Smith & Anderson, 2014). La mayoría de las investigaciones se han centrado en el registro de las dificultades psicoemocionales de los padres de niños con TEA, mientras que estudios recientes han examinado la eficacia de los programas psicoeducativos para padres de niños con TEA, centrándose en factores individuales, como la mejora de los síntomas de TEA en niños y aumentar la participación de los padres en los programas (Beaudoin et al., 2019).

TEA es un trastorno del neurodesarrollo cuyos síntomas centrales son la reducción de la interacción social y la comunicación, la presencia de intereses limitados y comportamientos recurrentes y el efecto continuo en la vida del individuo (Goldstein & Ozonoff, 2018). Dado que el TEA no se cura, esto requiere el apoyo constante del individuo y su familia a lo largo de su vida (Sussman et al., 2015). Especialmente en la adolescencia, las necesidades educativas de los alumnos con autismo son mayores y más complejas. Esta condición lleva a los padres a darse cuenta de la permanencia de la discapacidad (Jinks, 2019). Los padres ahora son conscientes de que la dependencia

de sus hijos hacia ellos será duradera (Chen et al., 2019). Se dan cuenta de que su cooperación con los docentes tiene múltiples beneficios para ambas partes. Por un lado, puede aliviar muchos de los problemas familiares y reducir la ansiedad de los padres, y por otro lado puede hacer más eficaz el enfoque pedagógico que sigue.

Respecto a Grecia, hasta el día de hoy existe un vacío de estudios que busquen conocer la posibilidad de aliviar las dificultades de los padres con adolescentes con TEA, especialmente en la enseñanza de idiomas, mediante la aplicación del AP. Este aspecto es importante, ya que como Rosa et al. (2019) expresan, el AP puede ayudar a los padres de niños con TEA. Sin embargo, a pesar de la importancia del AP, en Grecia es casi inexistente, al menos como bien donado por el Estado. La única opción para los padres griegos es acudir a centros privados de asesoramiento de pago. Ante esta necesidad, es necesario realizar investigaciones que estudien las necesidades de los padres y el impacto que puede tener el AP en la superación de estas dificultades; es decir, cuáles son los posibles beneficios de implementar AP y de qué manera podría tener una atribución considerable a los obstáculos que enfrentan los padres de adolescentes con TEA, en cuanto al aprendizaje del lenguaje de sus hijos. En definitiva, nos hacemos las siguientes preguntas: ¿Qué necesidades tienen los padres de adolescentes con TEA y cómo podría el AP satisfacer sus necesidades? ¿Cómo podría AP ayudarlos con la enseñanza del idioma griego en la educación secundaria? ¿Qué recursos tienen a su disposición y cuáles suelen utilizar? ¿Los adolescentes con TEA obtendrán mejores oportunidades de aprendizaje de idiomas con la implementación del AP?

### **3.2. Objetivos e fases de la investigación**

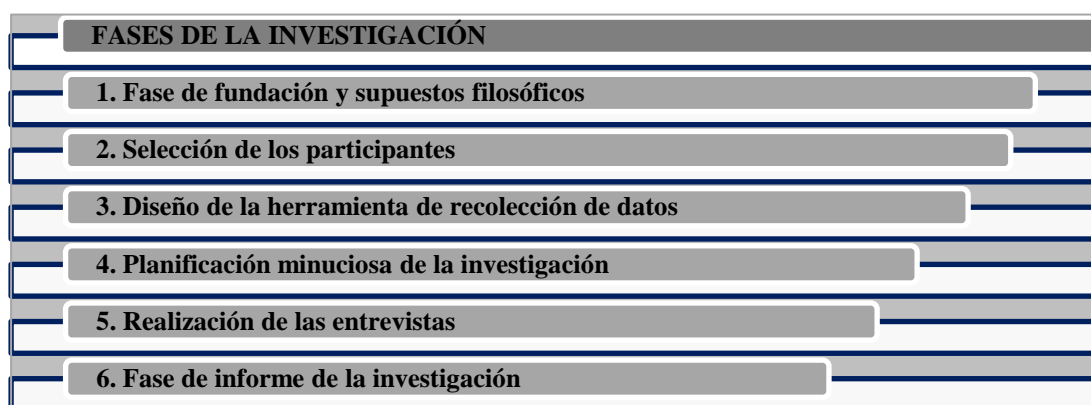
En esta investigación se pretende investigar si es factible, con el aporte del AP, que los adolescentes con TEA sean ayudados fuera del contexto educativo por sus padres, en el aprendizaje del idioma griego.

El propósito es resaltar las opiniones y actitudes que caracterizan a los padres de adolescentes con TEA, respecto a la enseñanza del idioma griego de sus hijos y determinar el papel del AP en los padres de adolescentes con TEA y consecuentemente en la enseñanza del idioma de sus hijos. El panorama general se enmarcará con un conjunto de objetivos específicos en los siguientes ejes:

- *Analizar el estado actual de la educación especial en Grecia y el papel del AP.*
- *Describir los factores del contexto familiar que favorecen e impiden el aprendizaje de idiomas en adolescentes con TEA.*
- *Detectar las necesidades y demandas pedagógicas de los padres de adolescentes con TEA.*
- *Identificar el rol del programa educativo dentro del hogar.*
- *Concretar las técnicas didácticas que utilizan los padres de adolescentes con TEA y analizar el AP que han recibido.*
- *Evaluar el papel del AP en la enseñanza de idiomas de los adolescentes con TEA.*

La investigación de estudio de caso se lleva a cabo en un procedimiento de seis fases, desarrollado por la investigadora. En el Gráfico 1 se presentan en representación visual las distintas fases seguidas en la investigación.

**Gráfico 1: Fases de la investigación.** Fuente: elaboración propia



### 3.2. Población y muestra de estudio

El tipo de muestreo en esta investigación educativa es intencional, es decir, se trata de seleccionar solo una muestra de personas de la población de estudio. La investigación cualitativa generalmente utiliza un muestreo *intencional*, ya que no busca medir problemas, hacer declaraciones a nivel de población o extrapolar hallazgos (Hennink et al., 2020). En combinación con el muestreo intencionado, también se utiliza en la investigación el muestreo *de bola de nieve* o *de cadena*. El término *bola de nieve* hace

referencia al proceso de acumulación, ya que cada persona recomienda a otras, que cumplen con los criterios de estudio (Palinkas, 2015). En la muestra que eventualmente se forme, se deben incluir personas con características diferentes a los informantes originales, de modo que se presente el cuadro más completo del fenómeno (Issari & Pourkos, 2015). La combinación de bola de nieve y muestreo intencional agrega diversidad a la muestra de estudio de la investigación (Hennink et al., 2020).

Los criterios especificados para seleccionar a los participantes en la investigación incluyen: comunicación con asociaciones que incluyen a padres y amigos de personas con TEA; la identificación de los padres de un adolescente con TEA, independientemente de su nivel socioeconómico o educativo. Esta estrategia generalmente se aplica cuando hay dificultad para ubicar a los miembros de una población en particular (por ejemplo, muchos padres con un niño autista no reconocen abiertamente su existencia en la sociedad); contactar con los padres de los adolescentes con TEA y proporcionar información sobre la investigación en curso; intentar representar en la muestra de la investigación todos los niveles educativos y socioeconómicos de la sociedad; reuniones personales con los padres interesados en el área de su elección, según su disponibilidad; realización de entrevistas semiestructuradas con los padres.

Los participantes finales en la investigación son padres pertenecientes a organizaciones benéficas sin fines de lucro para padres y amigos de personas autistas con representación en el norte y centro de Grecia. La investigación se lleva a cabo durante un año escolar, comenzando desde el segundo semestre del año escolar 2019-20 y terminando en el segundo semestre del año escolar 2020-21. Se trata de los padres de los adolescentes con TEA pertenecientes a la educación especial secundaria dispuestos a participar de forma voluntaria y anónima en el proceso. Se realizaron entrevistas semiestructuradas en reuniones en vivo, dependiendo del tiempo disponible de los padres participantes.

Los participantes son informados previamente de la grabación, confidencialidad y anonimato de los que serán divulgados y sólo con su aceptación y consentimiento se realiza la entrevista. También se les informa que en cualquier momento durante la investigación, si así lo desean por sus propios motivos, podrán retirarse voluntariamente y no participar más. En última instancia, treinta padres participan en la investigación.

La presentación y las características de la muestra de estudio se muestran en la Tabla 3.

**Tabla 3: Presentación y características de la muestra de estudio.** Fuente: elaboración propia

<b>Participantes de la investigación</b>	
<b>Número de participantes</b>	30
<b>Género</b>	Mujeres: 21 Hombres: 9
<b>Edad</b>	39 – 62 years
<b>Nacionalidad</b>	Griego
<b>Residencia</b>	Norte de Grecia: 19 Grecia central: 11
<b>Estado civil</b>	Casado: 9 Divorciado: 15 Monoparental: 6
<b>Nivel educacional</b>	PhD o MSc: 4 participantes Soltero: 12 participantes Escuela secundaria: 14 participantes

### 3.3. Instrumentos de recolección de información

Para efectos de esta investigación se selecciona como herramienta básica una entrevista semiestructurada, que ofrece la posibilidad de contacto interpersonal con los participantes con el objetivo final de registrar sus opiniones y actitudes. En la investigación educativa, la entrevista de investigación cualitativa es una herramienta de recopilación de datos viable y muy utilizada (Jamshed, 2014). Las entrevistas cualitativas brindan a los investigadores oportunidades para explorar, de manera profunda, asuntos que son exclusivos de las experiencias de los entrevistados, lo que permite comprender cómo se experimentan y perciben diferentes fenómenos de interés (Grath et al., 2019). Considerando la relación entre participantes e investigadores y el énfasis en la exploración de los fenómenos humanos, las entrevistas han sido tradicionalmente un método de recolección de datos vinculado a la investigación cualitativa (Grath et al., 2019).

Mientras tanto, cuando la investigación se interesa en examinar la experiencia vivida, como las actitudes, pensamientos, sentimientos y preocupaciones de los padres de adolescentes con TEA respecto a la enseñanza de su lengua, se apoya en entrevistas fenomenológicas que se enfocan en las experiencias de los participantes y los significados que hacen de ello experiencia (Seidman, 2019). En estas entrevistas fenomenológicas, el investigador puede generar descripciones detalladas de las experiencias de los participantes sobre un fenómeno, a través de preguntas abiertas sobre los sentimientos, percepciones y comprensiones de los participantes (Roulston & Choi, 2018). Estas descripciones forman la base de las interpretaciones o manifestaciones reconstruidas del fenómeno objeto de indagación, cómo es el aprendizaje del lenguaje para los adolescentes con TEA y cómo sus padres podrían asistirlos con el aporte del AP (Vagle, 2018).

En esta investigación se lleva a cabo una entrevista semiestructurada, cuyo diseño tiene en cuenta los principios básicos de la investigación cualitativa, es decir, generalmente es no direccional y la secuencia de preguntas de los entrevistadores está dirigida por los participantes (Roulston & Choi, 2018). Se busca comprender en profundidad cómo los padres de adolescentes con TEA interpretan el aprendizaje del lenguaje de sus hijos, sus obstáculos y diferencias durante este proceso y la posibilidad de beneficiarse de la implementación del AP.

Con base en los elementos anteriores, se selecciona como herramienta básica en esta investigación en particular una entrevista semiestructurada, la cual ofrece la posibilidad de contacto interpersonal con los participantes con el objetivo final de registrar sus opiniones y actitudes. Este tipo de entrevista se elige para permitir que cada individuo interrogado sea dirigido a temas específicos, al mismo tiempo que tiene la oportunidad de desarrollar sus pensamientos libremente y sus puntos de vista en profundidad (Schatz, 2020). Al mismo tiempo, al diseñar, construir y dotar de rigidez científica a la herramienta de recogida de datos se asegurará la aportación de fiabilidad-solvencia, transferibilidad, validez y verificación (Issari & Pourkos, 2015).

El procedimiento de diseño y creación de esta entrevista semiestructurada incluye: la especificación del establecimiento de objetivos generales de la pregunta principal de investigación, si el AP puede ayudar a los padres de adolescentes con TEA en la enseñanza del idioma; la división de la reflexión principal en los objetivos de

investigación más específicos; la creación de las preguntas apropiadas correspondientes a cada objetivo; asegurarse de que no se pregunten repetidamente los mismos temas, pero mientras tanto se cubran todos los aspectos de la enseñanza del idioma de los adolescentes con TEA por parte de sus padres; la presentación de las preguntas de forma sencilla y comprensible, con el fin de facilitar a los participantes en sus respuestas; la presentación de las preguntas de forma neutral e imparcial, de manera que no haya influencia de los entrevistados.

Respecto a la entrevista se utilizan preguntas descriptivas, hipotéticas, mixtas, cerradas y abiertas. En algunos casos, se plantean preguntas aclaratorias adicionales para profundizar más en el tema. En la parte introductoria de la entrevista se hacen preguntas sobre la demografía de los participantes, como edad, género, país de origen, nivel de educación, etc.

En la parte principal de la entrevista, las preguntas formuladas se basan en los seis ejes elegidos para ser explorados. Las preguntas no se hacen a todos en el mismo orden, sino que siguen el curso de la discusión. La guía de entrevista se crea para analizar los seis ejes investigados, constando en total de treinta y dos preguntas; el primer eje con cinco preguntas, el segundo eje con seis preguntas, el tercer eje con cuatro preguntas, el cuarto eje con seis preguntas, el quinto eje con cuatro preguntas y el sexto eje con siete preguntas. Las entrevistas se realizan una vez con cada padre por separado en su contexto natural, delimitado por el espacio y la disponibilidad de tiempo.

Como complemento a la herramienta de investigación de esta investigación, las entrevistas semiestructuradas, las experiencias de la investigadora se recopilan utilizando datos diarios y un protocolo de papel y lápiz. A través de las entrevistas semiestructuradas realizadas, se obtiene información sobre los eventos y comportamientos reales de los padres, con el diario para ofrecer una ventana a la vida tal como se desarrolla naturalmente en los eventos cotidianos de los individuos (Neupert & Bellingtier, 2018).

En un diario es común la escritura autor-reflexiva y contemplativa impactando la experiencia misma de la humanidad. Mientras tanto, la escritura reflexiva privada transforma los pensamientos del escritor en un espejo, fomentando la autoconciencia, el autoconocimiento y la auto-objetivación (Hyers, 2018). El diario registra de manera informal los datos demográficos iniciales y se complementa diariamente con la

comunicación que existe entre la investigadora y los padres participantes en la investigación. La retención del calendario es informal, para la recopilación de información adicional sobre los adolescentes con TEA y la comunicación con sus padres, para que el AP sea más efectivo en la enseñanza del idioma griego. Por eso, en el contexto de esta investigación en particular, se utilizará como una herramienta alternativa y de asesoramiento más que como una herramienta de investigación. Su finalidad será combinar opiniones y actitudes recogidas por los padres, en relación con los datos personales de cada alumno autista, verificando, cotejando, validando y triangulando las actitudes y opiniones registradas por los padres.

### 3.5.1. Validez de contenido y confiabilidad de la herramienta de investigación

La validez y confiabilidad de contenido refleja la representación y relevancia de un conjunto de afirmaciones utilizadas para medir un concepto realizado a través del análisis racional de los contenidos de la prueba a través del juicio de expertos (Muliana et al., 2020; Retnawati, 2016). Esta validez y confiabilidad se refiere a la precisión de la medición basada en los contenidos de la herramienta de investigación para garantizar que las declaraciones de escala utilizadas hayan cumplido con el contenido general del concepto o la idoneidad de las declaraciones (Muliana et al., 2020). Según Muliana et al. (2020) investigación sobre validez de contenido y confiabilidad, las fases seguidas para validar la herramienta de investigación del estudio se muestran en la Tabla 4.

**Tabla 4:** *Fases seguidas para validar la herramienta de investigación.* Fuente: elaboración propia

<b>Fase 1</b>	Diseñar el instrumento de juicio de expertos
<b>Fase 2</b>	Construir un formulario de Google con la guía de entrevista y sus preguntas propuestas
<b>Fase 3</b>	Buscar, encontrar y contactar con expertos en el campo del autismo, educación especial, educación inclusiva, asesoramiento, enseñanza de estudiantes con TEA y enseñanza de idiomas
<b>Fase 4</b>	Enviar un enlace en línea desde el formulario de Google a los trece expertos seleccionados para validar, según los criterios: relevancia y claridad. Además, proporcionar una tabla para cada elemento para que los expertos hagan sugerencias
<b>Fase 5</b>	



	Analizar las respuestas, tanto cuantitativa como cualitativamente, analizando los comentarios realizados por los expertos sobre las preguntas. Simultáneamente, se utiliza la fórmula Aiken V para ver la validez y confiabilidad de las preguntas de entrevista propuestas. Calcular los coeficientes de correlación y el promedio de los coeficientes de correlación.
<b>Fase 6</b>	Reformar y formular, cuando sea necesario, el instrumento, según el juicio de expertos.

El propósito de la validación de contenido es reducir la variación en el potencial de cometer errores en el instrumento y aumentar la probabilidad de obtener un índice de validez de constructo en estudios posteriores (Muliana et al., 2020). Se necesita el juicio de expertos para garantizar el grado de relevancia y claridad de las declaraciones, si pertenecen a la sección correcta y si las preguntas de la entrevista tienen pureza de lenguaje (Sabayleh & Alramamneh, 2020). Se contactó a los expertos a través de correos electrónicos a sus departamentos universitarios en el norte de Grecia, que se especializan en educación especial, educación inclusiva, asesoramiento, enseñanza de idiomas y autismo. Se buscó involucrar a los profesores especializados en estas áreas específicas de interés, mientras que algunos de ellos sugirieron y otros expertos en los campos en investigación. Finalmente se ofreció guía de entrevista a trece expertos. Todos los expertos disponían de un título de doctorado en estas áreas específicas, diez de ellos realizando investigación o docencia en centros universitarios y los tres restantes trabajando en centros relacionados con la educación de personas autistas especializados en docencia y gestión. En la Tabla 5 se presentan datos sobre las cualificaciones de los expertos.

**Tabla 5: Cualificaciones de los expertos.** Fuente: elaboración propia

Número	13 expertos	
Título académico	Doctorado:	100% (13/13)
Institución de trabajo profesional	Centro Universitario:	76.92% (10/13)
	Centro relacionado con la educación de personas autistas:	15.38% (2/13)
	Otros:	7.69% (1/13)
Actividad profesional centrada principalmente en	Investigación:	53.84% (7/13)

	Docencia: 38.46% (5/13) Gestión: 7.69% (1/13)
Especialidad académica	Autismo: 46.15% (6/13) Educación especial: 30.76% (4/13) Educación inclusiva: 23.07% (3/13)
Formación en educación especial, educación inclusiva u otras especialidades afines	100% (13/13)
Provisión de capacitación relacionada con educación especial, autismo, aprendizaje de idiomas, pedagogía, asesoramiento	100% (13/13)
Grado de conocimiento del 1 al 10, sobre educación especial, autismo, aprendizaje de idiomas, pedagogía, asesoramiento	10: 53.84% (7/13) 9: 30.76% (4/13) 8: 7.69% (1/13) 7: 7.69% (1/13)
Participación en cualquier investigación o publicación sobre educación especial/inclusiva y/o autismo	Sí: 100% (13/13)

Dentro del proceso, los expertos evalúan y retroalimentan la herramienta de investigación, la consistencia entre las guías, la elección de preguntas y palabras utilizadas y la continuidad entre las preguntas del instrumento desarrollado. Los trece expertos validaron la guía de entrevista, compuesta por 31 preguntas y los criterios evaluados se basaron en la relevancia y claridad en una escala de 5 puntos.

**Tabla 6: Criterios para medir la validez y confiabilidad del contenido.** Fuente: elaboración propia

<b>a. Relevancia</b>	<b>b. Claridad</b>
<b>0:</b> La evaluación es muy negativa/totalmente en desacuerdo	<b>0:</b> La evaluación es muy negativa/totalmente en desacuerdo
<b>1:</b> La evaluación es negativa / en desacuerdo	<b>1:</b> La evaluación es negativa / en desacuerdo
<b>2:</b> La evaluación es bastante negativa/moderadamente en desacuerdo	<b>2:</b> La evaluación es bastante negativa/moderadamente en desacuerdo
<b>3:</b> La calificación es bastante positiva / moderadamente de acuerdo	<b>3:</b> La calificación es bastante positiva / moderadamente de acuerdo
<b>4:</b> La retroalimentación es positiva / de acuerdo	<b>4:</b> La retroalimentación es positiva / de acuerdo
<b>5:</b> La retroalimentación es muy positiva / muy de acuerdo	<b>5:</b> La retroalimentación es muy positiva / muy de acuerdo

Los resultados de la evaluación hacia la herramienta de investigación se proporcionan en números. Los números se estiman utilizando la fórmula Aiken V, frecuentemente aplicada en la investigación educativa, como la de Muliana et al. (2020) sobre la validez de contenido de la evaluación de correlación y Ramadhan et al., (2019) sobre el desarrollo de un instrumento para medir la habilidad de pensamiento de orden superior en Física, con el fin de visualizar la validez y confiabilidad de los ítems-preguntas del instrumento (Aiken, 1985). Esto ocurre cuando el contenido de validez y confiabilidad se determina mediante el trato de expertos. El experto del campo de estudio es trato o dominio, el cual se mide para determinar el nivel de validez y confiabilidad del contenido (Ramadhan et al., 2019).

El valor de la V de Aiken de la fórmula oscila entre 0 y 1 y el índice de validez de contenido se calcula con el criterio  $\geq 0,87$  (Retnawati, 2016). Cuando el valor del índice de Aiken en esta investigación es  $> 0,87$  y es estadísticamente significativo, existe acuerdo entre los expertos en que el ítem es relevante para un área de contenido en particular. Cuando el valor del índice de Aiken es  $< 0,87$  y es estadísticamente significativo, existe acuerdo en que el ítem no es relevante para un contenido específico o necesita modulación. El coeficiente de correlación se calcula entre las sentencias y el grado global de la sección a la que pertenece. Como se observa en la Tabla 7 los resultados son los siguientes: Los coeficientes de correlación van de 0.88 a 1 y según el criterio  $\geq 0.87$  son estadísticamente significativos y relevantes al contenido específico. Además, el promedio de todos los coeficientes de correlación es positivo, alto y estadísticamente significativo entre 4,4 y 5,00, lo que indica la consistencia interna entre los enunciados y el grado general de la sección a la que pertenece. Adicionalmente, para evaluar los ítems del instrumento, se proporciona una tabla por cada pregunta, para que los expertos puedan hacer las sugerencias que estimen oportunas (Retnawati, 2016). En la Tabla 7 se presentan los valores y media de V de Aiken del juicio de expertos.

**Tabla 7: Valores y media de V de Aiken.** Fuente: elaboración propia

Artículo	Media		V de Aiken	
	Relevancia	Claridad	Relevancia	Claridad
1	4,9	4,8	0,98	0,96
2	4,8	4,8	0,97	0,97

3	4,8	4,7	0,97	0,94
4	4,6	4,6	0,92	0,92
5	4,8	4,8	0,97	0,95
6	4,9	4,9	0,98	0,98
7	4,9	4,8	0,98	0,97
8	4,9	4,9	0,98	0,98
9	4,9	4,9	0,98	0,98
10	5	5	1	1
11	4,9	4,6	0,98	0,92
12	4,8	4,8	0,97	0,95
13	4,9	4,9	0,98	0,98
14	4,9	4,9	0,98	0,98
15	4,9	4,8	0,98	0,97
16	4,9	4,8	0,98	0,97
17	5	5	1	1
18	5	5	1	1
19	5	5	1	1
20	5	5	1	1
21	4,8	4,6	0,95	0,92
22	4,9	4,9	0,98	0,98
23	5	5	1	1
24	5	5	1	1
25	4,9	4,9	0,98	0,98
26	5	5	1	1
27	4,6	4,4	0,92	0,88
28	5	5	1	1
29	4,9	4,8	0,98	0,95
30	5	5	1	1
31	5	5	1	1

Con base en las opiniones y sugerencias de los expertos, la guía de entrevista se moduló solo en cuanto a la vigésima séptima pregunta. Para la vigésima séptima pregunta dos expertos plantearon sus dudas sobre su relevancia y claridad, ya que argumentaron que la pregunta en realidad consta de dos partes, las cuales se pueden dividir en dos preguntas para ser más claras para los entrevistados. En este caso se ha tenido en cuenta la opinión de los expertos y se ha modificado la pregunta veintisiete en dos preguntas separadas. El resto de preguntas se dejaron intactas y la herramienta

de investigación consta finalmente de 32 preguntas, en lugar de las 31 que se propusieron en la guía de entrevista.

Hay seis secciones en la entrevista ofrecida a los entrevistados, de acuerdo con los seis objetivos específicos de la investigación: La primera sección busca el estado actual de la educación especial en Grecia y el papel del AP y consta de cinco preguntas; la segunda sección muestra los factores del contexto familiar que favorecen e impiden el aprendizaje del lenguaje en adolescentes con TEA, consta de seis preguntas; la tercera sección es la detección de las necesidades y demandas pedagógicas de los padres de adolescentes con TEA, con cuatro preguntas; la cuarta sección valora el papel del programa educativo dentro del hogar, con seis preguntas; la quinta sección busca técnicas de enseñanza utilizadas por padres de adolescentes con TEA y el asesoramiento que han recibido y consta de cuatro preguntas; la sexta sección evalúa el papel del AP en la enseñanza del idioma de los adolescentes por parte de sus padres, con siete preguntas.

#### **Capítulo 4. Ciencia ética**

En el contexto de la planificación y el proceso de investigación, el tema de la ética en la investigación adquiere una dimensión particularmente importante. En las ciencias sociales, este término contiene un conjunto de reglas que delimitan la relación de los investigadores con todos los involucrados en la investigación realizada y generalmente se basan en cómo los investigadores deben tratar a las personas que participan en el proceso de investigación (Traianou, 2014). En la investigación social, psicológica y educativa moderna, la ética es un tema de suma importancia y se presta gran cuidado y atención a adherirse a los principios que de ella se derivan (Issari & Pourkos, 2015). La ética en la investigación educativa es parte del proceso continuo de aprendizaje y desarrollo en la investigación y, como resultado, ahora se trata como un tema de Pedagogía (Head, 2020). Es importante, mediante la aplicación de reglas éticas, proteger a todos los participantes en una investigación. Más específicamente, en una investigación cualitativa, las consideraciones éticas tienen un efecto especial, debido a la naturaleza profunda del proceso de investigación (Arifin, 2018).

En este proyecto de investigación, los posibles participantes fueron informados oralmente: sobre la naturaleza y el propósito de la investigación; sobre los métodos de recopilación de datos; sobre los beneficios potenciales pero también los riesgos

potenciales de su participación en la investigación; sobre su derecho a retirarse de todo el proceso en cualquier momento durante el proyecto; por la posibilidad de solicitar la baja de los datos obtenidos de ellos, sin costo alguno; para futuras formas de explotar los hallazgos. Los participantes fueron informados en un lenguaje sencillo y comprensible, sin el uso de terminología profesional especializada, que debe evitarse, para garantizar que las personas comprendan completamente lo que se ha dicho y se aclaren los malentendidos (Issari & Pourkos, 2015). En cualquier caso, se verificó y aseguró que los participantes entendieron completamente el objeto y el proceso de investigación y realmente querían participar en él (Traianou, 2014).

Al mismo tiempo, de acuerdo con el principio de asegurar el anonimato y la confidencialidad en la investigación, la máxima preocupación de cada investigador debe ser la protección de la identidad y la integridad de los participantes (Head, 2020). De acuerdo con este principio, el investigador tiene el deber de respetar el derecho de los participantes de la investigación a no incluir información personal o de identificación sobre ellos (Head, 2020). En este estudio de investigación se tomaron todas las medidas, como el uso de diferentes nombres-alias o la eliminación de todos los elementos que pudieran conducir a la identificación (como el lugar exacto de residencia y trabajo, la composición de la familia o la escuela específica de los adolescentes con TEA), con el fin último de garantizar el anonimato de las personas y la protección de su identidad. Además, sus datos personales permanecieron y permanecerán en el anonimato tanto durante la investigación como después de ella, en cuanto al análisis de los hallazgos, su publicación y su uso en términos generales (Traianou, 2014). Es claro que la adhesión a los principios de anonimato y confidencialidad no solo preserva la protección de la identidad de los individuos, sino que también afecta y asegura la calidad del propio proceso de investigación (Tsiolis, 2015).

Al final de las entrevistas, todos los participantes fueron informados sobre los hallazgos antes de su publicación. Informarlos después de la investigación no solo ayuda a reducir el daño emocional de los involucrados, sino que también facilita la detección y corrección de cualquier mala interpretación y malentendidos, mejorando así la calidad de los datos (Issari & Pourkos, 2015).

## **Capítulo 5. Resultados de la investigación**

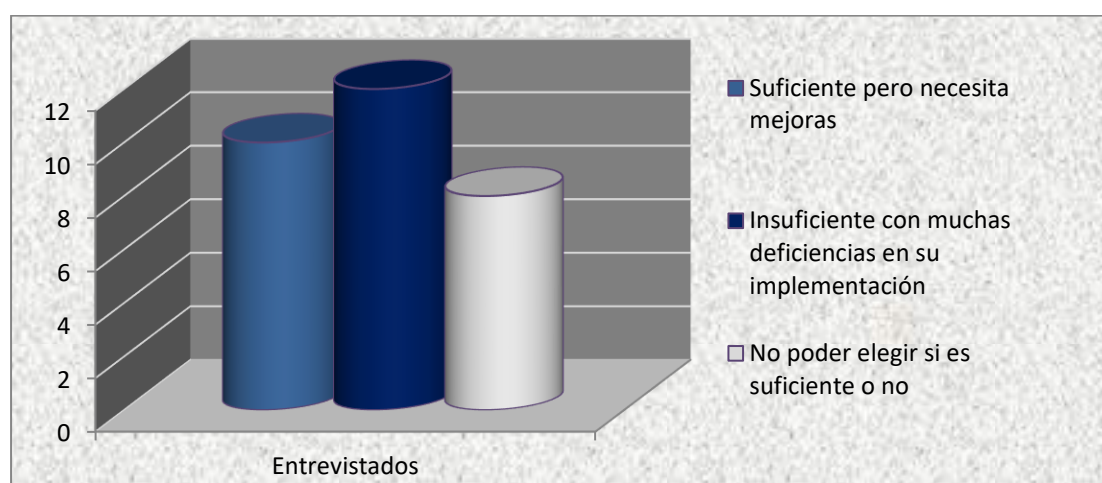
En esta oportunidad, se presentarán los resultados de la investigación obtenidos a partir de las treinta entrevistas con padres de adolescentes con TEA. Se tendrán en cuenta los objetivos específicos de la investigación y las preguntas asociadas a cada uno de ellos. Por lo tanto, se realizará una reflexión sobre los resultados alcanzados en base a los siguientes objetivos:

*El estado actual de la educación especial en Grecia y el papel del AP*

Los datos de la investigación demuestran que los padres en su mayoría encuentran insuficiente la provisión de educación especial en Grecia (66%, f=20), aceptando aunque positivamente el esfuerzo de incluir a los adolescentes con TEA en las clases generales o con apoyo paralelo proporcionado por el Estado (70%, f=21). El porcentaje del 70% corresponde a 21 participantes de 30.

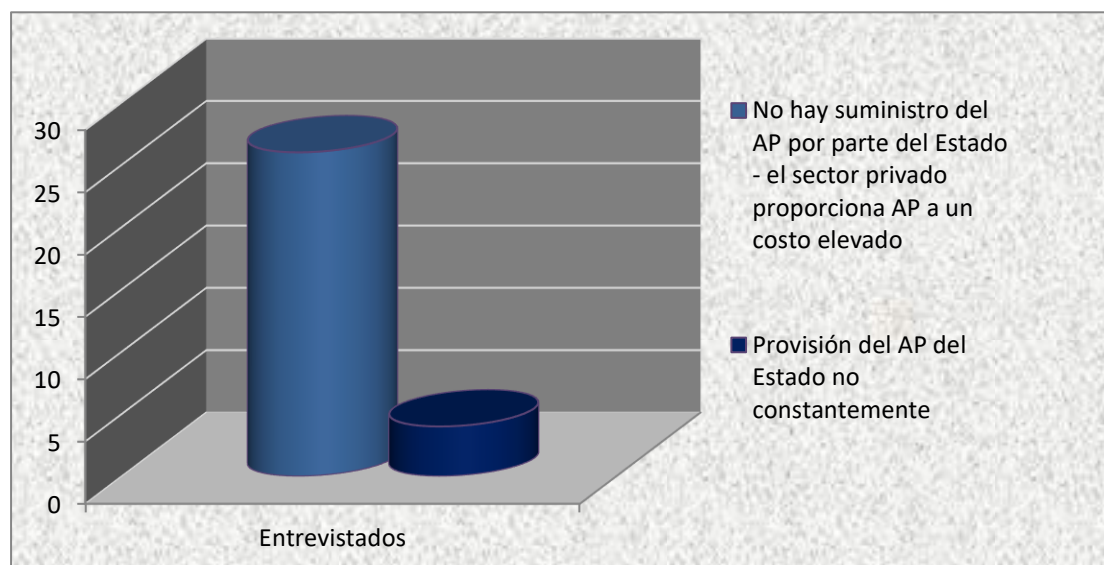
**Gráfico 2: Opinión de los padres sobre la provisión de educación especial en Grecia.**

Fuente: elaboración propia



Las opiniones de los padres sobre la existencia de las escuelas de educación especial y los recursos disponibles se dividen entre quienes las encuentran suficientes (60%, f=18) y quienes alegan su insuficiencia. Sin embargo, todos argumentan que en las escuelas de educación especial no hay recursos y que en su mayoría no existen oportunidades de formación por parte del Estado para padres y docentes de adolescentes con TEA (73,33%, f=22). En cuanto a la provisión del AP por parte del Estado o en su defecto la búsqueda del AP por parte de particulares, se destaca de la gran mayoría de padres (86,66%, f=26) que nunca recibieron AP por parte del Estado y recurrieron a al sector privado para obtener ayuda adecuada, generalmente a un costo elevado.

**Gráfico 3: Provisión del AP de parte del Estado o privados.** Fuente: elaboración propia

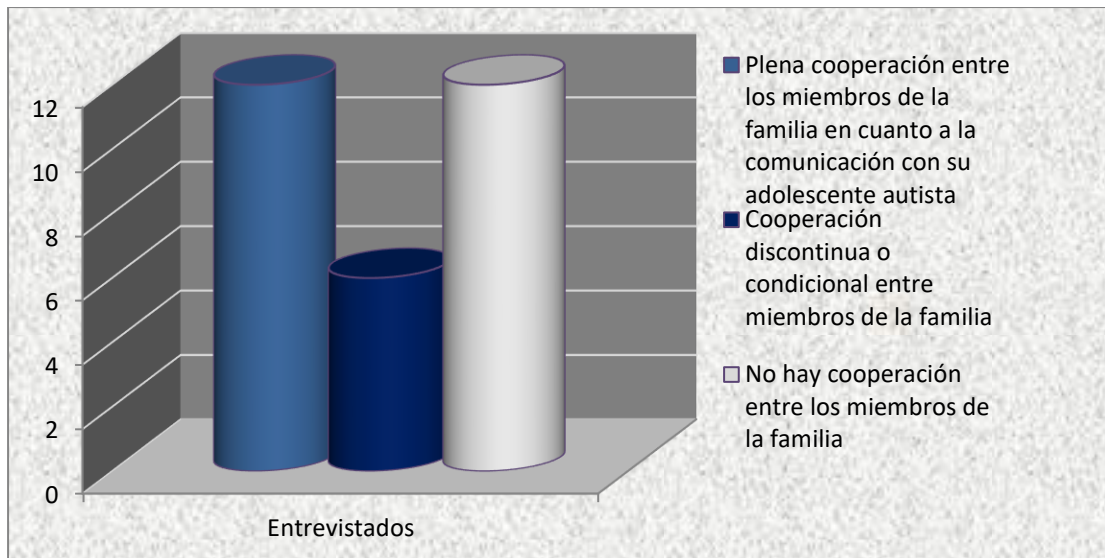


*Los factores del contexto familiar que favorecen e impiden el aprendizaje del lenguaje en adolescentes con TEA*

Los datos de la investigación demuestran que el ambiente familiar se presenta en su mayoría como positivo y colaborativo dentro del hogar, tratando constantemente de promover el aprendizaje del lenguaje en sus adolescentes con TEA. La cooperación mutua entre los miembros de la familia en cuanto a la comunicación con su adolescente TEA es continua o en ocasiones condicionada en la mayoría de los casos observados (60%, f=18), apareciendo los mismos porcentajes en la implementación y organización del programa de enseñanza del idioma dentro del hogar.

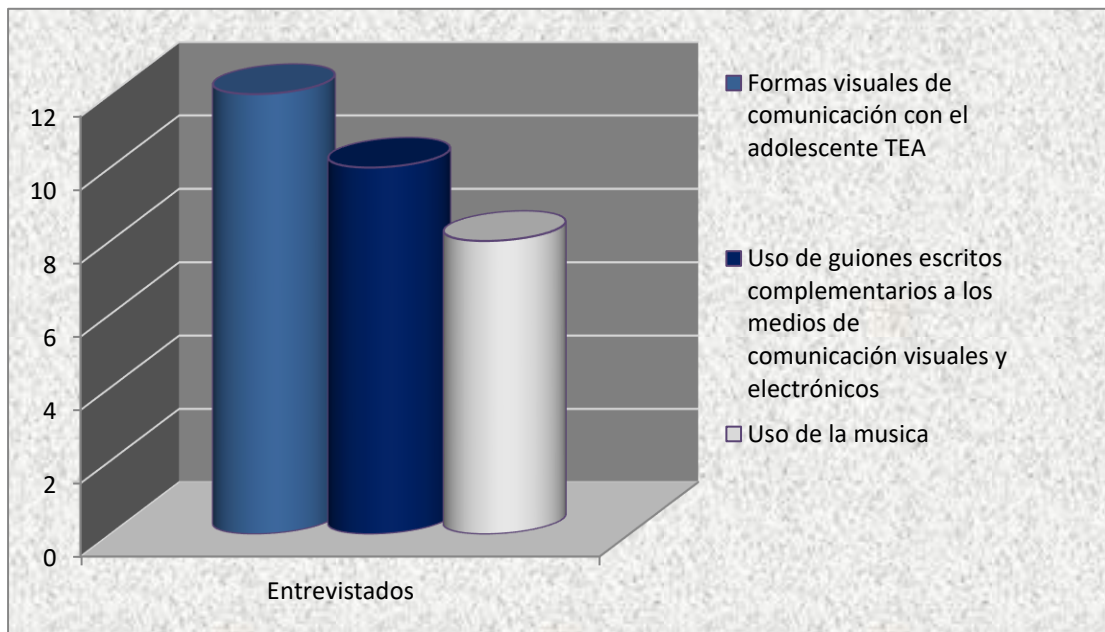
**Gráfico 4: Cooperación entre los miembros de la familia respecto a la comunicación con su hijo autista.** Fuente: elaboración propia





A los 30 entrevistados se les preguntó sobre los medios de comunicación que utilizan con su adolescente TEA y las estrategias que implementan para su aprendizaje del idioma. La gran mayoría aplica determinadas estrategias (como premios y estímulos), medios visuales y electrónicos solos o complementarios con guiones escritos (73,33%, f=22), y el resto no aplica estrategias y utiliza únicamente música para su TEA aprendizaje de idiomas en adolescentes.

**Gráfico 5: Medios de comunicación entre padres y sus adolescentes TEA.** Fuente: elaboración propia



La reacción de los participantes ante la posibilidad de seguir en casa las orientaciones pedagógicas dadas desde el contexto escolar es absolutamente positiva,

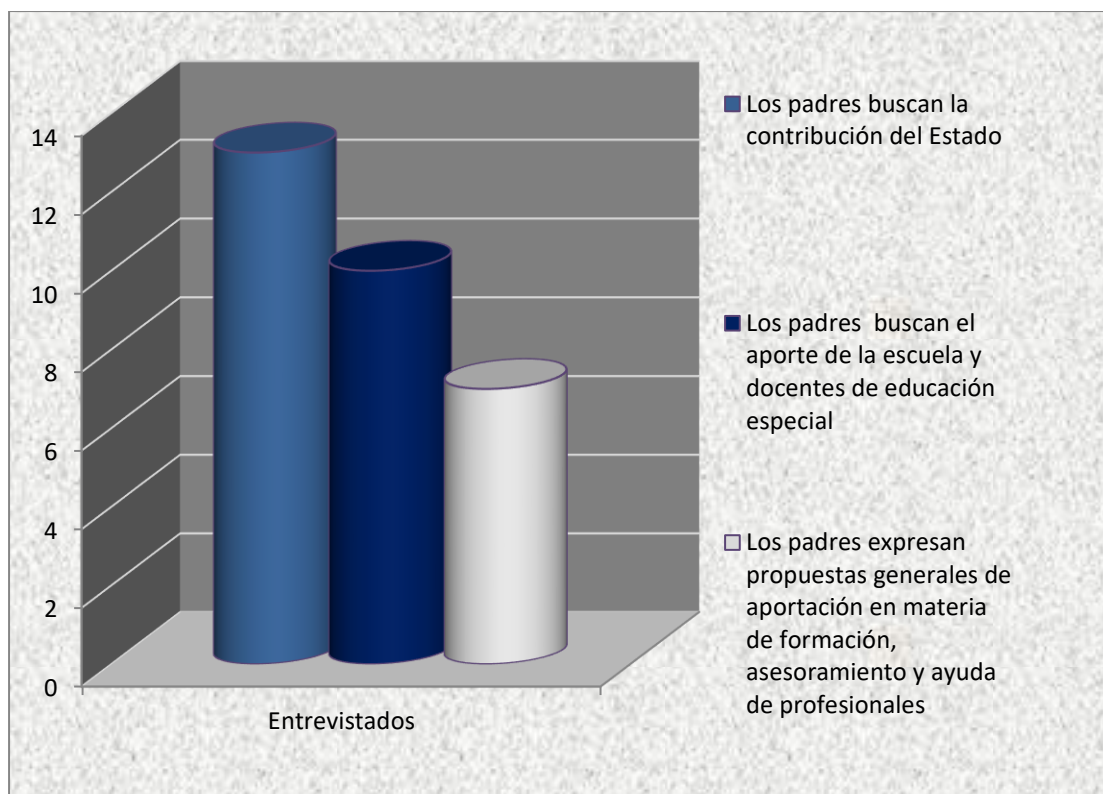
estando el 80%,  $f=24$ , totalmente de acuerdo con esta perspectiva y el resto argumentando que eso no puede suceder, sin especificar las razones exactas.

*Detección de las necesidades y demandas educativas de los padres de adolescentes con TEA*

Las dificultades que encuentran los padres-participantes en el esfuerzo de sus adolescentes por responder al aprendizaje del lenguaje revelan una clara separación entre ellos según las necesidades individuales de cada adolescente con TEA. Así, los padres cuyos hijos pueden hablar y leer adecuadamente expresan principalmente la deficiencia de la comprensión del significado real (56,66%,  $f=17$ ), mientras que el resto, con adolescentes TEA mudos o con vocabulario limitado, argumentan que existe condicional o ninguna comunicación (43,33%,  $f=13$ ).

De los 30 entrevistados, la gran mayoría (83,33%,  $f=25$ ) reconoce la ayuda pedagógica crucial de los docentes de educación especial, tanto en la orientación para el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes como en su colaboración intermedia. Sin embargo, los niveles de satisfacción son bastante bajos ya que los padres agradecerían más ayuda pedagógica para facilitar el progreso educativo de sus adolescentes con TEA. Por su parte el 80%,  $f=24$ , de los padres, a pesar de sus actividades profesionales, aplican técnicas educativas para facilitar el aprendizaje de idiomas de sus hijos, aunque requerirían una ayuda extra. Buscan el aporte del Estado (43,33%,  $f=13$ ), de los docentes de la escuela y de la educación especial (33,33%,  $f=10$ ) y proponen sugerencias generales en materia de capacitación, asesoramiento y ayuda adecuada de los profesionales (23, 33%,  $f=7$ ).

**Gráfico 6:** *Ayuda pedagógica que los padres agradecerían para facilitar el progreso educativo de sus hijos.* Fuente: elaboración propia

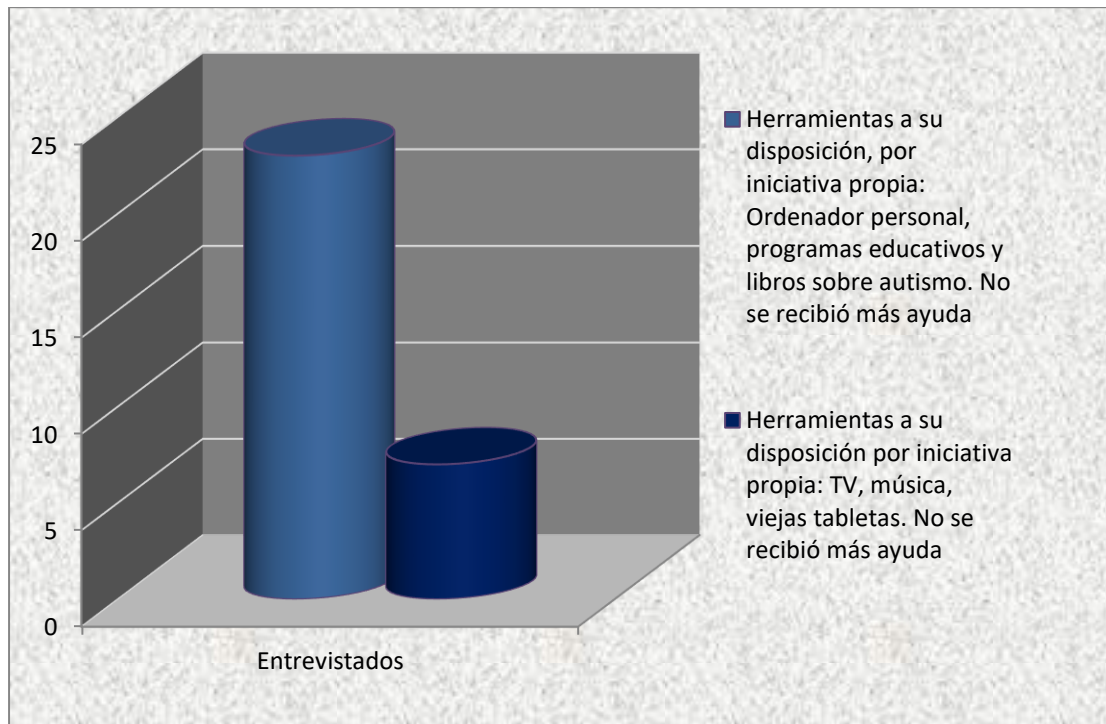


### *Valorar el papel del programa educativo dentro del hogar*

Los objetivos educativos planteados por los docentes de educación especial para el programa de educación domiciliaria, junto con su colaboración intermedia, se logran y son incuestionables para la mayoría de los entrevistados, ya que el 76,66% (f=23) es confirmativo. Además, el trabajo dentro del hogar se realiza a través de un programa específico y es total o casi efectivo para el 73,33% (f=22) mientras que el resto actúa espontáneamente de acuerdo con las necesidades de los adolescentes y encuentran que el programa es ineficaz o simplemente no se sigue.

Sin embargo, para facilitar la capacidad lingüística de los adolescentes con TEA se requieren muchas modificaciones al programa familiar, siendo el 56,66% (f=17) de los entrevistados reprogramar su jornada laboral para cumplir y el resto, 53,33% (f=13) a ser instados a dejar de trabajar o a tomarse un día libre de su trabajo, durante cada semana. Además, en cuanto a las herramientas disponibles que tienen los padres para promover el programa educativo dentro del hogar, casi todos utilizan su computadora personal sola o combinada con otras herramientas que han reunido por iniciativa propia. En este caso, su afirmación unánime es que el Estado o el contexto escolar nunca les brindaron herramientas educativas, ni se les brinda más ayuda.

**Gráfico 7: Herramientas que los padres tienen a su disposición para promover el programa educativo dentro del hogar y que han recibido.** Fuente: elaboración propia

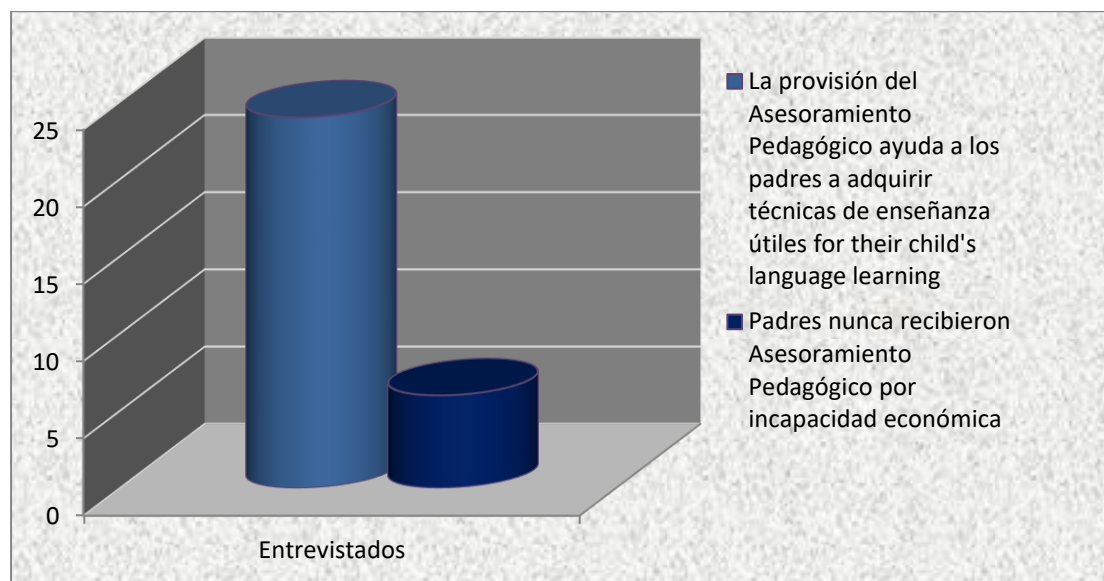


*Investigación de las técnicas de enseñanza que utilizan los padres de adolescentes con TEA y el AP que han recibido*

Las estrategias que utilizan los padres para desarrollar las necesidades de lenguaje de sus adolescentes TEA se refieren en su mayoría a la disponibilidad, persistencia, perseverancia, amor y existencia de un programa de estudio regular (83,33%, f=25), mientras que el resto no aplica ninguna. En cuanto al esfuerzo de los padres por animar a su adolescente con TEA a usar su voz, la técnica más utilizada es la de hacer preguntas continuas (70%, f=21), mientras que el resto asocia la voz del adolescente con el uso de la música.

En cuanto a la formación a través del AP para padres y madres y los medios que han facilitado o no su acceso, de los 30 entrevistados, f=19 (63,33%) la recibieron por iniciativa propia y coste, mientras que el resto no lo hizo por sus dificultades económicas. Adicionalmente, a la pregunta de si el AP les ayuda a adquirir técnicas útiles para el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes, la gran mayoría de la muestra (83,33%, f=25) expresa su entusiasmo y aceptación, a pesar de que el acceso es privado y por cuenta propia costo.

**Gráfico 8: ¿El AP ayuda a los padres a adquirir técnicas didácticas útiles para el aprendizaje de idiomas de sus hijos?** Fuente: elaboración propia



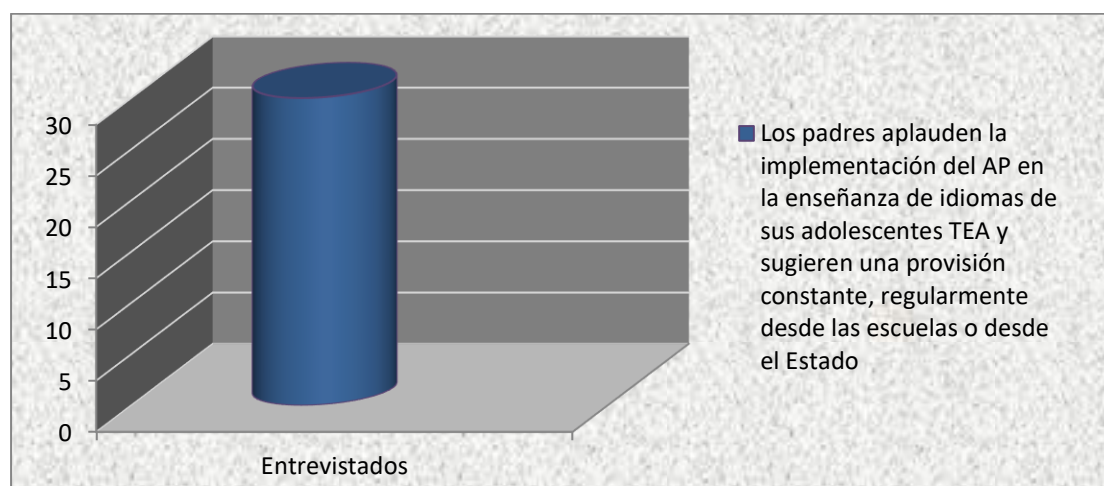
*Evaluar el papel del AP en la enseñanza del idioma de los adolescentes por parte de sus padres*

Según la contribución del AP al aprendizaje de idiomas de los adolescentes con TEA, las reacciones dependen de si los padres han recibido o no capacitación a través del AP. En este sentido, la mayoría de los entrevistados (63,33%, f=19) reconoce la ayuda del AP en el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes. Además, de manera unánime se expresa que la capacitación que reciben por AP para desarrollar el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes no es suficiente, mientras que para la mayoría (66,66%, f=20) AP les ayudó a implementar un programa de enseñanza de idiomas a sus adolescentes TEA durante un tiempo número de meses o incluso más. En consecuencia, f=22 de cada 30 adolescentes con TEA (73,33%) muestran una mejora adecuada en su competencia lingüística con la implementación de un programa de formación en idiomas.

Los padres de familia, sin excepción, manifiestan su intención de aplicar el plan educativo para el aprendizaje del lenguaje de sus adolescentes con TEA todos los días después de su participación en la investigación, mencionando sin embargo que para su mejor y más exitoso diseño con la ayuda del AP hay un llamado urgente: Provisión gratuita del AP por parte del Estado; personal especializado disponible para padres y docentes de forma regular y constante sin cargo y el uso de métodos de enseñanza más

visualizados. Además, de forma unánime, los padres aplauden la implementación del AP en el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes con TEA y sugieren una provisión continua, regularmente desde las escuelas o desde el Estado.

**Gráfico 9: Opinión actual de los padres sobre la aplicación del AP en la enseñanza de idiomas de sus adolescentes con TEA y sus futuras propuestas.** Fuente: elaboración propia



## Capítulo 6. Conclusiones, líneas futuras y limitaciones

### 6.1. Conclusiones

Grecia presenta un ejemplo bastante interesante de un país donde, a pesar de la legislación de apoyo, la provisión de educación especial todavía enfrenta obstáculos obvios para su plena implementación. En referencia al entorno familiar de los adolescentes con TEA, responde con una actitud positiva y una filosofía cooperativa en la mayoría de los casos, ya que las necesidades y requerimientos pedagógicos de la mayoría de los padres de adolescentes con TEA se satisfacen a través de la cooperación con los docentes de educación especial, pero su nivel de satisfacción es claramente insuficiente y bajo. En el mismo patrón, los padres evalúan positivamente la existencia y el papel de un programa educativo en el hogar, en combinación con el AP que han recibido, ya que les ayuda a adquirir prácticas educativas valiosas en la enseñanza de idiomas de sus adolescentes con TEA. Profundizando en un nivel más específico, la aplicación continua de los métodos del AP es aplaudida y solicitada por los padres de adolescentes con TEA en el día a día, ya que expresan su firme convicción de que el AP facilita directamente el aprendizaje del lenguaje en sus adolescentes.

En definitiva, y teniendo en cuenta los objetivos planteados, se concluyen varios aspectos. En relación con el objetivo de analizar el estado actual de la educación especial en Grecia y el papel del AP, concluimos que la visión de los padres sobre la provisión de educación especial en sus adolescentes con TEA en relación con la enseñanza del idioma es vaga y confusa, mostrando insuficiencia y deficiencias en su implementación, falta de provisión del AP por parte del Estado y ausencia de oportunidades de formación para padres y docentes de adolescentes con TEA. Esto está de acuerdo con las investigaciones de Veroni (2019) y Ridge (2013), que muestran que en Grecia durante este período de austeridad, la provisión de educación se ve afectada por los recortes financieros. La reducción del apoyo económico del Estado impacta particularmente en aquellas familias con niños con necesidades educativas especiales, cuyas necesidades sociales, físicas y educativas no son satisfechas y da una visión hacia la discapacidad, especialmente cuando los recursos son escasos. Kantzara (2016) afirma que se aplicaron recortes presupuestarios prolongados en la educación, con el resultado de que se ha desmantelado en gran medida. Este punto está de acuerdo con la opinión de los padres sobre la existencia de escuelas de educación especial en Grecia que parecen ser suficientes, pero sin los recursos adecuados. Según la Autoridad Estadística Helénica (2018), había 134 escuelas secundarias especiales en Grecia en el año escolar 2018-2019 y el autismo era la segunda categoría de necesidades educativas especiales más común en estas escuelas después de las discapacidades intelectuales, con el 31,4% de los alumnos que asisten a escuelas especiales para 2018/2019 sean autistas. Además, la mayoría de los adolescentes con TEA en Grecia asisten a la educación general a tiempo completo sin o, por lo general, con apoyo paralelo adicional de un docente de educación especial (Giannopoulou et al., 2019). El apoyo paralelo es ampliamente reconocido por parte de los padres-participantes como un gran paso de apoyo hacia la inclusión de sus adolescentes con TEA, aunque con algunas deficiencias: la necesidad de proporcionar más horas de clase para los adolescentes con TEA con refuerzo; más apoyo al ser imprescindible en todas las materias educativas y no sólo en las primarias; contratación de docentes de educación especial estables y a tiempo completo y no suplentes que cada año son diferentes, etc.

Respecto al objetivo planteado sobre los factores del contexto familiar que favorecen o impiden el aprendizaje del lenguaje en los adolescentes con TEA, se puede argumentar que el entorno familiar se caracteriza por ser positivo y principalmente

colaborativo en la mayoría de los casos observados. Estos hallazgos son consistentes con las últimas investigaciones de Ntre et al. (2018) en Grecia, quien atribuye estos resultados a los fuertes lazos en la familia extendida que aún se observan en las comunidades griegas. En cuanto al aprendizaje de idiomas y el seguimiento de un programa de enseñanza de idiomas para adolescentes con TEA, este se implementa mediante medios de comunicación visuales y electrónicos, guiones escritos y música (Kotsi & Fernández). Este hallazgo está totalmente en línea con Knight & Sartini (2015), quienes sostienen que los apoyos visuales son la primera de las dos prácticas basadas en evidencia con una variedad de formas, siendo su uso una de las prácticas más recomendadas en la enseñanza de idiomas de los estudiantes con TEA. La mayor proporción de padres refiere dificultades considerables, pero se esfuerza por aplicar un programa de aprendizaje de idiomas cotidiano dentro del hogar mediante la implementación de técnicas educativas, el uso de estrategias de aprendizaje y se esfuerza por seguir las instrucciones pedagógicas proporcionadas desde el contexto escolar.

En relación con el objetivo de detectar las necesidades y demandas pedagógicas de los padres de adolescentes con TEA, la mayoría de los participantes admite que existe colaboración en el hogar entre ellos y los docentes de educación especial, pero los niveles de satisfacción son bastante bajos. Los padres tratan de lograr los objetivos educativos marcados por los docentes de educación especial, pero esto no siempre se cumple. Más a menudo tratan de aplicar un programa diario en el aprendizaje del idioma con recompensas, de lo contrario, el trabajo dentro del hogar progresa espontáneamente de acuerdo con las necesidades de los adolescentes. Incluso cuando la cooperación de los padres ayuda a que sus adolescentes con TEA muestren mejoras en el lenguaje, existen serias exenciones. Por ejemplo, encuentran dificultades en el esfuerzo de su adolescente para responder al aprendizaje del lenguaje, ya que los adolescentes con TEA con habla muestran una falta de comprensión del significado real de las palabras y los adolescentes sin habla o con vocabulario limitado presentan comunicación condicional o nula. De esta manera, se cuestiona y se pone en duda la efectividad de los programas educativos implícitos en el hogar. Los padres buscan más colaboración y ayuda extra del contexto escolar, de los docentes de educación especial y del Estado en general. De acuerdo con la revisión de la literatura en Grecia de Kosyvaki (2021), es evidente que la legislación, la política y la investigación han tratado la colaboración



entre padres y docentes hasta cierto punto. Syriopoulou-Delli et al., (2016) encontraron que el 100 % de los padres y el 96 % de los docentes en su investigación consideran la importancia significativa de la colaboración entre padres y docentes. Además, los hallazgos están totalmente en línea con la investigación de Mavropalias et al., (2019), donde los padres no parecen satisfechos con su colaboración con los docentes, argumentando que la información recibida de los docentes sobre cómo apoyar a sus hijos en su educación o la orientación no es suficiente. Como afirma Veroni (2019), los profesionales deben respetar las creencias de los padres y proporcionar información adecuada sobre las estrategias para apoyar a los niños con TEA y sus familias.

En cuanto al objetivo evaluar el rol del programa educativo dentro del hogar, la conclusión a la que se llega es que los padres en su mayoría reaccionan positivamente y valoran su rol dentro del hogar. Sin embargo, según los participantes-padres, la diversificación y modificación del programa familiar, para facilitar las habilidades lingüísticas del adolescente, es un factor esencial. Esto incluye configurar las horas de trabajo de tal manera que permita el compromiso con el adolescente con TEA y mejore sus habilidades lingüísticas. Siempre que, por razones familiares, esto no se puede lograr, se toma un día libre durante la semana o incluso se renuncia al trabajo, lo que conduce inevitablemente a una carga financiera. Los hallazgos están en completa consistencia con Ntre et al. (2018), quienes describen que el 36,4% de las familias tenían un miembro que tuvo que dejar su trabajo, para poder cuidar al niño y que los padres con un niño con TEA se vieron afectados en sus decisiones laborales al no tomar un trabajo específico o cambiar mucho su trabajo actual o trabajar horas extras, debido a su disponibilidad para el horario de trabajo propuesto. Ntre et al. (2018) afirman que tener un hijo con TEA se asocia con una reducción de los ingresos familiares, obligándose algunos padres a modificar su carrera profesional, para poder cubrir el alto costo de la educación especial de su hijo. Más específicamente, Ntre et al. (2018) muestra que el 41,6% de las familias gastan entre 801 y 1200 € mensuales en el tratamiento de su hijo. La cobertura del seguro y prestación social no supera los 500 € mensuales. Inevitablemente, esto conduce a pagos mensuales de su bolsillo que generalmente oscilan entre 401 € y 1000 €. Además, los participantes afirman que las herramientas disponibles a su disposición para promover el programa educativo dentro del hogar dependen exclusivamente de su propia iniciativa: como el uso de computadoras, tabletas, programas educativos y libros sobre TEA, etc. No se ofrece

más asistencia con las herramientas disponibles, lo que lleva a cumplir con la investigación de Papadopoulos (2021), donde los participantes expresaron la tensión financiera derivada del costo total de la atención de sus hijos con TEA, tanto para los gastos de tratamiento actuales como futuros.

En consecuencia, en línea con los hallazgos anteriores y en relación con el objetivo de investigar las técnicas de enseñanza utilizadas por los padres con sus hijos adolescentes con TEA, combinadas con el AP que recibieron, la investigación actual demuestra que la provisión del AP ayuda a los padres a adquirir técnicas de enseñanza útiles para sus hijos adolescentes en el aprendizaje de idiomas como: disponibilidad, paciencia, persistencia, perseverancia, amor y un programa de estudio regular. En este caso, muchos padres señalan que la capacitación que recibieron a través del AP es por su propia iniciativa y por cuenta propia, de lo contrario, las dificultades financieras parecen una barrera extrema para los participantes que quedan. En el mismo camino, los padres que económicamente pueden recibir AP reconocen su contribución al aprendizaje de idiomas de sus adolescentes, expresando que aún no es suficiente. El mayor beneficio que los padres obtienen del AP es la implementación de un programa de enseñanza de idiomas para sus adolescentes con TEA durante un número de meses o más, lo que resulta en una mejora adecuada en su competencia lingüística. Por ejemplo, a los padres generalmente se les enseña a hacer preguntas constantemente a sus hijos adolescentes. Esta actitud según Woolley (2016) y McIntyre et al. (2017) obligan a los adolescentes a utilizar habilidades metacognitivas, para comprender exactamente lo que leen, comprender el significado real en cada ocasión y utilizar estrategias, llevándolos al aprendizaje del lenguaje, especialmente en lo que se refiere al pensamiento de orden superior.

Además, en cuanto al objetivo final sobre la evaluación del papel del AP en el aprendizaje de idiomas de los adolescentes por parte de sus padres, se puede destacar que se muestra su disposición a aplicar el plan educativo para el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes, ya que para la mayoría existe una adecuada mejora en la competencia lingüística de su adolescente, mientras que para el resto no se reconoce ningún beneficio, por falta de habla en su adolescente o por falta de dotación del AP. La pregunta principal que surge es si existe igualdad de acceso a la formación educativa en la enseñanza de idiomas a través del AP para todos los padres con adolescentes con TEA en la Grecia moderna. Según los entrevistados de la investigación, la participación

igualitaria de los padres en la provisión del AP no está garantizada, ya que no se proporciona de forma gratuita a todo el mundo desde el Estado griego. La carga financiera en las familias griegas, ya que el impacto de criar a un niño con TEA es evidente en estudios previos realizados en Grecia que destacan que, debido a la grave crisis económica de la década anterior, las familias con un nivel socioeconómico bajo tienen un acceso limitado a los servicios de atención médica (Malí et al., 2018). Estos hechos están de acuerdo con Loukisa's & Papoudi's (2016) y Pappas et al. (2018), donde los padres griegos luchan por obtener igualdad para sus hijos en la educación proporcionada y en los servicios. En cuanto a los indicadores económicos, la austeridad ha afectado negativamente la planificación y el desarrollo de recursos y servicios básicos en educación especial y salud mental para personas con TEA. Estos efectos obstaculizaron el desarrollo positivo y el bienestar psicosocial de las personas con discapacidad y causaron desventajas a largo plazo (Thomaidis et al., 2020). Papadopoulos (2021) afirma que la falta de acceso a la igualdad de oportunidades en la educación puede ocurrir porque los servicios que ofrece el Estado son mínimos y no cubren de la mejor manera las necesidades integrales de los adolescentes y sus familias. Se han realizado algunos intentos en los últimos años para la mejora general del sistema educativo griego, con el objetivo de incluir a los niños con discapacidad, pero el progreso sigue siendo lento en comparación con el progreso promedio logrado en la Unión Europea (Papadopoulos, 2021).

Mucho más allá, los participantes-padres aplauden la implementación del AP en la enseñanza de idiomas de sus adolescentes con TEA, sugiriendo sin embargo: una provisión constante y regular de las escuelas públicas y el Estado griego; el uso de métodos de enseñanza más visualizados, como una gran ayuda para los adolescentes con TEA, para mejorar su comprensión del lenguaje; la provisión de material especializado permanente disponible para padres y docentes todos los días de forma gratuita; su disposición a aplicar el plan educativo para el aprendizaje de la lengua de sus adolescentes todos los días después de su participación en la investigación.

En conclusión, en la Grecia moderna, los padres de adolescentes con TEA se enfrentan a la falta de la infraestructura técnica necesaria, la ausencia de recursos adecuados, la escasez de personal en las escuelas, la falta de financiación, las prácticas de aceptación encubiertas o abiertas y/o el rechazo de las personas con discapacidad en el sistema educativo. Esto conduce inevitablemente a su fuerte apoyo y evaluación

positiva de la implementación del AP en el aprendizaje de idiomas de sus adolescentes con TEA y pide con entusiasmo su aplicación adicional.

## **6.2. Líneas futuras**

Tras la investigación realizada y los resultados obtenidos, surgen diversas líneas futuras de investigación.

Una futura línea de investigación debería centrarse en extrapolar los hallazgos del presente estudio a otros países del mundo. El abordaje sistemático de los padres de adolescentes con TEA de manera regular a través de sesiones del AP, como práctica, daría respuestas sustanciales para la viabilidad del método específico. Por lo tanto, se necesitan investigaciones repetidas en diferentes países dentro de una variedad de entornos socioculturales para generalizar la evidencia de que la implementación del AP puede contribuir activamente a la mejora de las habilidades lingüísticas de los adolescentes con TEA. En consecuencia, se debe explorar más a fondo el papel que podrían desempeñar los padres en la mejora de las habilidades lingüísticas de sus adolescentes con TEA, colocándolos en el centro de la investigación.

Más lejos, sería muy interesante vincular la investigación sobre el aprendizaje de idiomas entre adolescentes con TEA en educación secundaria y niños con TEA en educación primaria, demostrando la efectividad potencial de las intervenciones del AP continuas e ininterrumpidas para los padres.

## **6.3. Limitaciones**

En cada proyecto de investigación existen limitaciones en relación a diversos factores, ya sea existente desde la etapa inicial o que se presenten durante la investigación. Según Taylor et al. (2015), los estudios de casos son la mejor opción para desarrollar ideas y conocimientos profundos que se aplican a un grupo particular de personas, en un momento particular y no son adecuados para llegar a generalizaciones sobre una población más amplia.

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio tiene limitaciones, en primer lugar, referidas a la metodología utilizada. Al ser una investigación cualitativa de estudio de caso, el objetivo no fue medir problemas, hacer declaraciones a nivel de población o extrapolar generalizaciones a partir de los resultados obtenidos (Hennink

et al., 2020). Su principal desventaja, como en la mayoría de las investigaciones educativas, tiene que ver con el tamaño de la muestra. Las virtudes iniciales de este estudio fueron poner sobre la mesa la voz de los padres de adolescentes con TEA que no son objeto de constantes estudios en este campo. El acceso está limitado al norte y centro de Grecia, una pequeña área geográfica en un país, y los resultados no pueden generalizarse a la población total en cuestión ni proporcionar un alcance general de las respuestas, más allá de los parámetros del estudio.

Además, la metodología de análisis de datos es otra área de limitación potencial, ya que esta investigación en realidad no se puede replicar (como en condiciones experimentales controladas) y, por lo tanto, no se puede verificar per se (Theofanidis & Fountouki, 2018). Adicionalmente, la investigación se llevó a cabo en Grecia durante un período de austeridad con recortes financieros y reducción del apoyo financiero estatal que afectó la provisión de educación, particularmente para familias con adolescentes con TEA, cuyas necesidades educativas no se satisfacen adecuadamente. Otros países con estructuras sociopolíticas similares pueden, comparativamente, no someterse a la austeridad de la misma manera, en lo que respecta a la provisión de educación uniforme para todos por igual.

En el transcurso de la investigación, durante la realización de las entrevistas y en medio de las reuniones con los entrevistados, el tema más grave que se planteó y que también fue un factor limitante importante, fue la pandemia mundial del COVID-19. La reducción de las interacciones sociales, la evitación de la convivencia impuesta por razones de salud pública y los constantes encierros dificultaron significativamente las reuniones con los padres de los adolescentes con TEA. Posiblemente, en circunstancias normales, la participación de los padres en la investigación hubiera sido aún mayor, o al final hubiera sido fluida, sin cambios constantes en las reuniones preestablecidas.

Darse cuenta de que la evolución es factible es vital para el desarrollo, el estudio y la integración de enfoques efectivos a los programas educativos para apoyar a las personas con TEA y sus familias a lo largo de la vida. El objetivo no es enseñar al niño, sino desarrollar su capacidad de aprender y generar. Siempre hay dos formas de ver las cosas: la forma no autista y la forma autista. Nuestro deber y obligación es comprender y facilitar la segunda vía.

