



UNIVERSIDAD  
SAN SEBASTIAN

Universidad San Sebastián

Facultad de Ciencias de la Educación

Pedagogía en Educación Diferencial. ADVANCE

**PROCESOS DE INCLUSIÓN EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL  
ESPECTRO AUTISTA EN SEGUNDO CICLO DE ENSEÑANZA BÁSICA  
DE LA ESCUELA V.V DE LA COMUNA DE COLINA**

**Tesis para optar al grado de Licenciado(a) en Educación y título profesional de  
profesor(a) en Educación Diferencial con mención en accesibilidad en los aprendizajes.**

**Autores**

**Nombres:** Melanie Briceño Castro

María Maluenda Lizama

Fernanda Payero Cortés

**Docente LAB:** Leonardo Gómez Mora

**Docente GRU:** Maritza Leiva Ponce

**Santiago, Septiembre 2023**

## **AGRADECIMIENTOS**

*Le agradecemos muy profundamente a nuestra querida profesora Gru Maritza Leiva Ponce por su dedicación y paciencia, sin sus palabras y correcciones precisas no hubiésemos podido lograr llegar a esta instancia tan anhelada. Gracias por compartir sus conocimientos con nosotras, por la confianza entregada, por estar siempre disponible a resolver nuestras interrogantes.*

*Agradecemos a todos nuestros profesores, con mucho cariño, aunque han sido muchos, de igual manera han sido parte de este arduo proceso, en nuestro camino universitario. A todos ellos les queremos agradecer por transmitir los conocimientos necesarios que nos han permitido estar aquí. En especial a nuestro profesor de Tesis de Grado Leonardo Gómez Mora por guiarnos en esta etapa final.*

*También agradecemos a la Universidad San Sebastián, por brindar los espacios y contar con la presencia de profesionales expertos en el área que nos instruyeron durante estos dos años.*

*Además, agradecerles a todos nuestros compañeros los cuales muchos de ellos se han convertido en nuestros amigos, cómplices y hermanos. Gracias por las horas compartidas, los trabajos realizados en conjunto y las historias vividas, se extrañarán las conversaciones y el tiempo que estuvimos juntas, en este muchas veces agotador camino universitario.*

*Finalmente agradecemos a nuestros familiares más cercanos, padres, hijos y amigos que nos acompañaron, y brindaron apoyo y contención durante todo el proceso.*

*Melanie Briceño Castro -María Maluenda Lizama- Fernanda Payero Cortés*

*Septiembre, 2023*

## Índice

### Tesis para optar al grado de Licenciado(a) en Educación y título profesional de profesor(a) en Educación Diferencial con mención en accesibilidad en los aprendizajes.

|   |    |
|---|----|
| <b>Resumen</b> .....  | 1  |
| <b>Abstract</b> .....   | 3  |
| <b>Introducción</b> .....   | 5  |
| <b>CAPITULO I: PROBLEMATIZACIÓN</b> .....   | 7  |
| 1.1 Antecedentes del problema de investigación .....  | 7  |
| 1.1.2 Perspectiva de una educación inclusiva en Chile .....   | 7  |
| 1.1.3 Normativa legal vigente .....   | 8  |
| 1.2 Justificación y Relevancia de la Investigación .....  | 9  |
| 1.3 Limitaciones .....  | 11 |
| 1.4 Delimitaciones .....  | 12 |
| 1.5 Preguntas de Investigación .....  | 12 |
| 1.6 Objetivos de Investigación .....  | 13 |
| A) Objetivo General .....   | 13 |
| B) Objetivos Específicos .....  | 13 |
| <b>CAPITULO II: MARCO TEÓRICO</b> .....   | 14 |
| 2.1 Trastorno del Espectro Autista .....  | 14 |
| 2.2 Inclusión Educativa .....   | 15 |
| 2.3 Educación Especial .....  | 17 |
| 2.4 Integración Escolar .....   | 19 |
| 2.4.1 Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar PIE .....                                 | 20 |
| 2.4.2 Programa de Integración Escolar .....   | 21 |
| 2.5 Normativa Vigente .....   | 22 |
| 2.5.1 Ley TEA 21.545 .....  | 22 |
| 2.5.2 Ley General de Educación 20.370 .....   | 24 |
| 2.5.3 Decreto 170/ 2009 .....   | 27 |
| 2.5.4 Decreto 83/2015 .....   | 29 |
| 2.5.5 Decreto 67/2018 .....   | 32 |
| 2.6 Trabajo colaborativo .....  | 33 |
| 2.7 Co-enseñanza y sus enfoques .....   | 34 |
| 2.8 Estrategias Metodológicas en estudiantes con TEA .....  | 36 |
| 2.8.1 Sistema Picture Exchange Communication PECS .....   | 38 |
| 2.8.1.1 Clasificación de los sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación SAAC .....                | 39 |
| 2.8.2 Método TEACCH Treatment and Education of Autistic and related communication hardcapped children ..... | 39 |
| 2.8.3 Integración Sensorial de Ayres (ASI).....   | 43 |
| 2.8.4 Método PEERS .....  | 43 |

|   |    |
|---|----|
| 2.9 Orientaciones Pedagógicas para docentes con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista .....              | 45 |
| 2.10 Estrategias en habilidades sociales extracurriculares en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista..... | 47 |
| <b>CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO</b> .....   | 49 |
| 3.1 Enfoque de Investigación .....  | 49 |
| 3.2 Tabla de Operacionalización de la Investigación .....   | 51 |
| 3.3 Unidades de Análisis .....  | 58 |
| 3.4 Categorías e Instrumentos .....   | 59 |
| 3.5 Técnica de Análisis .....   | 60 |
| 3.6 Etapas de la Investigación .....  | 61 |
| 3.7 Resguardos éticos .....   | 62 |
| <b>CAPITULO IV: RESULTADOS ANÁLISIS</b> .....   | 64 |
| 4.1 Análisis por categoría .....  | 65 |
| 4.2 Triangulación de los datos .....  | 79 |
| <b>CAPITULO V: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES</b> .....  | 85 |
| 5.1 Discusión .....   | 85 |
| 5.2 Conclusiones .....  | 86 |
| 5.3 Proyecciones .....  | 88 |
| <b>Bibliografía</b> .....   | 91 |
| <b>Anexos</b> .....   | 98 |

## RESUMEN

En la presente investigación, se pesquisó sobre los procedimientos metodológicos y apoyos que se utilizaron en las escuelas regulares para promover la inclusión, especialmente en el caso de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se seleccionó una escuela ubicada en la comuna de Colina, para llevar a cabo la investigación, centrándose en el segundo ciclo de enseñanza básica y definiendo las variables claves del proceso.

En respuesta a estas premisas, se plantearon las siguientes preguntas que guiaron el proceso de desarrollo: ¿De qué manera se manifestaron los procedimientos inclusivos en las aulas regulares en beneficio de los estudiantes TEA? ¿Existen en los escenarios educativos actuales respuestas que realmente favorezcan los aprendizajes de estos estudiantes, en consonancia con los principios de diversificación y calidad en la enseñanza?

Conforme a lo indicado por Mesibov (2010), se observa que los estudiantes con TEA enfrentan dificultades en las áreas de comunicación, interacción social e imaginación, lo que implica que su comprensión e interpretación del currículum escolar difiere de la de sus pares. Esto planteó interrogantes sobre la adecuación de un sistema educativo tradicional, dada su fundamentación en la comunicación verbal y social, áreas en las que estos estudiantes experimentaban desafíos significativos. Además, según las observaciones de Delfos (2006), se identificó que la falta de conocimiento acerca del diagnóstico TEA complicaba la inclusión de niños y jóvenes con esta condición en instituciones educativas regulares. Paralelamente, como señalaba Blanco (2006), se constató que estos estudiantes se encontraban con obstáculos significativos en cuanto a su acceso, permanencia y participación en el sistema educativo.

En este contexto, se justificó la necesidad de investigar las interacciones en el seno de la comunidad educativa, incluyendo a las familias de estudiantes con TEA, con el fin de examinar de manera integral las prácticas pedagógicas y asignación de recursos existentes que abordan de manera competente e integradora las necesidades de todos los estudiantes. Esto podría lograrse ya sea, mediante la adaptación al currículum nacional inclusivo vigente o a través de un compromiso genuino con la diversidad en su totalidad.

En cuanto a los aspectos metodológicos, este estudio se enmarcó en una investigación de carácter cualitativo bajo el diseño fenomenológico. Según Howit (2011), este paradigma de investigación busca generar una descripción detallada y en profundidad de las experiencias particulares tal como eran vividas y comprendidas por los individuos.

Adicionalmente, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica para fundamentar el marco teórico relacionado con la temática de estudio, la que respaldó la rigurosidad y veracidad de la información recopilada.

En lo que respecta a la recopilación de datos, se emplearon técnicas de entrevistas abiertas semiestructuradas, llevadas a cabo en un entorno presencial y no aleatorio. Este tipo de entrevista no solo facilitó el diálogo entre el investigador y los participantes, sino que también fomentó la identificación de nuevas áreas de exploración (Smith et. al, 2008). Este enfoque se implementó con el fin de evaluar el rol del docente en el contexto inclusivo, garantizando la permanencia y participación de los estudiantes con TEA en aula regular. Estas entrevistas se dirigieron a docentes y apoderados de estudiantes pertenecientes al segundo ciclo de enseñanza básica de la escuela V.V.

En la última instancia, esta investigación abrió un espacio de discusión y reflexión en las comunidades educativas, con el propósito de fomentar la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, además de proporcionar una base sólida para investigaciones futuras en este ámbito.

**Palabras Claves:** Trastorno del Espectro Autista, Inclusión Educativa, Estrategias Pedagógicas, Participación e interacción.

## ABSTRACT

In this research, we investigated the methodological procedures and supports used in regular schools to promote inclusion, especially in the case of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). A school located in the commune of Colina was selected to carry out the research, focusing on the second cycle of basic education and defending the key variables of the process.

In response to these premises, the following questions were posed to guide the development process: ¿In what way are inclusive procedures manifested in regular classrooms for the benefit of students with ASD? ¿Are there responses in current educational scenarios that really favour the learning of these students, in line with the principles of diversification and quality in teaching?

According to Mesibov (2010), it is observed that students with ASD face difficulties in the areas of communication, social interaction and imagination, which implies that their understanding and interpretation of the school curriculum differs from that of their peers. This raised questions about the appropriateness of a traditional education system, given its foundation in verbal and social communication, areas in which these students experienced significant challenges. Furthermore, according to the observations of Delfos (2006), it was identified that the lack of knowledge about the diagnosis of ASD complicated the inclusion of children and young people with this condition in regular educational institutions. At the same time, as pointed out by Blanco (2006), it was found that these students faced significant obstacles in terms of access, permanence and participation in the educational system.

In this context, the need to investigate interactions within the educational community, including families of students with ASD, was justified in order to comprehensively examine existing pedagogical practices and resource allocation that competently and inclusively address the needs of all students. This could be achieved either through alignment with the existing inclusive national curriculum or through a genuine commitment to diversity as a whole.

In terms of methodological aspects, this study was framed in a qualitative research under the phenomenological design. According to Howit (2011), this research paradigm seeks to generate

a detailed and in-depth description of particular experiences as they were lived and understood by individuals.

In addition, an exhaustive literature review was conducted to support the theoretical framework related to the subject of the study, which supported the thoroughness and veracity of the information collected.

In terms of data collection, semi-structured open-ended interview techniques were used, conducted in a face-to-face, non-randomised setting. This type of interview not only facilitated dialogue between the researcher and participants, but also encouraged the identification of new areas of exploration (Smith et. al, 2008). This approach was implemented in order to assess the role of the teacher in the inclusive context, ensuring the permanence and participation of students with ASD in the regular classroom. These interviews were addressed to teachers and parents of students belonging to the second cycle of basic education at the V.V. school.

Ultimately, this research opened a space for discussion and reflection in the educational communities, with the purpose of fostering the educational inclusion of students with ASD, as well as providing a solid basis for future research in this area.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder, Educational Inclusion, Pedagogical Strategies, Participation and Interaction.

## INTRODUCCIÓN

El propósito de la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el entorno educativo regular, representa una intervención educativa de suma relevancia, que se considera esencial para mejorar la calidad de vida de las personas dentro del Espectro Autista.

Numerosos autores (Alegre, 2000; Arnaiz, 2003; Cardona, 2006; Jiménez, 2005; Stainback, 1999) han resaltado que uno de los pilares o requisitos fundamentales para que la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) sea efectiva, está directamente vinculado a la formación del profesorado, con el propósito de atender las características heterogéneas de los estudiantes. Por lo tanto, Peña (2013) sostiene que abordar la educación de estos estudiantes plantea desafíos significativos en el proceso educativo.

En este contexto, desde las etapas iniciales se orienta y planifica estratégicamente, para crear un entorno propicio para el aprendizaje.

La inclusión de niños con TEA plantea nuevos retos para los docentes, quienes deben desarrollar estrategias metodológicas que respondan a las necesidades de aprendizaje específicas de estos estudiantes, en un contexto de currículo y organización que no siempre ofrece flexibilidad. A veces, si los avances y las recompensas no satisfacen las expectativas, la actitud positiva inicial se debilita, lo que puede llevar a que los estudiantes se sientan fracasados e incluso frustrados. La escolarización adecuada desempeña un papel crucial en la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA. Como afirma Tortosa (2008) "Los niños autistas pueden aprender, pero parece que solo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje" (pág. 82).

Motivado por lo anteriormente mencionado, este estudio se propone exponer las opiniones de la comunidad educativa cercana, incluyendo familias y docentes, en relación con el proceso de inclusión de estudiantes con TEA en una escuela regular de la comuna de Colina. El objetivo es determinar si la respuesta educativa se ajusta adecuadamente a la situación, el contexto y las particularidades de cada estudiante, con el fin de hacer efectivo el proceso de inclusión educativa

y superar el enfoque educativo de segregación y la integración insuficiente de los niños y niñas con TEA en las aulas regulares.

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo examinar cómo los procesos inclusivos impactan en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el segundo ciclo de enseñanza básica de la escuela V.V en la comuna de Colina. Además, se destaca el enfoque metodológico seleccionado, que corresponde a una investigación de tipo cualitativo con un enfoque fenomenológico. Esta perspectiva permite un análisis tanto objetivo como subjetivo de las experiencias de las personas, desde sus propias vivencias y entornos reales, tomados como referencia en el discurso intencionado y reflexivo, en un contexto natural, con un enfoque profundo y completo.

El primer capítulo de la investigación se centra en un análisis crítico de los planteamientos iniciales de la problemática, buscando así respuestas a las preguntas que surgen a lo largo de este estudio en relación con las prácticas educativas e inclusivas empleadas en la escuela regular.

Los capítulos dos y tres se dedican a la recopilación de datos necesarios para esta investigación desde las perspectivas referencial y metodológica, proporcionando un sustento empírico a los planteamientos mencionados en el capítulo anterior. Se presentan los antecedentes teóricos y empíricos que respaldan esta investigación y que aportan información crucial para realizar análisis e interpretaciones pertinentes.

Finalmente se establecen conclusiones y proyecciones finales de la investigación, que integran todo el proceso de la pesquisa.

## **CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN**

### **1.1 Antecedentes del problema de investigación**

#### **1.1.2 Perspectiva de una educación Inclusiva en Chile**

Miranda (2011) sostiene que, en el contexto chileno, la educación especial ha atravesado diversas etapas y enfrentado múltiples desafíos. En la década de los años 80, se inició la integración de estudiantes con discapacidad sensorial en establecimientos educativos regulares. Sin embargo, este proceso estuvo plagado de dificultades, tales como la carencia de recursos adecuados y la insuficiente formación docente.

En la Mesa Técnica Educación Especial del año 2015, se subraya que, en la década de los años 90, a pesar de la reforma educacional, la educación especial no fue considerada de manera adecuada, quedando al margen de la atención regular y sin una directriz clara respecto a cómo abordar las necesidades educativas específicas de los niños.

El informe del Ministerio de Educación (MINEDUC) en 2005 enfatiza que el principal desafío que enfrenta Chile en el ámbito educativo es ofrecer respuestas a la diversidad sin recurrir a la exclusión. Esto implica adoptar un enfoque inclusivo que persiga el objetivo de asegurar un aprendizaje significativo y permita a los estudiantes alcanzar su máximo potencial. En este contexto, se realiza un análisis retrospectivo de los últimos dos decenios en el ámbito educativo, según Van Dijk (2009), quien considera relevante revisar las propuestas y cumplimientos presentados en las cuentas públicas de los líderes políticos en lo que respecta a la inclusión.

González (2014) señala que, a pesar de las inquietudes iniciales de los docentes, el cambio paradigmático desde la segregación hacia la inclusión ha logrado un primer hito, que consiste en reconocer el derecho a la educación de los estudiantes con capacidades diferentes. Este paso inicial ha sido fundamental para garantizar el acceso de estos alumnos a la educación.

Finalmente, es importante destacar, según Infante (2010), que la inclusión educativa en Chile no puede fundamentarse en la identificación de la anormalidad. Más bien, es esencial adoptar una perspectiva que involucre a los actores clave en el proceso educativo y que busque maximizar las

habilidades de todos los estudiantes que comparten un aula de clases. Antecedentes del Problema.

### **1.1.3 Normativa Legal vigente en Chile**

En la actualidad, como respuesta a garantizar una mejor calidad de enseñanza en la educación, en Chile emergen normativas inclusivas, las cuales se rigen en la gran mayoría de los establecimientos educacionales del país, tales como: Decreto 170/2009, Decreto 83/2015, Decreto 67/2018, entre otros, los cuales buscan la inclusión y la disminución de las barreras, dando una respuesta educativa efectiva, a todos los/as estudiantes que presentan una necesidad educativa especial.

Según el decreto 170 (2009) el Trastorno Autista o Trastorno del Espectro Autista consiste en una “alteración cualitativa de un conjunto de capacidades referidas a la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental, que pueden variar en función de la etapa del desarrollo, la edad y el nivel intelectual de la persona que lo presenta” (pag 29).

En paralelo, el decreto 170 busca eliminar barreras en el aprendizaje de los/as estudiantes, que presentan alguna Necesidad Educativa Especial, ya que esta normativa les permitirá acceder a la subvención, para garantizar una educación y enseñanza de calidad en escuelas regulares.

Entre otro aspecto, oficialmente en nuestro país, se establece la Ley TEA, que promueve la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito social, salud y educación.

La ley 21.545 “tiene por objetivo asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades y resguardar la inclusión social de los niños, niñas, adolescentes y adultos con trastorno del espectro autista; eliminar cualquier forma de discriminación; promover un abordaje integral de dichas personas en el ámbito social, de la salud y de la educación, y concientizar a la sociedad sobre esta condición” (2023, pág. 1).

La participación de niños jóvenes y adolescentes con TEA en sistemas de educación regular en Chile ha aumentado de manera vertiginosa, según Fundación unión autismo y Neurodiversidad

(2023) Chile el año 2015 registraba 3.731 estudiantes bajo esta condición matriculados en escuelas regulares en programas de integración escolar, mientras que el 2023 existe un registro de 43.428 estudiantes.

En base a dicha situación está el foco de nuestra investigación, la cual tiene relación con evidenciar el proceso de inclusión de estudiantes en condición de Trastorno del Espectro Autista en la escuela V.V. En base a lo anterior, resulta necesario analizar el proceso de inclusión de los estudiantes con TEA en escuelas regulares, para entender facilitadores, desafíos y obstáculos que enfrentan los/as estudiantes en términos de inclusión y participación en el entorno escolar.

## **1.2 Justificación y Relevancia de la investigación**

La presente investigación tiene como objetivo primordial la exploración y evidenciación de las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en escuelas regulares que cuentan con programas de integración escolar. El enfoque central de este estudio se centra en los estudiantes que han experimentado múltiples exclusiones de las oportunidades educativas dentro del sistema educativo convencional actual debido a limitaciones en recursos tanto materiales como humanos. Esto se observa principalmente en el caso de los niños que presentan Necesidades Educativas Especiales Permanentes, particularmente asociados al Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En este contexto, Flores (2008) destaca que una de las principales dificultades para abordar eficazmente las Necesidades Educativas Especiales radica en la formación inicial de los docentes de educación regular, tanto en Chile como en otros países. Estos docentes no han recibido una preparación adecuada para atender la diversidad de sus alumnos. En consecuencia, el autor subraya la urgente necesidad de reestructurar las mallas curriculares, incorporando asignaturas relacionadas con las Necesidades Educativas Especiales y la integración. Además, se propone la implementación de nuevos enfoques en la modificación del currículo dirigidos a los profesionales que trabajan en establecimientos educativos, lo que se conoce como "adaptación curricular".

Por otro lado, diversos estudios respaldan la percepción generalizada de que los educadores valoran positivamente el proceso de inclusión en el aula. Consideran que los beneficios superan a las desventajas (Araneda et al., 2009; Sanhueza et al., 2013; Muñoz et al., 2015), ya que esto

concuenda con los propósitos de la inclusión y reconoce su contribución al beneficio social en el contexto escolar. Según Pamela Iturra (2019), los educadores han demostrado una disposición favorable y flexibilidad hacia la innovación educativa, incluso mostrando iniciativa propia al buscar capacitación y financiarla con recursos personales.

No obstante, a pesar del reconocimiento de los beneficios de la inclusión educativa, los educadores también expresan un número considerable de reticencias. Se ha observado que una de las principales preocupaciones de los profesores es la carencia de recursos para llevar a cabo un proceso de inclusión efectiva. Se señala que les falta tiempo, espacio y materiales para diseñar y evaluar sus propias prácticas pedagógicas (Sanhueza et al., 2013; Muñoz et al., 2015). Además, la alta proporción de estudiantes por aula, que en ocasiones supera los 40, se percibe como una limitación significativa para atender a las necesidades de todos (Muñoz et al., 2015). Ambos argumentos están estrechamente relacionados con las condiciones infraestructurales de las escuelas para implementar una educación inclusiva. La creación de un currículo y estrategias de enseñanza que beneficien a todos los estudiantes requiere tiempo y una proporción adecuada de docentes y estudiantes en el aula. En ausencia de estas condiciones esenciales, la atención a las Necesidades Educativas Especiales depende en gran medida de la buena voluntad de los profesores (González, 2014).

En este contexto, el presente proyecto de investigación tiene como finalidad investigar la importancia del uso pedagógico de estrategias y metodologías efectivas que sean adecuadas para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el entorno educativo. Estas estrategias se enfocan en el trabajo colaborativo planificado, la diversificación de las prácticas en el aula, el empleo de técnicas didácticas, así como el uso de material concreto y sensorial. El objetivo es transmitir estas estrategias tanto a los docentes como a las familias de los estudiantes con TEA, así como a sus compañeros de clase.

En última instancia, se busca promover la educación en escenarios experimentales, basada en principios de tolerancia, respeto y compromiso. A pesar de las barreras paradigmáticas y las limitaciones presentes en las aulas regulares, se aspira a enriquecer el proceso de aprendizaje,

teniendo en cuenta las interacciones comunicativas, los roles sociales, la participación y el contexto educativo.

### **1.3 Limitaciones**

Una de las principales limitaciones que enfrentamos durante la ejecución óptima de nuestro proyecto estuvo relacionada con el proceso de recopilación de información, particularmente en lo que respecta a las entrevistas con docentes. Es importante destacar que dos de estas entrevistas, se llevaron a cabo mediante grabaciones, una vía audio y la otra mediante vídeo; mientras que las otras dos, se registraron en formato escrito. Es fundamental mencionar que se obtuvo previamente la debida autorización por parte de los docentes para llevar a cabo estas entrevistas.

La razón principal para utilizar grabaciones de audio en algunas entrevistas se debió a la necesidad de adaptarnos a las limitadas horas administrativas de los docentes, quienes enfrentan una sobrecarga de trabajo significativa debido a sus responsabilidades en el aula, talleres y diversas actividades extracurriculares dentro de la institución. En retrospectiva, esta decisión podría haber tenido un impacto en los resultados, ya que algunos docentes se vieron presionados al tener que dividir su atención entre la entrevista y sus tareas laborales, lo que posiblemente afectó su capacidad para centrarse plenamente en las preguntas planteadas.

Por otro lado, fue esencial respetar la disposición de los docentes que estuvieron dispuestos a colaborar en la realización de las entrevistas, y se reconoce su valiosa contribución.

Esta revisión busca mejorar la claridad y fluidez del texto, manteniendo la información esencial y resaltando los aspectos más relevantes de la limitación.

## **1.4 Delimitaciones**

El proceso de recopilación de información, destinado a la adquisición de datos relevantes, se llevó a cabo a través de la realización de entrevistas. El propósito de estas entrevistas fue obtener antecedentes cruciales entre los miembros del estudio. Los instrumentos de investigación se diseñaron de manera deliberada para estar en consonancia con los objetivos del proyecto.

Los objetivos de esta investigación se estructuraron con el propósito principal de profundizar en las prácticas pedagógicas inclusivas en el contexto del aula y en el conocimiento de las perspectivas reales de los participantes. Esto se hizo en respuesta a la imperante necesidad de ofrecer una atención diversificada a los estudiantes. Paralelamente, se procedió a recopilar evidencia sólida de autores relevantes con respecto al empleo de metodologías, estrategias y modalidades de apoyo que puedan ser beneficiosas para los estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

## **1.5 Preguntas de Investigación**

- ¿Cuáles son los principales desafíos y barreras que enfrentan los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la escuela V.V en términos de inclusión y participación en el entorno escolar?
- ¿Qué estrategias metodológicas implementan los docentes dentro del aula para promover la inclusión y participación de los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en segundo ciclo de enseñanza básica en la escuela V.V?
- ¿Cuál es el rol inclusivo que asume la escuela en general, de acuerdo con la gestión, infraestructura, docencia e inclusión escolar para asegurar la participación y permanencia de estudiantes con Trastorno Espectro Autista?

- ¿Cuál es la apreciación de los padres y/o apoderados y/o cuidadores de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista sobre la real inclusión existente en la escuela V.V?

## **1.6 Objetivos de Investigación**

### **A) Objetivo General**

Analizar el proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista dentro del aula regular, en la escuela básica V.V de la comuna de Colina, para evidenciar los tipos de estrategias metodológicas implementadas, que garanticen su permanencia y participación en el contexto escolar.

### **B) Objetivos Específicos**

**OE1:** Describir las estrategias metodológicas implementadas dentro del aula regular que promueven la inclusión y participación de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la escuela V.V.

**OE2:** Identificar las barreras y desafíos que enfrentan los profesores y los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el proceso de inclusión en la escuela V.V.

**OE3:** Conocer la percepción que presentan los padres, apoderados y/o cuidadores de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, vinculados a los procesos inclusivos dentro de la escuela y dentro de aula regular en la escuela V.V.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

A continuación, se presenta el Marco Teórico, que tiene como principal función recopilar los antecedentes que sustentan la investigación.

### **2.1 Trastorno del Espectro Autista**

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se define como un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico que tiene su inicio en la infancia y que impacta significativamente en el desarrollo de la comunicación social y en la conducta. Se caracteriza por la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Además, su curso es crónico, con variados grados de afectación, adaptación funcional y desarrollo en las áreas de lenguaje e intelectual, dependiendo de las circunstancias individuales y del momento evolutivo de cada caso (Hervás et al, 2017).

Con la publicación del DSM-V en 2013, se realizaron notables modificaciones en la clasificación y criterios relacionados con el autismo, en comparación con las clasificaciones anteriores. El DSM-V unificó los diversos trastornos del espectro autista presentes en el DSM-IV-TR (como el trastorno autista, el síndrome de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado) bajo una única categoría denominada Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Esta nueva clasificación también introdujo la inclusión de tres grados de severidad tanto para los síntomas de la comunicación social como para los comportamientos repetitivos y restringidos: grado 3 "necesita ayuda muy notable", grado 2 "necesita ayuda notable" y grado 1 "necesita ayuda" (DSM-V, 2013).

Con esta nueva clasificación, los criterios de inclusión se volvieron más específicos y rigurosos, incorporando, por ejemplo, las alteraciones sensoriales (hiposensibilidad o hipersensibilidad) en la dimensión de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas y repetitivas. Esto redujo la posibilidad de diagnósticos falsos positivos, pero también limitó la sensibilidad del DSM-V para identificar y abordar cuadros clínicos menos graves, como aquellos que presentaban alteraciones en la dimensión socioemocional y de la comunicación pragmática sin síntomas en el área de las conductas repetitivas que anteriormente se incluían en el DSM IV-TR (Hervás et al, 2017).

De acuerdo con el DSM-V (2013), el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista se basa en los siguientes criterios:

A. Deficiencias persistentes y clínicamente significativas en la comunicación e interacción social, que se manifiestan en diferentes contextos, ya sea en el presente o en el pasado, incluyendo deficiencias en la reciprocidad socioemocional, en la comunicación no verbal y en el desarrollo de relaciones sociales apropiadas para el nivel de desarrollo.

B. Presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos: comportamientos estereotipados, adherencia excesiva a rutinas, intereses fijos y restringidos, y reactividad sensorial inusual.

C. Los síntomas deben estar presentes desde la primera infancia, aunque pueden no manifestarse completamente hasta que las demandas sociales superen las habilidades limitadas.

D. El conjunto de síntomas debe interferir en el funcionamiento diario del individuo (DSM-V, 2013, p. 93)

## **2.2 Inclusión Educativa**

Echeita et al., Ainscow (2011), dos de los autores más citados en el campo de los estudios de inclusión vinculados a la educación especial, construyen una definición de inclusión que considera cuatro aspectos:

-La inclusión es un proceso, es decir un trabajo constante en el seno de las escuelas por aprender a vivir entre sujetos diversos y diferentes desde una perspectiva de respeto y dignificación.

-La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras simbólicas y tangibles. Se entienden como barreras aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, generan exclusión, marginación o

fracaso escolar. Y además, barreras materiales como existencia de condiciones físicas y/o regulatorias para trabajar en ambientes diversos.

-La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

-La inclusión alude, en sentido amplio, a la resignificación de la noción de diversidad, los autores reconocen que los procesos inclusivos suelen comenzar por la identificación y apoyo de los grupos más vulnerados y excluidos de la comunidad.

Aunque, por un lado, el concepto de "educación inclusiva" representa una noción relativamente reciente en la historia de la educación, a lo largo de este proceso, se han dado importantes avances que han conducido gradualmente desde un paradigma de marginación hacia la aspiración de la inclusión plena. Siguiendo el modelo propuesto por Parrilla (2002), esta evolución se puede estructurar en cuatro etapas; exclusión, segregación, integración y reestructuración.

Las primeras dos etapas están caracterizadas por un paradigma homogeneizador. En la etapa de exclusión, la educación era un privilegio para unos pocos y la principal meta era preparar a los miembros de la élite para el desarrollo social. El modelo médico imperaba en la clasificación de las personas, algunos eran etiquetados como: "discapacitados" y excluidos de los espacios educativos, y se ubicaban principalmente en refugios y asilos especializados. Posteriormente, en la etapa de segregación, fue reconocido el derecho a recibir educación para todas las personas. Sin embargo, se formó una oferta educativa alternativa para las minorías, surgiendo instituciones especializadas para cada grupo de estudiantes. La escuela especial era entendida como el lugar correcto para que las personas con discapacidad se educaran Parrilla (2002).

En el contexto de la educación Chilena, la evolución hacia la inclusión ha transitado desde un enfoque centrado en los estudiantes identificados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) hacia la comprensión actual de la inclusión como un proceso dirigido a todos los estudiantes sin distinción. Esta transformación ha sido influenciada por diversos modelos internacionales y ha respondido a las problemáticas surgidas dentro del sistema educativo. La publicación del Informe Warnock en 1978 marcó el inicio de un movimiento hacia la integración educativa en Chile, con

algunas escuelas pioneras que asumieron el desafío de incorporar a estudiantes considerados "discapacitados" en sus aulas. Conceptos como normalización, principio de integración y Necesidades Educativas Especiales resonaron entre profesionales y académicos, quienes desarrollaron las primeras experiencias en la década de 1980 (Godoy, 2004). La primera normativa para la integración de estudiantes con NEE en establecimientos de educación regular se promulgó en 1990. Posteriormente, ocho años después, se emitieron directrices para que las escuelas elaborarán Proyectos de Integración Escolar (PIE), acompañados por un sistema de subvenciones para financiar dichos proyectos (Araneda et. al., 2009). A pesar de las modificaciones posteriores, el modelo PIE y la financiación a través de subvenciones diferenciadas siguen vigentes.

Sin embargo, según lo señalado por González (2019), la transición de una etapa de segregación a una etapa de integración en Chile ha sido un proceso de avance lento que todavía se encuentra en curso. Por lo tanto, en la actualidad, la educación inclusiva se puede percibir como un ideal distante. A lo largo de la última década, se han realizado esfuerzos para iniciar este proceso; no obstante, gran parte de las políticas educativas aún distan mucho de ser verdaderamente inclusivas.

### **2.3 Educación Especial**

"La Educación Especial se define como una modalidad transversal cuyo propósito es garantizar que los alumnos con necesidades educativas especiales reciban las medidas pedagógicas apropiadas, así como el apoyo y los recursos técnicos, humanos y materiales, tanto de forma temporal como permanente. Estos recursos son esenciales para que puedan avanzar en el currículo escolar general, en un contexto educativo que promueva la inclusión y la igualdad de oportunidades" (Ipinza, 2012, p. 19).

El surgimiento de la Educación Especial en Chile se remonta a la apertura de diversas escuelas especializadas destinadas a atender a personas con déficits sensoriales. La primera de estas instituciones fue establecida en 1952 y se enfocó en la atención de aquellos denominados en ese entonces como "sordomudos". Fue solo a principios del siglo XX cuando surgió un interés más

marcado por el tratamiento educativo de personas con déficits intelectuales, y la primera escuela especializada en este campo fue fundada en 1928 (Caiceo, 2009, p. 39).

Según el Ministerio de Educación (Mineduc), 2005 el objetivo primordial de la Educación Especial es garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, la participación y la no discriminación de las personas con necesidades educativas especiales. Esto implica asegurar su acceso, integración y progreso dentro del sistema educativo (Mineduc, 2005, p. 45).

Históricamente, la Educación Especial ha estado estrechamente relacionada con las disciplinas de la medicina y la psicología. Estas áreas iniciaron el estudio y la descripción de las deficiencias, estableciendo extensas categorías clasificatorias con el objetivo inicial de "curar o corregir" las deficiencias identificadas. Posteriormente, bajo un enfoque psicológico, se adaptaron las intervenciones para abordar las particularidades de los déficits diagnosticados y definidos.

En este contexto, Garanto (1984) define la Educación Especial como "la atención educativa, en el sentido más amplio del término, destinada a aquellos individuos que, debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, se consideran sujetos excepcionales, ya sea en una esfera específica de su persona (intelectual, física-sensorial, psicológica o social) o en varias de ellas de manera conjunta" (Garanto, 1984, p. 84).

Por lo tanto, la Educación Especial ha ido adquiriendo relevancia gradualmente en la atención de individuos con discapacidades y necesidades educativas especiales, con el objetivo de apoyar su desarrollo integral. Esto ha implicado, en una primera etapa, la integración y, posteriormente, la promoción del proceso de inclusión.

Con el transcurso del tiempo, han surgido nuevos decretos que regulan la Educación Especial en Chile, como el decreto 170, que establece normas para identificar a los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de subvenciones para la educación especial. Estas subvenciones tienen como objetivo asegurar igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, ya sean derivadas o no de una discapacidad, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. La

Educación Especial busca, en última instancia, promover un contexto educativo inclusivo y equitativo que respalde el progreso de todos los estudiantes (Mineduc, 2005).

## **2.4 Integración Escolar**

En el año 1990, se emitió el Decreto Supremo de Educación N° 490, que marcó un hito al regular por primera vez en Chile la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en establecimientos educativos regulares. En simultáneo con esta medida, se llevaron a cabo proyectos de integración individual en escuelas, se desarrolló material de apoyo y se promovió la formación continua de los docentes. Además, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 abrió el camino para incorporar alternativas en los planes y programas de estudio, con el objetivo de atender de manera más efectiva las necesidades educativas especiales (FONADIS, 1998, p. 10).

No obstante, Tenorio (2005), citando a la comisión de expertos en educación especial, señala que la integración se percibe mayoritariamente como un proyecto costoso en términos de recursos humanos y didácticos, cuyo éxito se ve condicionado por la disponibilidad de financiamiento. El sistema de financiamiento a través de subvenciones de Educación Especial, en general, resulta insuficiente para cubrir los costos asociados a recursos humanos y materiales. Las dificultades se acentúan cuando el número de estudiantes con necesidades educativas especiales es reducido y su asistencia a clases es irregular. Esta forma de financiamiento no favorece la contratación de profesionales de apoyo requeridos, lo que puede generar inestabilidad laboral (Tenorio, 2005, pp. 823-831).

Cuando hablamos de procesos de integración escolar, nos referimos al vínculo establecido entre la educación especial y la educación regular, con el objetivo de permitir que niños y jóvenes que anteriormente eran considerados exclusivamente beneficiarios de la educación especial puedan transitar su escolaridad en el ámbito de la educación regular.

El Programa de Integración Escolar (PIE), definido por el Ministerio de Educación en 2012, se concibe como una estrategia inclusiva cuyo propósito es respaldar la presencia, el aprendizaje y

la participación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, ya sean de carácter permanente o transitorio (MINEDUC, 2012).

#### **2.4.1 Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar PIE**

Las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE) representan un manual que detalla los procedimientos y procesos técnicos que deben ser considerados por la comunidad escolar para abordar las diversas etapas requeridas en la implementación y desarrollo de un PIE. Estas etapas comprenden:

- Planificación, organización y coordinación de un PIE.
- Evaluación diagnóstica integral de las Necesidades Educativas Especiales (NEE).
- Trabajo colaborativo y co-enseñanza.
- Evaluación de los PIE y utilización de recursos.

El propósito de las "Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)" es brindar apoyo a las comunidades educativas con el objetivo de optimizar los procesos de implementación y desarrollo de los Programas de Integración Escolar en los establecimientos educativos de todo el país, en concordancia con la normativa vigente (MINEDUC, 2013).

Los PIE representan una estrategia inclusiva dentro del sistema escolar, cuyo objetivo primordial es proporcionar apoyo a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sean de carácter transitorio o permanente. Esto se realiza con la finalidad de igualar las oportunidades para su participación y progreso en el marco del currículum nacional, y, en consecuencia, contribuir al mejoramiento de la enseñanza para atender a la diversidad de todos los estudiantes (MINEDUC, 2013).

En este sentido, se espera que estas Orientaciones sirvan como una herramienta que respalde y facilite el trabajo de los diversos profesionales involucrados en estos procesos dentro de los establecimientos educativos que cuentan con programas de Integración Escolar en el país.

### **2.4.2 Programa de Integración Escolar (PIE)**

En la década de los años 90, en Chile, surgió el Programa de Integración Escolar (PIE) como una estrategia del sistema educativo destinada a mejorar la calidad de la enseñanza impartida en los establecimientos educativos. Su objetivo principal era fomentar la inclusión y participación, principalmente de los alumnos que presentan discapacidades, ya sean de carácter transitorio o permanente, conocidos como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). A pesar de que este programa guarda una estrecha relación con la Ley 20.422 (Chile, 2010), que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y representa el marco jurídico más relevante para promover la inclusión a nivel nacional, presenta un carácter híbrido al fusionar la lógica de los derechos humanos con un modelo de integración con un fuerte enfoque psico-médico (López et al, 2014).

La implementación del programa implica la asignación de recursos humanos y materiales adicionales a la disposición de la institución educativa, con un enfoque en los estudiantes inscritos en el programa, con el propósito de proporcionar apoyo y ampliar las oportunidades de aprendizaje y participación de estos alumnos (Marfán et al, 2013). Los estudiantes inscritos en el programa reciben un diagnóstico y un enfoque pedagógico individualizado con el apoyo de un docente especializado. Los establecimientos que implementan el programa deben contar con un equipo de profesionales que incluye a profesores regulares, profesores de educación diferencial, profesionales asistentes de la educación, fonoaudiólogos y psicólogos, todos ellos destinados a contribuir al proceso de aprendizaje de los niños (Chile, 2009).

Sin embargo, un estudio cualitativo realizado por López et al, (2014) destacó que esta política educativa, junto con sus prácticas escolares y pedagógicas, en lugar de promover la inclusión, tienden a generar barreras al favorecer la individualización, la segregación y la reducción de la participación de los estudiantes con NEE.

Los costos relacionados con la implementación del PIE no se limitan a los aspectos organizativos y financieros, sino que también incluyen costos simbólicos que afectan la identidad de algunas escuelas. Existe la percepción de que la integración puede tener un impacto negativo en los resultados escolares de toda la institución, tanto en evaluaciones internas como en el Sistema de

Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), lo que a su vez puede afectar la imagen y el prestigio de la escuela. Esta situación se agrava debido a la política de divulgación pública del SIMCE, que da prioridad a los resultados del sistema sobre la realidad individual de cada centro educativo, lo que fomenta dinámicas de segmentación y segregación.

En cualquier proceso de cambio e innovación, los docentes desempeñan un papel fundamental. Según Fullan (2003), el desarrollo profesional del personal escolar es una variable crucial para el éxito de los proyectos de innovación educativa.

## **2.5 Normativa Vigente**

En el contexto de Chile, se han promulgado diversas normativas que regulan la educación en el ámbito de la inclusión, con el propósito de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas normativas establecen criterios precisos que orientan las diversas modalidades de enseñanza, con el fin de crear entornos educativos que se enfoquen de manera efectiva en la implementación de un proceso inclusivo eficiente.

A continuación, se presentan las principales normativas que favorecen los procesos de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en espacios educativos.

### **2.5.1 Ley TEA 21.545/2023**

En el contexto de las políticas inclusivas en Chile, se encuentra en plena vigencia la Ley 21.545 (2023). Esta legislación tiene como propósito fundamental promover la inclusión, proporcionar una atención integral y garantizar la protección de los derechos de las personas que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los ámbitos social, de la salud y de la educación.

El objetivo primordial de esta ley es regular y garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades, así como salvaguardar la inclusión social de niños, niñas, adolescentes y adultos que tienen esta condición. Esto se realiza con la finalidad de eliminar cualquier forma de discriminación, promover un enfoque integral en la atención de estas personas en los ámbitos

social, de salud y educativo, y sensibilizar a la sociedad en relación a esta problemática. Es importante señalar que esta legislación no afecta los otros derechos, beneficios o garantías establecidos en otras leyes o normativas, ni tampoco los acuerdos internacionales ratificados por Chile y que están actualmente en vigor.

#### **TÍTULO IV**

#### **DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y PERSONAS ADULTAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL ÁMBITO EDUCACIONAL**

**Artículo 18.-** Sistema educativo. Es deber del Estado asegurar a todos los niños, niñas, adolescentes y personas adultas una educación inclusiva de calidad y promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso, participación, permanencia y progreso de los y las estudiantes, según sea su interés superior.

Esto implica que el Estado resguardará que los niños, niñas, adolescentes y personas adultas con trastorno del espectro autista accedan sin discriminación arbitraria a los establecimientos públicos y privados del sistema educativo.

Los establecimientos educacionales velarán por el desarrollo de comunidades educativas inclusivas. Asimismo, efectuarán los ajustes necesarios en sus reglamentos y procedimientos internos, que consideren la diversidad de sus estudiantes y permitan el abordaje de desregulaciones emocionales y conductuales.

Lo anterior se realizará conforme a lo establecido en los artículos 3 y 4 del decreto con fuerza de ley N° 2, de 2010, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley N° 1, de 2005. (Ley 21.545, 2023)

Las instituciones de educación no formal promoverán medidas para la participación e inclusión de personas con trastorno del espectro autista, y establecerán políticas y procedimientos con enfoque de derechos e inclusión en todos sus niveles. (Ley 21.545, 2023)

**Artículo 19.-** Formación y acompañamiento. El Ministerio de Educación desarrollará acciones formativas destinadas a profesionales y asistentes de la educación, que les permitan adquirir

herramientas para apoyar a las personas con trastorno del espectro autista, que faciliten su inclusión y el acompañamiento en la trayectoria educativa. Estas acciones se desarrollarán de conformidad a lo señalado en el artículo 12 ter del decreto con fuerza de ley N° 1, de 1997, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 19.070, que aprobó el Estatuto de los Profesionales de la Educación, y de las leyes que la complementan y modifican. Asimismo, podrá desarrollar las referidas acciones a través de convenios que suscriban con instituciones públicas o privadas sin fines de lucro.

En la ejecución de estas acciones, dicho Ministerio deberá incluir todos los niveles y modalidades educativas, y considerará especialmente las condiciones particulares de los establecimientos rurales y la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas.

Asimismo, el Ministerio desarrollará acciones permanentes de acompañamiento a la gestión educativa de los establecimientos para la atención a la diversidad y la atención de personas con trastorno del espectro autista, en el marco de la implementación y actualización de proyectos educativos inclusivos. (Ley 21.545, 2023)

**Artículo 20.-** Deberes de los establecimientos educacionales. Los establecimientos educacionales tienen el deber de proveer espacios educativos inclusivos, sin violencia y sin discriminación para las personas con trastorno del espectro autista, y garantizarán la ejecución de las medidas para la adecuada formación de sus funcionarios, profesionales, técnicos y auxiliares, para la debida protección de la integridad física y psíquica de aquellas personas. (Ley 21.545, 2023)

### **2.5.2 Ley General de Educación 20.370/2009**

Durante el período de transición democrática en Chile (1990-2014), se implementaron dos leyes con el propósito de organizar el sistema educativo. La primera de ellas es la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990), la cual tenía como objetivo establecer los requisitos mínimos para los niveles de enseñanza y los deberes del Estado en el ámbito educativo. Por otro

lado, se promulgó la Ley General de Educación (LGE, 2009), que explicita una serie de principios orientadores para el sistema educativo.

Este artículo se basa en un enfoque comprensivo interpretativo y utiliza un diseño hermenéutico-analógico con el fin de desvelar los principios subyacentes a la LOCE y, a partir de ello, identificar elementos de continuidad y cambio en el sistema educativo chileno. Los resultados de esta investigación indican que muchos de los principios declarados en la LGE ya estaban presentes en la LOCE, lo que sugiere que existe una continuidad en la forma en que el Estado concibe y organiza el sistema educativo (Fuentes, 2019, pág. 1).

Para analizar adecuadamente esta continuidad, es necesario considerar los principios que fundamentan la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N°18.962/1990 en relación con los principios establecidos en la Ley General de Educación N°20.370/2009. Estos principios se definen de la siguiente manera:

| <b>Principio</b>                     | <b>Definición</b>  |
|--------------------------------------|--|
| Universalidad y educación permanente | La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.   |
| Libertad de enseñanza                | Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos. La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.   |
| Calidad de la educación              | La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley. |
| Equidad del sistema educativo        | El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas  |

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | personas o grupos que requieran apoyo especial  |
| Autonomía         | El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan.                            |
| Diversidad        | El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.                                |
| Responsabilidad   | Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.   |
| Participación     | Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente.  |
| Flexibilidad      | El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.  |
| Transparencia     | La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos debe estar a disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país. |
| Integración       | El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.   |
| Sustentabilidad   | El sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones.  |
| Interculturalidad | El sistema debe reconocer y valorar al  |

|  |  |
|--|--|
|  | individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia |
|--|--|

Tabla 1. Principios que sustentan la educación según LGE 20.370

### 2.5.3 Decreto 170/2009

FIJA NORMAS PARA DETERMINAR LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE SERÁN BENEFICIARIOS DE LAS SUBVENCIONES.

Artículo 2.- Para los efectos del presente reglamento se entenderá por:

a. Alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales: aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.

-Necesidades educativas especiales de carácter permanente: son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.

-Necesidades educativas especiales de carácter transitorio: son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización.

b. Evaluación diagnóstica: constituye un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje

interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas.

Esta evaluación debe cumplir con el propósito de aportar información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar.

c. Procedimientos, instrumentos y pruebas diagnósticas: Aquellas herramientas y procedimientos de observación y medición que permiten evaluar de manera cuantitativa y/o cualitativa al estudiante en el ámbito de exploración requerido y que garanticen validez, confiabilidad y consistencia, así como obtener información certera acerca del o la estudiante, el contexto escolar y familiar en el que participa.

DEL DIAGNÓSTICO DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS BENEFICIARIOS(AS) DEL INCREMENTO DE LA SUBVENCIÓN ESPECIAL DIFERENCIAL ESTABLECIDA EN EL ARTÍCULO 9º BIS DEL DFL Nº 2, DE 1998, DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

Artículo 52.- Los establecimientos que atiendan alumnos y alumnas con discapacidad visual, auditiva, disfasia severa, trastorno autista, deficiencia mental severa o multidéficit y que de acuerdo a las necesidades educativas especiales de dichos alumnos o alumnas deban ser atendidos en cursos de no más de ocho estudiantes, percibirán por ellos un incremento de la subvención establecida en el Decreto con Fuerza de Ley Nº 2 de 1998, del Ministerio de Educación.

Artículo 53.- La evaluación diagnóstica debe ser de carácter integral e interdisciplinario. En el ámbito educativo, debe considerar la información y los antecedentes entregados por los profesores y la familia del o la estudiante o sus apoderados, así como las instrucciones técnico-pedagógicas que el Ministerio de Educación defina para estas materias y, en el ámbito de la salud, los criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y las orientaciones definidas por el Ministerio de Salud, de manera de tener una visión sistémica del o la estudiante que dé cuenta de las fortalezas, dificultades y factores

contextuales de éstos, a fin de establecer la severidad de la discapacidad y la intensidad de los apoyos que requieren en el contexto escolar y familiar.

Trastorno Autista.

Artículo 81.- El Trastorno Autista o Trastorno del Espectro Autista, consiste en una alteración cualitativa de un conjunto de capacidades referidas a la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental, que pueden variar en función de la etapa del desarrollo, la edad y el nivel intelectual de la persona que lo presenta.

En el caso de la interacción social, el retraso puede ir desde la falta de interacción social por dificultad para comprender situaciones sociales simples, hasta un aislamiento completo. En el caso de la comunicación, las alteraciones pueden ir desde una desviación en los aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje, hasta un lenguaje y comunicación verbal y no verbal incomprensibles y desajustadas con el contexto social.

La flexibilidad contempla desde una rigidez de pensamiento y conductas ritualistas, estereotipadas y perseverativas hasta contenidos obsesivos y limitados de pensamiento y en la ausencia de juego simbólico.

Se podrá impetrar la subvención educacional desde el momento que sea diagnosticada esta discapacidad por los profesionales competentes.

#### **2.5.4 Decreto 83/2015**

El Decreto 83, en concordancia con la Reforma Educacional y la Ley de Inclusión, garantiza el derecho a la educación y establece la obligación del sistema escolar de crear condiciones para que todos los estudiantes puedan acceder y permanecer en la educación, además de desarrollar la capacidad de responder de manera efectiva y con calidad a las necesidades educativas de estos estudiantes. Esto implica promover su participación y progreso en los procesos de aprendizaje y

su desarrollo integral a lo largo de su trayectoria escolar, que debe ser flexible (MINEDUC, 2015, p. 11).

Es fundamental destacar la importancia y el carácter universal del Decreto N°83, que aprueba orientaciones y criterios de adecuación curricular y promueve la diversificación de la enseñanza para todos los estudiantes de educación parvularia y educación básica, no exclusivamente para aquellos con necesidades educativas especiales. Esto se debe a que cualquier niño, niña o joven, independientemente de su tipo de escuela, nivel o modalidad educativa, podría enfrentar en algún momento de su trayectoria escolar barreras para aprender, desarrollarse o participar en la cultura, el currículo y la vida escolar, y requerir apoyos que pueden variar en su nivel de especialización o personalización.

Dentro del marco del Decreto N°83, se define a las Adecuaciones Curriculares como modificaciones en los diferentes elementos del currículum que se traducen en ajustes en la planificación de la enseñanza en el aula. Estas adaptaciones tienen en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales con el propósito de garantizar su participación, permanencia y progreso en el sistema educativo.

Las adecuaciones curriculares representan una forma de abordar la diversidad cuando la planificación del aula, diseñada para responder a las diferencias individuales, no resulta suficientemente efectiva para asegurar la participación y el logro de aprendizaje de aquellos estudiantes que, por diversas razones, enfrentan mayores obstáculos en su proceso de aprendizaje.

Por lo general, estas adecuaciones implican ajustes mínimos en las estrategias de enseñanza o en la comunicación, lo que permite a los estudiantes participar en el currículum en igualdad de condiciones que sus compañeros. En algunos casos excepcionales, para asegurar su participación, puede ser necesario modificar los objetivos de aprendizaje.

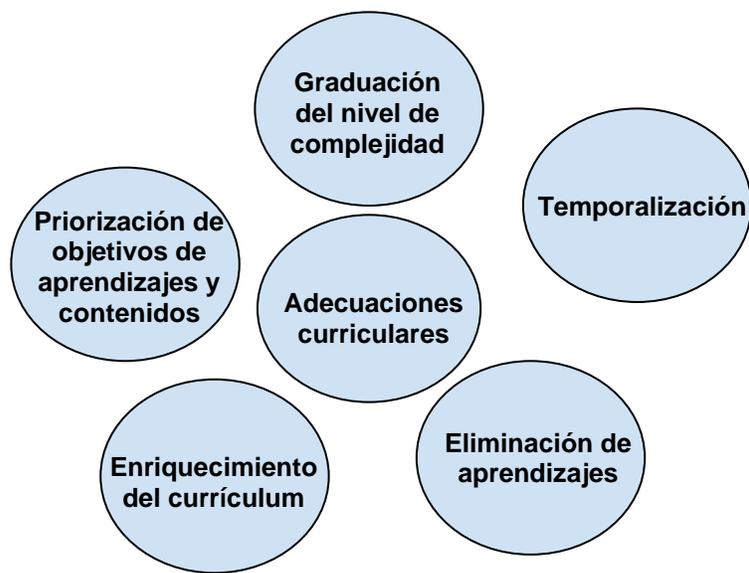
El Decreto N°83/2015 contempla dos tipos de Adecuaciones Curriculares, a saber:

**Adecuaciones curriculares de acceso:** Estas buscan eliminar o reducir las barreras para la participación, el acceso a la información, la expresión y la comunicación, con el objetivo de facilitar el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparar las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje. En general, estas adecuaciones se utilizan tanto en la escuela como en el hogar y la comunidad (MINEDUC, 2017)



Esquema 1. Tipos de adecuaciones curriculares de acceso

**Las adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje:** implican la posibilidad de realizar ajustes en los Objetivos de Aprendizaje (OA) que están establecidos en las Bases Curriculares. Estos ajustes se realizan en consideración de las necesidades particulares de cada estudiante con respecto a los aprendizajes definidos en las diferentes asignaturas del grupo curso al que pertenecen.



Esquema 2. Tipos de adecuaciones curriculares de objetivos

### 2.5.5 Decreto 67/2018

El Decreto 67, promulgado en el año 2018, establece las normas mínimas nacionales relativas a la evaluación, calificación y promoción escolar. Su enfoque se dirige hacia la aprobación de estas normativas para los estudiantes que participan en la modalidad de enseñanza formal, regular o tradicional en los niveles de educación básica y media, incluyendo todas sus formaciones diferenciadas. Estas regulaciones son aplicables a los establecimientos educativos oficialmente reconocidos por el Estado.

En el contexto de este decreto, se define el término "Reglamento" como un instrumento mediante el cual los establecimientos educativos oficialmente reconocidos en nuestro país establecerán procedimientos que sean objetivos y transparentes en relación con la evaluación periódica de los logros y aprendizajes de los estudiantes. Estos procedimientos siempre deben estar en concordancia con las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción reguladas por este decreto. Además, se define "Evaluación" como el conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación, incluyendo a docentes, directivos y asistentes de la educación. Su objetivo principal es obtener y analizar información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes para tomar decisiones que promuevan el progreso del

aprendizaje a través de estrategias diversificadas y retroalimentar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es relevante destacar que el enfoque en la enseñanza diversificada no se limita exclusivamente a atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que involucra a todos los estudiantes por igual, reconociendo y abordando las diferencias individuales como parte esencial del proceso instructivo. Además, se enfatiza la importancia del proceso de evaluación, que es inherente a cualquier acción pedagógica, y se subraya el valor que tiene el proceso de aprendizaje en comparación con el resultado final.

Aun así, como plantea el Artículo 5°: los alumnos no podrán ser eximidos de ninguna asignatura o módulo del plan de estudio, debiendo ser evaluados en todos los cursos y en todas las asignaturas o módulos que dicho plan contempla.

No obstante, lo anterior, los establecimientos deberán implementar las diversificaciones pertinentes para las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación de las asignaturas o módulos en caso de los alumnos que así lo requieran. Asimismo, podrán realizar las adecuaciones curriculares necesarias, según lo dispuesto en los decretos exentos N°s 83, de 2015 y 170, de 2009, ambos del Ministerio de Educación.

En última instancia, este decreto se presenta como una referencia y guía para los profesionales de la educación, proporcionando parámetros de evaluación en consideración de los contenidos mínimos que los estudiantes deben dominar para cumplir con los objetivos clave que les permitan avanzar al siguiente nivel educativo.

## **2.6 Trabajo Colaborativo**

Una gran parte de los documentos y orientaciones de la política educativa chilena hacen hincapié en la importancia del trabajo colaborativo y la co-enseñanza que deberían llevar a cabo los docentes de educación regular y educación diferencial en el contexto del aula. Se considera que estas prácticas son fundamentales para el desarrollo efectivo de los Programas de Integración Escolar. En particular, las Orientaciones Técnicas para el trabajo colaborativo proporcionadas por

el MINEDUC (2013) citado en Sagredo et al., (2020) enfatizan la necesidad de que los docentes vinculados al programa colaboren estrechamente.

Sin embargo, este enfoque presenta un desafío significativo para la promoción de la inclusión educativa. Esto se debe a que el trabajo colaborativo y la co-enseñanza son pilares fundamentales para lograr la inclusión (Echeita et al., 2017 citado en Sagredo et al., 2020). En la ausencia de tiempo adecuado para la planificación de estas prácticas, la única opción viable podría ser la implementación de la co-enseñanza a un nivel más asistencial o de apoyo (Bacharach et al., 2014 citado en Sagredo et al., 2020). Para avanzar hacia niveles ideales de co-enseñanza, que implican un trabajo paralelo o en equipo, se requiere una coordinación activa y deliberada, para la cual es evidente que se necesita tiempo disponible.

Varios autores también han señalado que resulta imposible llevar a cabo un trabajo efectivo en aulas inclusivas a menos que los docentes de educación regular y educación diferencial desarrollen una colaboración docente efectiva (Chitiyo et al., 2018; Echeita, 2017; Weiss et al., 2017).

## **2.7 Co-enseñanza y sus Enfoques.**

La co-enseñanza ha surgido como una estrategia educativa recientemente adoptada en Chile para los Programas de Integración Escolar, lo que implica cambios significativos en la dinámica docente. En este contexto, se presenta una revisión teórica que aborda su origen conceptual, características principales, beneficios, enfoques, relación con la gestión curricular y factores que afectan su implementación. Además, se proporciona una propuesta de implementación basada en el modelo de alineamiento operacional de (Donoso, 1998 citado en Rodríguez 2014), con el propósito de orientar la co-enseñanza hacia la mejora de los aprendizajes y la inclusión, junto con herramientas prácticas para facilitar su aplicación (Rodríguez, 2014)

En lo que respecta a los enfoques de co-enseñanza, se han identificado diversas tipologías. Es crucial que los docentes determinen inicialmente los objetivos, contenidos, tareas y necesidades específicas de la clase antes de seleccionar el enfoque de co-enseñanza más adecuado para la situación particular. De hecho, en el desarrollo de una unidad curricular, pueden emplearse varios

enfoques según los requerimientos específicos de cada sesión (Friend et al., 2010; Hughes et al., 2001 citado en Rodríguez, 2014).

Los enfoques de co-enseñanza se distribuyen en varias modalidades:

**Co-enseñanza de observación:** En este enfoque, un docente asume la dirección completa de la clase mientras el otro recopila información académica, conductual y social sobre el grupo de estudiantes o algunos de ellos.

**Co-enseñanza de apoyo:** Este enfoque se caracteriza por un docente que lidera la clase mientras el otro docente trabaja con los estudiantes de manera individual, proporcionando apoyo, supervisando, recopilando información y manejando la conducta. Villa et al. (2008) sugieren que este enfoque es beneficioso para profesores nuevos en co-enseñanza, pero advierten sobre el riesgo de que un docente parezca una visita o un asistente en el aula si asume constantemente el papel de líder (Hughes et al., 2001 citado en Rodríguez, 2000).

**Co-enseñanza en grupos simultáneos:** Implica dividir la clase en dos grupos, con cada docente asumiendo la responsabilidad completa de enseñar a un grupo. Aunque ambos docentes planifican la lección juntos, hacen adaptaciones según las necesidades de su grupo específico, con el objetivo de aumentar la participación de los estudiantes.

**Co-enseñanza de rotación entre grupos:** En este caso, los docentes trabajan con grupos distintos de estudiantes en secciones diferentes del aula. Los docentes se rotan entre los grupos, y puede haber momentos en los que un grupo trabaje sin un docente.

**Co-enseñanza complementaria:** En esta modalidad, un docente del equipo realiza acciones para mejorar o complementar la enseñanza proporcionada por el otro docente, como la parafraseo, la entrega de ejemplos, la construcción de organizadores gráficos o la realización de modelos para tomar apuntes en transparencias.

**Co-enseñanza en estaciones:** Se basa en dividir la clase y el material en estaciones y grupos de estudiantes. Los estudiantes rotan entre estaciones, y los docentes instruyen al siguiente grupo con las adaptaciones necesarias. (Friend et al. 2010 citado en Rodríguez 2014) sugieren dividir el

curso en tres grupos, dos de los cuales reciben instrucción mientras el tercero trabaja de manera independiente.

Co-enseñanza alternativa: En este enfoque, mientras un docente trabaja con toda la clase, el otro docente se encarga de un grupo pequeño, desarrollando actividades remediales, de preparación, enriquecimiento o evaluación, entre otras.

Co-enseñanza en equipo: En esta modalidad, todos los miembros del equipo desarrollan estrategias de enseñanza que permiten que los estudiantes se beneficien de las fortalezas y experticias de cada docente.

En Chile, se ha observado que los docentes suelen dividirse la estructura de la clase, es decir, el inicio, desarrollo y cierre (Rodríguez, 2012 citado en Rodríguez 2014).

## **2.8 Estrategias Metodológicas en estudiantes con Trastorno Espectro Autista.**

En el ámbito de las estrategias efectivas en el aula para la atención al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se han identificado varias investigaciones que proporcionan recomendaciones y prácticas aplicables. Algunos estudios, como el de Ozel et al. (2017), se centran en la implementación efectiva de métodos, como el Estrategias Metodológicas en estudiantes con Trastorno Espectro Autista. (EBP), mientras que Togashi & Walter (2016) se enfocan en la introducción del Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS).

Asimismo, hay investigaciones que se centran en áreas académicas específicas, como la propuesta de Aguiar et al, (2018) sobre la comprensión textual de estudiantes con TEA. En el documento de Corona et al, (2019) se ofrecen sugerencias más genéricas para la atención al alumnado con TEA, que incluyen:

- Desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos naturales de intervención.
- Respetar el ritmo de actuación del alumnado con TEA, manteniendo una actitud paciente pero directiva y respetuosa.

- Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje basándose en el conocimiento del alumnado con TEA, dando énfasis a la adquisición de competencias en comunicación, interacción social y conducta.
- Diseñar el espacio donde se imparte la enseñanza de manera estructurada y predecible, evitando ambientes caóticos o poco definidos.
- Ubicar al alumnado con TEA en el aula cerca de compañeros con los que tenga empatía o que le brinden apoyo, evitando ubicaciones cerca de pasillos, ventanas u otras distracciones potenciales.
- Aprovechar situaciones imprevistas en el aula como oportunidades para explicar a los demás estudiantes lo que ocurre con su compañero o compañera con TEA.
- Emplear material didáctico que incluya videos, láminas, dibujos y otros recursos visuales que ayuden al alumnado con TEA a comprender eventos temporales, identificar emociones y organizar acciones secuenciales.

Además, se destaca el trabajo de Hersh & Elley (2019), que ofrece recomendaciones basadas en evidencias recopiladas a partir de encuestas realizadas a profesores y otros profesionales que trabajan con estudiantes con autismo en Polonia. Algunas de estas recomendaciones incluyen:

- Proporcionar a cada estudiante con TEA un asistente de enseñanza individual o apoyo docente sin limitar su acceso al maestro/a u otros estudiantes.
- Impartir enseñanza en grupos pequeños y planificar de forma individualizada, incluyendo sistemas de motivación individual y apoyo en la transición.
- Mantener una actitud positiva pero realista hacia el potencial académico y social de cada estudiante.
- Minimizar las alteraciones sensoriales y evitar la sobreestimulación en las actividades.
- Fomentar un clima inclusivo en el que todos los estudiantes con TEA se sientan seguros y respetados por sus compañeros.
- Promover el contacto o las visitas a escuelas de adultos con TEA como modelos a seguir.

- Tomar medidas para promover la inclusión y la participación activa de estudiantes sin discapacidad en eventos sociales inclusivos, así como brindar oportunidades para que los estudiantes con TEA asuman roles y responsabilidades.

Finalmente, se reconoce el papel fundamental de las familias como agentes esenciales en la intervención educativa de sus hijos e hijas con TEA, ya que un ambiente familiar positivo y propicio para la inclusión contribuye significativamente al desarrollo y la generalización de aprendizajes en la escuela.

### **2.8.1 Sistema Picture Exchange Communication (PECS)**

Se aborda un programa de entrenamiento verbal que involucra el empleo de la comunicación aumentativa/alternativa, una herramienta concebida para potenciar la interacción social en niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El propósito fundamental de este programa radica en la enseñanza de comandos mediante la utilización del Sistema Picture Exchange Communication (PECS), conocido como Intercambio de Figuras para la Comunicación, dado que se erige como uno de los métodos predilectos en la búsqueda de establecer canales comunicativos con individuos que no pueden valerse de sistemas de comunicación funcional, como es el caso de niños y niñas jóvenes que presentan autismo. (Carvajal et al.,2021)

El método PECS ostenta el potencial de impulsar el desarrollo de diversas áreas en estudiantes con TEA, incluyendo:

- Mejoras significativas en la pragmática del lenguaje en estos individuos.
- Avances notables en la capacidad de interactuar socialmente.
- Aumento en la frecuencia de verbalizaciones.
- Amplificación de la expresión verbal.
- Progresos en el ámbito del comportamiento comunicativo en contextos sociales.
- Mayor intencionalidad en los actos comunicativos.
- Reducción de conductas inapropiadas y promoción de conductas adecuadas.
- Desarrollo de habilidades de autoayuda. (Carvajal et al.,2021)

El Sistema Picture Exchange Communication (PECS) se concibe como un enfoque diseñado específicamente para trascender las limitaciones comunicativas significativas que enfrentan los estudiantes con TEA.

### **2.8.1.2 Clasificación de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)**

Es esencial llevar a cabo una clasificación de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) en función de sus métodos y materiales. Según Lloyd y Karlan (citados en Tamarit, 1989, p. 84), se pueden identificar dos categorías principales de sistemas: aquellos que no dependen de ningún elemento externo al emisor, denominados "sistemas sin apoyo", y aquellos que requieren elementos físicos o visuales para su funcionamiento, conocidos como "sistemas con apoyo".

Dentro de la primera categoría, los sistemas sin apoyo, se encuentran métodos en los cuales el propio emisor configura y transmite el mensaje utilizando su cuerpo como herramienta de comunicación. Esto incluye el lenguaje de signos, gestos corporales y faciales, el sistema bimodal y la palabra complementada.

Por otro lado, los sistemas con apoyo dependen de elementos físicos o visuales adicionales para su utilización efectiva. Estos sistemas emplean recursos tangibles y símbolos gráficos, junto con dispositivos o soportes necesarios que pueden variar desde materiales básicos como cartulinas o tableros de madera hasta tecnologías más avanzadas como tabletas u ordenadores. Además, esta categoría incluye pictogramas, fotografías y diversos tipos de software diseñados para facilitar la comunicación.

### **2.8.2 Método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children)**

El método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), que en castellano significa: Tratamiento y Educación de Niños con autismo y con problemas de la comunicación, es un programa al servicio de las personas con autismo y de sus familias y está orientado a abordar las diferencias neurológicas de las personas

con TEA. Es un método que, como afirman Mesibov y Howley (2010), tiene una política de “rechazo cero” así pues se caracteriza por ofrecer servicios clínicos a todas las personas con TEA comprendiendo un gran abanico de edades y de contextos para su intervención. Así, proporciona servicios que permiten trabajar con personas de cualquier edad, de cualquier nivel de desarrollo, en cualquier contexto y a lo largo de las diferentes etapas de la vida.

García (2008) define el programa TEACCH como:

“Un programa completo, de base comunitaria, que incluye servicios directos, consultas, investigación y entrenamiento profesional. Tiene como finalidad proporcionar a los niños autistas ambientes estructurados, predecibles y contextos directivos de aprendizaje; pero además pretende la generalización de estos aprendizajes a otros contextos de la vida, ayudando a preparar a las personas con autismo para vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela y en la comunidad. Se basa en la organización del espacio, cambio de actividades mediante agendas, sistemas de estudio y trabajo para facilitar el proceso de aprendizaje y la organización del material para estimular la independencia del alumno”. (pp. 82-90)

Este Método ofrece servicios clínicos y está al servicio de las personas con autismo y sus familias. Permiten trabajar con personas de cualquier edad, de cualquier nivel de desarrollo, en cualquier contexto y a lo largo de las diferentes etapas de la vida.

El Método TEACCH, nace en los años 60 en la Universidad de Carolina del Norte, extendiéndose años más tarde por todo el país y por otros países del mundo. Específicamente en el año 1966, Schopler, junto con Robert Reichler dirigió el proyecto de investigación denominado “Child Research Project”. Obteniendo como resultado que los padres de los niños con TEA no presentan en ningún caso anomalías patológicas, sino que pueden tener un papel primordial en la educación de sus hijos como coterapeutas. Como consecuencia del proyecto descrito, surgió en 1971 un grupo de padres de personas con TEA con el objetivo de luchar por sus derechos.

La filosofía del Método TEACCH se basa en el conocimiento profundo del autismo y en cómo afecta a cada una de las personas para poder intervenir, adaptando el mundo al estudiante y apoyándose en sus fortalezas para proporcionarle un aprendizaje funcional que le permita vivir de la forma más autónoma posible.

El principal objetivo que marca el programa TEACCH es la mejora de sus habilidades adaptativas de cada una de las personas con TEA mediante dos aspectos:

1. El desarrollo para la mejora de sus habilidades y el logro de su adaptación.
2. La reestructuración del entorno con el fin de adaptarse a las características propias de las personas que tienen este trastorno.

Otros de los objetivos que se plantea este método son:

- Desarrollar procedimientos que potencien el disfrute del niño y la vida armoniosa en el hogar.
- Fomentar que las personas con TEA se desenvuelven de manera adecuada y lo más autónomamente posible.
- Prestar servicios de calidad a las personas con TEA y a sus correspondientes familias. - Aumentar la estimulación del niño y sus habilidades para la exploración y el aprendizaje. -Mejorar las funciones intelectuales.
- Paliar los niveles de estrés que tienen las personas que se encuentran en continuo contacto con las personas con TEA, principalmente la familia.
- Mejorar las dificultades adaptativas de los niños en el entorno escolar y en cualquier otro contexto.
- La metodología del TEACCH se basa en la enseñanza estructurada (adaptación del entorno y de las actividades), orientada a abordar las diferencias neurológicas de las personas con TEA.

El papel de los educadores en la implementación del Método TEACCH:

- Deben adquirir una preparación teórica y práctica sobre el TEA y sobre el método TEACCH en concreto.
- Comprender las características de cada uno de los alumnos para ayudarles a aprender y a tener una vida lo más independiente posible.
- Estructurar el ambiente y el trabajo de los niños para hacer que éste sea comprensible.
- Deberán enseñar en un primer momento las actividades individualmente a cada alumno, especialmente la utilización de claves visuales.
- Deben asegurarse de que el alumno ha comprendido los 25 objetivos de la tarea.
- Utilizar materiales que tengan un sentido para los alumnos y tener en cuenta sus intereses, habilidades y dificultades.
- Enseñar al alumno a entretenerse de manera productiva para evitar la realización de conductas repetitivas. (Goñi et al, 2015 p. 20)

El papel que cumplen las familias en la implementación del Método TEACCH es primordial, ya que los padres son el núcleo principal de la intervención en ella, de ahí que en este método reciban el nombre de coterapeutas.

Las familias realizan una serie de funciones:

- Reciben formación en este método por parte de profesionales.
- Intervienen con sus hijos en el hogar y deben aprender a estructurar el ambiente y a trabajar según el método.
- Son quienes coordinan todas las terapias que reciben sus hijos e hijas. (Goñi et al, 2015 p. 20)

En la intervención con el Método TEACCH, prima la estructuración de los ámbitos en los que se desenvuelve la persona, principalmente la escuela y el hogar. La estructuración del ambiente a la hora de intervenir con las personas, se denomina "Enseñanza estructurada" e incluye cuatro componentes que son: La organización física, el horario, los sistemas de trabajo y la estructura e informaciones visuales. (Goñi et al, 2015).

Disfrutar y participar en la sociedad, por lo que estos sistemas tienen como objetivo principal frenar dichas consecuencias (Palao, 2013-2017).

La Comunicación Aumentativa y Alternativa incluye diversos sistemas de símbolos, tanto gráficos (fotografías, dibujos, pictogramas, palabras o letras) como gestuales (mímica, gestos o signos manuales), en relación a los sistemas de símbolos, requiere también el uso de productos de apoyo. Estos sistemas se adaptan a las necesidades de personas con edades y habilidades motrices, cognitivas y lingüísticas muy diferentes.

### **2.8.3 Integración Sensorial de Ayres (ASI)**

Desarrollada en la década de 1960 por la terapeuta ocupacional Anna Ayres, y la teoría de la Integración Sensorial la que define como el proceso de organizar las sensaciones de manera que puedan ser utilizadas efectivamente en el contexto en el que se requieran. Dado que el entorno proporciona constantemente una variedad de estímulos sensoriales, es responsabilidad del sistema nervioso central procesar y organizar estas sensaciones para permitir que una persona se mueva, aprenda y se comporte de manera productiva (Ayres, 2022).

El método de Integración Sensorial desarrollado por Ayres se fundamenta en la interconexión entre el procesamiento de la información sensorial de un niño y su comportamiento y proceso de aprendizaje (Foxx, 2008). Este enfoque busca enriquecer las experiencias del niño involucrando al máximo sus sentidos durante las terapias. Es importante destacar que esta metodología cumple con los estándares respaldados por evidencia y ha demostrado ser una opción viable respaldada por organismos reconocidos, como el Consejo para Niños Excepcionales (CEC), para mejorar la calidad de la educación (Schoen et al, 2019, p. 15)

### **2.8.4 Método PEERS**

El método de Peer Education, también conocido como instrucción entre pares, es un enfoque de aprendizaje activo con dos objetivos fundamentales: explorar la interacción entre estudiantes y enfocar su atención en conceptos cruciales para la resolución de problemas planteados en el aula. Este método, que ha estado en uso desde principios de la década de 1990, promueve una mayor

autonomía de los estudiantes en las discusiones en el aula. Durante estos intercambios de ideas, el papel del profesor se transforma en el de un mediador que orienta a los alumnos y fomenta el debate en torno a los conceptos evaluados en las pruebas conceptuales propuestas por el docente. Esta técnica surgió a partir de la experiencia pedagógica del profesor de física Eric Mazur en la Universidad de Harvard. El enfoque recomienda que los estudiantes realicen una lectura previa del material asignado antes de la clase. Durante la sesión en el aula, que se centra en el tema de la lectura, se siguen los siguientes pasos (De Araujo, A. V. R., Silva, et al., 2016):

- El profesor inicia con una presentación oral que dura aproximadamente 15 minutos, destacando los aspectos más relevantes del tema.
- Se administra una prueba conceptual de opción múltiple sobre el tema presentado en la presentación oral. Los estudiantes reflexionan individualmente sobre la prueba en silencio durante 1 a 2 minutos.
- Cada estudiante elige la opción que considera correcta y registra su respuesta, la cual será recopilada por el profesor. Si menos del 30% de la clase responde correctamente, el profesor repite el paso 1.
- Si entre el 30% y el 70% de la clase selecciona la respuesta correcta, el profesor fomenta la discusión entre los estudiantes. Se forman parejas o grupos pequeños, y se alienta a los estudiantes a debatir sus respuestas durante 2 a 4 minutos.
- Si más del 70% de la clase acierta la pregunta, el profesor explica rápidamente la respuesta correcta y plantea una nueva prueba conceptual sobre el mismo tema.
- Después de la discusión entre compañeros, los estudiantes registran nuevamente sus respuestas, que pueden haber cambiado o no como resultado de la interacción con sus compañeros. Se espera que, después de estas interacciones, la tasa de respuestas correctas supere el 70%. De esta manera, el docente puede proceder con otra prueba conceptual, repitiendo estos procedimientos mientras haya tiempo disponible en la clase (De Araujo et al, 2016).

## 2.9 Orientaciones Pedagógicas para Docentes de estudiantes con TEA

Según Bonilla (2018), el objetivo central de las intervenciones pedagógicas dirigidas a estudiantes con autismo consiste en:

- Desarrollar su conocimiento social y promover habilidades interpersonales y comunicativas, así como fomentar la autorregulación en su entorno.
- Buscar la funcionalidad, espontaneidad en la aplicación de habilidades, y su generalización en un ambiente motivador en todo proceso de aprendizaje. Esto presenta un doble desafío en la educación de alumnos con autismo.
- Enseñar tanto habilidades específicas como su aplicación apropiada, funcional, espontánea y común.

En este contexto, la intervención debe progresar desde un alto grado de estructuración hacia una desestructuración gradual, adaptándose al nivel de desarrollo de cada estudiante y fomentando la participación en entornos naturales y sociales. El enfoque más eficaz en el proceso de aprendizaje de los alumnos con autismo se basa en el aprendizaje con apoyo gradual. Este enfoque implica proporcionar ayuda a los estudiantes para completar las actividades propuestas y, gradualmente, reducir la asistencia hasta que puedan llevar a cabo las tareas de manera independiente, de acuerdo con su nivel de desarrollo cognitivo (Gandara, 2018).

Para lograr un éxito real en la utilización de un modelo de intervención, como señala Gandara (2018), es esencial considerar:

- Modificaciones funcionales o estructurales en los entornos relevantes.
- Proporcionar formación continua y coherente tanto a los docentes como a los tutores que acompañan el proceso educativo.
- Sensibilizar a los padres, tutores y cuidadores sobre la importancia de fortalecer las actividades extracurriculares.
- Fomentar la coordinación integral entre diferentes especialistas involucrados en la atención del estudiante, con el fin de establecer objetivos comunes y estrategias de implementación generalizadas.

- Evaluar de manera constante los avances del estudiante y el desempeño del docente, con el propósito de proporcionar estrategias de mejora continua y garantizar una intervención efectiva tanto para el estudiante como para su entorno familiar.

Además, Rangel Aixa (2017) en su trabajo sobre orientaciones pedagógicas resalta estrategias y factores a tener en cuenta en entornos educativos, que incluyen:

- Desarrollo de la motricidad, incluyendo ejercicios de motricidad fina y gruesa, como dibujar, recortar y participar en actividades motoras que promuevan la precisión y la coordinación.
- Utilización de imágenes y elementos visuales que permitan a los estudiantes interactuar con diversas figuras y conceptos a través de la experimentación.
- Fomento de la expresión oral clara y fluida, con un tono de voz moderado que capte la atención del estudiante y facilite la comprensión del mensaje.
- Enseñanza de ejercicios de control emocional y de impulsos para ayudar a los estudiantes con autismo a regular sus emociones.
- Organización del entorno educativo de manera que favorezca el aprendizaje, con elementos visuales y organización espacial que refuercen el objetivo de la enseñanza.
- Uso de herramientas visuales como láminas, dibujos, fotografías y símbolos para facilitar la comprensión y comunicación de los estudiantes.
- Comunicación anticipada de las actividades y cambios en la rutina para preparar al estudiante y reducir la ansiedad.
- Consideración de la anticipación como una estrategia clave para reducir la ansiedad de los estudiantes autistas ante situaciones nuevas o cambios en su entorno.

Por último, es esencial establecer metas educativas adecuadas para el nivel de desarrollo de cada estudiante con autismo y ofrecer instrucciones claras y comprensibles para garantizar su comprensión y seguimiento, ya que los estudiantes con autismo pueden tener dificultades en la comprensión del lenguaje verbal (Cardeña et al, 2022).

## **2.10 Estrategias en Habilidades sociales extracurriculares en Estudiantes TEA**

Las habilidades sociales constituyen un componente esencial en el desarrollo integral de todas las personas, ya que posibilitan la interacción efectiva y satisfactoria con los demás. Sin embargo, las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) a menudo enfrentan desafíos significativos en la adquisición de estas habilidades.

De acuerdo con Jodra (2014), es crucial destacar que, en el contexto del TEA, existe una estrecha relación entre las dificultades sociales y los procesos comunicativos. Estos dos aspectos están intrínsecamente ligados, ya que la comunicación efectiva con otros es fundamental para ser un individuo social, y viceversa, la interacción social es esencial para establecer una comunicación adecuada.

Por otro lado, Kern cita en Marcano (2021) señala que la musicoterapia puede contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas básicas en personas con TEA. Esta terapia también promueve la producción verbal, estimula la interacción visual, fomenta la atención sostenida, favorece comportamientos imitativos y facilita el reconocimiento de señales sociales, fortaleciendo las relaciones entre padres, cuidadores e hijos (pág. 197)

Además, según Lara (2016), las personas con TEA a menudo demuestran un interés y una afinidad notables por la música. Pueden identificar emociones en la música, lo que les brinda una vía para expresar sus propias emociones de manera segura. La musicoterapia también se considera beneficiosa para el desarrollo de habilidades comunicativas no verbales y gestuales, y puede ayudar a las personas autistas a emitir respuestas más adaptables y coherentes en su entorno.

El teatro, al igual que la musicoterapia, tiene un gran potencial en el contexto de las personas con TEA. Estimula la creatividad, la imaginación y, al igual que la música, facilita la comunicación y la expresión. Además, promueve la socialización, el autoconocimiento y el desarrollo de habilidades sociales. El teatro puede aumentar la autoestima y la seguridad, ayudar en la regulación emocional y promover el aprendizaje cooperativo (Corbett, 2017; Caicedo et al, 2016; Pérez, 2009; Calafat et al, 2016).

Según (Goldstein 2011 citado en Sandoval et al., 2020), el teatro puede servir como una herramienta pedagógica efectiva al permitir la expresión libre de emociones y sentimientos a través de diversos canales de comunicación y el juego de roles. Específicamente en lo que respecta a las habilidades sociales, el teatro se ha utilizado para el desarrollo de la teoría de la mente, la empatía, la regulación emocional, la expresión emocional y el fortalecimiento de relaciones interpersonales.

En resumen, tanto la musicoterapia como el teatro ofrecen oportunidades significativas para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en personas con TEA, contribuyendo así a su bienestar y calidad de vida.

### **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

En este capítulo se da a conocer el tipo de investigación, el enfoque epistemológico y cómo se realizará el análisis de los datos.

#### **3.1. Enfoque de Investigación:**

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, que, según (Hernández et al. 2014 citado en Ortega, 2018), se caracteriza por su enfoque en la descripción, comprensión e interpretación de fenómenos a través de las percepciones y significados generados por las experiencias de los participantes, quienes se consideran fuentes internas de datos (p. 12). Este enfoque cualitativo se emplea para estudiar fenómenos de manera sistemática y empírica. A medida que se analizan los hechos en sí, también se revisan los estudios previos que están relacionados con el objeto de investigación, lo que permite construir una teoría consistente con las observaciones. La ruta de investigación se va descubriendo y construyendo a medida que se desarrolla, en sintonía con el contexto de los estudiantes y los eventos que se producen.

El objetivo de esta investigación cualitativa es analizar el proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en una escuela V.V en la comuna de Colina. Se profundizará en la perspectiva y las experiencias vividas por las familias de los estudiantes con esta condición dentro del establecimiento, así como en la información recopilada por parte de los profesionales que tienen una mayor interacción pedagógica con los estudiantes TEA en el aula.

Esta investigación se basa en el método fenomenológico, el cual, según (Hernández et al 2014 citado en Ortega 2018), tiene como objetivo principal explorar, describir y comprender las experiencias de las personas en relación con un fenómeno y descubrir los elementos comunes de esas vivencias (p. 493). Se eligió este enfoque porque pone en primer plano las experiencias de las personas, permitiendo una percepción y comprensión más rica y variada de sus vivencias con diversas intensidades.

De acuerdo con Foster et al (2019), el método fenomenológico permite explorar la conciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma y la forma en que perciben la vida a través de

experiencias, así como los significados que las rodean y que se definen en la vida psíquica del individuo.

Además, según Creswell (1998), Álvarez-Gayou (2003) y Mertens (2005) (citados por Hernández et al, 2006), la fenomenología se basa en las siguientes premisas:

- Se busca describir y comprender los fenómenos desde la perspectiva de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se centra en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición y la imaginación para comprender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (cuándo sucedieron), espacio (dónde ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que las vivieron) y contexto relacional (las relaciones que se formaron durante las experiencias).
- Las entrevistas, los grupos de enfoque, la recolección de documentos y materiales, y las historias de vida se emplean para identificar temas relacionados con experiencias cotidianas y excepcionales.

### 3.2 Tabla de Operacionalización de la Investigación

El circuito lógico de la presente investigación, se trata de una matriz que permite operacionalizar los objetivos de investigación propuestos para luego tomar distintas decisiones metodológicas correspondientes con estos propósitos de indagación y el enfoque metodológico.

| <b>Objetivo específico</b>  | <b>Dimensión</b>   | <b>Categoría</b>  | <b>Indicador (preguntas)<br/>/Dimensión de escalas</b>  | <b>Instrumento</b>                             | <b>Unidad de análisis</b>  |
|---|--|---|---|--|--|
| <p>OE1:<br/>Describir las estrategias metodológicas implementadas dentro del aula regular que promueven la inclusión y participación de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la escuela V.V.</p> | <p>Estrategias metodológicas que promueven la inclusión y participación de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.</p> | <p>C1:<br/>Conocimiento de los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista y necesidades educativas asociadas.</p> | <p>P1: ¿Qué entiende usted por Trastorno del Espectro Autista?<br/><br/>P2: ¿Qué características presenta un estudiante con Trastorno del Espectro Autista?<br/><br/>P3: ¿Qué Necesidades Educativas Especiales presenta un estudiante con Trastorno del Espectro Autista relacionadas con las habilidades comunicativas y lingüísticas, niveles de interacción social y desarrollo de actividades e intereses?</p> | <p>Entrevista semiestructurada a docentes.</p> | <p>Muestra no aleatoria de 4 miembros de la comunidad educativa, docentes del segundo ciclo de enseñanza básica del establecimiento.</p> |

|  |  |   |   |  |   |
|--|--|---|---|--|---|
|  |  | <p><i>C2: Estrategias Metodológicas</i></p> | <p><i>P4: ¿Qué estrategias metodológicas conoce usted, para utilizar con los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?</i></p> <p><i>P5: ¿Qué estrategias metodológicas utiliza con sus estudiantes con TEA? ¿Cree usted que estas estrategias resultan ser efectivas en el proceso inclusivo?</i></p> <p><i>P6: ¿Qué oportunidades le ha brindado a usted la escuela, para implementar estrategias especializadas dentro del aula, que beneficien tanto a estudiantes TEA como a su entorno?</i></p> <p><i>P7: ¿De qué forma se organizan los espacios dentro del aula, para estimular la participación en las actividades curriculares de su estudiante con Trastorno del Espectro Autista?</i></p> <p><i>P8: ¿Cuáles son las estrategias que utilizan los docentes para abordar las desregulaciones emocionales de los/as estudiantes TEA?</i></p> | <p><i>Entrevista semiestructurada a docentes</i></p> | <p><i>Muestra no aleatoria de 4 miembros de la comunidad educativa, docentes del segundo ciclo de enseñanza básica del establecimiento.</i></p> |
|--|--|---|---|--|---|

|  |   |   |   |  |   |
|--|---|---|---|--|---|
|  |   | <p><i>C3: Inclusión y Participación</i></p> | <p><i>P9: ¿Qué significa para usted la inclusión?</i></p> <p><i>P10: ¿Qué Normativa legal vigente promueve la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?</i></p> <p><i>P11: ¿De qué manera promueve usted la participación en el contexto educativo de sus estudiantes con TEA?</i></p> | <p><i>Entrevista semiestructurada a docentes</i></p> | <p><i>Muestra no aleatoria de 4 miembros de la comunidad educativa, docentes del segundo ciclo de enseñanza básica del establecimiento.</i></p> |
| <p><i>OE2: Identificar las barreras y desafíos que enfrentan los profesores y los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el proceso de inclusión en la escuela V.V.</i></p> | <p><i>Barreras, desafíos y oportunidades de los profesores y estudiantes con Trastorno del Espectro Autista</i></p> | <p><i>C4: Barreras</i></p>                  | <p><i>P12: ¿Cuáles son las barreras que presentan o han presentado las familias, en relación a la inclusión de sus hijos/as con Trastorno del Espectro Autista.</i></p>   | <p><i>Entrevista semiestructurada a docentes</i></p> | <p><i>Muestra no aleatoria de 4 miembros de la comunidad educativa, docentes del segundo ciclo de enseñanza básica del establecimiento.</i></p> |

|  |  |                            |   |  |   |
|--|--|----------------------------|---|--|---|
|  |  | <p><i>C5: Desafíos</i></p> | <p><i>P13: ¿Cuáles son los desafíos que se le presentan o han presentado en el trabajo diario con los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?</i></p> <p><i>P14: ¿Cuáles son los desafíos que presentan los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de la escuela regular V.V en el proceso de inclusión?</i></p> <p><i>P15: ¿Cómo ha articulado usted con la familia de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista los apoyos para hacerlos efectivos desde el hogar a la escuela?</i></p> <p><i>P16: ¿Cuáles han sido los principales desafíos que evidencian las familias de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?</i></p> | <p><i>Entrevista semiestructurada a docentes</i></p> | <p><i>Muestra no aleatoria de 4 miembros de la comunidad educativa, docentes del segundo ciclo de enseñanza básica del establecimiento.</i></p> |
|--|--|----------------------------|---|--|---|

|  |  |   |   |  |   |
|--|--|---|---|--|---|
|  |  | <p><i>C6: Recursos y oportunidades.</i></p> | <p><i>P17: ¿Con qué tipos de recursos cuenta la escuela para poder hacer efectiva la comunicación en los estudiantes con TEA?</i></p> <p><i>P18: ¿Qué recursos tecnológicos o humanos cree usted que resulten efectivos en las prácticas de adquisición de aprendizajes de niños con TEA?</i></p> <p><i>P19: ¿Cómo promueve la escuela la participación de estudiantes con TEA, que faciliten su autonomía y participación en los roles sociales?</i></p> | <p><i>Entrevista semiestructurada a docentes</i></p> | <p><i>Muestra no aleatoria de 4 miembros de la comunidad educativa, docentes del segundo ciclo de enseñanza básica del establecimiento.</i></p> |
|--|--|---|---|--|---|

|  |   |   |  |   |  |
|--|---|---|--|---|--|
| <p>OE3:<br/>Conocer la percepción que presentan los padres, apoderados y/o cuidadores de los estudiantes con Trastorno del Espectro autista, vinculadas al proceso inclusivo dentro de la escuela y dentro de aula regular V.V</p> | <p>Percepción de la familia vinculado a los procesos inclusivos</p> | <p>C7:<br/>Percepción de la familia</p> | <p>P20: ¿Qué expectativas tienen ustedes como familia en cuanto al proceso educativo de su educando?</p> <p>P21: ¿Considera que la escuela entrega las herramientas necesarias a su hijo para desenvolverse en el contexto escolar? ¿Por qué?</p> <p>P22: ¿Cuáles son las principales necesidades que presenta su hijo en el ámbito académico y social?</p> <p>P23: ¿Existe una comunicación fluida entre la escuela y el hogar?</p> | <p>Entrevista semiestructurada a la familia de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista</p> | <p>Muestra de 2 apoderados de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de segundo ciclo de enseñanza básica del establecimiento.</p> |
|--|---|---|--|---|--|

|  |  |  |   |  |   |
|--|--|--|---|--|---|
|  |  | <p>C8: Procesos inclusivos (escuela)</p> | <p>P24: ¿Considera usted que el proceso inclusivo que lleva a cabo la escuela es el adecuado para su estudiante? ¿Por qué?</p> <p>P25: ¿Qué actividades curriculares y/o recreativas, considera usted que potencian el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la escuela V.V?</p> <p>P26: ¿Qué herramientas le ha entregado la escuela a usted, para abordar las NEE de su hijo?</p> <p>P27: ¿La escuela le ha dado a conocer las estrategias Metodológicas que utiliza con su estudiante? ¿Cuáles serían estas?</p> | <p>Entrevista semiestructurada a la familia de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.</p> <p>Entrevista semiestructurada a docentes</p> | <p>Muestra de 2 apoderados de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de segundo ciclo del establecimiento.</p> <p>Muestra no aleatoria de 4 miembros de la comunidad educativa, docentes del segundo ciclo de enseñanza básica del establecimiento.</p> |
|--|--|--|---|--|---|

### 3.3. Unidades de análisis

De acuerdo al diseño de investigación, la población se constituye en el establecimiento Educacional Particular subvencionado “Escuela básica V.V” perteneciente a la Región Metropolitana, comuna de Colina.

La población se refiere a la: “Totalidad de unidades de análisis del conjunto a estudiar o Conjunto de individuos, objetos, elementos o fenómenos en los cuales puede presentarse determinada característica susceptible de ser estudiada” (Lilia, C. F. A. (2015). Población y muestra).

La población considera a 7 profesores, que trabajan realizando clases a los/as estudiantes de segundo ciclo básico, es decir en los cursos desde 5° año de enseñanza básica hasta 8° año. En paralelo también, se valora la percepción del total de 7 apoderados de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, desde 5° básico hasta 8° año básico.

La muestra se refiere a un conjunto de elementos extraídos de la población que conforman la muestra. (Lilia, C. F. A. (2015). Población y muestra). Por otra parte, la muestra está conformada por 4 profesores, que imparten clases en las asignaturas de Lenguaje comunicación y Matemáticas, Ciencias sociales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Cabe también mencionar, que se consideraron las opiniones de 2 apoderadas de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, con el propósito de evidenciar el proceso inclusivo de sus hijos/as en el establecimiento educacional, lo cual también se incluye en la muestra establecida.

El análisis de la muestra, permite extraer información desde el enfoque de investigación cualitativo, en modelo fenomenológico, con el objetivo de recabar información relevante sobre las diferentes prácticas utilizadas en el colegio, las cuales abordan las problemáticas presentes dentro del contexto escolar y familiar de estudiantes con TEA. También se basa en entender, cómo los y las profesionales de la educación desde su formación y/o experiencia, incorporan aspectos inclusivos que sustenten los apoyos necesarios para atender las Necesidades Educativas Especiales que presentan los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista dentro o fuera de aula. Cabe también mencionar, que el tipo de muestra seleccionada en esta investigación fue de tipo no aleatoria, basada en entrevistas semiestructuradas.

### **3.4. Categorías e Instrumentos**

Los instrumentos de recopilación de datos utilizados en esta investigación, se diseñaron considerando los objetivos específicos de la misma. Estos se llevaron a cabo mediante entrevistas semiestructuradas no aleatorias. Esta herramienta se empleó para obtener información directa de los participantes de manera individualizada, tomando como referencia el enfoque fenomenológico, como proceso de análisis y reflexión, que consiste en evidenciar la experiencia vivida junto a sus significados (Manen et al.2014).

El propósito de estas herramientas, fueron optimizar las respuestas, ya que las preguntas se formularon de manera que abarcaran tanto el contexto familiar cercano como el entorno escolar de los estudiantes con TEA. Esto permitió examinar cómo las categorías de estos sistemas afectan o benefician los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para la recopilación de datos se empleó una entrevista dirigida a los padres y tutores de los estudiantes, así como a los docentes. Este instrumento se fundamentó en un enfoque empírico basado en la experiencia y la observación de hechos objetivos y subjetivos. Se utilizó un análisis cualitativo para seleccionar datos y hallazgos relevantes.

La técnica de recogida de información se llevó a cabo en entornos naturales donde las personas interactúan de manera cotidiana. Los resultados obtenidos se consideran coherentes con los aspectos observacionales.

El instrumento de recopilación de datos utilizado en este proyecto se basó en entrevistas, que tienen como objetivo principal permitir un acercamiento directo a la realidad diaria de los individuos. La entrevista es una técnica oral y personalizada que recopila información sobre eventos vividos y aspectos subjetivos de las personas, como creencias, actitudes, opiniones y valores en relación con la situación estudiada (Torrecilla, 2006).

Según el aspecto que se desea destacar en la entrevista, existen varios tipos, y en este caso, se realizó una entrevista semiestructurada, no aleatoria e intencionada. Este tipo de entrevista

implica una planificación previa de todas las preguntas, que se dividen según dimensiones y categorías.

La entrevista consta de ocho categorías, cada una de las cuales incluyen entre 2 y 4 subcategorías, lo que suma un total de veintisiete preguntas. Veinte de estas preguntas se dirigieron a los docentes y siete a los familiares de los estudiantes. Los entrevistados se identificaron mediante códigos para preservar su anonimato.

Las categorías que guían el análisis de las respuestas obtenidas son las siguientes:

- Conocimiento de los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista y sus necesidades educativas asociadas.
- Estrategias Metodológicas.
- Inclusión y participación.
- Barreras.
- Desafíos.
- Recursos y oportunidades.
- Percepción de la familia.
- Procesos inclusivos en el entorno escolar.

La composición de esta entrevista fue realizada por los investigadores con la revisión pertinente de tres jueces expertos, asegurando su coherencia con los objetivos y su fiabilidad.

### **3.5. Técnica de análisis**

Con el propósito de analizar el proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela regular V.V de la comuna de Colina, se emprendió la tarea de comprender la experiencia, perspectiva y expectativas tanto de las familias como de los docentes. Este enfoque busca examinar cómo estos actores se relacionan entre sí y cómo estas interacciones pueden tener un impacto, ya sea positivo o negativo, en el proceso inclusivo y el aprendizaje de estos estudiantes en el entorno escolar convencional.

Este enfoque se alinea con la perspectiva de Pizarro (2000), que busca comprender los fragmentos de la realidad tal como son construidos y dotados de significado por las propias personas, considerando su contexto global y contextualizado.

Los procesos metodológicos en este tipo de investigación poseen características distintivas en comparación con el enfoque cuantitativo. En este caso, el investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso claramente definido. Sus planteamientos no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo (Hernández et al, 2010). El planteamiento del problema se utiliza más bien para descubrir y afinar preguntas de investigación (Grinnell, 1997).

Para la recopilación de datos, se llevaron a cabo entrevistas semi estructuradas de forma presencial con docentes y padres o apoderados de estudiantes con TEA. Posteriormente, se procedió a la transcripción textual de las respuestas proporcionadas por los entrevistados. A continuación, se realizó una revisión y análisis exhaustivos de los datos cualitativos obtenidos.

Después del análisis, se llevó a cabo la síntesis de los datos relevantes y pertinentes con el fin de responder a los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación.

### **3.6. Etapas de la Investigación**

Se detallan las fases del proceso de investigación, que consta de etapas claves: la etapa inicial de diseño de la investigación y elaboración de instrumentos, la etapa de ejecución en el campo de estudio y la etapa final de análisis y presentación de resultados.

**Primera Etapa:** En esta fase inicial, se llevó a cabo una visita a la escuela V.V en la comuna de Colina. El propósito de esta visita fue presentar y discutir la viabilidad de realizar la investigación titulada "Procesos de Inclusión en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el Segundo Ciclo de Enseñanza Básica de la Escuela V.V en la Comuna de Colina" dentro de las instalaciones de la institución. Durante esta visita, se expuso la metodología a utilizar y se solicitó la autorización correspondiente al director Luis Aliste, director de la escuela Valle Verde.

**Segunda Etapa:** En esta fase, se procedió a explicar a los informantes clave, que incluyen docentes del segundo ciclo de enseñanza básica de la escuela y padres o apoderados de estudiantes con condición de TEA, los detalles de la investigación y su participación en el proceso. Se establecieron criterios excluyentes para seleccionar a los participantes.

**Tercera Etapa:** La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas tanto a los docentes como a las familias que cumplieron con los criterios de selección previamente establecidos.

**Cuarta Etapa:** Una vez recopiladas las respuestas de los entrevistados, se procedió a la transcripción textual de los datos obtenidos. Esta etapa fue crucial para tener una representación precisa de las respuestas proporcionadas.

**Quinta Etapa:** Después de completar la transcripción, se procedió al análisis de los datos recopilados. A partir de este análisis, se generaron conclusiones relacionadas directamente con los objetivos específicos de la investigación.

Estas etapas constituyen un enfoque sistemático para llevar a cabo el proceso de investigación y asegurar la recopilación de datos significativos y su análisis para alcanzar conclusiones relevantes.

### **3.7 Resguardos éticos**

Los resguardos éticos se refieren a las medidas adoptadas para garantizar la integridad y confidencialidad de los datos en el contexto de una investigación. En este sentido, se llevarán a cabo mediante procesos de consentimiento y permiso informado y voluntario, dirigidos a la muestra compuesta por docentes de aulas regulares y apoderados de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) pertenecientes al segundo ciclo de enseñanza básica de la Escuela V.V en la comuna de Colina. Se han establecido los siguientes resguardos éticos en la ejecución de cada entrevista y durante todo el proceso de investigación:

- **Autorización Institucional:** Se obtuvo una carta de autorización firmada por el director de la Escuela V.V, que respalda la realización de la investigación sobre la inclusión de estudiantes con TEA en la institución educativa.
- **Consentimiento Informado y Voluntario:** Se solicitó y se obtuvo el consentimiento informado y voluntario por parte de los docentes que participaron en las entrevistas. Este proceso asegura que los entrevistados estén plenamente informados sobre la investigación y que participen de manera voluntaria.
- **Consentimiento de los apoderados:** Del mismo modo, se obtuvo el consentimiento informado y voluntario de los apoderados que fueron entrevistados. Este paso garantiza que los apoderados estén conscientes de la investigación y participen de forma voluntaria.
- **Autonomía de los Sujetos de Estudio:** Se reconoce y respeta la autonomía de los sujetos de estudio, lo que significa que tienen la libertad de retirarse de la investigación en cualquier momento sin ninguna consecuencia adversa. El investigador debe estar preparado para dar por finalizada la participación de un sujeto en cualquier momento si así lo decide.
- **Métodos de Registro:** Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial y se documentaron a través de grabaciones o transcripciones escritas, bajo la supervisión de la investigadora.

Estos resguardos éticos se han establecido con el propósito de recopilar datos exhaustivos sobre la inclusión de estudiantes con TEA en el entorno de aulas regulares desde la perspectiva de los docentes y los apoderados. Además, se busca establecer un ambiente de confianza mutua entre los entrevistadores y los entrevistados, asegurando el cumplimiento de estándares éticos rigurosos en todo momento.

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS**

En el siguiente capítulo se dan a conocer los análisis obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a docentes y apoderados de estudiantes con (TEA).

Los informantes se mencionan de la siguiente manera, según diferenciación por dimensión y categoría previamente asignada:

### **Profesores:**

Informante 1: Docente de Matemática.

Informante 2: Docente de Ciencias Naturales.

Informante 3: Docente de Historia y Geografía.

Informante 4: Docente de Lenguaje y Comunicación.

### **Apoderados:**

Apoderado: 1

Apoderado: 2

Las siguientes dimensiones fueron previamente divididas por categoría, para su constatación, en recopilación de preguntas a docentes y apoderados de estudiantes con (TEA), siendo vinculadas con los objetivos específicos del proyecto de investigación, para sustentar su posterior formulación.

#### **a) Dimensión: Estrategias metodológicas que promueven la inclusión y participación de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.**

Las siguientes tres categorías se proporcionaron a docentes:

-**Categoría 1:** Conocimiento de los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista y necesidades educativas asociadas.

-**Categoría 2:** Estrategias Metodológicas

**-Categoría 3:** Inclusión y Participación

**b) Dimensión: Barreras, desafíos y oportunidades de los profesores y estudiantes con Trastorno del Espectro Autista**

Las siguientes tres categorías se proporcionaron a docentes

**-Categoría 4:** Barreras

**-Categoría 5:** Desafíos

**Categoría 6:** Recursos y oportunidades

**c) Dimensión: Percepción de la familia vinculado a los procesos inclusivos.**

Las siguientes dos categorías se proporcionaron a apoderados. No obstante, la **C.8** divide preguntas a apoderados y docentes.

**-Categoría 7:** Percepción de la familia

**-Categoría 8:** Procesos inclusivos (escuela)

#### **4.1 Análisis por Categoría**

**OE1:** Describir las estrategias metodológicas implementadas dentro del aula regular que promueven la inclusión y participación de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la escuela V.V

**Categoría 1:** Conocimiento de los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista y necesidades educativas asociadas.

**Profesora 1:** “Una condición que influye en lo social” ...” Condición que igual afecta en lo emocional” ...” No se juntan mucho con otros niños, igual son mateos” ... “Hablan algo cantadito o sea como que me refiero a que no hablan como sus compañeros, pero igual depende porque hay algunos chicos que hablan más fluidos”.

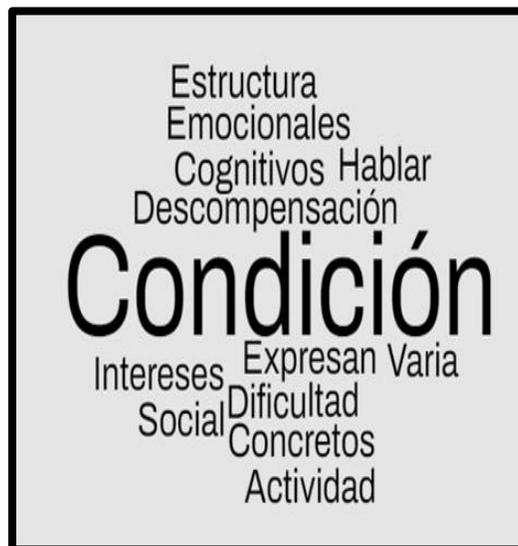
**Profesora 2:** “Una condición” ...” Condición de permanencia” ...” Intensos emocionales y super estructurados” ... “Lo social, el lenguaje” ...” Ser tendencia a repetir patrones” ...” Algunos hablan y se expresan super y otros hablan como saltado y les cuesta ejecutar la voz, sacar la voz”.. “Igual lo social varía también”

**Profesora 3:** “Una condición que va a variar”...”Va a variar en el grado y se va a presentar de distintas formas según el grado de ésta”...”El pensamiento concreto...de los niños, el cómo entienden sus emociones o el nombre que le van a enseñar estas emociones”...” Tienden a ser estudiantes sumamente concretos” ...”Siguen una estructura dada”...”De repente si se rompe esa estructura, por alguna actividad, eso los puede descompensar incluso o si ellos establecieron una secuencia de actividades, si se rompe esa secuencia eso también los puede descompensar un poco.”...”Las habilidades comunicativas y lingüísticas”...”adecuaciones en las evaluaciones, en su mayoría oral, como que la escritura a partir de mi experiencia se les dificulta un poco más”....”Niveles de interacción social, obviamente se relacionan con sus pares, pero también son súper selectivos en sus grupos. Establecen una relación a partir de intereses, juegos, dinámicas que son parte de su día a día. Y el desarrollo, perdón de sus actividades e intereses” ...” Tienden a llamarle mucho la atención legos cosas de construir, dibujos yo veo que... y en base a eso establecen sus grupos y sus interacciones sociales”.

**Profesora 4:** “Una condición” ... “Le cuesta adaptarse con los demás, que les cuesta adquirir los aprendizajes” ... “Tienen dificultad para adquirir su aprendizaje y poco sociables” ... “Yo creo que varía entre los estudiantes... Hay algunos niños que son poco sociables, pero si no tienen problemas cognitivos ya, pero otros tienen ambos tienen problemas cognitivos y sociales”.

A partir de las respuestas entregadas por los docentes es posible determinar que estos tienen una comprensión general del TEA, es entendido como una condición permanente que varía según su grado. Reconocen las dificultades en lo social, emocional, el lenguaje y la comunicación, así como patrones repetitivos en el comportamiento. También mencionan que algunos estudiantes pueden tener dificultades para adquirir aprendizajes, mientras que otros pueden tener altas capacidades cognitivas.

A continuación, se presenta una nube de palabras que aborda los conceptos utilizados con mayor frecuencia por las docentes entrevistadas.



Nube de palabras categoría 1: Conocimiento de los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista y necesidades educativas asociadas.

## **Categoría 2: Estrategias Metodológicas**

**Profesora 1:** “¡Si! Material concreto que les gusta arto, videos” ... “Los videos con sonido, el material visual o concreto” ... “La escuela no nos capacita para tener estrategias de trabajo para los chicos con dificultades” ...” Pero los sentamos cerca de la pizarra no atrás” ...” Hablar con ellos, contenerlos” ...” Llamamos a Jaqueline o a ustedes para que los contengan fuera de la sala”.

**Profesora 2:** “Trato de integrarlos y no excluirlos...” He averiguado estrategias como los paneles, los pictogramas, los aislantes de ruido que les molesta también”..”Charlas si, informativos en reuniones, en coordinación con UTP y PIE”...”Posicionó de forma estratégica”....”Los grupos los formo yo o complemento con quien sí trabaja y los complemente”....”Cada docente implementó los juegos por lo menos en clases”...” Trato de observar todo el rato a los chicos”...”Me ha tocado evaluar de forma oral, cuando no quieren escribir”.

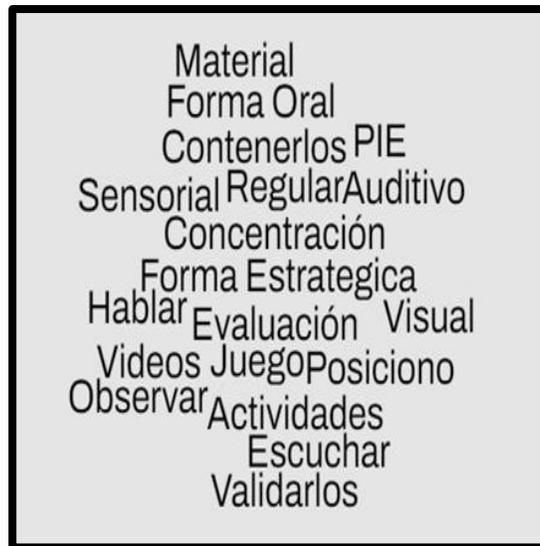
**Profesora 3:** “Es súper importante conocer al estudiante”... “Requieren un poco más de tiempo para poder llegar a hacer la actividad o la adecuación”...”Quizás no es una evaluación escrita sino una evaluación oral y acotar la actividad si es necesario, si es muy compleja” ...”Validarlos, validar sus intereses para mi es súper importante”... “Tratar de incorporar eso o partir a ser que eso sea una evaluación si tengo un estudiante que construye cosas bueno, estamos hablando de América haz algo en relación a eso. ” ...” Una de las oportunidades sería esa que nos permiten evaluar de distintas formas“...”Ubicar en lugares que permitan su concentración” ...” Validarlos” ...” Lo escucho, trato que se escuchen a sí mismo o trato de hacer algo sensoria, tomarlo del brazo un poquito o algo que le ayude a regular y respirar”.

**Profesora 4:** “Actividades sean más cortas para ellos, que se destaquen las letras, así como más grandes, más dibujos” ...” Respetar su espacio y su ritmo de aprendizaje” ...” No tanto con la escuela, sino que el grupo PIE a veces nos da las características de los niños y entonces ahí uno va sabiendo cómo saber abordarlos” ...” Se les incluya como en todas las actividades” ...” Trabajar con la psicóloga”.

En relación a las respuestas mencionadas por los entrevistados se puede determinar que los docentes utilizan estrategias que incluyen el uso de materiales concretos, videos y recursos visuales. También mencionan la importancia de conocer a cada estudiante y adaptar las actividades según sus necesidades e intereses. Se enfatiza la necesidad de evaluar de manera diversificada y respetar los ritmos de aprendizaje. Además, los docentes han aplicado estrategias dentro del aula regular, como la disposición estratégica de los estudiantes y la comunicación

activa para abordar las desregulaciones. También se ha resaltado la importancia de observar y adaptar la enseñanza de acuerdo con las necesidades individuales de los estudiantes.

La siguiente nube de palabras aborda los conceptos utilizados con mayor frecuencia por las docentes entrevistadas.



Nube de palabras Categoría 2: Estrategias Metodológicas

### **Categoría 3: Inclusión y participación**

**Profesora 1:** “Incluir a los chicos en las actividades” ...” Decretos el 67, el 170” ...” Relacionen con sus compañeros, que no trabajen solitos. Trato de que los demás niños los respeten”.

**Profesora 2:** “No aislar a los chicos, o separar. Integrarlos con todos sus compañeros” ... “Trabajar en equipo” ...” Decreto 83, que es por PIE y el 170 que es la subvención, por los 7 niños del PIE” ...” Afianzo el trabajo en equipo, adecuo los trabajos a su nivel de complejidad”.

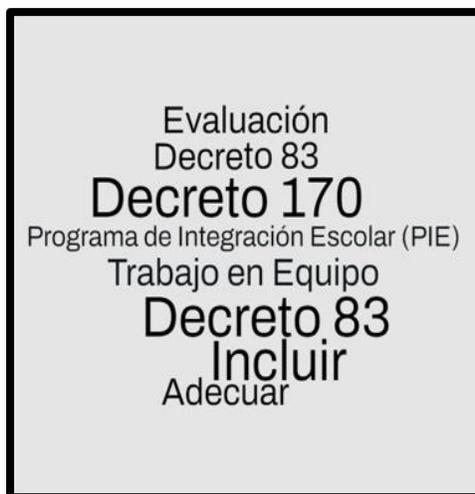
**Profesora 3:** “Para mi inclusión en la escuela es que un estudiante tenga distintas oportunidades o distintos formatos para ser evaluado ya, siempre adecuado a sus necesidades” ...” Decreto 170,

que habla sobre las evaluaciones” ...”si dibujan okey validamos el dibujo validándolos, trabajemos de esta manera, como de a poco y pausado, cada uno tiene su ritmo”.

**Profesora 4:** “Condiciones distintas, no les gusta sociabilizar” .... “Incluirlos más en los trabajos grupales” ...” Incluirlos más en los grupos que ellos sean partícipes igual que sus demás compañeros” ...” Falta preparación para los docentes”.

En relación a las respuestas proporcionadas por los docentes en esta categoría, es posible constatar que, aunque incluyen a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), su conocimiento en relación a las normativas legales vigentes, específicamente el Decreto 170, así como la manera de adecuar el contenido en conformidad con el Decreto 83 de Educación Diferencial y Universal (DUA), se manifiesta escasez de abordaje frente a estos. Por otro lado, si bien se puede apreciar un fortalecimiento en el trabajo colaborativo, las estrategias inclusivas que determinan los apoyos, tales como la proporción de facilitadores dentro del entorno educativo y el conocimiento profundo sobre la inclusión en sí misma, no se perfilan como las más viables o efectivas en esta ocasión.

Los conceptos más utilizados por las docentes en esta categoría se presentan en la siguiente nube de palabras.



Nube de palabras categoría 3: Inclusión y participación

**OE2:** Identificar las barreras y desafíos que enfrentan los profesores y los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el proceso de inclusión en la escuela V.V.

**Categoría 4:** Barreras

**Profesora 1:** “Integración y lo social”.

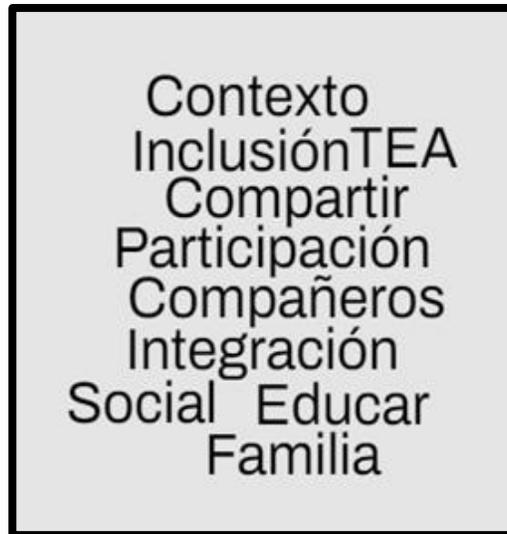
**Profesora 2:** “Lo difícil que debe ser, por la presión de la gente, los contextos, las malas caras a veces”.

**Profesora 3:** “Falta mucho en educar, que las familias entiendan que es un niño con TEA, que es inclusión en las escuelas”.

**Profesora 4:** “No se quieren dar cuenta que sus niños tienen algunas necesidades” ... “A veces no quieren participar, se niegan, no les gusta compartir con sus compañeros”.

Con base en las respuestas proporcionadas por los docentes, es factible identificar que las barreras primordiales mencionadas se relacionan con la integración social de estudiantes con necesidades educativas especiales, específicamente, la percepción de dificultades asociadas a esta integración debido a la presión social, los contextos particulares y las actitudes negativas que en ocasiones se manifiestan hacia los estudiantes con TEA. Asimismo, señalan la necesidad de abordar la educación y sensibilización por parte de las familias en relación a la condición de los niños, así como el concepto de inclusión en el contexto escolar. En algunas ocasiones, se reporta la resistencia de ciertas familias al asumir que sus estudiantes presentan necesidades educativas especiales, lo que se traduce en su negativa a interactuar o compartir con sus demás compañeros.

Los conceptos más utilizados por las docentes en esta categoría se presentan en la siguiente nube de palabras.



Nube de palabras categoría 4: Barreras

#### **Categoría 5: Desafíos**

**Profesora 1:** “Descompensó en la sala y botó todo, Ahí yo no supe que hacer, tuve que llamarte a ti y a la Jaqueline, eso me dejó para adentro” ...” Igual varios, complejo igual por lo menos para el que trabaja con muchos niños en la sala” ...” Hablar con las mamás de los niños y sé que están en contacto con ustedes sobre lo de las pastillas” ...” Es subjetivo, pero viendo desde afuera ser súper complejo, pero como te digo eso Lo aborda la familia”

**Profesora 2:** “Yo por lo menos no he tenido dificultades, porque sé que a los chicos se les debe establecer condiciones de trabajo. Lo otro es que trato de ayudarlo y me acerco mucho para que puedan avanzar” ...” Desafíos, puede ser que puedan socializar más con sus pares. Lo otro es que tengan más autonomía y puede ser también el manejo o regulación de sus emociones” ...” Yo creo que, con asignación de tareas desde casa como diálogo, manejar emociones y esos factores” ...” Creo que, en todo, o sea en las expectativas más que nada, que van a variar según las personas”.

**Profesora 3:** “Mi curso en cuarto básico y ellos dan Simce y el Simce no está pensado para niños con distintas necesidades, una prueba tan extensa los frustra demasiado y los ha descompensado” ... “Nos proyectamos a media, viéndolo fríamente nosotros llegamos hasta

octavo con los chicos” ... “No se van a hacer las intervenciones o adecuaciones y no van a tener la comprensión que está acá” ...” Teniendo el contexto de ellos saber que entienden ellos por Autismo, saber cómo lo trabajan desde casa, saber un poco como sean las dinámicas internas familiares” ... “Que sean un poquito comprensivos con el proceso” ...” Cuando son familias que no tienen límites establecidos en términos de crianza les cuesta un poquito más” ...” Estudiantes tienden a en la escuela presentar mayor frustración, mayor irritabilidad en algunos casos” ...” Compartir con pares también les cuesta un poquito más”.

**Profesora 4:**” Conocer más estrategias y ver cómo llegar a los estudiantes para que ellos logren adquirir los aprendizajes” ... “Tienen poca motivación” ...” No les gusta mucho esforzarse” ...” Como docentes no tenemos mucho contacto con la familia, el grupo PIE trabaja más con la familia” ...” Puede ser que el grupo PIE los haya ayudado más”.

A partir de las respuestas proporcionadas por los docentes, se pueden identificar como los principales desafíos la carencia de conocimiento en el abordaje de las desregulaciones emocionales, incluyendo la identificación de sus desencadenantes, junto con la falta de directrices claras sobre cómo proceder en tales situaciones.

Es importante destacar que se han implementado evaluaciones estandarizadas de carácter ministerial que, debido a su extensión y falta de adaptación a las necesidades de estudiantes con diversas discapacidades, pueden resultar extenuantes y generar frustración en estos estudiantes. En consecuencia, es crucial abordar el diseño de evaluaciones que se ajusten a sus perfiles y capacidades.

Además, se observa como un reto complejo la gestión de aulas con un elevado número de estudiantes, así como la promoción de la interacción entre estos y el fomento de su autonomía y regulación emocional.

Los conceptos más utilizados por las docentes en esta categoría se presentan en la siguiente nube de palabras.



Nube de palabras categoría 5: Desafíos

#### **Categoría 6:** Recursos y oportunidades

**Profesora 1:** “El PIE más que otra cosa, y lo otro que cuando hacen actividades los integran” .....” Tecnológicos pueden ser las datas que proyectamos los PPT y los videos educativos y humanos, nosotros como docentes apoyamos también en ese sentido” ...” Integran en las ferias, en las extras programáticas”.

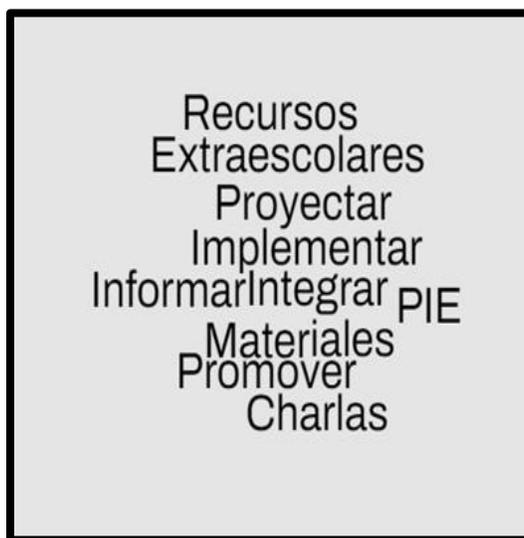
**Profesora 2:** “El data, la Tablet que no se ocupan mucho. Puede ser la inclusión en actividades en ferias” ...” Humanos puede ser las charlas informativas a la familia de repente en las reuniones cuando participa UTP y PIE” ...” En las actividades extraescolares”.

**Profesora 3:** “Faltan recursos, falta implementar una sala de materiales, nos quedamos corto en eso, no siento que es una escuela que implemento el Proyecto de Integración, pero muchas veces se queda en papel” ...” Son súper visuales, entonces sería bueno que las salas estuvieran implementadas con un audio de mejor calidad ese tipo de tecnologías” ...” Las actividades extra programáticas que se van haciendo” ...” Eso va promoviendo un poco la participación con sus pares, siento que esa sería una de las grandes instancias”

**Profesora 4:** “Especialistas del PIE, la psicóloga, la fonoaudióloga, la psicopedagoga o la diferencial” ...” Objetos tecnológicos no hay solo nos queda apoyarnos con el grupo PIE no queda de otra” ...” Los incluyen en todas las actividades que se hacen en el colegio”.

A partir de las respuestas proporcionadas por los docentes, es factible identificar los recursos y oportunidades disponibles en esta categoría. Se destaca la contribución esencial del Equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) en la provisión de recursos y oportunidades destinados a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Entre los recursos mencionados se incluyen herramientas tecnológicas, así como actividades extracurriculares, tales como ferias y talleres, que se han reconocido como medios efectivos para fomentar el desarrollo de habilidades en este grupo de estudiantes.

Los conceptos más utilizados por las docentes en esta categoría se presentan en la siguiente nube de palabras.



Nube de palabras categoría 6: Recursos y oportunidades

**OE3:** Conocer la percepción que presentan los padres, apoderados y/o cuidadores de los estudiantes con Trastorno del Espectro autista, vinculadas al proceso inclusivo dentro de la escuela y dentro de aula regular V.V

**Categoría 7:** Percepción de la familia.

**Apoderado 1:** “Sí bastante altas” .....” Quisiera que llegara lejos en la vida” ...” En sí no mucho” “Profesores que ha tenido son bien preocupados por él en general” ...” Gente que trabaja en el colegio es súper preocupada” ...” Le cuesta concentrarse y siempre quiere jugar con papeles” “Pero él funciona súper bien con acuerdos” ...” Que trabaje llegan a acuerdos con él” ...” Siempre me llama o yo la llamo” ...” También la tía Harley que es su profesora jefa y si ellos me dicen todo del Tomi, así que tenemos comunicación”.

**Apoderada 2:** “Deseo que Mati sea un gran profesional, y pueda hacer lo que a él le guste más adelante” ...” Las profesoras me avisan como trabaja y que hace” .....” General más lo social” ...” Si la tía que está con Mati en PIE me avisa”.

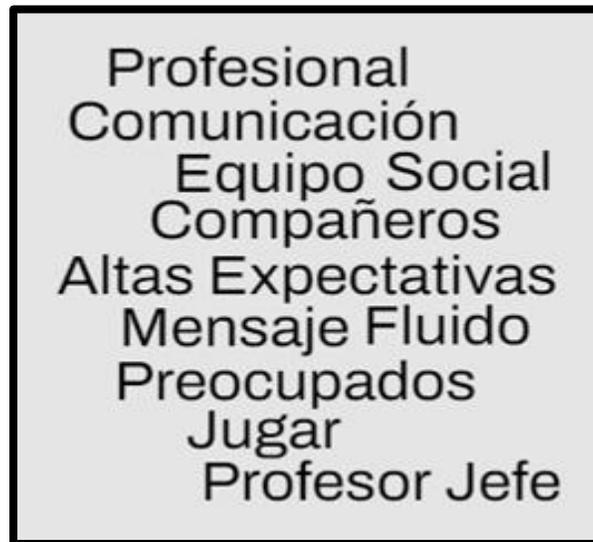
Con base en los datos obtenidos de los padres y/o apoderados de los estudiantes, en lo que respecta a la percepción y proyección que las familias tienen en relación a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela V.V, se advierte un elevado nivel de expectativas por parte de los padres. Estos aspiran a que sus hijos alcancen un nivel profesional, trasciendan en su trayectoria y, sobre todo, tengan la capacidad de seguir sus inclinaciones personales.

En lo referente a la comunicación que se establece entre los profesores y los padres de los estudiantes con TEA, los padres señalan que los docentes demuestran una notable preocupación y mantienen un constante contacto para informar acerca del progreso en el aula y el comportamiento de los estudiantes, lo que pone de manifiesto una comunicación continua y efectiva.

Por otro lado, en relación a las necesidades que presentan los estudiantes, los padres y/o apoderados mencionan que las dificultades se manifiestan principalmente en el ámbito de la

interacción social, además de observarse desafíos en la atención y concentración, debido a patrones de comportamiento que interfieren con esta habilidad fundamental.

Los conceptos más utilizados por los apoderados en esta categoría se presentan en la siguiente nube de palabras.



Nube de palabra categoría 7: Percepción de la familia.

#### **Categoría 8:** Procesos Inclusivos (escuela)

**Apoderada 1:** “Bueno lo que he visto yo por lo menos, y por lo que me dicen sus profesoras es tranquilo y lo quieren harto” ...” Bueno, la tía Evelyn y la tía Jaqueline (psicóloga) me han dicho que debo darle lo que quiere, pero llegar a acuerdos con él” ...” Pero la comunicación con las tías del PIE está. Y la profesora también que trabaja con él sin ser invasiva”.

**Apoderada 2:** “Las tías son un amor” ...” La tía Jaqueline (psicóloga), trabaja con él desde la casa como tiene su rutina” ...” Le armara unas imágenes de antes de entrar al colegio de tarea” .... “Tanto como métodos no, pero si me sugieren cómo trabajar con Mati desde la casa.”

**Profesora 1:**” Las salidas a terreno, por ejemplo, las ferias o actividades de acá, los talleres y eso”.

**Profesora 2:**” En lo cognitivo puede ser los recursos, el plan de trabajo con DUA, en las planificaciones. Lo social, podría ser que se promueve igual la participación con sus pares”.

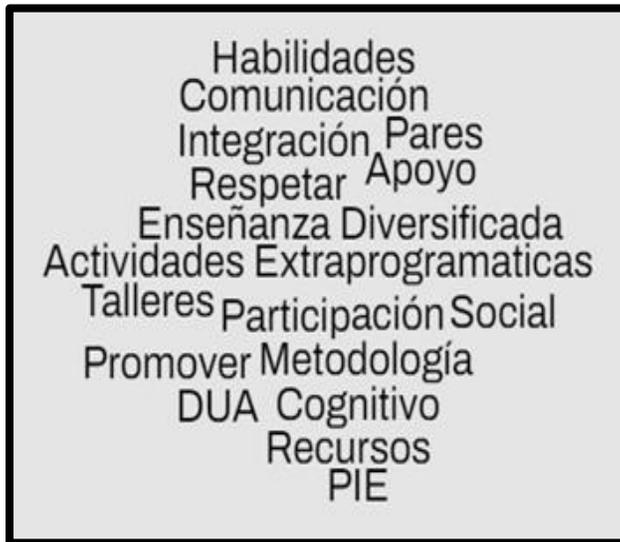
**Profesora 3:**” Escuela donde se realizan muchas actividades” ...” Feria científica, la exposición de matemáticas y el día del libro, son actividades que abarcan las distintas habilidades de los niños, entonces yo siento que esas actividades le permiten el desarrollo de sus habilidades y la integración también con sus pares”.

**Profesora 4:**” Actividades extra programáticas”.

Conforme a la información recopilada de los docentes y los apoderados, en relación a los procesos inclusivos implementados en la escuela con los estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA) y las estrategias proporcionadas por los docentes o especialistas a los padres para su aplicación en el entorno familiar, se observa que la entrega de rutinas anticipatorias por parte de especialistas se ha demostrado como una intervención efectiva en estos estudiantes. Esta estrategia se apoya en el empleo de pictogramas o imágenes visuales. Además, se resalta que la generación de acuerdos entre el estudiante, los padres y el personal educativo también resulta exitosa en el contexto de la inclusión de estudiantes con TEA.

En relación a las respuestas otorgadas por los docentes y de acuerdo a las actividades que potencian el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes con TEA mencionan las actividades extraprogramáticas como ferias científicas, talleres, entre otras actividades que el colegio realiza para fomentar las habilidades en los estudiantes. En base a las metodologías que utilizan los docentes mencionan el plan de trabajo con DUA en las planificaciones, además del apoyo del Equipo del Programa de Integración Escolar, sin embargo, indican que faltan más conocimientos de metodologías y recursos que permitan una enseñanza diversificada.

Los conceptos más utilizados por las docentes en esta categoría se presentan en la siguiente nube de palabras.



Nube de palabras categoría 8: Procesos Inclusivos (escuela)

#### 4.2 Triangulación de datos

La información proporcionada se ha organizado en diferentes categorías y se ha analizado en función de las respuestas de los docentes, apoderados y profesores. Aquí está un resumen de los hallazgos en cada categoría:

**Categoría 1:** Conocimiento de los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista y necesidades educativas asociadas

Los docentes tienen una comprensión general del TEA como una condición permanente que varía en grado. Reconocen las dificultades en lo social, emocional, el lenguaje y la comunicación, así como patrones repetitivos en el comportamiento. También mencionan que algunos estudiantes pueden tener dificultades para adquirir aprendizajes, mientras que otros pueden tener altas capacidades cognitivas.

**Categoría 2:** Estrategias Metodológicas

Los docentes utilizan estrategias que incluyen el uso de materiales concretos, videos y recursos visuales. También mencionan la importancia de conocer a cada estudiante y adaptar las

actividades según sus necesidades e intereses. Se enfatiza la necesidad de evaluar de diferentes maneras y respetar los ritmos de aprendizaje.

Además, los docentes utilizan estrategias como posicionar a los estudiantes cerca del pizarrón y hablar con ellos para abordar desregulaciones. También se enfatiza la importancia de observar y adaptar la enseñanza según las necesidades de los estudiantes.

### **Categoría 3:** Inclusión y participación

Los docentes mencionan la importancia de incluir a los estudiantes en actividades y trabajar en equipo. Se hace referencia a normativas legales relacionadas con la inclusión, pero algunos docentes admiten que no tienen un profundo conocimiento de estas normativas.

### **Categoría 4:** Barreras

Las principales barreras mencionadas por los docentes incluyen la integración social, la presión social y la falta de comprensión por parte de las familias sobre el TEA. Algunos estudiantes pueden ser reacios a participar o tienen dificultades para compartir con sus compañeros.

### **Categoría 5:** Desafíos

Los desafíos incluyen la falta de conocimiento en el abordaje de las desregulaciones emocionales y la falta de identificación de sus detonantes. También se mencionan las dificultades en la adaptación a pruebas estandarizadas y la resistencia de algunas familias a aceptar el diagnóstico de sus hijos.

### **Categoría 6:** Recursos y oportunidades

Los recursos y oportunidades provienen en gran medida del Equipo del Programa de Integración Escolar (PIE). Se mencionan recursos tecnológicos y actividades extraprogramáticas como ferias y talleres como formas de promover el desarrollo de habilidades.

### **Categoría 7:** Percepción de la familia

Los padres tienen expectativas altas para sus hijos con TEA y desean que lleguen lejos en la vida. La comunicación entre los padres y los docentes parece ser efectiva, y los padres valoran el trabajo de los profesionales del PIE.

### **Categoría 8:** Procesos Inclusivos (escuela)

Los padres destacan el trabajo de las profesionales del PIE, que proporcionan rutinas anticipadoras y orientación para trabajar con los estudiantes desde casa. La comunicación entre padres y docentes parece ser fluida.

En general, los resultados sugieren que los docentes tienen una comprensión básica del TEA y están utilizando estrategias para apoyar a los estudiantes en el aula regular. Sin embargo, enfrentan desafíos en la adaptación de pruebas estandarizadas y la comunicación con algunas familias. La colaboración con el Equipo del PIE y la promoción de actividades extraprogramáticas parecen ser aspectos positivos en la escuela.

A partir de las entrevistas realizadas a docentes y apoderados de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de la escuela básica V.V, se pudieron extraer los siguientes análisis.

#### **a) Entrevista a Docentes**

**Conocimiento del TEA:** Los docentes tienen una comprensión básica del TEA, aunque sus definiciones pueden ser vagas y a veces centrarse en aspectos más visibles, como las dificultades sociales y emocionales.

**Características de los estudiantes con TEA:** Los docentes reconocen que los estudiantes con TEA pueden tener dificultades para interactuar con otros niños y mencionan diferencias en las habilidades cognitivas y sociales entre los estudiantes con TEA.

**Necesidades Educativas Especiales:** Los docentes señalan desafíos en la comunicación y la interacción social de los estudiantes con TEA. Sin embargo, expresan incertidumbre sobre las necesidades específicas en el desarrollo de actividades e intereses.

**Estrategias Metodológicas:** Los docentes mencionan el uso de material concreto y videos como estrategias pedagógicas, pero no ofrecen detalles específicos sobre su implementación. Reconocen que estas estrategias pueden ser efectivas.

**Inclusión:** Los docentes tienen una comprensión limitada del concepto de inclusión, centrándolo en la participación de los estudiantes en actividades.

**Normativa Legal:** Algunos docentes mencionan los decretos 67 y 170 como regulaciones relacionadas con la inclusión de estudiantes con TEA, pero su conocimiento sobre estos decretos parece ser limitado.

**Barreras y Desafíos:** Los docentes identifican la falta de recursos como una barrera en el contexto escolar. También mencionan desafíos en la adaptación de actividades para estudiantes con TEA y en la comunicación con ellos.

**Colaboración con las Familias:** Los docentes hablan de la importancia de la comunicación con las familias y cómo trabajan en conjunto para abordar las necesidades de los estudiantes con TEA.

#### **b) Entrevista a Apoderados:**

**Expectativas de las Familias:** Las familias tienen expectativas elevadas para el proceso educativo de sus hijos con TEA y desean que lleguen lejos en la vida.

**Apoyo de la Escuela:** A pesar de que las familias reconocen que la escuela podría ofrecer más herramientas, valoran la preocupación y el compromiso de los profesores en el apoyo a sus hijos.

**Necesidades del Estudiante:** Las familias mencionan que a sus hijos les cuesta concentrarse y tienen intereses específicos, como jugar con papeles o Minecraft. También destacan la importancia de llegar a acuerdos con sus hijos para que completen tareas.

**Proceso Inclusivo:** Las familias perciben que el proceso inclusivo en la escuela es adecuado y que sus hijos se llevan bien con sus compañeros. No reportan problemas de acoso escolar.

**Comunicación con la Escuela:** Las familias experimentan una comunicación fluida con la escuela, especialmente con profesionales como la educadora diferencial y la psicóloga.

**Herramientas para Abordar las Necesidades:** Las familias reciben consejos de las educadoras diferenciales y la profesora para abordar las necesidades de sus hijos, como llegar a acuerdos y comprender su condición.

**Estrategias Metodológicas:** Aunque las familias no mencionan estrategias pedagógicas específicas, valoran el enfoque no invasivo de la profesora y la preocupación de las educadoras diferenciales del Programa de Integración Escolar.

En resumen, a partir de las entrevistas realizadas, se desprende que los docentes poseen un conocimiento limitado, aunque funcional en lo que concierne al Trastorno del Espectro Autista (TEA) y aplican estrategias pedagógicas de carácter general. Las familias mantienen altas expectativas y otorgan valor a la comunicación establecida con la institución educativa, así como al respaldo brindado por profesionales especializados. La escuela parece orientarse hacia la promoción de la inclusión social y la estimulación de la participación de los estudiantes con TEA en actividades extracurriculares. No obstante, aún subsisten retos relacionados con la disponibilidad de recursos y la formación del personal docente en este ámbito. Es relevante destacar que la comunicación entre la escuela y las familias se construye como un aspecto destacado en el proceso educativo de estos estudiantes.

En consecuencia, se hace necesario contar con un apoyo continuo por parte del Programa de Integración Escolar (PIE) en cada caso particular. Es fundamental establecer condiciones adecuadas en el entorno del aula, que incluyan el respaldo constante en el espacio de aprendizaje.

Es esencial que los educadores se informen sobre la dinámica interna de las familias de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de desarrollar estrategias de intervención apropiadas y facilitar el logro de sus objetivos educativos.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES**

### **5.1 Discusión**

Esta investigación tuvo como propósito responder a preguntas de investigación, formuladas al inicio de nuestro proceso de pesquisa, siendo extraídas de los objetivos específicos. Generalizando, una de estas preguntas fue vinculada a la percepción de docentes y la segunda a apoderados, asociadas a los procesos inclusivos de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Estas refirieron a conocer lo siguiente: ¿Cuáles son los principales desafíos y barreras que enfrentan los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la escuela V.V en términos de inclusión y participación en el entorno escolar? ¿Cuál es la apreciación de los padres y/o apoderados y/o cuidadores de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista sobre la real inclusión existente en la escuela V.V?

Respondiendo a la primera pregunta, se pudo evidenciar que si bien, existe una valoración de reconocimiento general de docentes en aspectos conductuales, comunicativos o sociales, que son frecuentes dentro de la condición de TEA, algunos hacen mención en ciertas características que presentan estudiantes como barrera, cuando barreras son aspectos externos al estudiante. Por otra parte, suelen valorar y reconocer que desconocen aspectos metodológicos para abordar necesidades entre estos estudiantes. En esta línea, también reconocen carecer de recursos materiales para apoyar las necesidades entre estudiantes.

En otro aspecto, las valoraciones de las familias fueron positivas, sin embargo, mencionan al equipo PIE en intervenciones con sus estudiantes y en aspectos de orientaciones para abordar desde el hogar, no así a los profesores. No obstante, dicen presentar comunicación tanto con docentes como con el equipo PIE.

La participación en este proceso, se perpetuó en colaboración de cuatro profesores, que imparten clases en las cuatro asignaturas troncales en el establecimiento, y a dos apoderados de estudiantes con TEA. Las entrevistas seleccionadas fueron no aleatorias y semiestructuradas.

Cabe también mencionar, que se consideraron las opiniones de dos apoderadas de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, con el propósito de evidenciar el proceso inclusivo de sus hijos/as en el establecimiento educacional, lo cual también se incluye en la muestra establecida.

En síntesis, de la investigación, se puede evidenciar que en el establecimiento V.V, existen ciertos métodos inclusivos que reconocen y utilizan docentes con estudiantes con TEA. No obstante, no los necesarios para poder incluir plenamente a sus estudiantes. En este aspecto, cabe también hacer mención a que no se visualiza foco de trabajo colaborativo entre docentes y equipo PIE, más bien, se observa trabajo por separado, lo que repercute en cierto modo a planificar de manera diversificada en beneficio de sus estudiantes, o en cierto aspecto no dando a conocer el trabajo o técnicas a docentes, que pudiesen implementar para ser integradas con los estudiantes dentro del aula.

En respuesta a lo anterior, varios autores también han señalado que resulta imposible llevar a cabo un trabajo efectivo en aulas inclusivas a menos que los docentes de educación regular y educación diferencial desarrollen una colaboración docente efectiva (Chitiyo et al., 2018; Echeita, 2017; Weiss et al., 2017).

En parte como menciona González (2019), la transición de una etapa de segregación a una etapa de integración en Chile ha sido un proceso de avance lento que todavía se encuentra en curso. Por lo tanto, en la actualidad, la educación inclusiva se puede percibir como un ideal distante. A lo largo de la última década, se han realizado esfuerzos para iniciar este proceso; no obstante, gran parte de las políticas educativas aún distan mucho de ser verdaderamente inclusivas.

## **5.2 Conclusiones**

Las escuelas regulares en Chile, aún están en proceso de ser escuelas inclusivas, aun así, recibiendo aportes del estado, que garantizan una enseñanza y calidad educativa para todos/as sus niños, niñas y jóvenes.

A partir del análisis y triangulación de resultados es posible determinar que el primer objetivo específico, que se centró en describir las estrategias metodológicas implementadas en el aula

regular para fomentar la inclusión y participación de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la Escuela V.V., se logró identificar que en la comunidad educativa, particularmente entre los docentes, existe un reconocimiento positivo de la condición, pero se evidencia una carencia en la aplicación efectiva de metodologías y estrategias que respalden las necesidades educativas de estos estudiantes en el entorno escolar. Los docentes han expresado la falta de herramientas y recursos en sus prácticas en el aula. Es relevante señalar que, en función de sus respuestas, la mayoría de los docentes no aplican ni reconocen tener conocimiento de las normativas vigentes que respaldan la diversificación de la enseñanza para beneficiar a los estudiantes con TEA.

En segundo lugar, en relación al segundo objetivo planteado, que consistía en identificar las barreras y desafíos que enfrentan tanto los profesores como los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el proceso de inclusión en la Escuela V.V., hemos observado que una de las barreras principales radica en la falta de recursos disponibles para los estudiantes con TEA, debido a la escasa capacitación brindada a los docentes para abordar aspectos conductuales, sociales y comunicativos, entre otros. Sin embargo, como desafío positivo, hemos notado que la escuela integra a estos estudiantes en todas las actividades escolares, incluyendo salidas a terreno, talleres y actividades extracurriculares. Además, se ha establecido una comunicación fluida entre las familias y la escuela, lo que se convierte en un factor favorable para la inclusión en el entorno escolar.

Finalmente, en relación al tercer objetivo planteado, que tenía como propósito conocer la percepción de los padres, apoderados y cuidadores de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en cuanto al proceso inclusivo en la Escuela V.V. y en el aula regular, hemos descubierto que las familias valoran el proceso de enseñanza para sus hijos, a pesar de no mencionar un apoyo estratégico específico en relación con sus hijos. Los apoderados reconocen el apoyo brindado por la escuela al incluir a sus hijos, tanto a través del equipo PIE como de los docentes de jefatura de curso.

En este sentido, resulta imposible no retomar la pregunta expuesta al inicio de nuestra investigación ¿Existen en los escenarios educativos actuales respuestas que realmente favorezcan

los aprendizajes de estudiantes con TEA, en consonancia con los principios de diversificación y calidad en la enseñanza? A raíz de esta, surgen otras ¿Por qué aun con las políticas públicas vigentes, no se ha podido demostrar un trabajo real en apoyo a la diversidad? ¿Por qué las brechas sociales delimitan aún más el quehacer profesional a favor de la inclusión educativa?

Frente a esto podemos dimensionar, que las escuelas regulares en Chile, aún están en proceso de ser escuelas inclusivas, aun así, recibiendo aportes del estado, que garantizan una enseñanza y calidad educativa para todos/as sus niños, niñas y jóvenes. Esto concluye que las respuestas educativas inclusivas aún están en progreso de mejoras. Frente a esta mirada es necesario valorar los procesos de vínculo con la sociedad para mejorar la calidad de la enseñanza.

En resumen, nuestro estudio ha dado muestras claras a las necesidades de mejora en la promoción de la inclusión de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en una escuela regular, particular subvencionado. Estos resultados pueden ser el punto de partida para la implementación de estrategias y programas efectivos, con el objetivo de beneficiar a estos estudiantes y fomentar un entorno escolar más inclusivo.

### **5.3 Proyecciones**

Dentro del contexto general de este proyecto de investigación, se llevaron a cabo una serie de objetivos que sirvieron de base para la formulación de las preguntas de investigación. Estos objetivos también guiaron el proceso de recopilación y análisis de datos a través de entrevistas aplicadas a docentes y familias de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el establecimiento.

Es por ello que, en respuesta a la oportunidad brindada por la escuela, pudimos esclarecer las principales proyecciones para promover la inclusión dentro de la comunidad educativa. En respuesta a esto, es necesario proponer las estrategias sustentadas y fundamentadas en este proyecto, para sugerir a la comunidad educativa muestras de la relevancia de trabajar

colaborativamente entre profesionales, es decir desde un enfoque multidisciplinario, para generar espacios plenamente inclusivos, los cuales no queden olvidados en el camino.

Esto conlleva a una connotación de colaboración y búsqueda de estrategias constantes en el profesorado, para atender la diversidad, y así acceder al currículum flexible, en una constante exploración y vigencia de estrategias, no careciendo de estas como limitantes.

En relación a la implementación de estrategias por parte del profesorado de la escuela y considerando la información expuesta en el Marco Teórico de esta investigación acerca de las estrategias metodológicas empleadas en la enseñanza de estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se sugiere encarecidamente a los educadores la inclusión de enfoques pedagógicos adecuados a las necesidades educativas de dichos estudiantes, como el Método TEACCH y el Método PEERS.

La filosofía subyacente al Método TEACCH se fundamenta en un profundo conocimiento del autismo y en la comprensión de su impacto individualizado en cada persona, lo que permite una intervención que se adapte al estudiante y que se base en sus puntos fuertes, facilitando así un proceso de aprendizaje funcional orientado a la promoción de la autonomía del individuo. El objetivo principal que orienta el programa TEACCH es la mejora de las habilidades adaptativas de los estudiantes.

En este contexto, se destaca la pertinencia de la aplicación de este método en el ámbito educativo, ya que podría proveer a los docentes de herramientas valiosas para el desarrollo de las habilidades de sus estudiantes con TEA.

Por otro lado, el Método PEERS se enfoca en objetivos fundamentales que implican la exploración de la interacción social entre estudiantes, así como la concentración en conceptos cruciales para la resolución de problemas planteados en el entorno educativo. Este enfoque promueve la autonomía de los estudiantes en las discusiones en el aula, lo que, a su vez, favorece la comunicación entre pares y contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes.

Antes de proceder a la implementación de estas metodologías, se considera esencial realizar un estudio exhaustivo para adquirir un conocimiento profundo de cada una de ellas y comprender la manera más efectiva de aplicarlas en el entorno escolar al trabajar con estudiantes con TEA.

## BIBLIOGRAFÍAS

Adrián-Marcano, F. J. (2021). Influencia de la musicoterapia en la mejora de habilidades sociales en personas con trastorno del espectro autista. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/11326>

Carvajal-García, M. H., & Triviño-Sabando, J. R. (2021). Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS): Alternativa en la comunicación de niños con autismo. Polo del conocimiento, 6(5), 87-99. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2633>

De Araujo, A. V. R., Silva, E. S., De Jesus, V. L. B., & De Oliveira, A. L. (2016). Uma associação do método Peer Instruction com circuitos elétricos em contextos de aprendizagem ativa. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 39. <https://www.scielo.br/j/rbef/a/4SsrkHKnBnv4fHnYQWSs5vr/>

Decreto N° 170/2009 DETERMINA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES BENEFICIARIOS DE LAS SUBVENCIONES PARA EDUCACIÓN ESPECIAL. (21 de abril de 2010). En biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.leychile.cl/N?i=1012570&f=2010-08-25&p=>

Decreto N° 83 /2015 APRUEBA CRITERIOS Y ORIENTACIONES DE ADECUACIÓN CURRICULAR PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y EDUCACIÓN BÁSICA. (30 de enero de 2015). En biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>

Decreto N°83/2014 Modifica el Decreto N° 53, de 2011, que establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial del

estado.<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1060418&idParte=9420946&idVersion=2014-03-21>

Fuentes, L. V. Principios que subyacen a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza a treinta años de

su implementación:¿ Elementos de continuidad y cambio?.

<https://www.researchgate.net/publication/337981801> Principios que subyacen a la Organica

Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad, FUAN. (2020) . (07 de junio de 2023). La matrícula nacional de estudiantes autistas en PIE se incrementa en más de 1.000% en los últimos ocho años. Consultado 17 de agosto de 2023, de <https://fuan.cl/matricula-nacional-de-estudiantes-autistas-en-el-pie>

Godoy, M. P., Meza, M. L., & Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf>

González Aguilar, Z. M. (2019). *Desarrollo de conductas de participación activa en hábitos escolares de alumno con diagnóstico del trastorno del espectro autista. Maestría en Psicología.* <http://erecursos.uacj.mx/handle/20.500.11961/5427>

González, P. I. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista educación las américas*, 8, 80-92. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/7>

- González Ortiz, M. J. (2015). *Trastorno de espectro autista: una perspectiva pedagógica dirigida al profesorado*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/7777>
- González, P. I. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista educación las américas*, 8, 80-92. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/7/6>
- Goñi-Sánchez, A. D. (2015). El método Teacch en Educación Infantil. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/39649>
- Ipinza, M. (2007). Centro de habilitación psicosocial para niños autistas Aspaut Maipú. [https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/101034/024\\_ipinza\\_m.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/101034/024_ipinza_m.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Infante, Marta. (2010). Challenges to teacher education: Educational inclusion. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext&tlng=en)
- Ley N° 21.545. La Ley ESTABLECE LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN, LA ATENCIÓN INTEGRAL, Y LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL ÁMBITO SOCIAL, DE SALUD Y EDUCACIÓN. (10 de marzo 2023) En Biblioteca del Congreso Nacional. [Ley Chile - Ley 21545 - Biblioteca del Congreso Nacional \(bcn.cl\)](#)
- Ley General de Educación. (12 de septiembre de 2009). En Biblioteca del Congreso Nacional. Ley Chile. [Ley 20370 - Biblioteca del Congreso Nacional \(bcn.cl\)](#)
- LEY N° 20845 (2015). Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. (08 de junio de 2015). <https://bcn.cl/2f8t4>

Ley N° 21.545 Biblioteca del Congreso Nacional Chile, (02 de marzo de 2023).

<https://bcn.cl/3c7ek>

Manríquez, R. E. (2019). Perspectiva global de una educación inclusiva, en Chile y en los principales países sudamericanos. *Educación*, 25(1), 33-42. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1765/1772>

MINEDUC (2009). Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación Decreto N°170 <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06>

MINEDUC (2021). Programa de Integración Escolar - Educación Escolar <https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educactiva/programa-integracion-escolar>

MINEDUC (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Santiago de Chile. ISBN 978-956-292-408-5 <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

MINEDUC (2009). La Adaptación y la Diversificación Curricular como Medidas de Respuesta a la Diversidad. División Educación General Unidad De Educación Especial. [Criterios y orientaciones de flexibilización del currículum \(49-53\)](#). Chile: Universidad Central.

Ministerio de Salud.(2022).*Reporte breve de Evidencia ¿Qué término se utiliza a nivel internacional para referirse al diagnóstico de personas del espectro autista?* <https://etesa-sbe.minsal.cl/index.php/publicaciones/>

Morales Gutiérrez, S., Ortega Pascal, J., Neira Zambra, M., & Mardones Díaz, C. (2021).

*Estrategias metodológicas de intervención utilizadas por docentes de aula regular para la inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista de la Escuela municipal Forjadores de Chile de la Comuna de Penco* (Doctoral dissertation, Universidad Católica de la Santísima Concepción). <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/2398>

ORIENTACIONES TÉCNICAS PARA PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (PIE) ACTUALIZADO 2013 <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Ortega, A. O. (2018). Enfoques de investigación. *Métodos para el diseño urbano–Arquitectónico*, 1. [https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Otero-Ortega/publication/326905435\\_ENFOQUES\\_DE\\_INVESTIGACION/links/5b6b7f9992851ca650526dfd/ENFOQUES-DE-INVESTIGACION.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Otero-Ortega/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION/links/5b6b7f9992851ca650526dfd/ENFOQUES-DE-INVESTIGACION.pdf)

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-102. <https://www.redalyc.org/journal/993/99356728016/99356728016.pdf>

Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18059/41\\_LaCoensenanzaUnaEstrategiaParaElMejoramientoEducat-4994333.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18059/41_LaCoensenanzaUnaEstrategiaParaElMejoramientoEducat-4994333.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Rojas Fabris, M. T. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/10192/txt1464.pdf?sequence=1>

Sagredo-Lillo, E. J., Bizarría Muñoz, M. P., & Careaga Butter, M. (2020). Gestión del

tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 343-360.

<http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162020000100343&script>

Sandoval Poveda, A. M., González Rojas, V., & Madriz Bermúdez, L. (2020). Retos y

oportunidades: teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 65-77.

[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322020000100065&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322020000100065&script=sci_arttext)

Sanguino, N. C. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas

desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (20), 7-18.

[http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia\\_como\\_metodo/167](http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo/167)

Tenorio Eitel, Solange (2005) La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, núm. 1, pp. 823-831 <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130176.pdf>

Toledo Manríquez, C. A., & Basulto Gallegos, Ó. F. (2020). Representaciones sociales de la experiencia educativa de jóvenes que presentan trastorno del espectro autista en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 161-

176. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782020000100161&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782020000100161&script=sci_arttext)

Vazquez, T. C. V., Herrera, D. G. G., Encalada, S. C. O., & Álvarez, J. C. E. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 589-612.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610724>

Zúñiga, A. H., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-

108. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

## **Anexos**

Entrevista semiestructurada a docentes de estudiantes con TEA de la Escuela Valle Verde

**Nombre:** Informante 1

**Cargo:** Docente Matemáticas

**Fecha:** jueves 10/08/2023

### **1. ¿Qué entiende usted por Trastorno del Espectro Autista?**

Mmm... entiendo que es una condición que influye en lo social, O sea poniéndote como ejemplo el Manuel de 5° que ha pasado que se arranca de la sala y le ha dado la furia [Risa]. Eso es una condición que igual afecta en lo emocional creo yo, ¿no?

### **2. ¿Qué características presenta un estudiante con Trastorno del Espectro Autista?**

E,e,e (titubea) (piensa unos segundos) no se juntan mucho con otros niños, igual son mateos. Bueno, mirando al Manuel y al Tomi, el Tomi es mucho más ágil por lo menos en matemáticas, (es seco) y el Manuel por ejemplo le cuesta más, pero en general en lo social más que nada.

### **3. ¿Qué Necesidades Educativas Especiales presenta un estudiante con Trastorno del Espectro Autista relacionadas con las habilidades comunicativas y lingüísticas, niveles de interacción social y desarrollo de actividades e intereses?**

En la comunicación hablan algo cantadito Osea como que me refiero a que no hablan como sus compañeros, pero igual depende porque hay algunos chicos que hablan más fluidos. En lo social que le cuesta interactuar y en los intereses (eso es subjetivo creo yo).

### **4. ¿Qué estrategias metodológicas conoce usted, para utilizar con los estudiantes con trastorno del espectro autista?**

(pensando unos minutos) se formula la pregunta si has utilizado algunas tu dentro del aula. ¡Si! Material concreto que les gusta arto, videos también y eso.

**5. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza con sus estudiantes con TEA? ¿Cree usted que estas estrategias resultan ser efectivas en el proceso inclusivo?**

Si, los videos con sonido eeee (titubea) el material visual o concreto más que nada.

**6. ¿Qué oportunidades le ha brindado usted a la escuela, para implementar estrategias especializadas dentro del aula, que beneficien tanto a estudiantes TEA como a su entorno?**

Osea el programa PIE más que nada, porque han apoyado harto en ese sentido. Pero la escuela no nos capacita para tener estrategias de trabajo para los chicos con dificultades.

**7. ¿De qué forma se organizan los espacios dentro del aula, para estimular la participación en las actividades curriculares de su estudiante con Trastorno del espectro autista?**

Osea, no organizamos mucho el aula por un tema de espacio. Porque como la sala es chica. Pero los sentamos cerca de la pizarra no atrás.

**8. ¿Cuáles son las estrategias que utilizan los docentes para abordar las desregulaciones emocionales de los estudiantes TEA?**

Hablar con ellos, contenerlos y si eso no resultó llamamos a la Jaqueline o a ustedes para que los contengan fuera de la sala.

**9. ¿Qué significa para usted la inclusión?**

Pucha, no entiendo mucho el concepto en sí, que te puedo decir que como dice la palabra incluir a los chicos en las actividades. Pero más amplio como concepto no se mucho.

**10. ¿Qué normativa legal vigente promueve la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?**

Ahí me pillaste [jajajaja risa] eeee (titubea) han hablado igual de los decretos el 67, el 170, pero el 67 es sobre la calificación y el 170 del pie (pregunta)

**11. ¿De qué manera promueve usted la participación en el contexto educativo de sus estudiantes con TEA?**

Que se relacionen con sus compañeros, que no trabajen solitos. Trato de que los demás niños los respeten, igual en la sala doy orientaciones a los chicos en eso.

**12. ¿Cuáles son las barreras que presentan o han presentado las familias, en relación a la inclusión de sus hijos/as con Trastorno del espectro autista?**

Creo yo que la integración y lo social, aunque acá los niños se respetan, por lo menos no pelean. Pero las mamás deben tener mucho trabajo con los niños por su condición.

**13. ¿Cuáles son los desafíos que se le presentan o han presentado en el trabajo diario con los/as estudiantes con Trastorno del espectro autista?**

Mmm... mira un ejemplo concreto cuando pasó lo de Manuel la otra vez, que se me descompenso en la sala y boto todo ¿te acuerdas? Ahí yo no supe qué hacer, tuve que llamarte a ti y a la Jaqueline, eso me dejó para adentro.

**14. ¿Cuáles son los desafíos que presentan los estudiantes con Trastorno del espectro autista de la escuela regular VV en el proceso de inclusión?**

Igual varios, porque es complejo igual por lo menos para el que trabaja con muchos niños en la sala, en segundo ciclo podría haber asistente, porque ustedes no siempre van, porque rotan igual, bueno eso más que nada.

**15. ¿Cómo ha articulado usted con la familia de los estudiantes con Trastorno del espectro autista los apoyos para hacerlos efectivo desde el hogar a la escuela?**

Hablo con las mamás, como profesora jefa de 5to, me ha tocado hablar con mamás de los niños, y sé que está en contacto con ustedes sobre lo de las pastillas, bueno y ya en este caso la llamo si pasa algo.

**16. ¿Cuáles han sido los principales desafíos que evidencian las familias de estudiantes con Trastorno del espectro autista?**

Igual es subjetivo, pero viendo desde afuera pienso que tener un hijo con condición de TEA u otro, debe ser súper complejo, pero como te digo eso lo aborda la familia, porque hay distintos tipos de apoderados.

**17. ¿Con qué tipo de recursos cuenta la escuela para poder hacer efectiva la comunicación de los estudiantes con TEA?**

Tecnológicos no mucho eeee (titubea) .... El PIE más que otra cosa, y lo otro que cuando hacen actividades los integran.

**18. ¿Qué recursos tecnológicos o humanos cree usted que resulten efectivos en las prácticas de adquisición de aprendizajes de niños con TEA?**

Tecnológicos no hay [risa] Osea tecnológicos pueden ser las datas que proyectamos los Ppt y los videos educativos y humanos eeee (titubea) nosotros como docentes apoyamos también en ese sentido a los peques.

**19. ¿Cómo promueve la escuela la participación de estudiantes con TEA que faciliten su autonomía y participación en los roles sociales?**

Los integran en las ferias, en las extras programáticas, en ese sentido se incluyen en lo social.

**25. ¿Qué actividades curriculares y/o recreativas, considera usted que potencian el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en los/as estudiantes con Trastorno del espectro autista en la escuela VV?**

Las salidas a terreno, por ejemplo, las ferias o actividades de acá, los talleres y eso.

## **Entrevista semiestructurada a docentes de estudiantes con TEA de la Escuela Valle Verde**

**Nombre: Informante 2**

**Cargo: docente Ciencias Naturales.**

**Fecha: jueves 04/08/2023**

### **1. ¿Qué entiende usted por Trastorno del Espectro Autista?**

EEEE. Es una condición ¿verdad? Sí sé que afecta al SNC, y que está dentro de PIE, condición de permanencia. Lo otro es que son varios los factores que afecta en los chicos variable entre cada uno claro. Lo otro es que son intensos emocionales y super estructurados.

### **2. ¿Qué características presenta un estudiante con Trastorno del Espectro Autista?**

Lo social, el lenguaje ee, puede ser tendencia a repetir patrones, juntar cosas ponte tú. Eee, algunos hablan y se expresan super y otros hablan como saltado y les cuesta ejecutar la voz, sacar la voz.

### **3. ¿Qué Necesidades Educativas Especiales presenta un estudiante con Trastorno del Espectro Autista relacionadas con las habilidades comunicativas y lingüísticas, niveles de interacción social y desarrollo de actividades e intereses?**

Similar a la otra pregunta. Igual lo social varía también (ejemplo concreto), Matías de 6° y la Consu. Por ejemplo, la Consu hasta por los codos y el Mati es super reservado. Lo otro es que los intereses son distintos.

### **4. ¿Qué estrategias metodológicas conoce usted, para utilizar con los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?**

Mira, fuera del aula como que no pescan mucho quizás son más libres, ósea siento yo no sé (risa). De repente los saco, ósea al curso a realizar actividades y a los chicos con TEA, trato de integrarlos y no excluirlos. A veces quieren o a veces no, no los obligo a nada solo estímulo.

**5. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza con sus estudiantes con TEA? ¿Cree usted que estas estrategias resultan ser efectivas en el proceso inclusivo?**

Igual he conversado con los chicos del PIE y he investigado, como digo también esto es un proceso evaluación para posible diagnostico TEA, he averiguado estrategias como los paneles, los pictogramas, los aislantes de ruido que les molestan también. Trato de bajar los decibeles del curso cuando gritan o hablan fuerte.

**6. ¿Qué oportunidades le ha brindado usted a la escuela, para implementar estrategias especializadas dentro del aula, que beneficien tanto a estudiantes TEA como a su entorno?**

Bueno, capacitaciones acá no hay, charlas si, informativos en reuniones, en coordinación con UTP y PIE, cuando presentamos en los cierres de semestres. Eso más que nada.

**7. ¿De qué forma se organizan los espacios dentro del aula, para estimular la participación en las actividades curriculares de su estudiante con Trastorno del espectro autista?**

Bueno a veces los posicionó de forma estratégica, por ejemplo, los grupos los formo o yo y los complementos con quien si trabaje y lo complemente.

**8. ¿Cuáles son las estrategias que utilizan los docentes para abordar las desregulaciones emocionales de los estudiantes TEA?**

Pucha, mira estrategias como tal, pienso que cada docente implementa las suyas por lo menos en clases. Todos usan sus métodos distintos. Yo por lo menos, trato de observar, todo el rato a los chicos. Lo otro es que los dejo jugar con la condición de que hagan la actividad primero. Me ha tocado evaluar de forma oral, cuando no quieren escribir, por ejemplo, bueno.

**9. ¿Qué significa para usted la inclusión?**

No aislar a los chicos o separar integrarlo con todos sus compañeros. Trabajar en equipo. Uso hartas estrategias de trabajo grupales, aunque las diferencias nunca faltan, pero bueno.

**10. ¿Qué normativa legal vigente promueve la inclusión de estudiantes con Trastorno del espectro autista?**

Creo que el decreto 83 que es por PIE y el decreto 170 que es el de la subvención, por los siete niños del PIE.

**11. ¿De qué manera promueve usted la participación en el contexto educativo de sus estudiantes con TEA?**

Afianzo el trabajo en equipo, adecuo los trabajos a su nivel de complejidad (no los presiono a realizar algo que puede hacer que se frustre) eso.

**12. ¿Cuáles son las barreras que presentan o han presentado las familias, en relación a la inclusión de sus hijos/as con Trastorno del espectro autista?**

Lo difícil que debe ser, por la presión de la gente, los contextos, las malas caras a veces. Porque hoy en día la gente es bien poco empática.

**13. ¿Cuáles son los desafíos que se le presentan o han presentado en el trabajo diario con los/as estudiantes con Trastorno del espectro autista?**

Mmm, mira yo por lo menos no he tenido dificultad, porque sé que a los chicos se les debe establecer condiciones de trabajo. Lo otro es que trato de ayudarlos y me acerco mucho para que puedan avanzar.

**14. ¿Cuáles son los desafíos que presentan los estudiantes con Trastorno del espectro autista de la escuela regular V.V. en el proceso de inclusión?**

(Pensando unos minutos) desafíos, puede ser que puedan sociabilizar más con sus pares. Lo otro es que tengan más autonomía y puede ser también el manejo o regulación de sus emociones.

**15. ¿Cómo ha articulado usted con la familia de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista los apoyos para hacerlos efectivo desde el hogar a la escuela?**

Si, bien me he comunicado con apoderados. Hay algunos apoderados que preguntan más por ejemplo que otro. Hay papas más comprometidos que otros. Yo creo que con asignación de tareas desde casa como dialogo, manejar emociones y esos factores.

**16. ¿Cuáles han sido los principales desafíos que evidencian las familias de estudiantes con Trastorno del espectro autista?**

Viéndolo desde fuera, creo que, en todo, o sea en las expectativas más que nada, que van a variar según las personas, en este caso las familias.

**17. ¿Con qué tipo de recursos cuenta la escuela para poder hacer efectiva la comunicación de los estudiantes con TEA?**

Bueno el data, la Tablet, que no se ocupan mucho. EEm, puede ser la inclusión en actividades en ferias etc.

**18. ¿Qué recursos tecnológicos o humanos cree usted que resulten efectivos en las prácticas de adquisición de aprendizajes de niños con TEA?**

Como menciono tecnológico anteriormente, humanos puede ser las charlas informativas a la familia de repente en reuniones, cuando participa UTP y PIE.

**19. ¿Cómo promueve la escuela la participación de estudiantes con TEA que faciliten su autonomía y participación en los roles sociales?**

En las actividades extraescolares.

**25. ¿Qué actividades curriculares y/o recreativas, considera usted que potencian el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en los/as estudiantes con Trastorno del espectro autista en la escuela V.V?**

En lo cognitivo puede ser los recursos, el plan de trabajo con DUA en las planificaciones, lo social podría ser que se promueve igual la participación con sus pares.

## **Entrevista semiestructurada a docentes de estudiantes con TEA de la Escuela Valle Verde**

**Nombre: Informante 3**

**Cargo: docente Historia y Geografía y Ciencias Sociales**

**Fecha: jueves 04/08/2023**

### **1. ¿Qué entiende usted por Trastorno del Espectro Autista?**

Bueno el trastorno, perdón el Trastorno Espectro Autista yo lo entiendo como una condición que va a variar ya. Como es un espectro va a variar en el grado y se va a presentar de distintas formas según el grado de esta. En lo que es el pensamiento concreto, abstracto, perdón concreto de los niños, el cómo entienden sus emociones o el nombre que le van a enseñar estas emociones, muchas veces emociones al no saber cómo darles un nombre los invaden. Eso en rasgos generales.

### **2. ¿Qué características presenta un estudiante con Trastorno Espectro Autista?**

Bueno en términos amplios igual, como es un espectro, tienden a ser estudiantes sumamente concretos, ya siguen una estructura dada ya, si tu das y si hay una secuencia, a ver como, por ejemplo. Las escuelas tienden a tener una estructura, no sé, lo básico, lenguaje, matemáticas, ciencias. De repente si se rompe esa estructura, por alguna actividad, eso los puede descompensar incluso o si ellos establecieron una secuencia de actividades, si se rompe esa secuencia eso también los puede descompensar un poco.

### **3. ¿Qué Necesidades Educativas Especiales presenta un estudiante con Trastorno Espectro Autista relacionadas con las habilidades comunicativas y lingüísticas, niveles de interacción social y desarrollo de actividades e intereses?**

Ya mira, lo que respecta de quizás un poco a las habilidades comunicativas y lingüísticas, yo lo que he podido ver que los chicos muchas veces se tienen que hacer adecuaciones en las evaluaciones, en su mayoría oral, como que la escritura a partir de mi experiencia se les dificulta un poco más, tiende a ser más evaluaciones orales, o adecuado a esa manera. Niveles de interacción social, obviamente se relacionan con sus pares, pero también son súper selectivos en

sus grupos. Establecen una relación a partir de intereses, juegos, dinámicas que son parte de su día a día. Y el desarrollo, perdón de sus actividades e intereses emm... tienden a llamarle mucho la atención legos cosas de construir, dibujos yo veo que... y en base a eso establecen sus grupos y sus interacciones sociales.

**4. ¿Qué estrategias metodológicas conoce usted, para utilizar con los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?**

Yo creo que... es súper importante conocer al estudiante yo creo que muchas veces requieren un poco más de tiempo para poder llegar a hacer la actividad o la adecuación quizás no es una evaluación escrita sino una evaluación oral y acotar la actividad si es necesario, si es muy compleja.

**5. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza con sus estudiantes con TEA? ¿Cree usted que estas estrategias resultan ser efectivas en el proceso inclusivo?**

Primero validarlos, validar sus intereses para mi es súper importante si tengo un estudiante TEA que tiene una fijación por ciertas cosas siento que lo voy a invalidar y que no va estar en mi clase, sino que va a estar emocionalmente en otro lugar entonces yo necesito validarlos y tratar de incorporar eso o partir a ser que eso sea una evaluación si tengo un estudiante que construye cosas bueno, estamos hablando de américa haz algo en relación a eso.

**6. ¿Qué oportunidades le ha brindado a usted la escuela, para implementar estrategias especializadas dentro de aula, que beneficien tanto a estudiantes TEA como a su entorno?**

Ósea yo siento que, porque yo en historia no trabajo directamente con PIE en lo que es la intervención de mi clase o la adecuación de planificaciones, entonces siento que uno va dando esas oportunidades, porque la escuela no es tan rígida con las planificaciones te permiten como diversificar un poquito más las actividades. Yo siento que una de las oportunidades sería esa que nos permite evaluar de distintas formas.

**7. ¿De qué forma se organizan los aspectos dentro del aula, para estimular la participación en las actividades curriculares de su estudiante con Trastorno Espectro Autista?**

Siempre se tratan de ubicar en lugares que le permitan su concentración. Por lo general es más adelante lejos de ventanas, pero la idea es que esté cerca de un adulto que los vaya centrando muchas veces. Estoy hablando muy en general porque hay estudiantes que es todo lo contrario.

**8. ¿Cuáles son las estrategias que utilizan los docentes para abordar las desregulaciones emocionales de los/as estudiantes TEA? 8**

Yo por lo menos siempre trato de validarlos y entender que para él o ella es sumamente significativo lo que está pasando entonces, lo escucho trato de que se escuche a sí mismo o trato de hacer algo sensorial tomarlo del brazo un poquito o algo que le ayude a regular y respirar, pero siempre parto desde la validación.

**9. ¿Qué significa para usted la inclusión?**

Pucha siento que la inclusión es súper amplia como palabra, pero voy a tratar de adecuar un poco a la escuela. Para mi inclusión es escuela es que un estudiante tenga distintas oportunidades o distintos formatos para ser evaluado ya, siempre adecuado a sus necesidades. Creo que todas y todos tiene distinta necesidad. Creo que en términos generales podría ser eso.

**10. ¿Qué normativa legal vigente promueve la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?**

Mm.... el decreto 170, que habla sobre las evaluaciones más que nada.

**11. ¿De qué manera promueve usted la participación en el contexto educativo de sus estudiantes con TEA?**

Es que yo siento que es súper importante conocer sus características ya, si dibujan okey validamos el dibujo, pero también que de a poco también aprendan a que hay momentos y siento que eso es una gran dificultad y como te decía yo siento que validándolos y diciéndole okey hiciste esto eres muy creativo en esto, pero trabajemos de esta manera, como de a poco y pausado, cada uno tiene su ritmo.

**12. ¿Cuáles son las barreras que presentan o han presentado las familias, en relación a la inclusión de sus hijos/as con Trastorno del Espectro Autista?**

Yo creo que falta mucho en educar, yo creo que falta mucho en que las familias entiendan que es un niño con TEA, o cómo y qué es inclusión en las escuelas y que realmente es porque hay mucho cruce de información, así que eso creo en educar familias.

**13. ¿Cuáles son los desafíos que se le presentan o han presentado en el trabajo diario con los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista? 14**

Bueno yo, estoy pensando en mi curso, mi curso en cuarto básico y ellos dan Simce y el Simce no está pensado para niños con distintas necesidades y ellos tienen que dar ensayo, muchas veces el ver una prueba tan extensa los frustra demasiado y los ha descompensado y siento que eso ahora está siendo una barrera.

**14. ¿Cuáles son los desafíos que presentan los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de la escuela regular V.V en el proceso de inclusión?**

Piensa y repite pregunta (desafíos que presentan estudiantes) a ver déjame pensar un poquito... si bien claro acá hay proyecto de integración, siempre he sentido que esta es una escuela que dura hasta octavo, ósea de repente no nos proyectamos a media y nosotros claro... viéndolo fríamente nosotros llegamos hasta octavo con los chicos, pero sabemos que les quedan cuatro años más y siento que en otras escuelas no se van a hacer las intervenciones o adecuaciones y no van a tener la comprensión que está acá y no los preparamos para eso.

**15. ¿Cómo ha articulado usted con la familia de los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista los apoyos para hacerlos efectivos desde el hogar a la escuela?**

A mí, bueno me interesa mucho hablando de apoderando teniendo el contexto de ellos saber qué entienden ellos por Autismo, saber cómo lo trabajan desde casa, saber un poco como sean las dinámicas internas familiares, pero también explicándoles el proceso de los niños. Que sean un poquito comprensivos con el proceso.

**16. ¿Cuáles han sido los principales desafíos que evidencian las familias de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?**

Cuando son familias que no tienen límites establecidos en términos de crianza les cuesta un poquito más, Porque claro, los estudiantes tienden a en la escuela presentar mayor frustración, mayor irritabilidad en algunos casos, se presenta de mayor manera el llanto. Y también... a veces es un poquito complejo cuando el niño Autista es hijo único, entonces acá compartir con pares también les cuesta un poquito más, les dificulta. Sí porque están acostumbrados que si quieren jugar a algo van a jugar eso, pero muchas veces con pares hay que decidir ya que muchas veces quizás no van a querer jugar a eso entonces tienen que decidir entre otras dinámicas.

**17. ¿Con qué tipo de recursos cuenta la escuela para poder hacer efectiva la comunicación en los estudiantes con TEA?**

El fono jajaj, no yo siento que acá faltan recursos, falta implementar una sala de materiales, nos quedamos corto en eso, no siento que es una escuela que implemento el Proyecto de integración, pero muchas veces se queda en papel.

**18. ¿Qué recursos tecnológicos o humanos cree usted que resulten efectivos en las prácticas de adquisición de aprendizajes de niños con TEA?**

Pucha por lo general son súper visuales, entonces sería bueno que las salas estuvieran implementadas con un audio de mejor calidad ese tipo de tecnologías. Nosotros tenemos cortes de luz y eso verdad que genera una desconcentración tremenda, tremenda y se nota mucho y en el curso en general.

**19. ¿Cómo promueve la escuela la participación de estudiantes con TEA, que faciliten su autonomía y su participación en roles sociales?**

Yo siento que las actividades extra programáticas que se van haciendo, estoy pensando en el día del libro, cuando desfilaron o expresaron de quien se habían caracterizado eso va promoviendo un poco la participación con sus pares, siento que esa sería una de las grandes instancias.

**25. ¿Qué actividades curriculares y/o recreativas, considera usted que potencian el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en los/as estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en la escuela V.V?**

Yo siento que, estoy en una escuela donde se realizan, muchas actividades entonces siento que la feria científica, la exposición de matemáticas el día del libro, son actividades que abarcan las distintas habilidades de los niños, entonces yo siento que esas actividades le permiten el desarrollo de sus habilidades y la integración también con sus pares.

## **Entrevista semiestructurada a docentes de estudiantes con TEA de la Escuela Valle Verde**

**Nombre: Informante 4**

**Cargo: docente Lenguaje y Comunicación**

**Fecha: jueves 02/08/2023**

### **1. ¿Qué entiende usted por Trastorno del Espectro Autista?**

Eee... una condición que tienen, algunos alumnos, que le cuesta adaptarse con los demás, que les cuesta adquirir los aprendizajes.

### **2. ¿Qué características presenta un estudiante con Trastorno Espectro Autista?**

Bueno por lo que me puedo dar cuenta es que tienen dificultad para adquirir su aprendizaje y son poco sociables.

### **3. ¿Qué Necesidades Educativas Especiales presenta un estudiante con Trastorno Espectro Autista relacionadas con las habilidades comunicativas y lingüísticas, niveles de interacción social y desarrollo de actividades e intereses?**

Yo creo que varía entre los estudiantes, porque hay algunos niños que son poco sociables, pero si no tienen problemas cognitivos ya, pero otros tienen ambos tienen problemas cognitivos y sociales.

### **4. ¿Qué estrategias metodológicas conoce usted, para utilizar con los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?**

Perdón no la entendí la pregunta (se formula de nuevo) puede ser que las actividades sean más cortas para ellos, que se destaquen las letras, así como más grandes eee ... más dibujo.

**5. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza con sus estudiantes con TEA? ¿Cree usted que estas estrategias resultan ser efectivas en el proceso inclusivo?**

Por ejemplo, respetar su espacio, como a ellos no les gusta sociabilizar tanto, respetar su espacio y su ritmo de aprendizaje también ... eso.

**6. ¿Qué oportunidades le ha brindado a usted la escuela, para implementar estrategias especializadas dentro del aula, que beneficien tanto a estudiantes TEA como a su entorno? No tanto con la escuela, sino que el grupo Pie a veces nos da las características de los niños y entonces ahí uno va sabiendo cómo saber abordarlos.**

**7. ¿De qué forma se organizan los espacios dentro del aula, para estimular la participación en las actividades curriculares de su estudiante con Trastorno Espectro Autista?**

Es que como que no, a ellos se les incluye como en todas las actividades, sin dejarlos a parte, a ellos no se le trabaja como todos los niños con problemas en un lado, sino que están todos incluidos con los compañeros.

**8. ¿Cuáles son las estrategias que utilizan los docentes para abordar las desregulaciones emocionales de los/as estudiantes TEA?**

Aaa ...ee ellos trabajan con la psicóloga. Yo lo que he visto que trabajan con la psicóloga, no sé si habrá otro profesional que los ayude.

**9. ¿Qué significa para usted la inclusión?**

Eee... bueno que son niños que quizás son igual que los alumnos que están en la sala, pero si tienen algunas condiciones distintas, que no les gusta mucho sociabilizar y que en su aprendizaje son un poquito más lentos diría yo.

**10. ¿Qué normativa legal vigente promueve la inclusión de estudiantes con Trastorno de Espectro Autista?**

Incluirlos más en los trabajos grupales, una cosa así.

**11. ¿De qué manera promueve usted la participación en el contexto educativo de sus estudiantes con TEA?**

Como un poco lo mismo, incluirlos más en los grupos que ellos sean partícipes igual que sus demás compañeros, incluirlos más, nombrarlos más por su nombre.

**12. ¿Cuáles son las barreras que presentan o han presentado las familias, en relación a la inclusión de sus hijos/as con Trastorno del Espectro Autista?**

Barreras, es que ellos no se quieren dar cuenta que sus niños tienen algunas necesidades que son distintas a otros compañeros de su curso, se niegan a llevar a un especialista o algo así.

**13. ¿Cuáles son los desafíos que se le presentan o han presentado en el trabajo diario con los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?**

Conocer más estrategias y ver cómo llegar a los estudiantes para que ellos logren adquirir los aprendizajes según cada curso en el que estén.

**14. ¿Cuáles son los desafíos que presentan los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de la escuela regular V.V en el proceso de inclusión?**

Yo creo que ellos tienen poca motivación como que no les gusta mucho esforzarse como que les gusta que les entreguen todo hecho.

**15. ¿Cómo ha articulado usted con la familia de los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista los apoyos para hacerlos efectivos desde el hogar a la escuela?**

Nosotros como docentes como que no tenemos mucho contacto con la familia, como que el grupo PIE trabaja más con apoderados.

**16. ¿Cuáles han sido los principales desafíos que evidencian las familias de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?**

Puede ser que el grupo pie los haya ayudado un poco más porque ellos son los que están más contacto con ellos.

**17. ¿Con qué tipo de recursos cuenta la escuela para poder hacer efectiva la comunicación en los/as estudiantes con TEA?**

Los especialistas del PIE la psicóloga, la fonoaudióloga, la psicopedagoga o la diferencial.

**18. ¿Qué recursos tecnológicos o humanos cree usted que resulten efectivos en las prácticas de adquisición de aprendizajes de niños con TEA?**

Objetos tecnológicos no hay solo nos queda apoyarnos con el grupo pie no queda de otra.

**19. ¿Cómo promueve la escuela la participación de estudiantes con TEA, que faciliten su autonomía y su participación en roles sociales?**

Los incluyen en todas las actividades que se hacen en el colegio, las actividades extra programáticas en todo lo incluyen, que participen y ellos son buenos para participar en esas cosas.

**25. ¿Qué actividades curriculares y/o recreativas, considera usted que potencian el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en los/as estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en la escuela V.V?**

En estos momentos han sido todas las actividades extra programáticas, se han hecho ferias donde a ellos los incluyen han hecho día del libro donde ellos se han disfrazado y han disfrutado de estas actividades.

## **Entrevista semiestructurada a apoderados de estudiantes con TEA de la Escuela Valle Verde**

**Nombre: Apoderado 1**

**Relación con el/la estudiante: Madre**

**Fecha: jueves 03/08/2023**

**20. ¿Qué expectativas tienen ustedes como familia en cuanto al proceso educativo de su educando?**

(pestañea acelerado) ... emm en sí bastante altas. Creo que Tomas con los apoyos que le doy como mamá bueno y de parte de su papá también, ha mejorado en algunas actitudes. Antes el año pasado por ejemplo era bien llorón y tenía pataletas, pero siento que ahora se nos maduró. Quisiera que llegara lejos en la vida.

**21. ¿Considera que la escuela entrega las herramientas necesarias a su hijo para desenvolverse en el contexto escolar? ¿por qué?**

Heee, en si no mucho (risa baja) pero si ha pasado que siempre pasa de hecho, que los profesores que ha tenido son bien preocupados de él en general. Cuando ha habido algún problema me llaman. Por lo menos la gente que trabaja en el colegio es súper preocupada, nada que decir de eso.

**22. ¿Cuáles son las principales necesidades que presenta su hijo en el ámbito académico y social?**

Bueno, le cuesta concentrarse y siempre quiere jugar con papeles, la arruga arma cosas con ellos. Le gusta minecraft y dice que hace sus personajes y cosas así. Pero el funciona súper bien con acuerdos. Las tías dicen que para que trabaje llegan a acuerdos con él. Por ejemplo, si haces la tarea o por lo menos la mitad de la tarea te dejo jugar con lo que estás haciendo.

**23. ¿Existe una comunicación fluida entre la escuela y el hogar?**

Creo que sí, sí porque la tía Evelyn que es la educadora diferencial, siempre me llama o yo la llamo. Ella le da sus pastillas, yo se las llevó y ella las organiza y se las da. También la tía Harlet que es su profesora jefa y si ellos me dicen todo del Tomi, así que tenemos comunicación

**24. ¿Considera usted que el proceso inclusivo que lleva a cabo la escuela es el adecuado para su estudiante? ¿Por qué?**

Emmmm.... Bueno lo que he visto yo por lo menos, y por lo que me dicen sus profesoras es tranquilo y lo quieren hartito. Sus compañeros nunca lo han molestado que yo sepa se lleva bien.

**26. ¿Qué herramientas le ha entregado la escuela a usted, para abordar las necesidades de su hijo?**

Bueno, la tía Evelyn y la tía Jaqueline (psicóloga) me han dicho que debo darle lo que quiere, pero llegar a acuerdos con él. Por ejemplo, de repente se pone flojito y ahí tengo que armarme de paciencia con Tomi, pero que haga las tareas, sobre todo, es que se distrae mucho con los papeles.

**27. ¿La escuela le ha dado a conocer las estrategias metodológicas que utiliza con su estudiante? ¿Cuáles serían estas?**

Bueno, lo que dije anterior es similar, la escuela en sí no, pero la comunicación con las tías del PIE está. Y la profesora también que trabaja con él sin ser invasiva, porque yo conozco su condición y como trabaja. La tía Harlet lo quiere arto al Tomi.

**Entrevista semiestructurada a apoderados de estudiantes con TEA de la Escuela Valle Verde**

**Nombre: Apoderado 2**

**Nombre: Silvia Rojas**

**Relación con el/la estudiante: Madre**

**Fecha: jueves 04/08/2023**

**20. ¿Qué expectativas tienen ustedes como familia en cuanto al proceso educativo de su educando?**

¿Educativo?, ah sí ee, quiero y deseo que Mati sea un gran profesional, y pueda hacer lo que a él le guste más adelante. Yo lo apoyo en todo lo que él quiera ser.

**21. ¿Considera que la escuela entrega las herramientas necesarias a su hijo para desenvolverse en el contexto escolar? ¿por qué?**

(Demora en responder, piensa) (Se vuelve a formular la pregunta más específica) Las profesoras me avisan como trabaja y que hace. No es peleador es calladito, pero cuando se ha enojado es como un volcán cuesta que se me calme. (Una vez la tía Katy de Ciencias me llamó porque se había enojado porque no quiso hacer una tarea y tocó la mesa. Pero recuerdo que fue esa vez no más, igual él tiene terapia con Terapeuta Ocupacional externa, del Cesfam, y lo regula, y ha estado mejor siento yo.

**22. ¿Cuáles son las principales necesidades que presenta su hijo en el ámbito académico y social?**

Es bien inteligente, Mati es bien hábil, le gusta las matemáticas y Ciencias. Eee en general más social que lo académico, le gusta jugar con niños más grandes que él. (juegan juegos del celular y play).

**23. ¿Existe una comunicación fluida entre la escuela y el hogar?**

Si la tía que está con Mati en Pie me avisa. (creó un grupo de tareas), y le llama aparte para contarme como trabajo. Son super las tías.

**24. ¿Considera usted que el proceso inclusivo que lleva a cabo la escuela es el adecuado para su estudiante? ¿Por qué?**

Bien, las tías son un amor, y siempre me piden que las espere para contarme lo que hace el Mati.

**26. ¿Qué herramientas le ha entregado la escuela a usted, para abordar las necesidades de su hijo?**

La tía Jaqueline (psicóloga), trabaja con él desde la casa como tiene su rutina. Le habló antes de lo que debe hacer. El otro día la tía Jaqueline me dijo que le armara unas imágenes de antes de entrar al colegio de tarea. Lo otro que me dijo que viera lo que el gusta hacer, y tratara de entregarle lo que le gusta y lo que no le gusta no.

**27. ¿La escuela le ha dado a conocer las estrategias metodológicas que utiliza con su estudiante? ¿Cuáles serían estas?**

Tanto como métodos no (se rasca la cabeza).

## Validación de instrumentos a través de juicio de experto

### INSTRUCCIONES

Estimada/o docente:

Lea atentamente las siguientes preguntas, y exprese su opinión respecto de la pertinencia entre las dimensiones seleccionadas, las preguntas y/o afirmaciones indicadas en cada caso. Responda a cada pregunta escribiendo en el espacio que corresponda una A, si aprueba el contenido o una R si lo rechaza. Si tuviera alguna sugerencia para mejorar un determinado ítem, regístrela por favor en las modificaciones sugeridas. Si necesita realizar sugerencias no especificadas para cada pregunta, puede anotarlas en observaciones generales al final del formato.

Entre las primeras acciones a llevar a cabo, está la validación de los instrumentos de recolección de datos e información. Su destacada formación, especialidad y calidad profesional me hacen solicitarle su gentil cooperación como juez experto para este efecto.

**A:** Aprueba

**R:** Rechaza

Descripción del instrumento: Entrevista semiestructurada

#### **Objetivo general:**

Analizar el proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista dentro del aula regular, en la escuela básica V.V de la comuna de Colina, para evidenciar los tipos de estrategias metodológicas implementadas que garanticen la permanencia y participación, en el contexto escolar, familiar y social.

#### **Objetivos específicos:**

**OE1:** Describir las estrategias metodológicas implementadas dentro del aula regular que promueven la inclusión y participación de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la escuela V.V.

**OE2:** Identificar las barreras y desafíos que enfrentan los profesores y los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el proceso de inclusión en la escuela V.V.

**OE3:** Conocer la percepción que presentan los padres, apoderados y/o cuidadores de los estudiantes con Trastorno del Espectro autista, vinculadas al proceso inclusivo dentro de la escuela y dentro de aula regular V.V.

Validador 1

| Unidad de Análisis: Categorías                        | Preguntas / Afirmación   | A | R | Sugerencias   |
|---|--|---|---|---|
| <b>Instrumento: Entrevista semiestructurada</b>       |  |   |   |   |
| <b>Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista</b> | ¿Qué entiende usted por Trastorno del Espectro Autista?  | X |   |   |
|   | ¿Qué características presenta un estudiante con Trastorno del Espectro Autista?                                    | X |   |   |
|   | ¿Conoce las Necesidades Educativas Especiales que presenta un estudiante con Trastorno Espectro Autista?           |   | X | Sugiero que puedan nombrar posibles NEE, ya que puede ser una pregunta dicotómica y considero que desean indagar más. |
| <b>Estrategias Metodológicas</b>                      | ¿Qué estrategias metodológicas conoce usted, para utilizar con los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista? | X |   |   |
|   | ¿Qué estrategias metodológicas utiliza con sus estudiantes con TEA?  | X |   |   |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | ¿Cree usted que estas estrategias resultan ser efectivas en el proceso inclusivo? | X |  |  |
|--|---|---|--|--|

|                                  |   |   |  |  |
|----------------------------------|---|---|--|--|
| <b>Inclusión y Participación</b> | ¿Qué significa para usted la inclusión?   | X |  |  |
|                                  | ¿Conoce la normativa legal vigente que promueve la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista? | X |  |  |
|                                  | ¿De qué manera promueve usted la participación en el contexto educativo de sus estudiantes con TEA?             | X |  |  |

|                 |  |   |  |  |
|-----------------|--|---|--|--|
| <b>Barreras</b> | ¿Cuáles son las principales barreras en el contexto escolar que presentan los estudiantes con TEA? | X |  |  |
|-----------------|--|---|--|--|

|  |  |   |   |   |
|--|--|---|---|---|
|  | ¿A usted como docente, qué barreras se le han presentado en el trabajo con los estudiantes con trastorno del espectro autista? |   | X | El signo de pregunta debería ir previo al qué. Además, revisar redacción. |
|  | ¿Cuáles son las barreras que presentan o han presentado las familias, referente a la inclusión de sus hijos/as con TEA?        | X |   |   |

|                 |   |   |  |  |
|-----------------|---|---|--|--|
| <b>Desafíos</b> | ¿Cuáles son los desafíos que se le presentan o han presentado en el trabajo diario con los/as estudiantes con trastorno del espectro autista? | X |  |  |
|                 | ¿Cuáles son los desafíos que presentan los estudiantes de la escuela regular V.V en el proceso de inclusión?                                  | X |  |  |

|  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|
|  | <p>Usted como docente ¿Cuáles creen que han sido los desafíos que presentan las familias de los/as estudiantes con TEA, en cuanto a organizar rutinas desde el hogar, para regular aspectos socioemocionales dentro del aula?</p> |  | x | <p>Considero que deben crear otra pregunta previa que es paralela a esta. Dado que se espera que exista un trabajo colaborativo entre escuela-familia, estableciendo rutinas y misma metodología de trabajo. Si se espera que la familia trabaje aspectos socioemocionales que potencien la regulación dentro del aula, debe existir un paso previo por parte del docente,</p> |
|--|---|--|---|--|

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  | <p>(citaciones, observación directa, registro de posibles</p> |
|--|--|--|--|---|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>desregularizaciones, etc). Por tanto, el desafío no es solo de la familia, existe uno previo organizacional y de estrategias por parte del docente que causa los efectos en el trabajo familiar.</p> <p>Por otra parte, ¿solo se enfocarán en la organización de rutinas que afectan en aspectos emocionales?, quedó con la sensación que desean saber sobre los desafíos de implementación, dado a la importancia de las rutinas, ya que se espera que disminuyan estos episodios, sin embargo, al redactar su pregunta con la palabra organización, de por sí, es uno de los desafíos, ya que organizar una</p> |
|--|--|--|--|

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | rutina y hacerla parte del día a día, es complejo, en especial para las familias (puede ser percepción). |
|--|--|--|--|--|

|                      |  |   |   |  |
|----------------------|--|---|---|--|
| <b>Oportunidades</b> | ¿Qué oportunidades le ha brindado a usted la escuela, para implementar estrategias especializadas dentro del aula, que beneficien tanto a estudiantes TEA como a su entorno? | x |   |  |
|                      | ¿Con qué tipos de recursos cuenta la escuela para poder hacer efectiva la comunicación en los estudiantes con TEA?   |   | x | Sugiero precisar la pregunta, dado que existe la comunicación verbal y no verbal y también dependerá de la comprensión, para aplicar recursos pertinentes. |
|                      | ¿Qué recursos tecnológicos o humanos cree usted que resulten efectivos en las prácticas de adquisición de aprendizajes de niños con TEA?                                     | x |   |  |

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
|  | ¿Cómo promueve la escuela la participación de estudiantes con TEA, que faciliten su autonomía y participación en los roles sociales? | X |  |  |
|--|--|---|--|--|

|                                 |  |   |   |   |
|---------------------------------|--|---|---|---|
| <b>Percepción de la familia</b> | ¿Qué expectativas tienen ustedes como familia en cuanto al proceso educativo de su educando?   | X |   |   |
|                                 | ¿Usted como apoderado/a, considera que la escuela entrega las herramientas necesarias a su hijo para desenvolverse en el contexto escolar? |   | X | El signo de pregunta debería ir desde el considera. Sugiero incorporar justifique su respuesta o ¿por qué?, dado que puede ser una respuesta dicotómica y la idea es recabar información. |
|                                 | ¿Cuáles son las principales necesidades que presenta su hijo en el ámbito académico y social?  | X |   |   |

|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| <b>Procesos<br/>inclusivos<br/>(escuela)</b> | ¿Considera usted que el proceso inclusivo que lleva a cabo la escuela es el adecuado para su estudiante?  |   | x | Sugiero incorporar justifique su respuesta o ¿por qué?, dado que puede ser una respuesta dicotómica y la idea es recabar información.  |
|  | ¿Qué actividades considera usted que potencian el desarrollo de habilidades en los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la escuela? |   | x | Considero que falta precisar información, ya que las actividades pueden ser curriculares o recreativas y ambas son parte de la inclusión, de igual manera que el desarrollo de habilidades, ya que pueden ser cognitivas o sociales, dependiendo de las actividades. |
|  | ¿Existe una comunicación fluida entre la escuela y el hogar?  | x |   |  |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | ¿Qué herramientas le ha entregado la escuela a usted, para abordar las NEE de hijo?           | x |  |  |
|  | ¿La escuela le ha dado a conocer las estrategias metodológicas que utiliza con su estudiante? |   |  |  |

|   |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
| <b>Proceso inclusivo (Aula regular)</b> | ¿Conoce usted cómo se organizan los espacios dentro del aula, para estimular la participación en las actividades de los aprendizajes de su estudiante? | x |  |  |
|---|--|---|--|--|

|  |  |  |          |  |
|--|--|--|----------|--|
|  | <p>¿Conoce usted las estrategias que utilizan los docentes para abordar las desregulaciones emocionales de los/as estudiantes TEA?</p> |  | <p>X</p> | <p>Las escuelas que trabajan con estudiantes con CEA, deben regirse bajo el protocolo de desregularización, ahora algunas se adaptaron o complementaron según su contexto. Desde ahí surgen las estrategias, por tanto, sugiero reformular guiándose desde la normativa.</p> |
|--|--|--|----------|--|

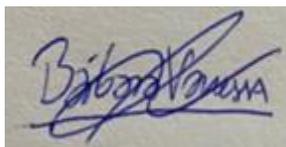
**Nombre del validador: Bárbara Vanessa Muñoz Rubio**

**Profesión: Educadora diferencial**

**Grado académico: Magíster**

**Rut: 20.095.813-6**

**Fecha: 28/07/2023**




---

**Firma validadora/a.**

**Validador 2**

| Unidad de Análisis:<br>Categorías                     | Preguntas / Afirmación   | A | R | Sugerencias   |
|---|--|---|---|---|
| <b>Instrumento: Entrevista semiestructurada</b>       |  |   |   |   |
| <b>Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista</b> | ¿Qué entiende usted por Trastorno del Espectro Autista?  | X |   |   |
|   | ¿Qué características presenta un estudiante con Trastorno del Espectro Autista?                                    | X |   |   |
|   | ¿Conoce las Necesidades Educativas Especiales que presenta un estudiante con Trastorno Espectro Autista?           |   | X | ¿Cuáles serían las necesidades?<br>Sugiero que se pueda especificar o preguntar por desafíos a nivel académico. |
| <b>Estrategias Metodológicas</b>                      | ¿Qué estrategias metodológicas conoce usted, para utilizar con los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista? | X |   |   |
|   | ¿Qué estrategias metodológicas utiliza con sus estudiantes con TEA?  | X |   |   |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | ¿Cree usted que estas estrategias resultan ser efectivas en el proceso inclusivo? | X |  |  |
|--|---|---|--|--|

|                                  |   |   |  |  |
|----------------------------------|---|---|--|--|
| <b>Inclusión y Participación</b> | ¿Qué significa para usted la inclusión?   | X |  |  |
|                                  | ¿Conoce la normativa legal vigente que promueve la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista? | X |  |  |
|                                  | ¿De qué manera promueve usted la participación en el contexto educativo de sus estudiantes con TEA?             | X |  |  |

|                 |  |   |   |   |
|-----------------|--|---|---|---|
| <b>Barreras</b> | ¿Cuáles son las principales barreras en el contexto escolar que presentan los estudiantes con TEA?                             | X |   |   |
|                 | ¿A usted como docente, qué barreras se le han presentado en el trabajo con los estudiantes con trastorno del espectro autista? |   | X | No queda claro, pues es confuso desde el Objetivo |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | ¿Cuáles son las barreras que presentan o han presentado las familias, referente a la inclusión de sus hijos/as con TEA? | X |  | Sugiero modificar redacción de tal manera, que se hable de procesos de inclusión de sus hijos. |
|--|---|---|--|--|

|                 |   |   |   |   |
|-----------------|---|---|---|---|
| <b>Desafíos</b> | ¿Cuáles son los desafíos que se le presentan o han presentado en el trabajo diario con los/as estudiantes con trastorno del espectro autista?   | X |   |   |
|                 | ¿Cuáles son los desafíos que presentan los estudiantes de la escuela regular V.V en el proceso de inclusión?  | X |   |   |
|                 | Usted como docente ¿Cuáles creen que han sido los desafíos que presentan las familias de los/as estudiantes con TEA, en cuanto a organizar rutinas desde el hogar, para regular aspectos socioemocionales dentro del aula? [KSP1] |   | X | Esta pregunta, apunta a dos objetivos. Sin embargo, sugiero que se pregunte, "desde su percepción como docente ¿cuáles han sido los principales desafíos que evidencian las familias de estudiantes autistas? |

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  | <p>Propongo otra pregunta, además, que tenga relación con si consideran que existen desafíos de acuerdo a las necesidades de apoyo.</p> |
|--|--|--|--|---|

|                      |  |   |   |   |
|----------------------|--|---|---|---|
| <b>Oportunidades</b> | ¿Qué oportunidades le ha brindado a usted la escuela, para implementar estrategias especializadas dentro del aula, que beneficien tanto a estudiantes TEA como a su entorno? | X |   |   |
|                      | ¿Con qué tipos de recursos cuenta la escuela para poder hacer efectiva la comunicación en los estudiantes con TEA?   |   | X | Sería bueno que detallen qué tipo de recursos apuntan en su pregunta. |

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
|  | ¿Qué recursos tecnológicos o humanos cree usted que resulten efectivos en las prácticas de adquisición de aprendizajes de niños con TEA? | X |  |  |
|  | ¿Cómo promueve la escuela la participación de estudiantes con TEA, que faciliten su autonomía y participación en los roles sociales?     | X |  |  |

|                                 |  |   |   |                                      |
|---------------------------------|--|---|---|--------------------------------------|
| <b>Percepción de la familia</b> | ¿Qué expectativas tienen ustedes como familia en cuanto al proceso educativo de su educando?   | X |   |                                      |
|                                 | ¿Usted como apoderado/a, considera que la escuela entrega las herramientas necesarias a su hijo para desenvolverse en el contexto escolar? |   | X | Revisar planteamiento de la pregunta |
|                                 | ¿Cuáles son las principales necesidades que presenta su hijo en el ámbito académico y social?  | X |   |                                      |

|                            |   |   |  |  |
|----------------------------|---|---|--|--|
| <b>Procesos inclusivos</b> | ¿Considera usted que el proceso inclusivo que lleva a | X |  |  |
|----------------------------|---|---|--|--|

|                  |   |   |   |  |
|------------------|---|---|---|--|
| <b>(escuela)</b> | cabo la escuela es el adecuado para su estudiante?  |   |   |  |
|                  | ¿Qué actividades considera usted que potencian el desarrollo de habilidades en los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la escuela? |   | X | Sugiero ser más específico en el tipo de actividades, que imagino tiene que ver con el primer objetivo específico. |
|                  | ¿Existe una comunicación fluida entre la escuela y el hogar?  | X |   |  |
|                  | ¿Qué herramientas le ha entregado la escuela a usted, para abordar las NEE de hijo?   | X |   |  |
|                  | ¿La escuela le ha dado a conocer las estrategias metodológicas que utiliza con su estudiante?   | X |   |  |

|   |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
| <b>Proceso inclusivo (Aula regular)</b> | ¿Conoce usted cómo se organizan los espacios dentro del aula, para estimular la participación en las actividades de los aprendizajes de su estudiante? | X |  |  |
|---|--|---|--|--|

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | ¿Conoce usted las estrategias que utilizan los docentes para abordar las desregulaciones emocionales de los/as estudiantes TEA? | X |  |  |
|  | ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que se utilizan dentro del aula con su estudiante con Trastorno del Espectro Autista? | x |  |  |

**Nombre del validador: Karla Seguel Pilquinao**

**Profesión: Educadora diferencial**

**Grado académico: Magíster**

**Rut: 17.427.408-8**

**Fecha: 01/08/2023**




---

**Firma validadora/a.**

Validador 3

| Unidad de Análisis: Categorías                        | Preguntas / Afirmación   | A        | R | Sugerencias   |
|---|--|----------|---|---|
| <b>Instrumento: Entrevista semiestructurada</b>       |  |          |   |   |
| <b>Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista</b> | ¿Qué entiende usted por Trastorno del Espectro Autista?  | <b>X</b> |   |   |
|   | ¿Qué características presenta un estudiante con Trastorno del Espectro Autista?                          | <b>X</b> |   |   |
|   | ¿Conoce las Necesidades Educativas Especiales que presenta un estudiante con Trastorno Espectro Autista? | <b>X</b> |   | <p>Pregunta con respuesta cerrada si/no, no ayuda a recopilar mayor información acerca del conocimiento de los docentes de las NEE.</p> <p>Recomiendo una pregunta que apunte a una respuesta abierta como por ejemplo ¿Qué necesidades educativas especiales presenta un...?</p> |

|                                  |   |   |  |  |
|----------------------------------|---|---|--|--|
| <b>Estrategias Metodológicas</b> | Qué estrategias metodológicas conoce usted, para utilizar con los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista? | X |  |  |
|                                  | Qué estrategias metodológicas utiliza con sus estudiantes con TEA?  | X |  |  |
|                                  | Cree usted que estas estrategias resultan ser efectivas en el proceso inclusivo?                                  | X |  |  |

|                                  |   |   |  |  |
|----------------------------------|---|---|--|--|
| <b>Inclusión y Participación</b> | ¿Qué significa para usted la inclusión?   | X |  |  |
|                                  | ¿Conoce la normativa legal vigente que promueve la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista? | X |  | Sugiero modificar esta pregunta, ya que también es una pregunta cerrada Si/No y no ayuda a obtener mayor información con respecto al saber docente con respecto a la normativa legal |

|  |   |   |          |
|--|---|---|----------|
|  |   |   | vigente. |
|  | ¿De qué manera promueve usted la participación en el contexto educativo de sus estudiantes con TEA? | X |          |

|                 |  |   |  |
|-----------------|--|---|--|
| <b>Barreras</b> | ¿Cuáles son las principales barreras en el contexto escolar que presentan los estudiantes con TEA?                             | X |  |
|                 | ¿A usted como docente, qué barreras se le han presentado en el trabajo con los estudiantes con trastorno del espectro autista? | X | Mejorar la redacción de la pregunta, si se está entrevistando a docentes, creo que la primera parte de la pregunta no es pertinente, la pregunta debiese comenzar con ¿Qué barreras se le han presentado en el trabajo en aula con los estudiantes...? |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | ¿Cuáles son las barreras que presentan o han presentado las familias, referente a la inclusión de sus hijos/as con TEA? | X |  |  |
|--|---|---|--|--|

|                 |   |   |  |   |
|-----------------|---|---|--|---|
| <b>Desafíos</b> | ¿Cuáles son los desafíos que se le presentan o han presentado en el trabajo diario con los/as estudiantes con trastorno del espectro autista? | X |  | Me queda una duda con respecto a esta pregunta ¿a qué estudiantes se refiere? ¿A todos o a los que presentan TEA? |
|                 | ¿Cuáles son los desafíos que presentan los estudiantes de la escuela regular V.V en el proceso de inclusión?                                  | X |  |   |

|  |   |          |  |  |
|--|---|----------|--|--|
|  | <p>Usted como docente ¿Cuáles creen que han sido los desafíos que presentan las familias de los/as estudiantes con TEA, en cuanto a organizar rutinas desde el hogar, para regular aspectos socioemocionales dentro del aula?</p> | <p>X</p> |  |  |
|--|---|----------|--|--|

|                             |   |          |  |  |
|-----------------------------|---|----------|--|--|
| <p><b>Oportunidades</b></p> | <p>¿Qué oportunidades le ha brindado a usted la escuela, para implementar estrategias especializadas dentro del aula, que beneficien tanto a estudiantes TEA como a su entorno?</p> | <p>X</p> |  |  |
|                             | <p>¿Con qué tipos de recursos cuenta la escuela para poder hacer efectiva la comunicación en los estudiantes con TEA?</p>   | <p>X</p> |  |  |

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
|  | ¿Qué recursos tecnológicos o humanos cree usted que resulten efectivos en las prácticas de adquisición de aprendizajes de niños con TEA? | X |  |  |
|  | ¿Cómo promueve la escuela la participación de estudiantes con TEA, que faciliten su autonomía y participación en los roles sociales?     | X |  |  |

|                                 |  |   |  |   |
|---------------------------------|--|---|--|---|
| <b>Percepción de la familia</b> | ¿Qué expectativas tienen ustedes como familia en cuanto al proceso educativo de su educando?   | X |  |   |
|                                 | ¿Usted como apoderado/a, considera que la escuela entrega las herramientas necesarias a su hijo para desenvolverse en el contexto escolar? | X |  | Otra pregunta con respuesta cerrada Si/No, no aporta a recoger mayor información acerca de la percepción de la familia con respecto a la entrega de herramientas por parte de la escuela. |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
|  | ¿Cuáles son las principales necesidades que presenta su hijo en el ámbito académico y social? | X |  |  |
|--|---|---|--|--|

|  |   |   |  |   |
|--|---|---|--|---|
| <b>Procesos<br/>inclusivos<br/>(escuela)</b> | ¿Considera usted que el proceso inclusivo que lleva a cabo la escuela es el adecuado para su estudiante?  | X |  | Pregunta con respuesta cerrada Si/No no ayuda a obtener mayor información acerca de los procesos inclusivos de la escuela |
|  | ¿Qué actividades considera usted que potencian el desarrollo de habilidades en los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la escuela? | X |  |   |
|  | ¿Existe una comunicación fluida entre la escuela y el hogar?  | X |  |   |
|  | ¿Qué herramientas le ha entregado la escuela a usted, para abordar las NEE de hijo?   | X |  |   |
|  | ¿La escuela le ha dado a conocer las estrategias metodológicas que utiliza con su estudiante?   | X |  | Si se quiere profundizar en las estrategias entregadas por la   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | escuela, crear una pregunta con respuesta abierta. |
|--|--|--|--|

|                                  |  |   |  |   |
|----------------------------------|--|---|--|---|
| Proceso inclusivo (Aula regular) | ¿Conoce usted cómo se organizan los espacios dentro del aula, para estimular la participación en las actividades de los aprendizajes de su estudiante? | X |  | La dificultad de las preguntas cerradas para obtener mayor información, es que no se puede profundizar en ellas, la familia puede responder que Sí pero no se verificará que es lo que conocen. |
|                                  | ¿Conoce usted las estrategias que utilizan los docentes para abordar las desregulaciones emocionales de los/as estudiantes TEA?                        | X |  | La dificultad de las preguntas cerradas para obtener mayor información, es que no se puede profundizar en ellas, la familia puede responder que Sí pero no se verificará que es lo que conocen. |

|  |  |                 |  |  |
|--|--|-----------------|--|--|
|  | <p>¿Cuáles son las estrategias metodológicas que se utilizan dentro del aula con su estudiante con Trastorno del Espectro Autista?</p> | <p><b>x</b></p> |  |  |
|--|--|-----------------|--|--|

**Nombre del validador: María de los Ángeles Valdés Urquiola**

**Profesión: Educadora de párvulos – Educadora Diferencial**

**Grado académico: Magíster en Educación, mención Gestión y Liderazgo Educativo, Magister en Educación mención Evaluación y Currículum, Magíster en Educación Inicial, mención didáctica del lenguaje y las matemáticas.**

**Rut: 16.609.415-1**

**Fecha: lunes 31 de julio de 2023.**




---

**Firma validadora/a.**

## Carta de autorización aplicación de instrumentos

  
**UNIVERSIDAD  
SAN SEBASTIAN**  
VOCACIÓN POR LA EXCELENCIA

**Solicitud de Autorización  
Aplicación Instrumento de Investigación**

Estimado/a Director/a: Don Luis Aliste

Nombre del centro: Escuela básica valle verde de la comuna de colina

Del presente año: 2023

Junto con saludar cordialmente, en nuestra calidad de estudiantes de VI trimestre de Pedagogía en Educación Diferencial Advance de la Universidad San Sebastián, solicitamos su autorización con el propósito de aplicar el/los instrumentos de recolección de datos correspondientes al proyecto de investigación titulado:

Inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en segundo ciclo de enseñanza básica de la escuela V.V de la comuna de Colina, que tiene por objetivo:

“Analizar el proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista dentro del aula regular, en la escuela básica V.V de la comuna de Colina, para evidenciar los tipos de apoyos pedagógicos implementados que garanticen la permanencia y participación de estudiantes dentro del espectro, en el contexto escolar, familiar y social.

El instrumento se aplicará por medio de entrevista a docentes y apoderados, para observar la realidad educativa inclusiva dentro de la institución.

De antemano agradecemos su valiosa colaboración, que permitirá el éxito del proyecto y culminar exitosamente esta etapa de nuestra formación académica.

Los estudiantes son:

| Nombre y Apellido      | C.I.         |
|------------------------|--------------|
| Melanie Briceño Castro | 17.663.805-2 |
| María Maluenda Lizama  | 16.110.150-8 |
| Fernanda Payero Cortés | 17.113.521-4 |

Firma y timbre de Dirección

  
Santiago, Julio 2023

**Anexos de Entrevistas a Docentes:**

| Dimensión: Estrategias metodológicas que promueven la inclusión y participación de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. |        |                          |   |
|--|--------|--------------------------|---|
| Informante   | Genero | Rol                      | Categoría 1: Conocimiento de los docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista y necesidades educativas asociadas.   |
|  |        | Profesora de Matemáticas | <p>P1: mmm... entiendo que es una condición que influye en lo social, osea poniedote como ejemplo el Manuel de 5° que ha pasado que se arranca de la sala y le ha dado la furia [Risa]. Eso es una condición que igual afecta en lo emocional creo yo, no?</p> <p>P2: E,e,e (titubea) (piensa unos segundos) no se juntan mucho con otros niños, igual son mateos. Bueno, mirando al Manuel y al Tomi, el Tomi es mucho mas agil por lo menos en matemáticas, (es seco) y el Manuel por ejemplo le cuesta mas pero en general en lo social mas que nada.</p> <p>P3: En la comunicación hablan algo cantadito osea como que me refiero a que no hablan como sus compañeros, pero igual depende porque hay algunos chicos que hablan mas fluidos. En lo social que le cuesta interactuar y en los intereses (eso es subjetivo creo yo).</p> |
|  |        |                          | <p>Categoría 2: Estrategias Metodológicas</p> <p>P4: (pensando unos minutos) se formula la pregunta si has utilizado algunas tu dentro del aula. ¡Si! Material concreto que les gusta arto, videos también y eso. P5: Si , los videos con sonido eeee (titubea) el material visual o concreto más que nada. P6: Osea el programa PIE más que nada, porque han apoyado arto en ese sentido. Pero la escuela no nos capacita para tener estrategias de trabajo para los chicos con dificultades. P7: Osea, no organizamos mucho el aula por un tema de espacio. Porque como la sala es chica. Pero los sentamos cerca de la pizarra no atrás. P8: Hablar con ellos, contenerlos y si eso no resultado llamamos a la Jaqueline o a ustedes para que los contengan fuera de la sala.</p>  |
|  | 1 F    |                          |   |

| Dimensión: Barreras, desafíos y oportunidades de los profesores y estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.  |   |   |
|--|---|---|
| Categoría 3: Inclusión y Participación   | Categoría 4: Barreras   | Categoría 5: Desafíos   |
| <p>P9: Pucha, no entiendo mucho el concepto en sí, que te puedo decir que como dice la palabra incluir a los chicos en las actividades. Pero más amplio como concepto nose mucho.</p> <p>P10: Ahí me pillaste [jajajaja risa] eeeee (titubea) han hablado igual de los decretos el 67, el 170, pero el 67 es sobre la calificación y el 170 del pie (pregunta)</p> <p>P11: Que se relacionen con sus compañeros, que no trabajen solitos. Trato de que los demás niños los respeten, igual en la sala doy orientaciones a los chicos en eso.</p> | <p>P12: Creo yo que la integración y lo social, aunque acá los niños se respetan, por lo menos no pelean. Pero las mamás deben tener arto trabajo con los niños por su condición.</p> | <p>P13: mmmm... mira un ejemplo concreto cuando paso lo del Manuel la otra vez, que se me descompensó en la sala y boto todo ¿te acuerdas? Ahí yo no supe que hacer, tuve que llamarte a ti y a la Jaqueline, eso me dejo para adentro.</p> <p>P14: Igual varios, porque es complejo igual por lo menos para el que trabaja con muchos niños en la sala, en segundo ciclo podría haber asistente, porque ustedes no siempre van, porque rotan igual, bueno eso más que nada.</p> <p>P15: Hablo con las mamás, como profesora jefe del 5to me ha tocado hablar con mamás de los niños y se que estan en contacto con ustedes sobre lo de las pastillas. Bueno y ya en este caso la llamo si pasa algo.</p> <p>P16: Igual es subjetivo, pero viendo desde afuera pienso que tener un hijo con condición de TEA u otro, debe ser súper complejo, pero como te digo eso lo aborda la familia, porque hay distintos tipos de apoderados.</p> |

|     |  |                                 |   |   |
|-----|--|---------------------------------|---|---|
| 2 F |  | Profesora de Ciencias Naturales | <p>P1: E,e,e( titubea), es una condición verdad?Sí, se que afecta el Sistema Nervioso Central, y que es dentro del PIE, condición de permanencia. Lo otro es que son varios los factores que afecta en los chicos, variable entre cada uno claro, lo otro es que son intensos emocionales y super estructurados.</p> <p>P2: Lo social, el lenguaje e,e,e, (titubea) puede ser tendencia a repetir patrones, juntar cosas ponte tú. E,e,e (titubea) algunos hablan y se expresan super y otros hablan como saltado y les cuesta ejecutar la voz, sacar la voz.</p> <p>P3: Similar a la otra pregunta. Igual lo social varia tambien( ejemplo concreto) Matías de 6° y la Consu. Por ejemplo la Consu habla hasta por los codos y el Mati es super reservado. Lo otro es que los intereses son distintos.</p> | <p>P4: Mira, fuera del aula como que no pescan mucho quizás son mas libres, o sea al curso a realizar actividades y a los chicos con TEA, trato de integrarlo y no excluirlos. O a veces quieren o a veces no , no los obligo a nada solo estimulo. P5: Igual he conversado con los chicos del PIE, y he investigado, como digo tambien este es un proceso de evaluación para posible diagnostico TEA, he averiguado estrategias como los paneles, los pictogramas, los aislantes de ruido que les molesta también. Trato de bajar los desiveles del curso cuando gritan o hablan fuerte. P6: Bueno, capacitaciones acá no hay, charlas sí, informativos en reuniones, en coordinación con UTP y PIE, cuando presentamos en los cierres de semestres. Eso mas que nada.</p> <p>P7: Bueno, a veces los posiciono de forma estrategica por ejemplo: los grupos los formo yo o los complemento con quien sí trabaje y los complemente. P8: Pucha mira, estrategias como tal, pienso que cada docente implemento los juegos por lo menos en clases. Todos usan sus métodos distintos. Yo por lo menos, trato de observar todo el rato a los chicos. Lo otro es que los dejo jugar con la condición de que hagan las actividades primero. Me ha tocado evaluar de forma oral, cuando no quieren escribir por ejemplo, bueno.</p> |
|-----|--|---------------------------------|---|---|

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>P9:No aislar a los chicos, o separar. Integrarlos con todos sus compañeros. Trabajar en equipo. Uso hartas estrategias de trabajo grupales, aunque las diferencias nunca faltan, pero bueno.</p> <p>P10: creo que el decreto 83, que es por PIE y el 170 que es la subvención, por los 7 niños del PIE.</p> <p>P11: Afianzo el trabajo en equipo, adecuo los trabajos a su nivel de complejidad. (No los ..... a realizar algo que puedo hacer que se frustren) eso.</p> | <p>P12: Lo dificil que debe ser, por la presión de la gente, los contextos, las malas caras a veces. Porque hoy en día la gente es bien poco empatica.</p> | <p>P13: Mira yo por lo menos no he tenido dificultades, por qué se que a los chicos se les debe establecer condiciones de trabajo. Lo otro es que trato de ayudarlo y me acerco harto para que puedan avanzar.</p> <p>P14: ( Piensa unos minutos) desafios, puede ser que puedan sociabilizar más con sus pares. Lo otro es que tengan más autonomía y puede ser también el manejo o regulación de sus emociones. P15: Sí, bien me he comunicado con apoderados hay algunos apoderados que preguntan más por ejemplo que otro. Hay papas más comprometidos que otros. Yo creo que con asignación de tareas desde casa como diálogo, manejar emociones y esos factores.</p> <p>P16: Viendolo desde fuera, creo que en todo, o sea en las expectativas más que nada, que van a variar según las personas, en este caso con las familias.</p> |
|---|--|--|

|        |  |   |   |
|--------|--|---|---|
| 3<br>F | Profesora de Historia Geografía y Ciencias Sociales. | <p>Espectro Autista yo lo entiendo como una condición que va a variar ya. Como es un espectro va a variar en el grado y se va a presentar de distintas formas según el grado de esta. En lo que es el pensamiento concreto, abstracto, perdón concreto de los niños, el cómo entienden sus emociones o el nombre que le van a enseñar estas emociones, muchas veces emociones al no saber cómo darles un nombre los invaden. Eso en rasgos generales.</p> <p>P2: Bueno en términos amplios igual, como es un espectro, tienden a ser estudiantes sumamente concretos, ya siguen una estructura dada ya, si tu das y si hay una secuencia, a ver como por ejemplo. La escuelas tienden a tener una estructura, no sé, lo básico , lenguaje , matemáticas, ciencias. De repente si se rompe esa estructura, por alguna actividad, eso los puede descompensar incluso o si ellos establecieron una secuencia de actividades, si se rompe esa secuencia eso también los puede descompensar un poco.</p> <p>P3: Ya mira, lo que respecta de quizás un poco a las habilidades comunicativas y lingüísticas, yo lo que he podido ver que los chicos muchas veces se tienen que hacer adecuaciones en las evaluaciones, en su mayoría oral, como que la</p> | <p>P4:Yo creo que.. es súper importante conocer al estudiante yo creo que muchas veces requieren un poco más de tiempo para poder llegar a hacer la actividad o la adecuación quizás no es una evaluación escrita sino una evaluación oral y acotar la actividad si es necesario, si es muy compleja.</p> <p>P5:Primero validarlos, validar sus intereses para mi es súper importante si tengo un estudiante TEA que tiene una fijación por ciertas cosas siento que lo voy a invalidar y que no va estar en mi clase sino que va a estar emocionalmente en otro lugar entonces yo necesito validarlos y tratar de incorporar eso o partir a ser que eso sea una evaluación si tengo un estudiante que construye cosas bueno, estamos hablando de américa haz algo en relación a eso.</p> <p>P6:Ósea yo siento que, porque yo en historia no trabajo directamente con PIE en lo que es la intervención de mi clase o la adecuación de planificaciones, entonces siento que uno va dando esas oportunidades, porque la escuela no es tan rígida con las planificaciones te permiten como diversificar un poquito más las actividades. Yo siento que una de las oportunidades seria esa que nos permiten evaluar de distintas formas.</p> <p>P7: Siempre se tratan de ubicar en lugares que le permitan su concentración. Por lo general es más</p> |
|--------|--|---|---|

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>P9:Pucha siento que la inclusión es súper amplia como palabra pero voy a tratar de adecuar un poco a la escuela. Para mi inclusión es escuela es que un estudiante tenga distintas oportunidades o distintos formatos para ser evaluado ya, siempre adecuado a sus necesidades. Creo que todas y todos tiene distinta necesidad. Creo que en términos generales podría ser eso.</p> <p>P10:Mm.. el decreto 170, que habla sobre las evaluaciones más que nada.</p> <p>P11:Es que yo siento que es súper importante conocer sus características ya, si dibujan okey validamos el dibujo, pero también que de a poco también aprendan a que hay momentos y siento que eso es una gran dificultad y como te decía yo siento que validándolos y diciéndole okey hiciste esto eres muy creativo en esto pero trabajemos de esta manera, como de a poco y pausado, cada uno tiene su ritmo.</p> | <p>P12: Yo creo que falta mucho en educar, yo creo que falta mucho en que las familias entiendan que es un niño con TEA, o como y que es inclusión en las escuelas y que realmente es porque hay mucho cruce de información, así que eso creo en educar familias.</p> | <p>P13:Bueno yo, estoy pensando en mi curso, mi curso en cuarto básico y ellos dan simce y el simce no está pensado para niños con distintas necesidades y ellos tienen que dar ensayo, muchas veces el ver una prueba tan extensa los frustra demasiado y los ha descompensado y siento que eso ahora está siendo una barrera.</p> <p>P14:Piensa y repite pregunta ( desafíos que presentan estudiantes) a ver déjame pensar un poquito.. si bien claro acá hay proyecto de integración, siempre he sentido que esta es una escuela que dura hasta octavo, ósea de repente no nos proyectamos a media y nosotros claro.. viéndolo fríamente nosotros llegamos hasta octavo con los chicos pero sabemos que les quedan cuatro años más y siento que en otras escuelas no se van a hacer las intervenciones o adecuaciones y no van a tener la comprensión que está acá y no los preparamos para eso.</p> <p>P15:A mí, bueno me interesa mucho hablando de apoderando teniendo el contexto de ellos saber que entienden ellos por Autismo, saber como lo trabajan desde casa, saber un poco como sean las dinámicas internas familiares, pero también explicándoles el proceso de los niños. Que sean un poquito comprensivos con el proceso.</p> <p>P16:Cuando son familias que no tienen límites establecidos en términos de crianza les cuesta un poquito más, Porque claro, los estudiantes tienden a en la escuela presentar mayor frustración, mayor irritabilidad en</p> |
|--|---|--|

|     |  |                                       |   |  |
|-----|--|---------------------------------------|---|--|
| 4 F |  | Profesora de Lenguaje y Comunicación. | <p>P1:Eee.. una condición que tienen lo, algunos alumnos, que le cuesta adaptarse con los demás, que les cuesta adquirir los aprendizajes.</p> <p>P2:Bueno por lo que me puedo dar cuenta es que tienen dificultad para adquirir su aprendizaje y poco sociables.</p> <p>P3:Yo creo que varía entre los estudiantes, porque hay algunos niños que son poco sociables, pero si no tienen problemas cognitivos ya, pero otros tienen ambos problemas cognitivos y sociales.</p> | <p>P4:Perdón no la entendí la pregunta (se formula de nuevo) puede ser que las actividades sean más cortas para ellos, que se destaquen las letras, así como más grandes eee .. más dibujo.</p> <p>P5:Por ejemplo respetar su espacio, como a ellos no les gusta sociabilizar tanto, respetar su espacio y su ritmo de aprendizaje también .. eso.</p> <p>P6: No tanto con la escuela sino que el grupo Pie a veces nos da las características de los niños y entonces ahí uno va sabiendo cómo saber abordarlos.</p> <p>P7:Es que como que no, a ellos se les incluye como en todas las actividades, sin dejarlos a parte, a ellos no se le trabaja como todos los niños con problemas en un lado sino que están todos incluidos con los compañeros.</p> <p>P8:Aaa ..ee ellos trabajan con la psicóloga. Yo lo que he visto que trabajan con la psicóloga, no sé si habrá otro profesional que los ayude.</p> |
|-----|--|---------------------------------------|---|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>P9:Eee.. bueno que son niños que quizás son igual que los alumnos que están en la sala pero si tienen algunas condiciones distintas, que no les gusta mucho sociabilizar y que en su aprendizaje son un poquito más lentos diría yo.</p> <p>P10:Incluirlos más en los trabajos grupales, una cosa así.</p> <p>P11:Como un poco lo mismo, incluirlos más en los grupos que ellos sean partícipes igual que sus demás compañeros, incluirlos más, nombrarlos más por su nombre.</p> | <p>P12:Barreras, es que ellos no se quieren dar cuenta que sus niños tienen algunas necesidades que son distintas a otros compañeros de su curso, se niegan a llevar a un especialista o algo así.</p> | <p>P13:Conocer más estrategias y ver cómo llegar a los estudiantes para que ellos logren adquirir los aprendizajes según cada curso en el que estén.</p> <p>P14:Yo creo que ellos tienen poca motivación como que no les gusta mucho esforzarse como que les gusta que les entreguen todo echo.</p> <p>P15:Nosotros como docentes como que no tenemos mucho contacto con la familia, como que el grupo pie trabaja más con apoderados.</p> <p>P16:Puede ser que el grupo pie los haya ayudado un poco más porque ellos son los que están más contacto con ellos.</p> |
|--|--|--|

## Anexos Entrevistas a Apoderados:

| Informante  | Género | Parentesco | Categoría 7: Percepción de la familia  | Categoría 8: Procesos inclusivos (escuela)  |
|-------------|--------|------------|--|---|
| Apoderado 1 | F      | Madre      | <p>P20: (pestañea acelerado) ... emm en sí bastante altas. Creo que Tomas con los apoyos que le doy como mamá bueno y de parte de su papá también, ha mejorado en algunas actitudes. Antes el año pasado por ejemplo era bien llorón y tenía pataletas, pero siento que ahora se nos maduró. Quisiera que llegara lejos en la vida.</p> <p>P21: Heee, en si no mucho (risa baja) pero si ha pasado que siempre pasa de hecho, que los profesores que ha tenido son bien preocupados de el en general. Cuando ha habido algún problema me llaman. Por lo menos la gente que trabaja en el colegio es súper preocupada, nada que decir de eso.</p> <p>P22: Bueno, le cuesta concentrarse y siempre quiere jugar con papeles, la arruga arma cosas con ellos. Le gusta minecraft y dice que hace sus personajes y cosas así. Pero el funciona súper bien con acuerdos. Las tías dicen que para que trabaje llegan a acuerdos con él. Por ejemplo, si haces la tarea o por lo menos la mitad de la tarea te dejo jugar con lo que estás haciendo.</p> <p>P23: Creo que sí, sí porque la tía Evelyn que es la educadora diferencial, siempre me llama o yo la llamo. Ella le da sus pastillas, to se las llevo y ella las organiza y se las da. También la tía Harlet que es su profesora jefa y si ellos me dicen todo del Tomi, así que tenemos comunicación.</p> | <p>P24: Emmmm.... Bueno lo que he visto yo por lo menos, y por lo que me dicen sus profesoras es tranquilo y lo quieren arto. Sus compañeros nunca lo han, molestado que yo sepa se lleva bien.</p> <p>P26: Bueno, la tía Evelyn y la tía Jaqueline (psicóloga) me han dicho que debo darle lo que quiere, pero llegar a acuerdos con él. Por ejemplo, de repente se pone flojito y ahí tengo que armarme de paciencia con Tomi, pero que haga las tareas, sobre todo, es que se distrae mucho con los papeles.</p> <p>P27: Bueno, lo que dije anterior es similar, la escuela en si no, pero la comunicación con las tías del PIE esta. Y la profesora también que trabaja con el sin ser invasiva, porque yo conozco su condición y como trabaja. La tía Harlet lo quiere arto al Tomi.</p> |

| A           | B | C     | D  | E  |
|-------------|---|-------|--|--|
| Apoderado 2 | F | Madre | <p>P20: ¿Educativo?, ah si ee, quiero y deseo que Mati sea un gran profesional, y pueda hacer lo que a él le guste más adelante. Yo lo apoyo en todo lo que él quiera ser.</p> <p>P21: (Demora en responder, piensa) (Se vuelve a formular la pregunta más específica) Las profesoras me avisan como trabaja y que hace. No es peleador es calladito, pero cuando se ha enojado es como un volcán cuesta que se me calme. (Una vez la tía Katy de Ciencias me llamo porque se había enojado porque no quiso hacer una tarea y toco la mesa. Pero recuerdo que fue esa vez no más, igual él tiene terapia con Terapeuta Ocupacional externa, del Cesfam, y lo regula, y a estado mejor siento yo.</p> <p>P22: Es bien inteligente el Mati es bien hábil, le gusta las matemáticas y Ciencias. Eee en general mas lo social que lo académico, le gusta jugar con niños más grandes que él. (juegan juegos del celular y play).</p> <p>P23: Si la tía que esta con Mati en Pie me avisa. (creo un grupo de tareas), y le llama aparte para contarme como trabajo. Son super las tías.</p> | <p>P24: Bien, las tías son un amor, y siempre me piden que las espere para contarme lo que hace el Mati.</p> <p>P26: La tía Jaqueline (psicóloga), trabaja con él desde la casa como tiene su rutina. Le hablo antes de lo que debe hacer. El otro día la tía Jaqueline me dijo que le armara unas imágenes de antes de entrar al colegio de tarea. Lo otro que me dijo que viera lo que a el le gusta hacer, y tratara de entregarle lo que le gusta y lo que no le gusta no.</p> <p>P27: Tanto como métodos no, pero si me sugieren como trabajar con Mati desde la casa. (rasca la cabeza).</p> |



**Anexo 1. Pauta de Evaluación Tesina (profesor guía y profesor informante).**

**EVALUACIÓN DE TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO**

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Título tesis</b>              | PROCESOS DE INCLUSIÓN EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN SEGUNDO CICLO DE ENSEÑANZA BÁSICA DE LA ESCUELA V.V DE LA COMUNA DE COLINA |
| <b>Nombre de las estudiantes</b> | Melanie Briceño Castro<br>María Maluenda Lizama<br>Fernanda Payero Cortés   |
| <b>Nombre profesor guía</b>      | Leonardo Gómez Mora   |

**EVALUACIÓN FINAL**

|                                  | <b>Nota (N)</b> | <b>Ponderación (P)</b> | <b>Valor (NxP)</b> |
|----------------------------------|-----------------|------------------------|--------------------|
| Aspectos Formales (20%)          | 6,0             | <b>0,20</b>            | 1,2                |
| Contenidos (80%)                 |                 |                        |                    |
| Antecedentes/Marco Teórico       | 6,4             | <b>0,20</b>            | 1,28               |
| Metodología                      | 7,0             | <b>0,30</b>            | 2,1                |
| Análisis/Discusión Resultados    | 6,8             | <b>0,15</b>            | 1,02               |
| Conclusiones/Sugerencias         | 7,0             | <b>0,15</b>            | 1,05               |
| <b>Nota Final (suma puntaje)</b> |                 |                        | <b>6,7</b>         |

Las notas ingresadas en esta tabla deben contar con el respaldo de las notas asignadas en cada uno de los ítems específicos.

**NOMBRE EVALUADOR** Leonardo Gómez Mora  
**RUT** 10.328.988-2

**FIRMA**

En la siguiente pauta la valoración significa:

|          |                      |  |
|----------|----------------------|--|
| <b>1</b> | <b>Insuficiente</b>  | No manifiesta logro de la competencia en el nivel y área evaluada.   |
| <b>2</b> | <b>Suficiente</b>    | Manifiesta logro incipiente de la competencia en el nivel y área evaluada, evidenciado aspectos relevantes que debe mejorar. |
| <b>3</b> | <b>Satisfactorio</b> | Manifiesta una adecuada competencia en el nivel y área evaluada, sin embargo, puede mejorar.                                 |
| <b>4</b> | <b>Optimo</b>        | Manifiesta lograda la competencia, alcanzando un desempeño esperado para el nivel y área evaluada.                           |
| <b>5</b> | <b>Sobresaliente</b> | Manifiesta un dominio de la competencia evaluada que destaca por sobre lo esperado en el nivel y área evaluada.              |

**I ASPECTOS FORMALES (20%)**

| <b>INFORME ESCRITO</b>                                     |         |   |   |   |   |
|--|---------|---|---|---|---|
| Calificación   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Portada y estructura acorde a la normativa.              |         |   |   |   | X |
| • Título adecuado con la propuesta.                        |         |   |   |   | X |
| • Bibliografía adecuada, completa y acorde a la normativa. | X       |   |   |   |   |
| • Se incluyen los anexos y apéndices necesarios.           |         |   |   |   | X |
| • Se incluyen tablas e ilustraciones.                      |         |   |   |   | X |
| • Resumen correctamente elaborado.                         |         |   |   |   | X |
| <b>PUNTAJE IDEAL</b>                                       | 30 pts. |   |   |   |   |
| <b>PUNTAJE OBTENIDO</b>                                    | 26      |   |   |   |   |
| <b>NOTA</b>  | 6,0     |   |   |   |   |
| <b>PONDERACIÓN</b>   | 0,20    |   |   |   |   |

**II EVALUACIÓN DE CONTENIDOS (80%)**

| <b>ANTECEDENTES DEL PROBLEMA</b>   |         |   |   |   |   |
|--|---------|---|---|---|---|
| Calificación   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Detalla claramente el problema de estudio y este tiene directa relación con el objetivo general de investigación |         |   |   |   | X |
| • Expone antecedentes suficientes para comprender la relevancia de la investigación.                               |         |   |   |   | X |
| • Los objetivos, tanto generales como específicos, son pertinentes y coherentes con el objeto de estudio.          |         |   |   |   | X |
| <b>MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL</b>  |         |   |   |   |   |
| Calificación   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • La revisión bibliográfica es completa y pertinente.  |         |   | X |   |   |
| • La revisión de investigaciones está acorde al problema planteado   |         |   |   |   | X |
| <b>PUNTAJE IDEAL</b>   | 25 pts. |   |   |   |   |
| <b>PUNTAJE OBTENIDO</b>  | 23      |   |   |   |   |
| <b>NOTA</b>  | 6,4     |   |   |   |   |
| <b>PONDERACIÓN</b>   | 0,20    |   |   |   |   |



| CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS   |         |   |   |   |   |
|--|---------|---|---|---|---|
| Calificación   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Reflexiona sobre los objetivos, hipótesis (supuestos) planteados en la investigación.  |         |   |   |   | X |
| • Expone o describe conclusiones relacionando los objetivos con los resultados y conectando estas ideas con el marco teórico.  |         |   |   |   | X |
| • Realiza un análisis de la no consecución de ciertos objetivos u acciones de trabajo o de las limitaciones que se presentaron en el transcurso de la investigación. |         |   |   |   | X |
| • La investigación plantea proyecciones pensando en investigaciones futuras.   |         |   |   |   | X |
| • La investigación permitió realizar reflexiones y observar el problema desde una nueva perspectiva.   |         |   |   |   | X |
| <b>PUNTAJE IDEAL</b>   | 25 pts. |   |   |   |   |
| <b>PUNTAJE OBTENIDO</b>  | 25      |   |   |   |   |
| <b>NOTA</b>  | 7,0     |   |   |   |   |
| <b>PONDERACIÓN</b>   | 0,15    |   |   |   |   |

**COMENTARIOS:**

En Resultados, análisis y discusión, explicar lo relacionado a las “carencias evidentes” señaladas en la pág. 66.

En general contiene abundantes citas en el documento que no tiene su referente en la Bibliografía.

En Bibliografía hay diversos documentos referenciados que no tienen cita en el documento. También hay algunas referencias bibliográficas que no coincide el año o no se indica.

Este es un tema de enorme potencial. Las felicito por su gran trabajo. Requiere pequeños ajustes a nivel de citas, pero en general demuestra su preocupación por esta temática tan relevante de abordar en nuestro sistema educativo.



**Anexo 1. Pauta de Evaluación Tesina (profesor guía y profesor informante).**

**EVALUACIÓN DE TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO**

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Título tesis</b>              | Procesos de inclusión en estudiantes con trastorno del espectro autista en segundo ciclo de enseñanza básica de la escuela V.V de la comuna de colina |
| <b>Nombre de las estudiantes</b> | Melanie Briceño Castro<br>María Maluenda Lizama<br>Fernanda Payero Cortés   |
| <b>Nombre profesor guía</b>      | Leonardo Gómez  |

**EVALUACIÓN FINAL**

|                                      | <b>Nota (N)</b> | <b>Ponderación (P)</b> | <b>Valor (NxP)</b> |
|--------------------------------------|-----------------|------------------------|--------------------|
| <b>Aspectos Formales (20%)</b>       | 7,0             | <b>0,20</b>            | 1,4                |
| <b>Contenidos (80%)</b>              |                 |                        |                    |
| <b>Antecedentes/Marco Teórico</b>    | 7,0             | <b>0,20</b>            | 1,4                |
| <b>Metodología</b>                   | 7,0             | <b>0,30</b>            | 2,1                |
| <b>Análisis/Discusión Resultados</b> | 6,8             | <b>0,15</b>            | 1,02               |
| <b>Conclusiones/Sugerencias</b>      | 6,7             | <b>0,15</b>            | 1,005              |
| <b>Nota Final (suma puntaje)</b>     |                 |                        | 6,9                |

Las notas ingresadas en esta tabla deben contar con el respaldo de las notas asignadas en cada uno de los ítems específicos.

**NOMBRE EVALUADOR** Maritza Andrea Leiva Ponce  
**RUT** 17.691.534-k

**FIRMA**

En la siguiente pauta la valoración significa:

|          |                      |  |
|----------|----------------------|--|
| <b>1</b> | <b>Insuficiente</b>  | No manifiesta logro de la competencia en el nivel y área evaluada.   |
| <b>2</b> | <b>Suficiente</b>    | Manifiesta logro incipiente de la competencia en el nivel y área evaluada, evidenciado aspectos relevantes que debe mejorar. |
| <b>3</b> | <b>Satisfactorio</b> | Manifiesta una adecuada competencia en el nivel y área evaluada, sin embargo, puede mejorar.                                 |
| <b>4</b> | <b>Óptimo</b>        | Manifiesta lograda la competencia, alcanzando un desempeño esperado para el nivel y área evaluada.                           |
| <b>5</b> | <b>Sobresaliente</b> | Manifiesta un dominio de la competencia evaluada que destaca por sobre lo esperado en el nivel y área evaluada.              |

### I ASPECTOS FORMALES (20%)

| INFORME ESCRITO  |         |   |   |   |   |
|--|---------|---|---|---|---|
| Calificación   | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Portada y estructura acorde a la normativa.              |         |   |   |   | x |
| • Título adecuado con la propuesta.                        |         |   |   |   | x |
| • Bibliografía adecuada, completa y acorde a la normativa. |         |   |   |   | x |
| • Se incluyen los anexos y apéndices necesarios.           |         |   |   |   | x |
| • Se incluyen tablas e ilustraciones.                      |         |   |   |   | x |
| • Resumen correctamente elaborado.                         |         |   |   |   | x |
| <b>PUNTAJE IDEAL</b>                                       | 30 pts. |   |   |   |   |
| <b>PUNTAJE OBTENIDO</b>                                    | 30 pts. |   |   |   |   |
| <b>NOTA</b>  | 7,0     |   |   |   |   |
| <b>PONDERACIÓN</b>   | 0,20    |   |   |   |   |

### II EVALUACIÓN DE CONTENIDOS (80%)

| ANTECEDENTES DEL PROBLEMA   |         |   |   |   |   |
|---|---------|---|---|---|---|
| Calificación  | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Detalla claramente el problema de estudio y este tiene directa relación con el objetivo general de investigación. |         |   |   |   | x |
| • Expone antecedentes suficientes para comprender la relevancia de la investigación.                                |         |   |   |   | x |
| • Los objetivos, tanto generales como específicos, son pertinentes y coherentes con el objeto de estudio.           |         |   |   |   | x |
| MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL  |         |   |   |   |   |
| Calificación  | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • La revisión bibliográfica es completa y pertinente.   |         |   |   |   | x |
| • La revisión de investigaciones está acorde al problema planteado.   |         |   |   |   | x |
| <b>PUNTAJE IDEAL</b>  | 25 pts. |   |   |   |   |
| <b>PUNTAJE OBTENIDO</b>   | 25 pts. |   |   |   |   |
| <b>NOTA</b>   | 7,0     |   |   |   |   |
| <b>PONDERACIÓN</b>  | 0,20    |   |   |   |   |

| METODOLOGÍA   |         |   |   |   |   |
|---|---------|---|---|---|---|
| Calificación  | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • La metodología de investigación (cualitativa, cuantitativa, mixta) es adecuada para los fines que busca esta investigación.                         |         |   |   |   | x |
| • El paradigma (positivista, interpretativo, crítico, socio-crítico) usado es el adecuado para llevar a cabo la investigación.                        |         |   |   |   | x |
| • El diseño es coherente con el enfoque de investigación propuesto.   |         |   |   |   | x |
| • La muestra está seleccionada adecuadamente y se justifica para los fines de la investigación.   |         |   |   |   | x |
| • Los instrumentos empleados han sido verificados antes de su aplicación en esta investigación.   |         |   |   |   | x |
| • Se consideran resguardos éticos en el caso de que sean necesarios.  |         |   |   |   | x |
| • Las variables están correctamente descritas.  |         |   |   |   | x |
| • Las técnicas de recolección de información son adecuadas al tipo de investigación.  |         |   |   |   | x |
| • La selección, creación o adaptación de los instrumentos a utilizar está claramente fundamentada y es adecuada.                                      |         |   |   |   | x |
| • Los procedimientos utilizados para el análisis de la información están claramente descritos (Utilización de estadística, categorizaciones u otros). |         |   |   |   | x |
| • Los criterios de validez y confiabilidad de los instrumentos están previamente establecidos.  |         |   |   |   | x |
| • La forma de recolección de información y sus fases están claramente descritas.  |         |   |   |   | x |
| <b>PUNTAJE IDEAL</b>  | 60 pts. |   |   |   |   |
| <b>PUNTAJE OBTENIDO</b>   | 60      |   |   |   |   |
| <b>NOTA</b>   | 7,0     |   |   |   |   |
| <b>PONDERACIÓN</b>  | 0,30    |   |   |   |   |

| RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN  |         |   |   |   |   |
|---|---------|---|---|---|---|
| Calificación  | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Los resultados están presentados en tablas, cuadros, gráficos y otros que permiten un análisis adecuado de la información.                      |         |   |   |   | x |
| • La presentación de los resultados favorece el análisis.   |         |   |   |   | x |
| • Los resultados de los distintos instrumentos son integrados (triangulados) en el proceso de análisis de la investigación.                       |         |   |   | x |   |
| • Presenta un análisis completo integrando todos los resultados.  |         |   |   |   | x |
| • El análisis es detallado y profundo, evidenciado reflexión.   |         |   |   |   | x |
| • Presenta una discusión que incorpora respaldo teórico pertinente a la investigación y nuevas fuentes que enriquecen la reflexión investigativa. |         |   |   |   | x |
| <b>PUNTAJE IDEAL</b>  | 30 pts. |   |   |   |   |
| <b>PUNTAJE OBTENIDO</b>   | 29      |   |   |   |   |
| <b>NOTA</b>   | 6,3     |   |   |   |   |
| <b>PONDERACIÓN</b>  | 0,15    |   |   |   |   |



| <b>CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS</b>  |          |          |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Calificación</b>  | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| • Reflexiona sobre los objetivos, hipótesis (supuestos) planteados en la investigación.  |          |          |          |          | X        |
| • Expone o describe conclusiones relacionando los objetivos con los resultados y conectando estas ideas con el marco teórico.  |          |          |          |          | X        |
| • Realiza un análisis de la no consecución de ciertos objetivos u acciones de trabajo o de las limitaciones que se presentaron en el transcurso de la investigación. |          |          |          |          | X        |
| • La investigación plantea proyecciones pensando en investigaciones futuras.   |          |          |          | X        |          |
| • La investigación permitió realizar reflexiones y observar el problema desde una nueva perspectiva.   |          |          |          |          | X        |
| <b>PUNTAJE IDEAL</b>   | 25 pts.  |          |          |          |          |
| <b>PUNTAJE OBTENIDO</b>  | 24       |          |          |          |          |
| <b>NOTA</b>  | 67       |          |          |          |          |
| <b>PONDERACIÓN</b>   | 0,15     |          |          |          |          |