



UCSC

**“INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO
AUTISTA DENTRO DEL AULA REGULAR EN EL COLEGIO MUNICIPAL
CAMILO HENRÍQUEZ DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN”**

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en
Educación**

Profesor guía: Sra. Marianela Herrera Lara.

Integrantes: Rocío Paulette Cortés Pagueguy.

Pilar Alejandra Gutiérrez Zurita.

Francisca Makarena Silva Merino.

Barbara Javiera Riffo Arteaga

Carmen Gloria Vera Sandoval

Concepción, Julio de 2022

Contenido

| | |
|--|----|
| AGRADECIMIENTOS | 5 |
| RESUMEN | 7 |
| ABSTRACT | 8 |
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN | 10 |
| 1.1 Antecedentes | 10 |
| 1.2 Supuestos | 11 |
| 1.3 Formulación del problema | 11 |
| 1.3.1 Objeto de estudio: Pregunta de investigación | 13 |
| 1.3.2 Objetivo general del estudio | 13 |
| 1.3.3 Objetivos específicos del estudio | 13 |
| 1.4 Relevancia del problema de investigación | 13 |
| 1.5 Categorías del estudio | 15 |
| 1.5.1 Conceptualización del trastorno del espectro autista | 15 |
| 1.5.2 Conocimiento de la normativa vigente | 15 |
| 1.5.3 Herramientas para la inclusión entregadas al estudiante con TEA | 16 |
| 1.5.4 Trabajo colaborativo | 16 |
| 1.6 Justificación del estudio | 17 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 18 |
| 2.1 Educación especial | 18 |
| 2.2 Integración | 19 |
| 2.3 Inclusión | 19 |
| 2.4 Normativas vigentes | 20 |
| 2.4.1 Normativas internacionales de inclusión | 21 |
| 2.4.2 Normativas inclusivas en educación especial en Chile | 21 |
| 2.4.2.1 Decreto 170/2009 | 22 |
| 2.4.2.2 Decreto 83/2015 | 23 |
| 2.4.2.3 Decreto 67/2018 | 23 |
| 2.4.2.4 Decreto 815/1990 | 24 |

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

| | |
|---|----|
| 2.4.2.5 Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE) | 24 |
| 2.5. Trabajo colaborativo | 25 |
| 2.5.1 Programa de integración escolar | 25 |
| 2.5.2 Co enseñanza y sus enfoques | 26 |
| 2.6 Trastorno espectro autista | 27 |
| 2.6.1 TEA dentro del ámbito educativo | 28 |
| 2.7 Estrategias metodológicas | 29 |
| 2.7.1 Estrategias Metodológicas específicas para educar a las personas con TEA | 30 |
| 2.7.1.1 Método TEACCH | 30 |
| 2.7.1.2 Análisis de tareas | 30 |
| 2.7.1.3 Apoyos visuales | 31 |
| 2.7.1.4 Método global | 31 |
| 2.7.1.5 Sistemas de calendario | 31 |
| 2.8 La importancia de la participación de la familia en el proceso educativo de estudiantes con TEA | 32 |
| 2.8.1 La importancia del trabajo colaborativo entre docentes y la familia | 33 |
| CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO | 34 |
| 3.1 Enfoque del estudio | 34 |
| 3.2 Tipo de estudio | 34 |
| 3.3 Diseño del estudio | 35 |
| 3.4 Informantes claves | 35 |
| 3.4.1 Criterios de inclusión del establecimiento | 35 |
| 3.4.2 Criterios de exclusión del establecimiento | 36 |
| 3.4.3 Criterios de inclusión de los informantes | 36 |
| 3.4.4 Criterios de exclusión de los informantes | 36 |
| 3.5 Técnicas de recopilación de datos | 36 |
| 3.5.1 Instrumentos | 37 |
| 3.6 Plan de análisis o procedimientos | 37 |
| 3.7 Análisis de datos | 37 |
| 3.8 Resguardos éticos | 38 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN | 39 |
| 4.1.- Análisis de los resultados | 39 |

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

| | |
|--|-----|
| 4.1.1 Categoría 1: Conceptualización del trastorno del espectro autista | 40 |
| 4.1.2 Categoría 2: Conocimiento de la normativa vigente | 47 |
| 4.1.3 Categoría 3: Herramientas para la inclusión entregadas al estudiante con TEA. | 56 |
| 4.1.4 Categoría 4: Trabajo colaborativo | 62 |
| 4.2- Análisis de los resultados apoderados | 68 |
| 4.2.1 Categoría 1: Conceptualización del trastorno del espectro autista | 69 |
| 4.2.2 Categoría 2: Conocimiento de la normativa vigente | 74 |
| 4.2.3 Categoría 3: Herramientas para la inclusión entregadas al estudiante con TEA | 82 |
| 4.2.4 Categoría 4: Trabajo colaborativo | 87 |
| CAPÍTULO V: CONCLUSIONES | 92 |
| 5.1.- Conclusiones | 92 |
| 5.2.- Limitaciones del estudio | 96 |
| 5.3.- Proyecciones | 97 |
| 5.4.- Sugerencias. | 97 |
| CAPÍTULO VI: BIBLIOGRÁFICAS | 98 |
| 6.1 Referencias bibliográficas. | 98 |
| ANEXOS | 105 |
| 1.1 Guión entrevista | 105 |
| 1.2 Figura de enfoques de co-enseñanza | 107 |
| 1.3 Consentimiento informado | 108 |
| 1.4 Análisis de entrevistas docentes | 109 |
| 1.5 Análisis entrevistas apoderados | 115 |

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar agradeciendo a Dios por darme el coraje para seguir mis sueños. Gracias a mí, por haberme atrevido, con valentía y convicción, a elegir mi verdadera vocación. Asimismo, quiero agradecer a mis padres y hermana, por aceptar mi decisión y estar siempre conmigo, apoyándome y guiándome en el proceso. También, agradezco a la danza por ser mi escape y relajo en momentos de mayor presión. Por último, doy las gracias a mis compañeras y amigas que conocí en este bello proceso: sin ustedes esto no hubiera sido posible.

Rocío Paulette Cortés Pagueguy

Agradezco a mi familia por su eterna paciencia y comprensión, que me dio inspiración para perseguir mis sueños y estudiar con pasión. Destaco, a mi grandioso papá, que dio soporte a mi vida en el transcurso de este camino. Asimismo, eterna gratitud a mis grandes amigos, en especial, a Martín y a Constanza, quienes aliviaron mis miedos, dudas y cansancio con momentos gratos que me ayudaron a llegar al final de este viaje. También, agradezco a mi pololo por entregarme alegría y aliento en los últimos años. Los amo a todos infinitamente. Por último, agradezco a unas grandes mujeres: mis compañeras de tesis y amigas, quienes dieron frescura a mi camino, creatividad y energía. Gracias por aferrarse conmigo a la convicción de que podemos lograr una educación de amor, libre y sin ataduras.

Pilar Alejandra Gutiérrez Zurita

Quiero comenzar agradeciendo a Dios por darme las fuerzas para culminar este proceso positivamente. A su vez, agradezco a mi papá por prender esa chispa en mí para comenzar en esta carrera. También, quiero agradecer a mi mamá por siempre estar a mi lado entregándome su amor, apoyo y alentarme siempre. A sí mismo, deseo agradecer a mi pololo por apoyarme durante estos cinco años y darme ánimo cuando lo necesitaba, a través de unas palabras y/o un abrazo reconfortante. Asimismo, agradezco a mi amiga Carolina por compartir nuestras vivencias, apoyándonos mutuamente. Finalmente, también, doy gracias a mis amigas que conocí en este proceso, por compartir sus conocimientos, por todo el apañe y experiencias vividas.

Francisca Makarena Silva Merino

Debo iniciar agradeciendo a mis padres, por apoyarme desde el inicio, por alentarme a seguir mis sueños, gracias por todo su esfuerzo y sacrificio, principalmente, a mi madre por ser siempre mi mayor pilar y entregarme confianza en los momentos necesarios. También, debo dar gracias a mí por tener el valor y atreverme a comenzar este proceso lejos de mi hogar y de mis seres queridos. Gracias a Dios por permitir que todo ocurriera a mi favor a lo largo de estos años, por cuidar de mí y por poner personas maravillosas en mi camino. También, agradezco sinceramente a mis compañeras y amigas por este vínculo tan bello formado a través de los años.

Barbara Javiera Riffó Arteaga

Primero que todo, quiero dar gracias a Dios por darme sabiduría para poder llevar a cabo este proceso de aprendizaje, también a mi familia, mamá, papá y hermana, quienes son fundamentales en mi vida, ya que siempre han estado conmigo en lo que necesité, dándome ánimo para seguir adelante, creyendo en mis capacidades y brindando su apoyo incondicional, al igual que mi abuela, pues ella desde que comencé a estudiar no dejó de preguntar cómo me iba, demostrando siempre su preocupación. Además, cómo no agradecer profundamente a mis amigas, las cuales conocí en la universidad y que siempre han estado para mí y, claramente, también yo para ellas. Sin duda, son lo máximo. Gracias totales.

Carmen Gloria Vera Sandoval

Agradecemos en primera instancia a nuestra profesora guía Marianela Herrera por orientarnos y aventurarse en esta propuesta, pues nos acogió y reflexionó junto a nosotras en momentos de incertidumbre.

En segunda instancia, agradecemos a nuestra Universidad Católica de la Santísima Concepción, especialmente, a sus académicos, quienes participaron de nuestra formación académica entregándonos las herramientas necesarias para dedicarnos a la labor de profesor.

Por último, agradecemos a los informantes claves, quienes formaron parte de este estudio, nos relataron sus vivencias para poder hacer visibles sus realidades y poder plasmarlas en esta investigación.

Tesistas Pedagogía en Educación Diferencial 2022

RESUMEN

El proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista no siempre es llevado a cabo de manera adecuada y pertinente en aulas regulares, lo que conlleva dificultades para que estos estudiantes superen las barreras de su proceso de enseñanza, impidiendo un aprendizaje significativo. Por lo anterior, la presente investigación, se realizó con el objetivo de analizar el proceso de inclusión de estudiantes con TEA dentro del aula regular del colegio Camilo Henríquez de la comuna de Concepción. Es por ello, que se desarrolló una entrevista semiestructurada dirigida a los profesores y apoderados de los estudiantes con TEA, obteniendo un resultado desfavorable en cuanto a las estrategias, metodologías y conocimientos que tienen los docentes en contraposición a los conocimientos más extensos de los apoderados que demostraban su insatisfacción con la inclusión que se estaba implementando, dando como resultado en este proceso de inclusión, que, a pesar de la existencia de normativas establecidas, el establecimiento no se encuentra preparado para enfrentar la diversidad en las aulas, contando con docentes que no manejan información teórica respecto al diagnóstico, estrategias y metodologías certeras y actualizadas para ser llevada a la práctica, lo que se refleja en un reducido trabajo colaborativo entre docentes, equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) y familia.

Palabras claves: Trastorno del espectro autista; programa de integración escolar; inclusión

ABSTRACT

The process of inclusion of students with Autism Spectrum Disorder is not always carried out adequately and pertinently in regular classrooms, which leads to difficulties for these students to overcome the barriers of their teaching process, preventing significant learning. Due to the above, the present investigation was carried out with the objective of analyzing the process of inclusion of students with ASD within the regular classroom of the Camilo Henríquez school in the Concepción commune. That is why a semi-structured interview was developed for teachers and parents of students with ASD, obtaining an unfavorable result in terms of strategies, methodologies and coarse knowledge that teachers have as opposed to the more extensive knowledge of parents. that showed their dissatisfaction with the inclusion that was being implemented. Giving as a result, that, despite the existence of established regulations, the establishment is not prepared to face diversity in the classrooms, with teachers who do not handle accurate theoretical information to be put into practice, observing a reduced collaborative work. between teachers, the team of the School Integration Program (PIE) and family.

Keywords: autism spectrum disorder; school integration program; inclusion

INTRODUCCIÓN

Según Blanco (2014) la educación regular en Chile presenta diversas barreras, externas e internas, que generan exclusión y marginación en educación, tales como (...) el debilitamiento de la escuela pública, la rigidez y falta de pertinencia curricular, entre otros (p. 104). Así pues, a la hora de atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, nace la necesidad de generar un modelo de educación inclusiva adecuado para atender lo anteriormente mencionado. Esto, dado que según el Mineduc en la Ley general de educación (2009) la educación es un derecho de todas las personas (Art. 4) y permite desarrollar habilidades que serán útiles a lo largo de la vida de toda persona.

Por otro lado, tomando en cuenta que el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición recientemente conocida y muy poco comprendida por la sociedad a lo largo de la historia y, en general, incluyendo a la comunidad educativa, se considera esencial conocer el proceso de inclusión por el que atraviesan los estudiantes con TEA en el ámbito educacional, considerando también las necesidades educativas especiales y barreras que se les presentan.

Por lo anteriormente mencionado, el presente estudio busca exponer a través de entrevistas semiestructuradas las opiniones de la comunidad educativa cercana, como lo son la familia, docentes y equipo multidisciplinario respecto del proceso de inclusión de estudiantes con esta condición en un colegio regular de la comuna de Concepción, con el objetivo de averiguar si la respuesta educativa es adecuada a la situación, contexto y particularidad de cada estudiante, para hacer efectivo el proceso de inclusión educativo, dejando atrás el enfoque educacional de la segregación y no bien implementada integración a los niños y niñas con trastorno del espectro autista en las aulas regulares.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Antecedentes

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO, 2011) actualmente mantiene su compromiso con una visión holística y humanista de la Educación de calidad en el mundo entero, procurando hacer realidad el derecho de cada persona a recibir enseñanza. (p.7)

Como respuesta a la educación para todos, en Chile surgen las normativas inclusivas implementadas en los establecimientos educacionales tales como Decreto 170/2009, Decreto 83/2015, Decreto 67/2018, entre otros, los que permiten debatir el funcionamiento de los programas de integración y su efectividad en las respuestas educativas de estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA).

Por otra parte, los padres y/o apoderados se han transformado en integrantes imprescindibles en el ámbito educativo. En este aspecto, (Vaccaro, 1992, citado por Cuevas y Barbano, 2001, citado por Guzmán y Salcedo, 2015) afirman que la comunicación de los padres con el establecimiento educacional es necesaria para lograr mejores resultados (...) ya que las comunidades educativas favorecen el crecimiento y el desarrollo de los niños (p. 10). De ahí la importancia de mantener comunicación constante entre los participantes de la comunidad educativa, es decir, escuela y familia, con el fin de alcanzar un desarrollo integral de todos los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

A raíz de las escasas investigaciones y estudios que consideren las percepciones de aquellos padres y/o apoderados de estudiantes diagnosticados con TEA que se incorporan al programa de integración escolar, surge la necesidad de ahondar e investigar respecto a este asunto.

1.2 Supuestos

Supuesto 1: El establecimiento no se encuentra preparado para incluir a los estudiantes con TEA, sino más bien, solamente integrarlos dentro de las aulas regulares.

Supuesto 2: El equipo de aula no se encuentra capacitado de manera adecuada para intervenir a estudiantes con TEA en aspectos como estrategias, metodologías y enfoques teóricos que sustenten el proceso de inclusión dentro de la comunidad educativa.

1.3 Formulación del problema

En investigaciones realizadas (Valdez & Cartolini, 2019), han determinado que los niños y adultos con TEA conforman un grupo diverso, cuyas necesidades van a variar a lo largo de la vida en términos tanto de evaluación, como de intervención (p.60). Por lo anterior, se considera relevante llevar a cabo una evaluación minuciosa para determinar los servicios más apropiados de forma individualizada, efectuando una intervención temprana que atienda las características particulares de cada niño que se encuentra dentro del espectro autista y su familia, pues antes de que el niño asista al colegio, es fundamental desarrollar habilidades que faciliten su mejor desempeño escolar. Por una parte, es fundamental contar con subvención que garantice el acceso de los y las estudiantes con TEA a la educación formal, a la vez, considerando el recurso humano, concreto y fungible. Asimismo, se considera de gran importancia que la comunidad educativa conozca el diagnóstico y tenga la preparación en estrategias y metodología para que los niños y niñas puedan ser incluidos adecuadamente al sistema de educación regular, teniendo en cuenta sus capacidades, las adecuaciones correspondientes y ritmos de aprendizaje que requieren.

Por otra parte, a nivel de América latina, a través de los años, en Chile se han presentado ciertos cambios en las políticas de inclusión educativa iniciados en la década de los 80, a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), que es el encargado de proporcionar recursos para las secretarías regionales en la Unidad de Educación Especial.

Desde el año 2010 Chile cuenta con la Ley 20.422/2010 (SENADIS, 2021) la cual establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con

discapacidad. Dicho cuerpo normativo representa un marco legal general en materia de discapacidad, abarcando un sinnúmero de situaciones que se dan en la práctica y que son reflejo de las enormes barreras que enfrentan día a día las personas bajo esta condición.

Una de las normativas elaboradas al alero para eliminar las barreras y cubrir las necesidades educativas especiales, es la existencia del decreto exento 170/2009 (MINEDUC, 2009), donde se plantean criterios diagnósticos para que los y las estudiantes puedan acceder a subvención para una educación de calidad. Además, el decreto exento N° 83/2015 (MINEDUC, 2015, art 36), incorpora las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a los estudiantes con necesidades educativas individuales y especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional.

A pesar de aquellas normativas existentes, se aprecia que la comunidad chilena aún se encuentra desinformada respecto a esta condición lo que provoca una barrera para la inclusión, pues como mencionan Booth y Ainscow (Booth & Ainscow, 2000, citado por Agurto, 2021) dentro de su modelo teórico, esta barrera es parte de una cultura inclusiva, la que es fundamental para pasar de la integración a la inclusión. Según García et.al (2011), la integración educativa requiere su reorganización interna y fortalecimiento, con el fin de que las escuelas sean más activas, convirtiéndose así, en promotoras de iniciativas, a centros que aspiran a mejorar la calidad de la educación. (p.51)

Además, Booth y Ainscow (2002), explican que el término educación inclusiva hace referencia a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, para ofrecerles a todos y todas, una educación de calidad (p.2). Ambos términos, integración e inclusión, no significan lo mismo, por lo que es necesario informar respecto a esto a la población chilena.

Asimismo, (Vásquez, 2015, p.55) los niños con necesidades educativas especiales permanentes tienen una atención segregada, oferta y aprobación limitada para acceder a

las instituciones; su inclusión se ve influenciada por el tipo de discapacidad que presenten, restringiendo así el acceso universal a la educación.

1.3.1 Objeto de estudio: Pregunta de investigación

- ¿La familia del estudiante diagnosticado con Trastorno del espectro autista siente realmente efectivo el proceso de inclusión del estudiante dentro de la comunidad educativa o solo cree que se está integrando?
- ¿Se encuentra preparado y se está actualizando constantemente el equipo de aula para resolver los requerimientos respecto a las estrategias, metodologías y proceso de inclusión de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?

1.3.2 Objetivo general del estudio

Analizar el proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno del espectro autista dentro del aula regular en un colegio de la comuna de Concepción, desde la percepción de las familias de estudiantes con TEA y conocimiento docente.

1.3.3 Objetivos específicos del estudio

1. Identificar las opiniones de la familia del estudiante con TEA sobre la calidad de respuesta educativa inclusiva que se le brinda a su hijo/a en un colegio de educación regular.
2. Describir las competencias que maneja el equipo de aula de educación regular sobre, las estrategias, metodología y diagnóstico de estudiantes con trastorno del espectro autista.
3. Caracterizar el trabajo colaborativo existente entre los integrantes de la comunidad educativa en un colegio de la comuna de Concepción para lograr la plena inclusión de estudiantes con Trastorno Espectro Autista.

1.4 Relevancia del problema de investigación

Con el pasar de los años, los conocimientos respecto al Trastorno del Espectro Autista han ido en aumento, pues antiguamente, (Artigas-Pallares, 2012) comenta el psiquiatra suizo Paul Eugen Bleuler introdujo este término para referirse a una alteración,

propia de la esquizofrenia, que implicaba un alejamiento de la realidad externa (p.569), sin embargo, hasta la fecha, se han generado diversos cambios en el diagnóstico y en la intervención educativa, lo que, actualmente, es respaldado con el manual diagnóstico DSM-V, y otras normativas de carácter inclusivo que permiten a los niños/as ser parte de la educación regular, al que se suman profesionales capacitados que entregan estrategias para el abordaje con predominancia inclusiva. No obstante, la mayor parte del tiempo se encuentran en aula regular con docentes que realizan las actividades educativas sin tomar en cuenta las necesidades educativas del estudiante, ni las estrategias sugeridas, ya que, (MINEDUC, 2007) a pesar de la constante evidencia de la heterogeneidad de los/as estudiantes, sus familias y los/as docentes, la educación sigue la tendencia de funcionar con esquemas homogenizadores, para un “supuesto alumno medio” (p.8) Por consiguiente, es de gran importancia conocer, comprender y llevar a la práctica la intervención educativa inclusiva, en toda la comunidad educativa, ya que esta no involucra solo aspectos pedagógicos, sino también aquellas realidades relacionadas con la interacción social, comunitaria y valórica.

Debido a la relevancia que conlleva la correcta implementación del proceso de inclusión en el sistema educativo, es relevante esta investigación, debido a que quiere evidenciar carencias en la plena ejecución de la inclusión por parte de docentes y las opiniones que poseen los apoderados de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista sobre el proceso de inclusión.

A su vez, mediante el estudio se podrá dar cuenta del proceso de inclusión realizado por los docentes a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, evidenciando el grado de conocimientos que tienen al respecto y cómo aplican dichos conocimientos dentro del aula común, pues como se conoce, las necesidades educativas especiales del estudiante no solo dependen de sus características individuales, sino también de una perspectiva multidimensional que considere sus necesidades educativas dentro de su contexto particular.

1.5 Categorías del estudio

1.5.1 Conceptualización del trastorno del espectro autista

El Trastorno del Espectro Autista es un trastorno del neurodesarrollo de origen biológico de inicio en la infancia, además de una dificultad persistente en el desarrollo de la persona. Dicho trastorno es de carácter cualitativo, y se caracteriza por una diada de alteraciones definidas en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (APA, 2014), como deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción en diversos contextos, además de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.

Para esta categoría se presentan las siguientes subcategorías:

- Comprensión del Trastorno del Espectro Autista.
- Estrategias metodológicas usadas en el TEA.

1.5.2 Conocimiento de la normativa vigente

Al hablar de normativa vigente, se refiere a un conjunto de leyes o reglamentos que rigen actualmente el sistema, en este caso, el sistema educativo chileno, el cual está siendo regulado por normativas que hasta la fecha son válidas y deben ser acatadas por los establecimientos educativos del país. (MINEDUC, 2009, Art.22) Que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación.

Para esta categoría se presentan las siguientes subcategorías:

- Ley de Inclusión 20.422 / 2010.
- Decreto N° 83 / 2015.
- Decreto N° 170 / 2009.
- Decreto N° 67/2018.

1.5.3 Herramientas para la inclusión entregadas al estudiante con TEA

El uso de herramientas para desarrollar competencias, aumentar la participación, reducir barreras, y considerar las diferencias individuales de todos los estudiantes dentro del aula, es fundamental. Más aún a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, ya que el proceso de aprendizaje enseñanza para ellos, implica retos importantes, ya que como afirma el Mineduc (2010) es un desafío entender su forma de pensar, teniendo en cuenta que comprenden de manera científica ciertos sucesos que el resto de las personas ven de manera instintiva. Por esto, cualquier apoyo debe considerar el pensar lógico concreto y visual (p.9), y así, es posible responder de forma adecuada e inclusiva. El proceso inclusivo comprendido como, (Booth., et al, 2015) proceso de incremento de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y reducción de la exclusión (p. 8). Por esto, es necesaria la utilización de estrategias inclusivas para atender las necesidades educativas, por medio de profesionales de la educación idóneos, que deben destinar tiempo en realizar adecuaciones curriculares, y, asimismo, entregar recursos materiales enfocados en mejorar el aprendizaje del estudiante y el apoyo para la familia. Para esta categoría se presentan las siguientes subcategorías:

- Orientaciones y/o apoyos para trabajo en el hogar.
- Herramientas para la convivencia dentro del establecimiento.
- Adecuaciones de acceso y objetivos para trabajar en el aula.

1.5.4 Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es una estrategia utilizada por los docentes para organizar las prácticas dentro del aula, y así responder a la diversidad de estudiantes que hay dentro de la sala de clases, para esto los docentes y equipo multidisciplinario conforman equipos colaborativos que se reúnen para acordar evaluaciones, planificaciones e implementar estrategias, entorno a un mismo objetivo, enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. Dice Calvo (2014) que implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común (p. 2).

Para esta categoría se presentan las siguientes subcategorías:

- Coordinación Programa de integración escolar.
- Organización de la co-enseñanza.

1.6 Justificación del estudio

La presente investigación está enfocada en analizar el proceso de inclusión de estudiantes con Trastornos Del Espectro Autista (TEA) y su relación con toda la comunidad educativa, específicamente con los docentes y familiares directos. Actualmente, se observan avances en relación con el área educativa, dada por la normativa nacional y los cambios culturales en varios establecimientos. Es un aspecto en el que se debe continuar avanzando, y para esto se requiere de múltiples recursos, asociados a profesionales de apoyo, una mejor formación docente inicial y capacitación. Asimismo, la disposición de tiempo necesario para realizar trabajo colaborativo efectivo y de calidad logrando diversificar o reformular sus prácticas.

Por otro lado, Passerino (2012) analiza la dificultad de interacción del individuo autista, así como la incapacidad de simbolizar durante las relaciones sociales, lo que lo diferencia de otras personas. Como resultado de este comportamiento, a menudo tienden a ser aislados porque están distantes de este tipo de relación socialmente establecida. (p. 217-218).

Sin embargo, la escuela como espacio social, debe acercar al estudiante para superar esta dificultad, promoviendo el control conductual en algunas situaciones a lo largo de su desarrollo, por esto, se llegó a la decisión de indagar y obtener datos en base a la realización de una entrevista semi estructurada en un colegio de la comuna de Concepción. De esta manera, se espera a través de las respuestas entregadas por docentes encargados de estudiantes con TEA, conocer cómo es el trabajo en aula, cómo se lleva a cabo el plan de estudio y cómo son gestionados los apoyos requeridos. A su vez, por medio de preguntas a los padres de los menores, esperamos comprender su percepción de esta condición, sus conocimientos sobre el tema, además de, conocer qué orientaciones y apoyos entrega el establecimiento, si existe un trabajo interdisciplinario en el que se incluya a la familia y su opinión frente a lo entregado al estudiante dentro del espectro.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Educación especial

El objetivo de la educación especial según el Mineduc (2005) Es hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo. (p.45)

Los inicios de la educación especial están fuertemente marcados por el concepto médico-clínico, de segregación y rechazo. Más tarde, el pensamiento general de la sociedad fue evolucionando progresivamente, entendida en los últimos años, por Vergara (2002), como una relevancia teórica y práctica desde el punto de vista pedagógico, médico, psicológico y social, en donde se han generado espacios de albergue para personas en situación de discapacidad, los cuales funcionaban como asilos u hospitales (p.3), para luego, generar nuevos espacios que intentan remediar esta situación, abriendo lugares educativos paralelos enfocados a personas en situación de discapacidad con el fin de educarlos y guiarlos hacia la vida adulta.

Asimismo, tras la evolución de la educación especial, se puede entender, según (Garanto et al, 1984 citado en Bellolio, 2020) como la atención educativa (...) que se presta a todos aquellos sujetos que, debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (...) o en varias de ellas conjuntamente. (p. 3).

Es por esto que dicha modalidad educativa poco a poco empieza a tomar relevancia para brindar atención a quienes presentan algún tipo de discapacidad y requieren apoyo especial para desarrollarse integralmente, en donde entra, en una primera etapa, la integración para luego dar paso al proceso de inclusión.

2.2 Integración

En consecuencia, la perspectiva segregadora dio sus primeros pasos hacia el proceso de integración, donde resulta importante definir y orientar hacia qué significa

integración dentro del ámbito escolar. Entregando una propuesta sobre el concepto de integración, que consiste en un proceso gradual y constante, que tiene como meta incorporar a la persona en situación de discapacidad a la comunidad, como un participante activo de este proceso. En este sentido, para Godoy, Meza, Salazar (2004)

La integración escolar es la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada. (p. 9)

Asimismo, añaden (Godoy, Meza, Salazar, 2004) que con la aparición del principio de Normalización y por otro lado con la emergencia y consolidación del concepto de Necesidades Educativas Especiales, en el informe Warnock de 1978, se inicia una nueva forma de entender la Educación Especial (p.3), en el cual se desarrolla claramente la idea de que el objetivo de la educación debe ser el mismo para todos los niños, niñas y adolescentes, tengan o no, algún tipo de dificultad, limitante o discapacidad, configurando el proceso educativo como un trabajo constante que se enfoca en dar respuesta a las necesidades educativas para que los estudiantes, sea cual sea su condición, alcancen los objetivos planteados.

2.3 Inclusión

En suma, con el pasar de los años, se ha vivido un proceso de lucha para lograr disminuir, de forma paulatina, las barreras que tuvieron que enfrentar las personas en situación de discapacidad, progresando en este proceso desde la segregación hasta la integración. Hasta la fecha se menciona que la sociedad vive un proceso de inclusión, lo que corresponde a un avance más allá de simplemente integrar a todos en un mismo ambiente, contexto y/o realidad, es por esto, que la educación inclusiva nace como una respuesta frente a las limitaciones que posee la educación tradicional, basándose en el

derecho de las personas a educarse pese a sus particularidades personales o culturales. (Andrade, 2011) La inclusión educativa debe entenderse como una balanza equilibrada entre un aprendizaje y rendimiento escolar de calidad y congruente con las capacidades del estudiante que asegure un aprendizaje significativo para todos (p. 40). Debido a esto, la inclusión debe responder e identificar las necesidades educativas de todos los estudiantes, aquellas barreras que impiden su aprendizaje y su diario vivir, ya sean físicas, psicológicas, del ambiente, del lenguaje, la lengua, etc. De este modo, en los establecimientos educativos del país, coexisten dos enfoques que regulan el proceso de integración e inclusión, donde el primero está fuertemente enraizado al decreto 170/2009, y el segundo, a las leyes y decretos que obligan a las escuelas a regular el proceso de admisión para todos los estudiantes, como lo es la Ley 20.845/2015 (MINEDUC, 2015) de 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. Sin embargo, no en todos los centros educativos el proceso de inclusión está siendo llevado a cabo adecuadamente, Como bien dice (Ferreira & J. Ferreira, 2004, citado en López et al., 2014 citado en Benavides et. al 2021) en la práctica educativa se crean barreras para la inclusión, en la medida que los establecimientos escolares tienden a la individualización, segregación y a la falta de responsabilidad del aprendizaje de todos sus estudiantes (p.5)

2.4 Normativas vigentes

Con respecto a Chile y al mundo, existen diversas normativas que rigen en educación en el ámbito de la inclusión y hacen más efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje, regulando de forma eficiente los parámetros en los cuales se orientan las distintas modalidades de enseñanza, con el objetivo de generar espacios educativos centrados en el desarrollo de un proceso inclusivo eficaz.

2.4.1 Normativas internacionales de inclusión

Dentro de las normativas de carácter internacional, (Llorens, 2012 citado en Luaces 2016) señala que mundialmente se está apostando cada vez más por una educación

inclusiva y la flexibilización de los currículos para permitir que todos los niños accedan a una educación de calidad, pero en la práctica se evidencia que no es tan fácil de implementar. (p.4).

Dándole urgencia a este cometido de educación inclusiva, la Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) es uno de los principales colaboradores en el fomento de los sistemas educativos inclusivos, que se encarga dentro de sus objetivos principales el promover y supervisar los progresos de los distintos países. A pesar de esta promoción adherente a la inclusión, en América latina, no se está tomando con el debido protagonismo, o así se hace entender, en las postulaciones conclusivas de la UNESCO (2021) En América Latina deben fortalecer sus argumentos en cuanto a lo dispuesto en materia de educación inclusiva. (p. 16).

Esto último, en contraposición a las experiencias exitosas en materia de implementación de leyes de Europa, como la ley pionera número 170/2010 de Italia que postula (MIUR, Dir, 2012 citado por Savia, 2019) abrir un canal de atención educativo diferente, en la perspectiva de hacerse cargo del alumno con NEE por parte de cada docente y de todo el equipo de docentes implicados, no solo por el docente de apoyo (p. 67).

2.4.2 Normativas inclusivas en educación especial en Chile

A pesar de que en Chile aún existen múltiples dificultades en el proceso de inclusión, la cual tiene como objetivo la mejora fundamental de la educación especial, que, (Marchessi,1985 citado por Sánchez et.,al ,1994), consiste en todos los apoyos y adaptaciones que un alumno necesita para realizar sus procesos de desarrollo y aprendizaje (p. 32), se ha trabajado en pos de potenciar la inclusión a través de grandes cambios que han querido ser transformadores de esta situación.

Es así, como la educación especial ha tenido notorios avances, tanto a nivel nacional, como mundial. A esto, se añaden las demandas de la población, que han dejado de manifiesto la necesidad de crear nuevas condiciones en ambas modalidades educativas,

con la finalidad de entregar a los estudiantes respuestas educativas de calidad que favorezcan el proceso de aprendizaje enseñanza. Como dice (Godoy, 2004)

La incorporación de nuevas perspectivas acerca de la educación de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales fundamentan la necesidad de hacer cambios sustanciales en las prácticas educativas, en los contextos de aprendizaje de la educación común con el fin de hacerlos más eficientes e inclusivos. (p. 2)

Por ello, el MINEDUC tiene el deber de implementar políticas para hacer efectivo el derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes. Debido a lo anterior, se han desarrollado leyes y orientaciones con la finalidad de mejorar y entregar una educación de calidad. En este parámetro, es el organismo encargado de implementar políticas orientadas a la atención de las personas con necesidades educativas especiales en todas las modalidades y niveles del sistema educativo chileno.

2.4.2.1 Decreto 170/2009

En cuanto a las políticas inclusivas, en Chile se encuentra vigente el decreto n°170/2009, el cual fija normas para determinar a los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de la subvención para educación especial. Este reglamento regula los requisitos, instrumentos, pruebas diagnósticas como también establece quienes son los profesionales competentes, para entregar un diagnóstico del estudiante que presenta una necesidad educativa especial, este último es definido por el MINEDUC (2009) como 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 (p. 2). Tras esta definición, el mismo decreto desglosa las necesidades educativas especiales en transitorias y permanentes. Dentro de las NEE permanentes se encuentra el trastorno del espectro autista, el cual se define según el MINEDUC (2009), como 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. (p. 29)

2.4.2.2 Decreto 83/2015

A su vez, el decreto 83/2015 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en educación parvularia y educación básica, orientado a la diversificación de la enseñanza, el que favorece el acceso al currículum a los estudiantes con necesidades educativas especiales, para que participen de una educación de calidad, obteniendo resultados de logro de los aprendizajes, eliminando barreras para que todos los estudiantes sean incluidos dentro del currículum.

La adaptación curricular se refiere a establecer un tipo de respuesta a la diversidad, cuando la planificación de contenidos del aula no es efectiva para asegurar la participación y logros en el proceso de enseñanza- aprendizaje de aquellos estudiantes que, por distintas razones, enfrentan mayores dificultades. Esta implica ajustar los Objetivos de Aprendizaje establecidos en el marco curricular, pudiendo cambiar, dependiendo de los requerimientos particulares de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en su grupo/cursos de pertenencia.

2.4.2.3 Decreto 67/2018

En adición, el decreto 67/2018 se enfoca en aprobar normas nacionales sobre la evaluación, calificación y promoción escolar de alumnos que cursan modalidades de enseñanza formal, regular o tradicional. El cual sirve de referencia y orientación para poder tener parámetros mínimos evaluativos en consideración de los mínimos contenidos que deben tener los estudiantes para poder ser considerados en el cumplimiento de objetivos claves para pasar a un nivel superior.

2.4.2.4 Decreto 815/1990

Así mismo, se encuentra vigente el decreto 815/1990, que establece normas técnico-pedagógicas para atender educandos con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento, y desarrollo individual y aprueba planes y programas de estudio integral funcional. Se aplica a personas con trastornos del espectro autista, personas con graves trastornos y/o déficits psíquicos. Así pues, es importante recordar que este decreto tomaba al TEA como un trastorno global del desarrollo y parte de una atención especializada individual para luego conformar pequeños grupos de trabajo, puntualizando que los alumnos egresan cuando logren contacto con las personas y una buena comprensión del medio ambiente en su interacción. De lo anterior, considerando las características de los estudiantes, ingresarán a escuelas especiales que atienden trastorno de la comunicación o deficiencia mental y educación parvularia o básica común con apoyo especializado. Asimismo, para las personas con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual se establece un programa educativo integral y funcional con un enfoque transdisciplinario.

2.4.2.5 Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)

Las siguientes orientaciones técnicas MINEDUC (2013) tienen por objetivo aportar un conjunto de criterios y estrategias para la implementación del Decreto Supremo N°170/2009 del Ministerio de Educación, de modo de garantizar la calidad de los procesos educativos en los establecimientos que cuentan con Proyecto o Programa de Integración Escolar. (p. 5)

Igualmente, dentro de las normativas vigentes, están las orientaciones que buscan que la comunidad educativa pueda optimizar los procesos y procedimientos de los programas de integración escolar, los cuales son una estrategia inclusiva del sistema escolar para entregar apoyos a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas

Especiales, diversificando la enseñanza, para que ellos puedan cumplir con los objetivos designados en el currículum nacional.

2.5. Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo Vaillant (2016), es una metodología fundamental contemporánea en la educación, cuya esencia es que profesoras y profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado (p. 11).

Según el Ministerio de educación de Chile entiende el concepto de trabajo colaborativo (MINEDUC, 2012 citado en Ossa, Rodríguez, 2014) como los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula como fuera de ella (p.2) basándose en la relación de cooperación que debe existir entre profesores de aula regular y los profesores de educación especial, con el objetivo de trabajar en pos de lograr la participación y acceso al aprendizaje de todos los estudiantes.

2.5.1 Programa de integración escolar

En Chile, para dar respuesta a las necesidades educativas especiales existen tres opciones que forman parte de la educación especial: escuelas especiales, aulas hospitalarias y escuelas regulares con programas de integración escolar, conocidas usualmente con sus siglas PIE. El cual, según el MINEDUC (2022), se encarga de entregar estrategias inclusivas que permiten poner a disposición del sistema escolar recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) en establecimientos de educación regular, equiparando oportunidades de participación y progreso de sus aprendizajes. En las cuales, destaca dentro de sus postulados (MINEDUC, 2022) que, cualquier escuela o liceo de educación común que recibe subvención escolar del Estado, puede desarrollar un Programa de integración escolar, ya sea del ámbito urbano o rural con decisión voluntaria. En suma,

esta opción educativa responde a todos los niveles de enseñanza, desde preescolar hasta enseñanza media, incluyendo la educación de adultos. El establecimiento educacional que cuenta con Programa de Integración Escolar debe asegurar la trayectoria escolar de los estudiantes que sean partícipes o no de este.

2.5.2 Co enseñanza y sus enfoques

Entendiendo la co-enseñanza como una estrategia educativa (Cardona, 2006) señala que implica importantes transformaciones en el trabajo docente, desarrollando una relación de cooperación. Esto se enmarca en una serie de agrupaciones conceptuales referidas a la colaboración entre profesionales. (p.107)

Con el fin de guiar la implementación de la co-enseñanza surgen los enfoques, (Suarez & Díaz, 2016) los cuales son variaciones en la distribución de roles de los docentes participantes y el tipo de relación entre docentes y alumnos. (p.169)

(Friend et al, 2010 citado en Rodriguez, 2014).

- Co-enseñanza de observación. Un profesor dirige la clase por completo mientras el otro recolecta información académica, conductual y social del grupo clase o de algunos estudiantes.
- Co-enseñanza de apoyo. Ocurre cuando un profesor toma el rol de conducir la clase mientras el otro educador se rota entre los estudiantes.
- Co-enseñanza en grupos simultáneos. Consiste en que los educadores dividen la clase en dos grupos, tomando cada uno la responsabilidad total de la enseñanza de un grupo.
- Co-enseñanza de rotación entre grupos. En este caso, los profesores trabajan con grupos diferentes de estudiantes en secciones diferentes de la clase y los docentes se rotan entre los grupos.
- Co-enseñanza complementaria. Consiste en que un profesor del equipo realiza acciones para mejorar o complementar la enseñanza provista por el otro profesor,

como parafraseo, entrega de ejemplos, construcción de un organizador gráfico, enseñar los mismos contenidos con un estilo diferente, etc.

- Co-enseñanza en estaciones. Consiste en que los profesores dividen el material y la clase en estaciones y grupos de estudiantes.
- Co-enseñanza alternativa. Mientras un profesor trabaja con la clase completa, el otro docente se ocupa de un grupo pequeño desarrollando actividades remediales, de preparación, enriquecimiento y evaluación, entre otras.
- Co-enseñanza en equipo. En este enfoque todos los miembros del equipo desarrollan formas de enseñar que permiten que los estudiantes se beneficien de las fortalezas y experticias de cada profesor. Lo fundamental es que los co-educadores desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles de conducir y apoyar la clase.

2.6 Trastorno espectro autista

Actualmente, en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales versión V (DSM-V), se encuentra la clasificación de los trastornos del neurodesarrollo, que se define según la Asociación Psiquiátrica Americana (APA,2014) como un grupo de afecciones con inicio en el período del desarrollo (...) se manifiestan normalmente de manera precoz en el desarrollo, a menudo antes de que el niño empiece la escuela primaria. (p. 31).

Dentro de dicha clasificación el Trastorno del Espectro Autista, es definido según MINEDUC (2009) como 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 (p. 29).

Al llamarlo espectro hace referencia a la variedad de casos distintos que se pueden presentar, puesto que, a pesar de tener características en común, cada persona tiene características individuales teniendo en cuenta que estas características no son debido a

discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo, sin embargo, el Trastorno del Espectro Autista suele ir en comorbilidad con discapacidad intelectual. Hoy por hoy, son tres las clasificaciones correspondientes a autismo:

- Nivel 1: Lo cual sería lo más leve, poseen generalmente lenguaje verbal y no se asocia discapacidad intelectual.
- Nivel 2: En este nivel probablemente existe deterioro del lenguaje y discapacidad intelectual.
- Nivel 3: La mayoría de los casos posee deterioro del lenguaje y discapacidad intelectual, suelen depender constantemente de otra persona, ya que su necesidad de apoyo es más compleja.

2.6.1 TEA dentro del ámbito educativo

En cuanto al ámbito educativo, dentro del actual sistema educativo chileno, los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista tienen la posibilidad de acceder a todas las opciones educativas según sus requerimientos y necesidades educativas especiales. El TEA puede presentarse dentro de la educación especial donde se contabiliza la escuela especial y los centros de capacitación laboral, y así mismo estar presente en la educación regular en sus cuatro niveles educativos, educación parvularia, educación básica y media, incluyendo además la educación superior, como se puntualiza en las normativas vigentes. Una de ellas, la Ley 20.422, que postula (MDSF, 2010) El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado (p.14).

Cabe resaltar, que cualquiera sea la opción educativa al cual se desee acceder es de vital importancia comprender que, (Astudillo, 2020) debe apoyarse en la organización de un contexto natural estable que les permita la comprensión de los sucesos que tienen lugar. Una estabilidad de condiciones que la persona pueda reconocer, sobre las que pueda actuar y que pueda transformar (p.13). Por lo que la elección de la opción educativa debe

estar orientada a las recomendaciones, elecciones y sobre todo referente a los apoyos y estrategias educativas con los cuales se beneficiara con mayor potencial.

2.7 Estrategias metodológicas

En referencia a las estrategias metodológicas para el Trastorno del Espectro Autista, enfatizando que, de manera global, todos los estudiantes tienen distintas formas de aprender y diferentes ritmos para adquirir el aprendizaje, (Federación Autismo Castilla y León, 2018) Para conocer al alumnado con TEA, es necesario comprender su estilo de aprendizaje, de esta manera se podrán adoptar las medidas necesarias y así, poder llevar a cabo una intervención específica en base sus necesidades educativas (p.13). Por este motivo, es que los docentes no solo pueden instaurar dentro de la sala de clase una sola metodología de enseñanza, ya que no sería viable para el aprendizaje de todos. Debido a este motivo, la utilización de estrategias metodológicas por parte de los docentes es fundamental para mejorar el proceso educativo de los estudiantes, ya que, son implementadas acorde a la necesidad educativa del sujeto, al contenido que están aprendiendo, como también a las características individuales de cada estudiante, para permitir el desarrollo y comprensión de la enseñanza.

La Dirección de desarrollo curricular y docente (2018) dice que la selección y utilización por parte del docente de estrategias metodológicas que propicien el aprendizaje activo es crucial, permitiendo al estudiante transitar de la pasividad cognitiva a la actividad cognitiva y por consecuencia, al logro de aprendizaje propuesto para el curso. (p. 16)

Por esto, la utilización de estrategias metodológicas resulta fundamental para el desempeño de los estudiantes en el ámbito curricular, con la finalidad de avanzar en los objetivos que están prescritos en el currículum con una mirada inclusiva hacia la búsqueda de atenuar y apoyar las necesidades específicas de cada estudiante, tomando en relevancia particularidades propias de sus procesos de aprendizaje óptimas en la entrega, procesal y de autorreflexión del aprendizaje.

2.7.1 Estrategias Metodológicas específicas para educar a las personas con TEA

Las estrategias metodológicas más comúnmente recomendadas para trabajar con alumnado con TEA pretenden, según (Krasny, 2003, citado en Anderson, 2007, citado Fortuny y Sanahuja, 2020) favorecer la contextualización y concreción de la información y del conocimiento: utilizar una apertura y un cierre claros, enseñar de manera secuencial y progresiva, dar ejemplos, explicar el significado de las metáforas, proporcionar notas guiadas, proponer actividades que se puedan generalizar y facilitar múltiples oportunidades tanto de aprendizaje como de evaluación. (p.2)

2.7.1.1 Método TEACCH

Se entiende como un Tratamiento y Educación de Niños con autismo y con problemas de la comunicación en español, es un programa orientado a personas con autismo y sus familias que tiene como objetivo abordar las diferencias neurológicas de las personas con TEA.

El método TEACCH es un programa que se define (García et al, 2008, citado en De Goñi, 2015) como 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. (p. 17).

El método TEACCH se centra en la comprensión del modo que tienen las personas con TEA de pensar, aprender y experimentar el mundo. Estas diferencias en la forma de experimentar el mundo explicarían los síntomas y los problemas conductuales que presentan. (Mesibov y Shea, 2005, citado en Angelillo, 2020). El método identifica las habilidades individuales y personales de cada sujeto y el tutor actúa como un intérprete que comprende la cultura autista y traduce al niño las normas de un mundo no autista para que pueda funcionar con éxito en él. (p. 2)

2.7.1.2 Análisis de tareas

Según Floria (2000), esta metodología se puede definir como el estudio de lo que se requiere del usuario en términos de acciones y/o procesos cognitivos para completar

una tarea. De este modo, se lleva a cabo el análisis de subtareas para entender una tarea compleja, proporcionando así, una mejor perspectiva de la tarea analizada.

2.7.1.3 Apoyos visuales

Los Apoyos Visuales son, (Hongdon, 2002) cosas que vemos y que favorecen el proceso de comunicación. Según lo anterior, se pueden definir como una clarificación, transformando la información verbal a visual, funcionando como una alternativa que apoya al lenguaje oral con el fin de potenciar la comprensión. Así que podemos decir que son «cosas que vemos» y nos ayudan a interactuar mejor con el medio que nos rodea.

2.7.1.4 Método global

Este es un método en el cual los niños comienzan a leer, aunque no saben hablar, basta con dar una respuesta motora o de lenguaje gestual, que facilita el desarrollo del lenguaje expresivo, se ajusta a las capacidades cognitivas del alumno, conlleva a la comprensión motivando al alumno, y en donde la lectura y escritura se aprenden de forma separada. (Matesanz et al., 2012 citado en Robles, Solar, Soto, 2018). Esta parte de estructuras complejas, bien palabras o frases, hasta descender a las letras. Trabaja las palabras mediante el apoyo de imágenes, de manera que facilita al niño su comprensión desde el principio. (p. 71)

2.7.1.5 Sistemas de calendario

Son sistemas individuales de diferentes tipos y marcos de tiempo que benefician el desarrollo de la comunicación en las personas con TEA y que tiene beneficios como, (Blaha, 2001) apoyar la transición desde formas concretas a formas abstractas, asociar los símbolos o formas a actividades reales, ayudando a traer la actividad a la mente con acceso a poder adecuarse, pudiendo realizar las adaptaciones que un estudiante en particular necesita. Lo que en definitiva anticipa en conceptos de tiempo más o menos abstractos proveyendo entendimiento y apoyo emocional. (p. 16)

2.8 La importancia de la participación de la familia en el proceso educativo de estudiantes con TEA

Sin duda la familia de cada estudiante cumple un rol fundamental en los procesos de aprendizaje de cada niño, ya que (Aierbe, 2005 citado en Baña, 2015) tanto la experiencia como la investigación coinciden en señalar la importancia de priorizar el trabajo con las familias como una vía privilegiada para contribuir positivamente al desarrollo de los niños/as con Trastorno del Espectro del Autismo (p.327) Así, estas pasan a ser el principal y más permanente apoyo, de su actuación, dependiendo de ellas las expectativas, posibilidades y el bienestar de la persona. Por ello, conocer el contexto familiar es de suma importancia para analizar el desarrollo de las personas con Trastorno del Espectro Autista y estimular su aprendizaje potencial. Comenzando desde el nacimiento y primera infancia, donde una persona con TEA cambia las expectativas esperadas para ella e influye en el grupo familiar, afectando al desarrollo de la persona y la relación entre las redes de apoyo que puedan existir, (Gallimore, Coots, Weisner, Garnier y Guthrie ,1996, citado en Castro, 2015).

El proceso de acomodación de la familia al desarrollo del niño/a cómo similar al resto de las familias; si bien los padres y madres tienen que ser más selectivos a la hora de plantear las actividades para el cuidado de sus hijos/as con Trastorno del Espectro del Autismo y además las rutinas son más complejas. En general, los estudios advierten de la necesidad de considerar los efectos de las ideas, intenciones o metas de los padres y educadores, como uno de los elementos determinantes de las pautas de interacción a desarrollar. (p.325)

Es por lo anterior que resulta de suma importancia una relación estable y fluida entre familia y docentes, trabajando en conjunto para entregar al niño las mejores vías de acceso al aprendizaje y las herramientas necesarias para lograr un desarrollo óptimo de sus habilidades.

2.8.1 La importancia del trabajo colaborativo entre docentes y la familia

El trabajo en colaboración de padres y maestros es de gran importancia y apoyo para el mejoramiento del bienestar del estudiante, ya sea en el ámbito escolar como en cada uno de los contextos en que el niño se desenvuelve, según un estudio de investigación de la Universidad Católica de Chile (Rivera. Milicic, 2006)

El trabajo colaborativo presenta modelos que permiten comprender la relación familia-escuela según las percepciones, expectativas, creencias y aspiraciones de padres y profesores. Se hace referencia a que los alumnos sobresalen más en sus esfuerzos académicos y tienen actitudes más positivas respecto a la escuela y más aspiraciones si tienen padres que se preocupan y les alientan en su educación formal, como también si estos presentan altas expectativas y aspiraciones sobre su desempeño y resultados en lo académico. (p. 60–61.)

Es así, como la relación padres e hijos tiene una alta incidencia en el rendimiento académico y en la conducta escolar, pudiendo convertirse en un marcador psicológico positivo o negativo en el autoconcepto del niño. Así pues, se deben dar espacios de relación familia-escuela, debido a que ambos entornos, que se necesitan mutuamente, no pueden conseguir logros, sin compartir ni trabajar en conjunto.

Por consiguiente, se debe considerar la importancia de mejorar la atención educativa en los estudiantes que manifiesten necesidades educativas individuales y especiales en el sistema educativo, ya que, (UNESCO, 2004 citado en Opazo, Castillo, 2021) estas dificultades no pueden explicarse en términos de la deficiencia del estudiante, por el contrario, resultan ser características propias del sistema educativo, el cual estaría creando barreras al aprendizaje. (p.186). Siendo un sistema educativo colaborativo entre toda la comunidad educativa el más eficiente para alcanzar el proceso de inclusión.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque del estudio

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, el cual, (Hernández, et, al, 2014) se caracteriza por describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes quienes son fuentes internas de datos (p.12).

Esta investigación cualitativa busca analizar el proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en un colegio de la comuna de Concepción, ahondando en la perspectiva y experiencia vivida por la familia del estudiante con dicha condición dentro del establecimiento, así mismo de la información recabada por parte de los profesionales que tienen mayores horas pedagógicas con el estudiante TEA dentro del aula. Para con esto, pesquisar información relevante sobre la calidad de la inclusión que se está implementando dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, incluyendo perspectivas familiares y de parámetros docentes de diagnóstico, estrategias, metodologías y trabajo colaborativo, para los estudiantes con TEA.

3.2 Tipo de estudio

Esta investigación se enmarca en un tipo de estudio descriptivo. (Hernández et al, 2014). En este sentido, los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (p. 80) Por lo que se denota que se realiza sobre las características dominantes en el grupo con el perfil específico que se necesita pesquisar.

Por ello, el alcance de la presente investigación pretende identificar y comparar de manera detallada a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a un representante familiar directo o tutor del estudiante con TEA y a los profesores de aula regular. Este tipo de entrevista incluye (Flick, 2012) tipos diferentes de preguntas y se complementa con ideas sobre cómo estructurar su contenido durante la recogida de datos. En el cual se puede

indagar con mayor énfasis en puntos abiertos en el que a elección se extiendan y profundicen, (p.106). Lo anterior con el fin de analizar el proceso de inclusión y su correcta implementación, que se utilizan para educar a los estudiantes con Trastornos del espectro autista que cursan el nivel básico en establecimientos regulares.

3.3 Diseño del estudio

Esta investigación se asienta bajo el método fenomenológico, el cual según Hernández et al. (2014) su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias (p. 493). Es el escogido, ya que, es en el cual las vivencias de las personas se toman en la palestra de forma protagónica, en donde se perciben y comprenden sus experiencias con variadas intensidades. Lo cual responde de mejor manera a las preguntas, ya que como postula Sampieri (2010) son preguntas sobre la esencia de las experiencias: lo que varias personas experimentan en común respecto a un fenómeno o proceso (p.471). Lo cual se adhiere a Hernández et al. (2014) que señala que los investigadores deben efectuar una pregunta habitual ligada a su estudio, la cual es ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? El cual defiende un propósito esencial resolutivo, de una toma de decisión póstuma que se enmarque en las experiencias singulares relatadas.

3.4 Informantes claves

Los informantes claves son 4 docentes con 1 año mínimo de experiencia y 2 familiares directos de estudiantes diagnosticados con TEA.

3.4.1 Criterios de inclusión del establecimiento

- Aquel que tenga programa de integración escolar (PIE).
- Establecimientos que cuenten con docentes de aula y educador diferencial con más de un año de antigüedad laboral.

- Establecimientos que cuenten con estudiantes diagnosticados con TEA con más de un año de antigüedad.

3.4.2 Criterios de exclusión del establecimiento

- Establecimientos sin programa de integración escolar (PIE)
- Establecimientos que no tengan matrícula de niños o niñas diagnosticados con TEA.
- Establecimientos que no tengan estudiantes o docentes con más de un año de antigüedad.

3.4.3 Criterios de inclusión de los informantes

- Ser familiar directo o apoderado de un estudiante diagnosticado con TEA.
- Ser docente de aula o diferencial de un estudiante diagnosticado con TEA.
- Permanencia de mínimo un año en el establecimiento.

3.4.4 Criterios de exclusión de los informantes

- No tener relación directa con un estudiante diagnosticado con TEA.
- Niños/ niñas sin diagnóstico de TEA.
- Menos de un año de antigüedad en el establecimiento.

3.5 Técnicas de recopilación de datos

Dentro de una investigación cualitativa se pueden apreciar variadas pruebas, una de ellas es la entrevista semiestructurada, la cual (Díaz Martínez, 2004) por su carácter conversacional, que desde el interaccionismo simbólico se recomienda a fin de no oprimir a las personas participantes, generando un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, sabiendo que no hay nada en contra de investigar asuntos en los que se esté involucrada emocionalmente. (p.20)

3.5.1 Instrumentos

Con el objetivo de analizar el proceso de inclusión de estudiantes Trastornos del Espectro Autista, y de conocer la experiencia y perspectiva de las familias y docentes dentro del aula regular en el colegio municipal Camilo Henríquez de la comuna de Concepción, se realizó una entrevista semiestructurada orientada a docentes y familiares directo, en la cual, consideró la información recabada en el marco teórico, criterios considerados adecuados para llevar a cabo el proceso de inclusión en un establecimiento de educación regular con Programa de integración escolar. Dicha entrevista consta de cuatro categorías, las cuales poseen alrededor de dos a cuatro subcategorías respectivamente, constituyendo un total de cuarenta preguntas a los docentes y treinta y nueve preguntas a los apoderados, los entrevistados, serán presentados por medio de códigos para resguardo de su identidad. Las categorías sobre las cuales se basa el análisis de las respuestas obtenidas son las siguientes:

- Conceptualización del Trastorno del Espectro Autista
- Conocimiento de la normativa vigente
- herramientas para la inclusión entregadas al estudiante con TEA
- Trabajo colaborativo

La composición de esta entrevista fue de parte de los investigadores con revisión pertinente de los jueces expertos tomando en cuenta los objetivos y su confiabilidad, como menciona Díaz (2013) la entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (p. 163).

3.6 Plan de análisis o procedimientos

Primera Etapa: Efectuar visita al colegio para plantear la posibilidad de llevar a cabo el estudio de caso en su establecimiento, exponiendo la metodología a usar y pidiendo toda autorización correspondiente.

Segunda Etapa: Explicar a los informantes claves según criterios excluyentes en qué consiste el estudio y su participación en este.

Tercera Etapa: Aplicación de la entrevista semiestructurada para la recolección de información tanto a docentes como a la familia que se encuentre dentro de los criterios establecidos para la realización de este proceso.

3.7 Análisis de datos

El análisis de datos en los estudios cualitativos se sustenta en una teoría fundamentada, (Hernández, Fernández, Bautista, 2003) con frecuencia en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones (p. 10). Conlleva un transcurso sinuoso, es decir, que carece de una disposición inflexible, permitiendo recorrer el campo investigativo en repetidas ocasiones según se requiera.

Asimismo, como indica Pizarro (2000), persigue entender los fragmentos de la realidad, tal y como la construye y da significación la propia persona, enmarcándolos de una manera global y contextualizada. (p. 42)

Para llegar a la recolección de datos, se llevó a cabo la realización, presencial y online, de entrevistas semiestructuradas. Por consiguiente, se continuó con la transcripción textual de las respuestas dadas por los entrevistados. Con respecto a lo anterior, un paso importante del proceso es que, (Hernández et al., 2014) las grabaciones de audio o video producto de entrevistas y sesiones se deben transcribir para hacer un análisis exhaustivo del lenguaje. (p. 422). Para luego proseguir con una exhaustiva revisión y análisis de datos cualitativo en donde se da cuenta de la perspectiva que relata la entrevista misma. Posterior a eso, se efectúa la síntesis de los datos que resulten ser sustanciales y concernientes para así responder a los objetivos específicos presentados al inicio de la investigación. Si se requiere detallar o explicitar el proceso de análisis cualitativo, Hernández et al. (2014) lo lleva a cabo mediante etapas que no persiguen un orden rígido o cronológico. En primer lugar, se debe ocupar de la recolección de datos:

entrevistas, observaciones, registros, entre otros. En segundo lugar, es esencial realizar la organización de datos e información, determinando criterios de organización. En tercer lugar, se preparan los datos para el análisis para transcribir los datos auditivos a texto. En cuarto lugar, se revisan los datos, obteniendo así un panorama general. En quinto lugar, se decodifican las unidades de análisis, localizándolas y asignándoles categorías y códigos. Para finalmente, llegar a las conclusiones e hipótesis.

3.8 Resguardos éticos

Los resguardos éticos se pueden entender como las medidas tomadas para proteger la integridad y confidencialidad de los datos. Por esto, se realizará a través del consentimiento y asentimiento informado y voluntario dirigido a los docentes de aula regular, programa de integración escolar y apoderados de estudiantes TEA de la escuela Camilo Henríquez de la comuna de Concepción. Para esto se tomaron los siguientes resguardos éticos al momento de realizar cada entrevista:

- Consentimiento informado y voluntario de los docentes entrevistados.
- Consentimiento informado y voluntario de los apoderados entrevistados.
- Sujeto de estudio puede ejercer su autonomía por lo tanto tendrá la libertad de retirarse en el momento que lo desee; por otro lado, el investigador deberá asumir que su estudio podría terminar en cualquier momento.
- Las entrevistas se realizarán de forma presencial y a través de la plataforma “Zoom” de ser requerido.
- Las investigadoras estarán capacitadas en el área de conocimiento científico del tema de investigación, de manera que utilicen correctamente los instrumentos de recolección de información y el seguimiento de protocolos para posteriormente compartir los resultados obtenidos.

Con esto se espera recopilar diversos datos sobre la inclusión de estudiantes con TEA en el aula regular por parte de los docentes y la perspectiva que tienen los apoderados

de estudiantes con dicho diagnóstico al respecto, generando un ambiente de confianza entre el entrevistador y el entrevistado.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

Es importante señalar que, para efectos de la presente investigación, los informantes presentarán las siguientes nomenclaturas o códigos.

4.1.- Análisis de los resultados

Tabla 1.

Docentes

| Ocupación | Código |
|-------------------------|--------|
| Profesor de lenguaje | EL1 |
| Profesor de matemáticas | EM2 |
| Profesor de ciencias | EC3 |
| Profesora diferencial | ED4 |

Fuente: Elaboración propia, 2022

Para la presentación de los resultados obtenidos en cada una de las categorías, se lleva a cabo una metodología en la que se puede abordar la totalidad de la información recabada a través del instrumento aplicado. Dicho análisis se hará de la siguiente manera:

4.1.1 Categoría 1: Conceptualización del trastorno del espectro autista

Se entiende por trastorno del espectro autista, aquel trastorno del neurodesarrollo, de carácter cualitativo que se caracteriza por una diada de alteraciones que afectan la interacción social y comunicación, y comportamientos e intereses repetitivos y restringidos (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

En relación con la subcategoría **comprensión del trastorno del espectro autista** en la pregunta cómo **podrían explicar los docentes el trastorno del espectro autista**, dos de los cuatro profesores entrevistados no poseen conocimiento de esta condición.

- **No poseen conocimientos**

(...) “yo en realidad sé que son niños que tienen problemas para concentrarse (...) tiene como un sexto sentido... y el tiempo de concentración de ellos no es mucho” EM2

(...) “los niños autistas viven como en un mundo paralelo que ellos mismo fabrican” EC3

En cambio, dos profesores poseen conocimiento respecto a cómo explicarían el trastorno del espectro autista

- **Poseen conocimientos**

(...) “más que un diagnóstico, es una condición que presenta un estudiante...está todo englobado en un TEA, ya no se clasifica por asperger o alto funcionamiento” ED4

(...) “una condición diferente de algún niño” EL1

Siguiendo con la misma subcategoría a los docentes se les preguntó **sobre el conocimiento que tienen respecto a las características diagnósticas**, se evidencia nuevamente que dos de los cuatro docentes no poseen conocimiento.

- **No poseen conocimiento**

(...) “mira tan detallado eso no lo sé, como no soy educadora diferencial” EM2

(...) “la verdad es no tengo idea”EC3

Así mismo los dos docentes restantes evidencian poseer un mayor conocimiento sobre trastorno del espectro autista.

- **Posee conocimiento**

(...) “que son niños que tienen movimientos repetitivos... les cuesta relacionarse ... eso podría provocar alguna alteración los olores y los sentidos” EL1

(...) “en ocasiones hay lenguaje verbal o en ocasiones no hay lenguaje tan inteligible... Hay estereotipias...hay rutinas bien marcadas, hay trastorno del sueño” ED4

Durante la entrevista, se les preguntó a los docentes si **el autismo era igual a la discapacidad intelectual**, enfocado a lo que ellos entendían, y los cuatro entrevistados poseen conocimiento respecto a esta pregunta.

- **Posee conocimiento**

(...) “no... puede tener una capacidad intelectual superior a la normal” EL1

(...) “es diferente... cuando hay un déficit intelectual hay que hacerlos más simple todavía” EM2

(...) “no, no es igual, a la discapacidad, que ellos tengan otra condición para aprender” EC3

(...) “no, no es igual... hay estudiantes que tienen un diagnóstico y se les asocia un cierto grado de discapacidad” ED4

Se les preguntó a los docentes el grado de conocimiento que ellos tienen, respecto a las **características sensoriales**, uno de ellos no tiene conocimiento respecto a esta temática.

- **No posee conocimiento**

(...) “hay algunos que son bien inquietos ...hay algunos que tiene que estarse paseando” EC3

Sin embargo, tres docentes respondieron, evidenciando que sí tienen conocimiento respecto de las características sensoriales.

- **Posee conocimiento**

(...) “las sensaciones como ellos tocan, yo creo...son más sensible que los otros seres humanos” EM2

(...) “más desarrollado o más sensible algunos sentidos” EL1.

(...) “les molesta mucho el ruido... la textura, la parte del tacto les molesta” ED4

Los docentes, siguiendo la misma subcategoría, respondieron a **cómo describirían la adquisición del lenguaje** de los niños con trastorno del espectro autista, y tres de cuatro docentes demostraron no tener conocimiento respecto a la adquisición del lenguaje.

- **No posee conocimiento**

(...) “no sé, si hay niños con problemas paliativos, a ellos como que no se les entiende mucho” EM2

(...) “ha habido niños que tienen un lenguaje bastante amplio... otros que no les gusta hablar” EC3

(...) “no me ha tocado experimentarlo en estudiantes con TEA, porque ya vienen con el lenguaje adquirido” ED4

Solo un docente demostró un leve conocimiento respecto a la adquisición del lenguaje de los estudiantes con trastornos del espectro autista.

- **Posee conocimiento**

(...) “yo creo que es más lento, es que depende de cada niño” EL1

Al finalizar esta subcategoría, correspondiente a la **comprensión del Trastorno del Espectro Autista**, se puede evidenciar la falta de conocimiento verídico respecto al trastorno, es decir, la ausencia de conocimiento teórico confiable, pues, gran parte de las respuestas son dadas según lo que ellos interpretan y observan en la sala de clase y que

muchas veces, debido a la falta de conocimiento, se entiende erróneamente. Lo anterior, sin duda, puede significar grandes barreras a la hora de generar espacios inclusivos dentro del establecimiento, ya que el hecho de que el profesorado no esté capacitado en relación al diagnóstico puede traer consigo concepciones equivocadas del comportamiento en el aula del estudiante con TEA.

Dando paso a la siguiente subcategoría “**estrategias metodológicas usadas en estudiantes TEA**”, se les pidió a los docentes que expliquen con sus palabras lo que entienden por **estrategias metodológicas**, a lo que dos de los entrevistados demuestran no tener conocimiento al respecto.

- **No posee conocimiento**

(...) “bueno son las actividades que yo adecuo de acuerdo con la situación que tienen ellos”
EM2

(...) “primero con ellos, se le acorta la cantidad de preguntas normalmente”EC3

Sin embargo, dos de los docentes, demostraron tener conocimiento, y manejo de dichas estrategias que usa normalmente dentro del aula.

- **Si posee conocimientos**

(...) “que hay que tener una dedicación más personalizada (...) potenciar las habilidades (...) hacer adecuaciones curriculares, y de apoco ir como insertándose en el grupo curso (...)” EL1.

(...) “Son distintas formas de recursos para poder utilizar y entregar al estudiante y se puedan desenvolver dentro del aula (...) herramientas (...) con todos los principios del DUA (...)” PD4

Los docentes entrevistados dieron a conocer qué estrategias **metodológicas conocen para estudiantes con trastorno del espectro autista**, respecto a las cuales, la totalidad de entrevistados, no cuentan con conocimientos especializados en TEA.

- **No posee conocimiento**

(...) “compresión de un texto, por decir algo...el subrayado...el uso de recursos tecnológicos, el uso del dibujo...en general.” EL1

(...) “con material concreto lo más simple posible, con una guía la más llamativa en cuanto a láminas... material concreto... pero ya más arriba está un poquito más complicado” EM2

(...) “bastantes mapas conceptuales, bastantes imágenes, completación, eso es lo que yo he visto” EC3

(...) “hay varias, pero, el método TEACCH, creo que se llama, ese no lo hemos ocupado... no conozco mucho de estrategias la verdad” ED4

Continuando con lo mencionado, se les consultó sobre las **estrategias metodológicas que actualmente utilizan con sus estudiantes** con trastorno del espectro autista, respecto a lo cual, consideramos que dos de los docentes no utilizan estrategias acordes.

- **No posee conocimiento**

(...) “mira utilizó para todos lo mismo y tratamos de hacer todo lo más simplificado el contenido...pero utilizando términos matemáticos” EM2

(...) “yo les preguntaría lo más elemental”EC3

Por otro lado, dos docentes si se esmeran en aquello, como se detalla a continuación:

- **Posee conocimiento**

(...) “la lectura compartida, el subrayado el juego teatral, la repetición de sonidos, la transcripción, (...) para evaluar, no la típica prueba, hago dioramas, hacen frisos, hacen bitácoras, hacen dramatizaciones, etc.” EL1

(...) “una de las metodologías que ocupamos, era en relación a cuanto el estudiante puede perdurar durante el tiempo en el colegio...se le realizan adecuaciones en las cuatro asignaturas principales (...) y se utiliza mucho la parte visual” ED4.

Continuando con las preguntas correspondientes a esta subcategoría se les pregunta a los docentes por las **estrategias que utiliza para manejar las crisis** de los estudiantes cuando es necesario. De acuerdo con las respuestas obtenidas en esta pregunta, se deduce que tres de los entrevistados no poseen conocimiento con respecto al manejo de crisis o desregulaciones en estudiantes con TEA.

No posee conocimiento

(...) “a mí nunca me ha tocado un niño crisis” EL1.

(...) “es nunca alterarse no gritar (...) a través de la calma...pero en realidad uno hace lo que se le ocurre no más” EM2.

(...) “hablarles calmados, despacio que no se acerquen tantos niños...yo llamo a la profesora de integración” EC3.

Solo uno de los cuatros entrevistados, conoce con mayor profundidad lo que se debe realizar, mencionando a los profesionales competentes que entregan contención al estudiante.

- **Posee conocimiento**

(...) “se acude de inmediato al psicólogo, en conjunto a la educadora diferencial entregar contención, sacarlo de una manera amigable del lugar, y llevarlo a un lugar con calma en donde el psicólogo, pueda entregarle la contención...ojalá no con tantas personas... cuando no hay control se llama al apoderado” ED4

Por los datos extraídos en esta subcategoría **estrategias metodológicas usadas en estudiantes TEA**, se puede señalar que una parte importante de los profesores no poseen conocimientos respecto a estrategias enfocadas en el trabajo con estudiantes con TEA, lo que afecta en gran medida su comprensión, contextualización y concreción del conocimiento. Dado que el profesorado no maneja las estrategias específicas y reconocidas para estudiantes con TEA, se demuestra que no reconocen ni acogen la forma de aprender de ellos, ni la diversidad existente en el aula. Esto último, pudiendo afectar el rendimiento de los estudiantes, y, en consecuencia, su autoestima y motivación, lo que sin duda es de vital importancia para su desarrollo y participación en el aula.

4.1.2 Categoría 2: Conocimiento de la normativa vigente

Se refiere al conocimiento que tienen los docentes y apoderados del establecimiento, sobre aquellas leyes y decretos que actualmente se encuentran vigentes y rigen el sistema educacional chileno, por ende, los establecimientos deben acatar y poner en práctica.

(MINEDUC, 2005) Con el fin de hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de los grupos más vulnerables, en Chile, durante los últimos 15 años, se han dictado diversas normativas para hacer efectivos estos derechos. (p. 67)

Para dar paso a la subcategoría Ley 20.422, la cual establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, considerando que la presente ley abarca la inclusión de las personas en situación de discapacidad en la mayoría de los contextos, especificando en esta oportunidad, uno de ellos: el área educacional. Se le preguntó a los entrevistados el conocimiento que tienen respecto a las **normativas que rigen la inclusión para estudiantes con TEA**., donde la mayor parte, dice no tener conocimientos al respecto.

- **No posee conocimiento**

(...) “no, o sea las conozco, pero no me digas el artículo tanto” EL1.

(...) “no las leyes no, yo solo sé que debo trabajar con ellos e integrarlos” EM2.

(...) “no, y si he escuchado no me acuerdo” EC3.

No obstante, sólo un entrevistado dice tener conocimiento, pero no en su totalidad, ya que solo menciona algunas de las normativas de las que se acuerda.

- **Posee conocimiento**

(...) “el decreto 83, el decreto 170, la ley de educación también porque también entrega los apoyos pertinentes” ED4.

Se le preguntó a los entrevistados sobre la **referencia de la normativa en el proyecto educativo de la escuela**, tras las respuestas se evidenció que los docentes no tienen conocimiento respecto a esto, debido a que respondieron desde lo que ellos creen, sin mayor fundamento.

- **No posee conocimiento**

(...) “no sé, yo creo que sí” EL1.

(...) “en el proyecto dice que la escuela es integradora” EM2.

Solo dos de los cuatro entrevistados demostraron tener conocimiento.

- **Posee conocimiento**

(...) “se está incluyendo, pero el colegio también es un colegio inclusivo abierto a toda la diversidad, si, si está” ED4.

(...) “si el colegio tiene normativas especiales para sus alumnos con TEA” EC3.

Dando paso a otra pregunta, respecto a los **fondos concursables**, la totalidad de los entrevistados dicen no tener conocimiento respecto a la postulación por parte del establecimiento.

- **No posee conocimiento**

(...) “es que eso no me toca a mi responderte eso, que se yo” EL1

(...) “no, no tengo conocimiento” EM2

(...) “mira la verdad es que eso no lo sé” EC3

(...) “no que yo sepa” ED4

Como conclusión, la educación especial busca que el aprendizaje no solo sea de impacto en el ámbito curricular, sino también en la formación personal. Se evidencian diversas falencias respecto al conocimiento de la ley 20.422 de normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, ya que los profesores refieren no estar al tanto respecto si el Proyecto Educativo del establecimiento menciona el trabajo que se lleva a cabo en el proceso de inclusión, o las normativas que lo rigen, como tampoco de cuáles son las oportunidades de participación en fondos concursables relacionados con el aprendizaje y el acceso a este, lo que sería de gran apoyo para el equipo y la comunidad educativa.

Dando paso al **decreto 83/2015**, para investigar sobre el conocimiento que tienen los docentes y las acciones que llevan a cabo para responder a la diversificación de la enseñanza, contestaron preguntas orientadas al tema. Una de estas preguntas referente al **plan de adecuación curricular realizado al estudiante con trastorno del espectro autista**. La totalidad de los entrevistados mencionan haber realizado un plan de adecuación curricular.

- **Posee conocimiento**

(...) “sí, reunión con la profesora PIE, analizar el currículum (...) ver los indicadores para cada objetivo, y si se podría trabajar con el niño... buscar estrategias en común, y también en la evaluación diferenciada” EL1.

(...) “claro la colega diferencial me dice qué es lo que quiere adaptar (...) yo le pasó las pruebas que yo hago” EM2.

(...) “sí, por eso el plan de adecuación curricular lo hacemos con la profesora de integración y ellas normalmente eligen los indicadores” EC3.

(...) “se adecuaron las cuatro asignaturas principales, con el apoyo del psicólogo, de la fonoaudióloga y la familia, y el equipo de aula” ED4.

Respecto a la pregunta relacionada a las **adecuaciones de acceso**, se evidencia que un entrevistado no las implementa en su asignatura para entregar respuesta a los estudiantes TEA.

- **No posee conocimiento**

(...) “lo que pasa es que yo hago ciencias naturales (...) no hay mucho que adecuar (...) pero yo no hago eso” EC3

Desde otro punto, la mayoría de los docentes mencionan realizar adecuaciones de acceso, por lo que demuestran tener conocimiento sobre la importancia al respecto.

- **Posee conocimiento**

(..) “sí, claro” EL1

(...) “sí adecuo, eso se trabaja con profesora diferencial también en trabajo en conjunto con ella” EM2

(...) “sí, estamos con adecuaciones de acceso, es donde contemplamos los principios del DUA, otorgamos mayor tiempo (...) un lugar estratégico de la sala con el fin que pueda tener mejor visibilidad (...) forma de representación, de dar respuesta, del tiempo en el espacio, en los horarios, etc.” ED4

Con respecto a la pregunta referida a la **descripción y conocimiento de la forma en que los estudiantes aprenden para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea efectivo**, dos de los cuatro docentes entrevistados demostraron tener conocimiento.

- **No posee conocimiento**

(...) “tengo entendido que eso ya no va, entonces no te voy a responder eso” (EL1)

(...) “dijeron que todo eso no corría” (EM2)

Sin embargo, la otra mitad posee conocimiento

- **Posee conocimiento**

(...) “generalmente son estudiantes que son bastante visuales, son auditivos...base al material concreto. (ED4)

(...) “aprenden más con material concreto y con cosas que ellos conozcan en la vida diarias” (EC3)

Para finalizar la subcategoría referente al **decreto n°83/2015**, se puede mencionar que el cuerpo docente sí realiza Plan de Adecuación Curricular en las cuatro asignaturas principales, contando con un equipo interdisciplinario que aporta desde su área de conocimiento información relevante para dichas adecuaciones. Sumado a lo anterior, la mayoría de los entrevistados menciona realizar adecuaciones de acceso en conjunto con la docente diferencial. Con respecto a esto, cabe mencionar que uno de los profesores puntualiza que no realiza adecuaciones en su asignatura. Además, dentro del profesorado existe una disyuntiva, en partes iguales, con respecto a la existencia de estilos de aprendizaje. Dado lo anterior, se concluye que el establecimiento si tiene las intenciones de llevar a cabo las adecuaciones curriculares correspondientes, sin embargo, aún faltan capacitaciones dirigidas hacia todo el equipo docente con lo que respecta a la diversificación de la enseñanza guiada hacia el Trastorno del Espectro Autista.

Dando paso a la siguiente subcategoría, enfocada al **decreto 170/2009**, dos de los entrevistados demuestran no tener mayor conocimiento respecto a **cómo se lleva a cabo el proceso diagnóstico del estudiante**.

- **No posee conocimiento**

(...) “a mí me lo llevan a la sala nomas, me dicen “el niño tiene esta condición” y uno lo acepta” EC3

(...) “sé que le hacen una prueba la educadora también el psicólogo, pero antes de llegar a diagnosticar como PIE tiene que traer un informe de un psicólogo eso se. EM2

Por el contrario, dos de los cuatro entrevistados si demuestra tener conocimiento sobre el tema:

- **Posee conocimiento**

(...) “bueno primero llega el apoderado con una carpeta del niño, donde puede llegar diagnosticado... o si el profesor de la asignatura tiene alguna sospecha de que este niño puede tener alguna dificultad... conversó con la profesora PIE, y ella lo diagnostica” EL1

(...) “a través de una observación directa, una autorización por parte de los papás para poder acceder a esta evaluación (...) recopilar, toda la información necesaria para hacer la evaluación pertinente obtener los resultados, para luego de eso, tomar la decisión si ingresa o no al PIE” ED4

Adicionalmente, se les preguntó a los entrevistados **como llevaban a cabo el proceso de evaluación inicial, de proceso y reevaluación según el decreto 170**, dos de los entrevistados no poseen conocimiento al respecto.

- **No posee conocimiento**

(...) “hago una adecuación de la prueba, pero también uno va viendo en clases si se interesan sí realizan las actividades sí participan porque con eso es como uno lo evalúa” EM2

(...) “según los planes y programas del curso, ahí buscaría yo lo más elemental, con eso le haría yo un diagnóstico, pero más a eso no sé” EC3

Por el contrario, uno de los entrevistados demostró tener conocimiento, ya que entregó una respuesta detallada, sin embargo, EL1, solo menciona junto al profesional que lleva a cabo este proceso.

- **Posee conocimiento**

(...) “el proceso lo hago con la docente PIE, lo hacemos juntas” EL1

(...) “a través del conocimiento del progreso del estudiante de esa forma permite al equipo tomar decisiones en cuanto a las NEE y sus avances, y ver si continua con los apoyos especializados. La evaluación de proceso considera la evaluación psicopedagógica hacia el estudiante, una autorización familiar y sobre todo la comunicación con ésta, para trabajar en virtud del estudiante. El proceso se va monitoreando con los distintos profesionales, finalmente la reevaluación se considera para obtener los logros de aprendizaje” ED4.

Basándonos en lo anterior, los docentes deben dar a **conocer de manera comprensible los resultados de la evaluación diagnóstica y el diagnóstico de los estudiantes, a sus apoderados**. Sin embargo, se evidencia que la mayoría de los docentes entrevistados, no se involucra de manera activa en este proceso, o simplemente, no tiene conocimiento de cómo dar a conocer los resultados y el diagnóstico a los apoderados.

- **No posee conocimiento**

(...) “mira yo también me comunico con unos padres vía correo, ellos me preguntan y los les explico(...)” EL1

(...) “yo lo transmito en copia positiva en las reuniones de apoderados en a través de afiches en las salas de clases en Consejo de curso y todo eso” EM2

(...) “se les manda el PPT de la clase (...) que los apoderados lo conozcan y lo trabajen con sus niños, y después seguramente se hará una evaluación.” EC3

En cambio, una de las entrevistas, si conoce cómo llevar a cabalidad este proceso.

- **Posee conocimiento**

(...) “se les informa a través del detalle de la evaluación, de los resultados, indicando en qué grado se puede encontrar el estudiante, y eso bajo una conversación siempre amigable” ED4

El proceso de evaluación debe realizarse junto a profesionales competentes el cual es descrito en el decreto 170/2009. Tras esto se le preguntó a los entrevistados **junto a que profesionales realizaba el proceso de evaluativo**, demostrando realizar dicho proceso, en su mayoría, junto a profesionales competentes.

- **Posee conocimiento**

(...) “con la profesora PIE” EL1

(...) “con la profesora diferencial” EM2

(...) “con la profesora de integración” EC3

(...) “equipo de aula y, en este caso también otros profesionales” ED4

De la subcategoría del **decreto 170/2009**, se puede concluir que la mayoría de los docentes entrevistados que se desempeñan en este establecimiento cuentan con el conocimiento para llevar a cabo el proceso diagnóstico, de proceso, de reevaluación y de egreso, no obstante, este no es el idóneo. Los entrevistados mencionan que si entregan informes a los apoderados, sin embargo, estos no se encuentran adaptados a un lenguaje simplificado para la comprensión de sus receptores, Sumado a lo anterior, y como se mencionó anteriormente, el conocimiento que poseen los docentes con respecto al decreto mencionado, no es suficiente, dado que, muchos de ellos refieren que esta área en

específico le corresponde a los especialistas, es decir, al docente de educación diferencial y, a partir de ella, mantienen comunicación con el equipo del programa de integración escolar, teniendo escasa comunicación directa con el equipo PIE en general. Esto, puede entorpecer el proceso inclusivo de los estudiantes, obstaculizando la entrega de información desde los docentes hacia la familia.

Dando paso a la siguiente **subcategoría**, la cual corresponde al **decreto supremo 67/2018**, a los entrevistados se les preguntó respecto a si **hacen uso de la evaluación formativa para monitorear el desempeño de los estudiantes y tomar decisiones al respecto**. Uno de los docentes menciona si realizar evaluación formativa en ocasiones, lo que demuestra que no conoce la importancia de realizar este monitoreo continuo para tomar decisiones.

- **No posee conocimiento**

(...) “mira, la verdad es que a veces hacemos la formativa, sino hacemos la sumativa, pero adaptada para su condición” EC3

Siguiendo con la misma pregunta, tres entrevistados respondieron de forma positiva, demostrando tener conocimiento.

- **Posee conocimiento**

(...) “sí, siempre” EL1

(...) “claro se ve día a día cuando los chicos pasan a la pizarra (...) hay algunos que les gusta participar bastante y hay algunos que no” EM2

(...) “si aquí se realiza la evaluación formativa (...) se pasa el contenido, se realiza la evaluación junto a la profesora de aula (...) vamos viendo donde está más descendido y de qué manera podemos volver aportar para que este aprendizaje sea significativo(..)” ED4

En cuanto a las adecuaciones que se le deben realizar a los estudiantes que las necesiten, los entrevistados comentaron qué **adecuación realizan a sus estudiantes al**

momento de evaluar, todos los entrevistados dijeron realizar adecuaciones en sus evaluaciones para los estudiantes con autismo.

- **Posee conocimiento**

(...) “se ocupan variados tipos de instrumentos evaluativos: mapas conceptuales, gráficos, orales, etc. Según lo que el niño puede hacer o lo que esté más capacitado para hacer” EL1

(...) “Son formativas a través de preguntas la forma más simple y si hay posibilidad de ponerle algo concreto de acuerdo con el nivel lo trabajamos con los recursos que tenemos.” EM2

(...) “ya mira normalmente afuera las preguntas de desarrollo, que completen la imagen (...) completar también verbal, uno les va leyendo la pregunta y se los puede escribir.” EC3

(...) “Primero que todo se realiza el entorno (...) se la voy a tomar en el aula de recursos (...) que la evaluación no sea tan extensa, pictogramas en las evaluaciones escritas (...) siempre modelando al estudiante con una asistencia permanente (...) se adecuan los contenidos (...) en base a su PACI” ED4

Se les preguntó a los docentes, **cómo priorizan que el estudiante tenga una participación activa en los procesos de evaluación o si solo se califica**, a lo que todos los entrevistados respondieron de forma positiva, demostrando tener conocimiento de la importancia sobre el tema.

- **Posee conocimiento**

(...) “no porque yo no digo “ay este niño es PIE”, No, “siga la lectura Juanito, “pase a la pizarra”, no hago diferencia” EL1

(...) “a través de la participación, pasando a la pizarra, en las evaluaciones formativas. En las sumativas, se simplifica la prueba” EM2

(...) “bueno primero que participe en las clases, le pregunto cómo le voy a preguntar a cualquier estudiante” EC3

(...) “no, o sea el estudiante tiene que participar en todo proceso evaluativo, (...)donde él puede elegir en base a sus intereses, eso es importante” ED4

En cuanto a la **prevención de repitencia o promoción de los estudiantes con trastorno del espectro autista**, se les preguntó a los docentes, como el establecimiento previene dicha situación, y solo un entrevistado mencionó no tener conocimiento.

- **No posee conocimiento**

(...) “mira normalmente aquí, yo no sé” EC3

En cambio, tres entrevistados evidencian poseer conocimiento.

- **Posee conocimiento**

(...) “con el monitoreo constante de la evaluación y cumplimiento del curriculum” EL1

(...) “aquí siempre se está diciendo cuando a un niño le está yendo mal. y ahí vamos adecuando lo que el chico va a poder desarrollar por lo menos en forma oral o escrita.” EM2

(...) “es que no se podría prevenir la repitencia, porque si está en PIE tiene que estar todos los apoyos y las medidas para desenvolverse en el aprendizaje” ED4

Según la información recabada en la subcategoría referida al **decreto N° 67/2018**, se puede concluir e inferir que la mayoría de los docentes entrevistados tienen conocimiento de este decreto y de cómo llevar a cabo la evaluación para certificar los aprendizajes logrados por los estudiantes, monitoreando el proceso de enseñanza-

aprendizaje, siendo estos participantes activos de su propio proceso, incluyendo a los estudiantes con TEA en todas las asignaturas, diversificando las evaluaciones si fuese necesario, con el fin de evitar la reprobación y promover la promoción de los pupilos.

4.1.3 Categoría 3: Herramientas para la inclusión entregadas al estudiante con TEA.

Según el Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista (2010).

Con el objetivo de apoyar la integración de los niños con TEA, y promover una inclusión efectiva, se sugieren algunas “estrategias válidas” para la integración en los establecimientos educacionales, consideraciones que ayudarán a los profesores a tener en cuenta, en su quehacer escolar, con un alumno/a con TEA. (p. 84)

Por lo anterior, es imprescindible que los docentes tengan conocimiento de las herramientas que pueden y deben entregar a sus estudiantes con trastorno del espectro autista es muy importante y significativo, ya que por medio de estas entregan respuestas de calidad ante las necesidades de aprendizaje que pueden presentar los estudiantes.

En relación con esto, se abordó **como subcategoría Orientaciones y/o apoyos para trabajo en el hogar**, por medio de la cual se pretende conocer las orientaciones que entrega el establecimiento hacia la familia, con el objetivo de generalizar los apoyos hacia el contexto más cercano del estudiante y así poder trabajar desde el área familiar.

Para comenzar con esta subcategoría, y dar paso a las preguntas, los entrevistados respondieron si **mantienen comunicación constante con la familia o tutor del estudiante**, donde la mayoría de ellos respondieron que no se comunican con los apoderados.

- **Referencia negativa**

(...) “no, algunos, solo algunos” EL1

(...) “no (...) si yo veo solamente tema de las reuniones (...) las entrevistas personales lo ven la educadora diferencial” EM2

(...) “no yo no, con las profesoras de integración, nada más” EC3

En cambio, uno de los docentes entrevistados, mencionó mantener constante comunicación con los apoderados.

- **Referencia positiva**

(...) “siempre, llamadas telefónica, mensajería WhatsApp y correo electrónico” ED4

Enseguida, se les preguntó **cómo orientan a la familia para cubrir las posibles necesidades presentes en el hogar, y la forma en que lo hacen**, para lo cual, nuevamente la mayoría de los entrevistados mencionaron no mantener comunicación con la familia, lo que demuestra el desconocimiento de lo importante es que para el proceso educativo.

- **Referencia negativa**

(...) “no, solo algunos, porque lo hace el equipo PIE” EL1

(...) “la educadora diferencial también viene el aula” EM2

(...) “La verdad es que yo no me entiendo con la familia de los niños, yo me entiendo con la profesora que los atiende” EC3

Sin embargo, sólo una entrevistada mantiene comunicación con la familia para entregar las orientaciones correspondientes y necesarias.

- **Referencia positiva**

(...) “estableciendo rutinas de estudio, priorizando los tiempos que el estudiante mantiene su concentración, se le envía mucho el recurso a la casa (...) y no sobre exigir tanto al estudiante (...)” ED4

Concluyendo la subcategoría de **Orientaciones y/o apoyos para trabajo en el hogar**, es importante mencionar que, nuevamente, queda al descubierto, que los docentes de asignatura consideran que el trabajo y el proceso de inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista es responsabilidad del equipo PIE, puesto que la mayoría de los docentes no lleva a cabo una comunicación continua con el contexto cercano de los pupilos. Así mismo, se observa el poco compromiso y apoyo del establecimiento para con las familias de los estudiantes, al no brindar espacios de capacitación o información relevante.

Continuando con la siguiente subcategoría: **Herramientas para la convivencia dentro del establecimiento**, se quiso indagar al respecto cuestionando: **Qué información, apoyo y/o capacitación entrega el establecimiento ante las necesidades de los estudiantes con TEA, y si han tenido alguna capacitación**. La totalidad de los entrevistados mencionó no tener capacitaciones por parte del establecimiento, sólo talleres por parte de las educadoras diferenciales, o en consejo de profesores, esporádicamente.

- **Referencia negativa**

(...) “a través de taller, las mismas colegas PIE, coordinadora” EL1

(...) “lo que vemos aquí, en los consejos, lo que se hable o lo que uno pregunte compartir información entre colegas” EM2

(...) “bueno alguna vez no hicieron algún taller para conocer la problemática de estos niños, ahí conocimos un poco más acerca del comportamiento” EC3

(...) “capacitación no, pero el apoyo si está, porque está el PIE (...)” ED4

Fomentar la buena convivencia escolar, para un ambiente propicio es importante, por lo que los entrevistados respondieron a **qué protocolos existen en el establecimiento para fomentar la buena convivencia escolar**.

- **Referencia positiva**

(...) “hay protocolo para todo, de asistencia de los niños, para esta cosa de género, inclusión de género, para los niños con problema disciplinario” EL1

(...) “tienen un grupo de convivencia (...) por lo menos yo acudo bastante a ellos cuando tengo problemas de disciplina en caso de bullying” EM2

(...) “bueno hay un grupo de convivencia escolar, yo creo que atienden a los niños bajo sus necesidades, tiene alguna dificultad, no maltrato, pero algún otro compañero que lo molesta” EC3

(...) “Uno de los principales es el tema de bullying (...) está el equipo de convivencia de escolar que están con un monitoreo constante (...) en caso de alguna dificultad en alguna pelea o agresión siempre apoyar desde trabajo social” ED4

Con respecto a las respuestas obtenidas en esta subcategoría, se puede concluir que el establecimiento, en cuanto a las adaptaciones necesarias para el ingreso de un estudiante con TEA, y sobre las capacitaciones a docentes, no entrega las suficientes herramientas para generar un ambiente propicio en la comunidad educativa. Para lo anterior, es de vital importancia que, tanto los docentes, como los asistentes de la educación, puedan ser capacitados respecto a esta condición, ya que para generar un buen ambiente de enseñanza-aprendizaje es necesario conocer a sus estudiantes. Si bien, se evidencia interés en cuanto a protocolos de convivencia escolar, dichos protocolos son solo a nivel general y no integran las necesidades específicas de los estudiantes con TEA.

Pasando a la siguiente subcategoría relacionada a las **adecuaciones de acceso y objetivos para trabajar en el aula**, se le preguntó a los entrevistados respecto a si fue **participe de algún proceso de anticipación para conocer los espacios del establecimiento y a los profesionales con que el estudiante se relaciona**. La mayoría de los docentes no participó de este proceso con sus estudiantes con trastorno del espectro autista.

- **Referencia negativa**

(...) “no porque a mí entregan el alumno, el profesor” EL1

(...) “no, ellos ya estaban cuando yo llegué al colegio.” EM2

(...) “bueno yo conozco donde ellos se relacionan, que está en la parte de atrás del colegio, y porque yo he ido a ver nomás (...) A mí no” EC3

Por el contrario, uno de los docentes entrevistados sí mencionó haber sido partícipe de dicho proceso.

- **Referencia positiva**

(...) “sí, (...), la coordinadora hizo la anticipación con los padres yo los pude conocer, hicimos también transición de conocerlo (...) saber los intereses que le gustaba, que no le gustaba, de qué forma podía trabajar mejor cuanto tiempo eran sus periodos de atención más activos para trabajar” ED4

Con respecto a las señalizaciones dentro del establecimiento, para dar a conocer a los estudiantes los lugares, se preguntó por si el **establecimiento posee plan de seguridad señalizado en lugares como: cocina, baño, sala de profesores, gimnasio, entre otros; mediante imágenes, fotografías o pictogramas**, uno de los entrevistados menciona no tener conocimiento.

- **Referencia negativa**

(...) “yo diría que sí, no sé porque después de la pandemia estamos puro señalizado por pandemia” EL1

Por el contrario, tres de los entrevistados hacen mención de que sí hay señalizaciones, pero no en todo el establecimiento.

- **Referencia positiva**

(...) “aquí en los pasillos nomas, en el gimnasio, en las salas” EC3

(...) “no todos, pero si, la mayoría está señalizado” ED4

(...) “yo creo que sí, no sé, pero sé que en los pasillos sí, sí hay” EM2

Con respecto al apoyo visual dentro de las aulas, se preguntó **si las salas de clases tienen las normas de convivencia establecidas de forma visual, diario mural o calendario de anticipación**. Con respecto a esto, solo un docente dijo no tener conocimiento sobre el tema, haciendo una referencia negativa hacia el colegio.

- **Referencia negativa**

(...) “no por lo menos en esta no y todas las salas son similares y lo único que veo son las del COVID” EM2.

En cambio, la mayoría de los docentes entrevistados demostró referencias positivas del establecimiento al mencionar que si existían dichas señaléticas visuales.

- **Referencia positiva**

(...) “si, lo que tú ves aquí, sí” EL1

(...) “sí, en algunas salas sí” EC3

(...) “sí, están todas las salas las normas de convivencia escolar(...), no interrumpir, están todas las normas establecidas” ED4

Concluyendo con esta subcategoría se puede inferir que el establecimiento no cuenta con planes de anticipación, ya sea para conocer previamente el establecimiento, así como tampoco se aprecia señalética de emergencia para el conocimiento de los estudiantes pertenecientes al espectro. Por otra parte, la mayoría de los docentes entrevistados reconocen la presencia de señalizaciones, sin embargo, se aprecia al momento de asistir al establecimiento al realizar las entrevistas, que estas señalizaciones no eran pictóricas,

sino escritas, por lo que no se adaptan a los requerimientos de personas con trastorno del espectro autista.

4.1.4 Categoría 4: Trabajo colaborativo

(Mineduc, 2013) El trabajo colaborativo implica contar con un equipo interdisciplinario, donde cada uno de sus integrantes interviene, en función del mejoramiento de los aprendizajes y de la participación inclusiva de los estudiantes que presentan NEE, ya sea transitorias o permanentes. (p. 39)

Es por ello por lo que es necesaria la participación de todos los docentes y no solo de una minoría para que la toma de acuerdos sea orientada a todos los contextos y relaciones del estudiante.

Como primera **subcategoría correspondiente a la coordinación del programa de integración escolar**, se plantearon preguntas referentes a las horas de colaboración, acuerdos entre docentes y clima laboral. Con respecto a las horas de colaboración, se indago sobre **cada cuánto tienen consejo de equipo PIE y horas efectivas de colaboración y qué se coordina en estas reuniones**, la totalidad de los entrevistados conocen y admiten ser partícipe.

- **Referencia positiva**

(...) “una vez a la semana, 3 horas semanales, se coordina la clase, el aprendizaje del niño, se va monitoreando el aprendizaje de niño” EL1

(...) “una vez a la semana 3 horas (...) por ejemplo ahora estamos viendo este asunto de los ejes y los objetivos por unidad para hacer las adecuaciones, adecuaciones de acceso(...)” EM2

(...) “una vez a la semana, tres horas, se coordina el objetivo de cada clase como se le va adaptar y ahí tomamos acuerdos con las profesoras de integración, y completamos una pila de papeleo que nos piden” EC3

(...) “son todos los miércoles, hay una efectividad de 3 horas, y se coordina todo lo que es en base a los estudiantes PIE (...) planificaciones, adecuaciones, según lo requieran(...)”

ED4

Con relación a **cómo se desarrollan los acuerdos de objetivos, normativas y formularios entre docentes y equipo PIE**, todos los entrevistados mencionaron que se hace por medio del diálogo o en reuniones.

- **Referencia positiva**

(...) “con el diálogo, a través del diálogo” EL1

(...) “a través del diálogo” EM2

(...) “lo hacemos en conjunto, los acuerdos de cómo le van a aplicar la prueba a los niños”

EC3

(...) “se desarrollan a través de reuniones formales” ED4

Finalizando esta subcategoría se logra evidenciar la efectividad e importancia de realizar reuniones de colaboración de manera periódica, orientadas a las horas mínimas de coordinación establecidas en las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar, de las cuales la totalidad de los docentes están al tanto, participando de dichas instancias.

Dando paso a la siguiente subcategoría, **co - enseñanza**, se le preguntó a todos los entrevistados, **sobre qué entiende por este concepto**, en donde se evidencia que dos de los entrevistados demuestran que no tienen conocimiento al respecto.

- **No posee conocimiento**

(...) “esto se me olvidó, ¿no es la cooperación que hay entre la profesora diferencial y la profesora de asignatura?” EM2.

(...) “es cuando, con un par, trabajar con un par” EL1.

Por otro lado, los dos docentes restantes, tienen una idea respecto al tema.

- **Posee conocimiento**

(...) “es el trabajo que realizamos dentro del aula” ED4

(...) “pienso que la co-enseñanza viene de la cooperación de otra persona, así lo veo enseñanza, viene a “co enseñar” (...) viene a apoyar, en apoyo”.EC3

Dando paso a la siguiente pregunta que responde a **cómo funciona la coordinación y organización de reuniones con su colega para hablar sobre el plan de intervención de los estudiantes con TEA**, se aprecia en su totalidad que los profesores entrevistados manejan conocimiento sobre cómo llevar a cabo la organización y realización de reuniones para el plan de intervención con estudiantes del espectro.

- **Referencia positiva**

(...) “super bien positivo, con las 3 horas semanales, positivo” EL1

(...) “las que tenemos los miércoles y funcionan bien porque (...) revisamos las pruebas (...) y está constantemente con ellos de acuerdo a lo que ellos requieren entender” EM2.

(...) “nosotros tomamos acuerdos aquí en estas reuniones y nos ponemos de acuerdo de cómo lo hacemos, nada más” EC3

(...) “se dispone del tiempo de las colegas, se establecen cierto los principios que se van a coordinar en base al estudiante, la información también que se va a traspasar entre los profesores, el equipo con que trabaja el estudiante y generalmente son los días miércoles” ED4

Enseguida se indaga respecto al trabajo que realizan para llevar a cabo las planificaciones, por lo que se preguntó **cómo planifican y si las planificaciones las**

realiza en conjunto con el profesor de aula/diferencial. Respecto a esto, dos de los cuatro entrevistados, comentan que realizan las planificaciones de manera individual, para que luego tenga adaptaciones por la educadora diferencial.

- **Referencia negativa**

(...) “mira en realidad las planificaciones por sí sola, pero en la sala se adecúa y en la prueba se adecúa porque si no ya sería como mucho ya” EM2

(...) “mira la verdad es que no, yo planifico para mí, y ella la adapta” EC3

Por el contrario, la otra mitad de entrevistados, dijeron realizar las planificaciones en conjunto.

- **Referencia positiva**

(...) “nosotros trabajamos con un programa especial que se llama escuela arriba, que se trabaja con la profesora PIE, y se va adecuando” EL1

(...) “nosotras las diferenciales no planificamos, las planificaciones del profesor se revisan en conjunto y se realizan los aportes pertinentes” ED4

En seguida se preguntó sobre el **clima laboral existente con sus colegas y otros profesionales**, el cual tuvo en su totalidad respuestas favorables, ya que todos los entrevistados manifestaron desarrollar su labor en un ambiente positivo y colaborador.

- **Referencia positiva**

(...) “si, bien positivo, trabajo con la kinesióloga y una fonoaudióloga, si positivo” EL1

(...) “en algunos casos yo he mandado a niños al psicólogo y no siendo del PIE, conversamos sí y él me dice el diagnóstico, (...)” EM2

(...) “como te digo una relación amistosa, cooperadora, simpática, una buena convivencia”
EC3

(...) “totalmente laboral” ED4

Posteriormente, los docentes observaron una imagen de enfoques de co-enseñanza, según Friend et al 2014, para responder **cuáles son los enfoques de co-enseñanza que se utilizan en el aula**. En la cual se evidencia que uno de los participantes no posee ningún tipo de conocimiento al respecto.

- **No posee conocimiento**

(...) “no esto no lo he visto nunca yo. Ya mira la verdad es que como yo soy de ciencias yo trabajo sola. EC3

Sin embargo, la mayoría de las docentes demostraron conocimiento, reconociendo los enfoques de co-enseñanza que más utilizan dentro del aula.

- **Posee conocimiento**

(...) “sería de apoyo, complementario y en equipo” EL1

(...) “entonces sería grupo en simultáneo complementario y en equipo” EM2

(...) “en estaciones, grupos simultáneo, pero es relativo, también de apoyo, y en equipo, si eso” ED4

Anteriormente los docentes mencionaron las horas de colaboración que tienen en el establecimiento, por lo que luego se preguntó si **considera suficiente las horas dispuestas para el trabajo colaborativo**, cabe destacar que las respuestas de esta pregunta son subjetivas, por ende, no se puede categorizar en no posee conocimiento o posee conocimiento.

- **Opinión personal**

(...) “si en mi caso sí, porque tengo dos cursos nomas, hay colegas que tienen cuatro cursos” EL1

(...) “sí suficiente” EM2

(...) “si a mí no me dificulta, me alcanzan los tiempos, porque o si no lo hacemos en el pasillo en cualquier momento que tengamos desocupados” EC3

(...) “no, faltan, porque (...) se acabó el bloque, entonces quedamos sin seguir planificando, faltó entregar información, ocurrieron ciertas circunstancias que el trabajo sea 100% efectivo, entonces con 3 horas creo que no alcanza” ED4

Prosiguiendo con las preguntas, se indagó **respecto a qué implementaría o que le falta dentro del trabajo colaborativo actual que considera se deba potenciar**. Se cree que no es posible encasillar las respuestas obtenidas, debido a que son subjetivas y corresponden a la opinión individual de cada entrevistado.

- **Opinión personal**

(...) “más recursos tecnológicos” EL1

(...) “falta entregar más estrategias con las que uno pueda trabajar con niños que tienen condición falta a nivel ministerial también en Chile que los materiales que entregan a los colegios no sean con tanta cosa de lectura que sean más simples” EM2

(...) “yo creo que, mira la verdad es que yo no necesito más” EC3

(...) “recursos humanos, yo creo que sería muy bueno tener una kinesióloga, y terapeuta ocupacional, capacitaciones yo creo también que será importante” ED4

La siguiente pregunta también está orientada a la opinión de cada docente, ya que se preguntó respecto a si está **satisfecho con el modo de enseñanza aprendizaje que se**

lleva a cabo en el establecimiento con estudiantes TEA, debido a esto, nuevamente no es posible categorizar si posee o no conocimiento sobre el tema.

- **Opinión personal**

(...) “si, porque un apoyo permanente del equipo PIE, están muy preocupados de los niños, están atentos a cualquier dificultad” EL1

(...) “no, falta más material concreto porque siempre se le critica al profesor que debe estar haciendo el material, el sistema tiene que proveer de ello” EM2

(...) “si (...) así que yo creo que a los niños TEA le ponen bastante atención, a los niños los ayudan bastante, hay comunicación con los apoderados” EC3

(...) “si, pero falta más, capacitación (...) que vengan de una parte externa, que puedan capacitar a todo el establecimiento para sensibilidad sobre el tema” ED4

Concluyendo esta subcategoría, se deja en manifiesto que, en su mayoría, los entrevistados no manejan el concepto de co-enseñanza, pues su respuesta ante ésta pregunta fue el desglose del término, más no explicaron en profundidad en cuanto a cómo la ponen en práctica en aula de manera concreta. Sumado a lo anterior, los docentes de aula regular refieren que efectivamente realizan co-enseñanza, utilizando distintos enfoques. Por otro lado, se evidencia poca cooperación intencionada de llevar a cabo planificaciones en conjunto con la profesora diferencial, expresando su conformidad con la forma en la que se lleva a cabo el proceso, sin embargo, al realizar la entrevista de forma presencial, se observó que las horas no lectivas no se están realizando de forma acertada. Esto, en su mayoría, debido a que, tanto el espacio físico, como el ambiente que se genera, no son los adecuados para llevar a cabo un trabajo colaborativo eficiente y asertivo enfocado en dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

4.2- Análisis de los resultados apoderados

Para la entrevista realizada a padres, se mantienen las categorías y subcategorías a tratar, reformulando las preguntas para una mayor comprensión por parte de los padres. Las categorías sobre las cuales se basa el análisis de las respuestas son las siguientes:

- Conceptualización del trastorno del espectro autista.
- Conocimiento de la normativa vigente.
- Herramientas para la inclusión entregadas al estudiante con TEA.
- Trabajo colaborativo.

Para efectos de nuestra investigación los entrevistados serán presentados por medio de códigos.

Tabla 2

Apoderados

| Ocupación | Código |
|-----------|--------|
| Apoderado | AP1 |
| Apoderado | AP2 |

Fuente: Elaboración propia, 2022

4.2.1 Categoría 1: Conceptualización del trastorno del espectro autista

Se entiende por trastorno del espectro autista, aquel trastorno del neurodesarrollo, de carácter cualitativo que se caracteriza por una diada de alteraciones que afectan la interacción social y comunicación, y comportamientos e intereses repetitivos y restringidos (Manual Americano de Psiquiatría 2014)

En relación a la **comprensión del trastorno del espectro autista**, se les consultó qué entienden por Trastorno del Espectro Autista. Se observa que uno de los apoderados entrevistados maneja un alto conocimiento del trastorno, dicho conocimiento asociado a experiencias diarias con sus hijos, como también a las explicaciones entregadas por medio de consultas con especialistas.

- **Posee conocimiento**

(...)” bueno lo que yo entiendo del trastorno, es que afecta tres áreas del desarrollo (...) la conducta y la sociabilización y la comunicación (...) es muy variado (...) temas conductuales (...).” AP1.

Mientras que otro de los apoderados tiene una visión más global de la condición.

- **No posee conocimiento**

(...) “para mí es como una forma de vida distinta, ni mejor ni peor sólo distinta, Mas menos eso te podría decir respecto a eso”. AP2

En cuanto a la siguiente pregunta la cual refiere a si el establecimiento **le ha mencionado sobre las características del trastorno del espectro autista**, uno de los entrevistados posee conocimiento respecto a las características diagnósticas.

- **Referencia positiva**

(...) “eh bueno (...) La sensibilidad a los ruidos, la sensibilidad al tacto, el gusto (...) La forma de expresarse ya, que son más rígidos (...) todos son distintos uno del otro entonces no te podría encasillar las cosas (...) El vocabulario es muy particular de ellos sí (...).” AP2

Sin embargo, otro de los entrevistados no mencionó las características del trastorno, sino que habló del proceso por el cual tuvo que pasar para que le dieran un diagnóstico a su hijo.

- **Referencia negativa**

(...) “a ver (...) no, a Javier lo que notamos cuando era pequeño, cuando le hablábamos no nos pescaba (...) nuestra primera impresión fue que lo mejor era sordo (...) lo llevamos a un otorrino (...) el pediatra (...) nos dijo llévenlo al neurólogo porque Javier algo tiene (...) ahí nos diagnosticó al Javier, en los 15 minutos que estuvo con él nos dijo que tenía autismo” AP1

La posterior pregunta tiene relación a si **podría describir el proceso diagnóstico de su pupilo**. Ambos entrevistados tienen conocimiento, reseñando de manera completa y específica el proceso diagnóstico de su hijo.

- **Posee conocimiento**

(...) “nuestra primera impresión fue que a lo mejor era sordo, o tenía algún problema auditivo (...) lo llevamos a un otorrino (...) el pediatra de Javier que lo veía desde que tenía tres meses (...) nos dijo llévelo al neurólogo porque Javier algo tiene (...) nosotros lo llevamos al neurólogo (...)Y ella ahí nos diagnosticó al Javier, en los 15 minutos que estuvo con él nos dijo que tenía autismo y ahí nosotros dijimos autismo(...)” AP1

(...) “uy (...)La palabra que una vez escuché y me describió mucho fue duelo, duelo,(...) Si porque es un proceso, no tenía idea de lo que se trataba Y después de entenderlo (...) procesarlo, viene el duelo, el llorar, procesar cómo va a salir adelante, que va a hacer, el miedo, Que va a pasar con él si yo no estoy (...)” AP2

En cuanto a la pregunta, **en cómo maneja las necesidades sensoriales de su pupilo**, ambos entrevistados poseen conocimiento al respecto, describiendo de manera amplia y certera los procesos, profesionales y terapias a las cuales han recurrido.

- **Posee conocimiento**

(...) “tuvimos que ir a terapia de integración sensorial con terapeuta ocupacional, para entender de qué se trataba el tema sensorial (...) con terapia, y aprendiendo a reconocer y exponiendo de manera un poquito más controlada a los estímulos” AP1

(...) “mira la estoy trabajando de a poco(...) le cuesta caminar con pies descalzos, los ruidos (...) Trate de comprarle no sé, audífonos y así hasta que él se sintió preparado y se sacó los audífonos (...) Todavía hay ruido que a él le molestan, pero ya son más soportables” AP2

En cuanto a la pregunta, **de cómo fue la adquisición del lenguaje de su hijo**, los apoderados respondieron, demostrando que poseen conocimientos, desarrollando sus ideas con relación a esta.

- **Posee conocimientos**

(...) “no decía nada hasta los 3 años y medio(...) tiene un lenguaje funcional, (...) está más orientado a conseguir cosas como a los tres años y medios comenzó con la intención de hablar, pero no empezó a pronunciar palabras, y también fue trabajo fonoaudiológico y del terapeuta (...)” AP1

(...) “fue lenta (...) Pero si lo ayudaba a que él pudiera adquirir más lenguaje, pero no presionando, porque cada niño tiene su tiempo, el Alonso empezó hablar a los cinco años y a los siete años él empezó entender más menos lo que hablaba (...)” AP2

En base a las respuestas obtenidas, se puede inferir que ambos padres demuestran tener conocimientos sobre la conceptualización del trastorno del espectro autista, sin embargo, se observan fluctuaciones que diversifican sus ideas, siendo a veces, imprecisas. Asimismo, se pudo apreciar que, sus visiones en las respuestas eran concebidas desde un punto de vista vivencial individual de acuerdo a sus propias experiencias, evidenciando así, que, al momento de conocer el diagnóstico, no recibieron la información necesaria de acuerdo a este, como, por ejemplo, sobre el proceso, características de una persona autista, qué es el autismo, entre otros.

Dando paso a la subcategoría sobre estrategias metodológicas usadas en estudiantes TEA, se comenzó indagando sobre las estrategias metodológicas usadas con el estudiante, por lo cual se preguntó **si le han mencionado que estrategias metodológicas se usan con su hijo y si podría contar alguna**, en lo que ambos poseen conocimiento, pero con referencias negativas hacia el uso de estrategias implementadas por el establecimiento.

- **Referencia negativa**

(...) “no mucho la verdad, el colegio tiene muy buenas intenciones con el tema de la integración pero sin embargo tenemos un gran problema (...) los profesionales no son profesionales que tengan una formación para trabajar con niños que están dentro del espectro, casi todas las estrategias consisten en hacer adecuaciones que tiene varias falencias (...) si bien se habla de integración mucho del trabajo se hace fuera de la sala (...) también hay profesoras que hacen sus clases normales sin adecuaciones y que les importa bien poco que existan niños con NEE, no hay una sensibilidad” AP1.

(...) “como él es visual, lo ocupan hartito (...) Le gusta dibujar, entonces ocupan hartito de eso con él (...) De esa manera trabajan con Alonso, buscan en las cosas que le gustan, bueno la profesora que tiene ahora del pie, con la música que le gusta, para que pueda aprender (...) los Pictogramas igual” AP2.

A la vez, en la siguiente pregunta se le cuestiona **cómo se organizan las actividades de la sala para su pupilo**, dando respuestas positivas respecto a los profesionales.

- **Referencia negativa**

(...) “la verdad de las cosas si bien se habla de integración mucho del trabajo se hace fuera de la sala (...) hay profesoras que hacen sus clases normales sin adecuaciones y que les importa bien poco que existan niños con NEE no hay una sensibilidad” AP1

(...)”no, la sala de clases es un caos, no están habilitada para trabajar con los niños porque los ruidos son terribles, de hecho ellos no quieren estar dentro de la sala y no le gusta ir al colegio por eso, por los ruidos (...) entonces los apoderados trabajamos e hicimos una (...) Es más tranquila y hay alrededor de seis niños de distintos niveles y las tías trabajan ahí con ellos,(...) están un poco en la sala de clases, pero después para trabajar con ellos se lo llevan a la sala del pie, a la sala sensorial se le llama” AP2

En base a la pregunta de **si considera que su pupilo aprende o ha mejorado sus relaciones sociales**, ambas respuestas fueron con conocimiento al respecto, resultando tener referencias positivas tanto negativas para con el establecimiento.

- **Posee conocimiento/ referencia negativa**

(...) “si, como somos varios acá, también tiene la necesidad de mejorar, pero que el colegio haya desarrollado esas habilidades sociales no creo, a lo mejor sí, a lo mejor ha desarrollado cierta tolerancia, pero más bien marginal, no, así como que haya impactado en el desarrollo” AP1.

- **Posee conocimiento/ referencia positiva**

(...) “sí, de todas maneras, sabe diferenciar muy bien los que son sus amigos y los que son sus compañeros dentro del curso (...) O sea los que son sus compañeros de curso y a lo que él considera sus amigos, Conversa con ellos los busca, juega” AP2

A partir de la subcategoría de **“estrategias metodológicas usadas con estudiantes TEA”** se puede concluir que el establecimiento tiene grandes intenciones de incluir al estudiante haciendo uso de estrategias metodológicas que tienen a su alcance, las cuales van de acuerdo con el conocimiento y capacitación que han recibido por parte del establecimiento. Sin embargo, los entrevistados declaran que con esto no es suficiente, ya que el proceso inclusivo se ve entorpecido por factores ambientales del aula, lo que

conlleva a tener espacios educativos fuera del aula común, como también por la realización de clases sin adecuaciones por parte de los docentes de asignatura.

4.2.2 Categoría 2: Conocimiento de la normativa vigente

Se refiere al conocimiento que tienen los docentes y apoderados del establecimiento, sobre aquellas leyes y decretos que actualmente se encuentran vigentes y rigen el sistema educacional chileno, por ende, los establecimientos deben acatar y poner en práctica.

(MINEDUC, 2005) Con el fin de hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de los grupos más vulnerables, en Chile, durante los últimos 15 años, se han dictado diversas normativas para hacer efectivos estos derechos. (p. 67)

Para dar paso a la categoría, se les preguntó si **conocen alguna ley o decreto que rige la inclusión de estudiantes con TEA**, uno de los entrevistados posee conocimiento, sin embargo, no recordaba con exactitud título o número de la ley, no obstante, se aprecia que sí, conoce aquellas que rigen TEA.

- **Posee conocimiento**

“sí, pero el número y nombre en estos momentos no lo recuerdo (...) sé que existen ciertas leyes que tiene que ver con los programas pie que norman los profesionales que forman parte del programa las adecuaciones curriculares cerca de los apoyos que deben tener en la sala la cantidad de niños que debe haber por curso con NEE”. AP1.

Por el contrario, otro entrevistado demostró no tener conocimiento.

- **No posee conocimiento**

(...) “tengo mala memoria, así que no (...) tengo que tener los papeles, cuándo voy a pelear algo y al colegio (...) porque si me pongo hablar así nomás (..) no te podría expresar ahora alguna” AP2.

Para comenzar con la primera subcategoría de la Ley 20.422, la cual establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, considerando que la presente ley abarca la inclusión de las personas en situación de discapacidad en la mayoría de los contextos, especificando en esta oportunidad, uno de ellos: el área educacional, se realizó la siguiente pregunta cuestionando sobre su **conocimiento sobre las opciones educativas que tienen las personas autistas**. Obteniendo como respuesta que sólo uno de los entrevistados posee conocimiento, lo cual menciona de forma indirecta.

- **Posee conocimiento**

(...) “opciones te refieres a qué colegios pueden ingresar, ese tipo de cosas? (...) tienen muy pocas opciones, hay muy pocas opciones (...) de hecho hay colegios que dicen que tienen integración, pero resulta que recogen a los niños, pero no tienen las herramientas para trabajar con ellos”. AP2.

Uno de los entrevistados no posee conocimiento, por lo que pidió referencia de las opciones educativas

- **No posee conocimiento**

(...) “no, si tú me explicas te lo agradecería (...) ah, sí” AP1.

Posteriormente, se cuestionó a los apoderados sobre si **conocían si la escuela menciona que es inclusiva en su misión**. A pesar de que las respuestas de los padres fueron positivas hacia el establecimiento, se verificó que la inclusión no está presente en su misión.

- **No posee conocimientos**

(...) “si hacen una declaración donde ellos son inclusivos, son integradores (...) muy amplia su declaración” AP1.

(...) “sí, si de hecho eso me llamó mucho la atención”. AP2.

En la siguiente pregunta, planteando si **ha recibido alguna ayuda técnica de parte de la escuela como, por ejemplo, tablero de comunicación no electrónico, aplicaciones tecnológicas de comunicación aumentativa de pictogramas**, ambos entrevistados respondieron de forma negativa, mencionando que el establecimiento no ha entregado ningún tipo de ayuda técnica.

- **Referencia negativa**

(...) “no, yo les hablé de los pictogramas y les comenté que con eso funcionaba mejor, pero creo que antes que se lo nombramos nosotros no tenían mucha idea” AP1.

(...) “no, nada (...) Eso específicamente no, pero sí hemos sugerido herramientas para que los niños puedan trabajar de mejor forma dentro del colegio”. AP2.

En definitiva, se concluye que los apoderados tienen conocimiento sobre la existencia de leyes o decretos que rigen la inclusión, pero este conocimiento no es basto ni en profundidad, así como tampoco respecto a las opciones educativas disponibles para sus pupilos. Además, los apoderados mencionan que el establecimiento dice ser inclusivo en su misión, lo cual tras la revisión de este, se comprobó que no es así. También los entrevistados manifiestan que el colegio no ha entregado ayudas técnicas para trabajar en el hogar con sus pupilos, sino que han sido ellos quienes han recomendado a los docentes herramientas para que trabajen dentro del establecimiento.

Dando paso a la siguiente subcategoría orientada al decreto 83/2015, se les pregunta si **conocen cómo la profesora de aula regular y profesora diferencial le enseñan al estudiante y si utiliza diversas formas**. La totalidad de los entrevistados posee conocimiento, sin embargo, se aprecia una opinión de referencia negativa hacia el establecimiento.

- **Posee conocimiento/referencia negativa**

(...) “como te comentaba la profesora de aula, cuando eran más pequeñitos, estaba más comprometida (...) los profesores de aula he notado que no tienen la intención de modificarse o adaptarse a las NEE (...) la educadora diferencial hace adecuaciones, busca estrategias para trabajar con los niños, estrategias que son un poco improvisadas” AP1.

(...) “si (...) trabajamos en equipo con la profesora diferencial, ella me manda lo que va a trabajar con él, yo lo preparo (...) es como que hay harta comunicación con ella y realmente los profesores no (...) no tienen ni idea de cómo tratar a los chicos, si de hecho por eso ellos no pueden estar en la sala porque ellos hacen la clase para todos, no hay una diferencia, no buscan la manera de poder llegar a los chicos para que ellos puedan captar la clase (...)” AP2.

En la siguiente pregunta se cuestiona, si los padres conocen respecto a si **la educadora diferencial realiza clases en conjunto con la profesora de aula, en la cual**, nuevamente ambos entrevistados poseen conocimiento, pero dando una referencia negativa.

- **Posee conocimiento/ referencia negativa**

(...) “entiendo que no, cuando están en aula con los niños, presta apoyo con los niños o en ocasiones se los lleva a una sala PIE (...) pero que hagan clases en conjunto, no habrían AP1.

(...) trabaja en las dos partes, trabaja en la sala y por momentos se lleva la salita sensorial. AP2.

Continuando con la siguiente pregunta se les plantea si **conocen al equipo de aula que entrega apoyo a su hijo/a (profesores y asistentes)**. Ambos entrevistados manifiestan el tener conocimiento sobre el equipo de apoyo del establecimiento para con sus hijos.

- **Posee conocimiento**

(...) “si, conozco a la fono, al psicólogo, asistente no porque no hay, y a los profesores como son lenguaje uno, a esos no los conozco a todos, conozco algunos” AP1.

(...) “si, los ubico” AP2.

Posterior a ésta, se les pregunta si **sabe en qué asignaturas se le realizó adecuación curricular, se lo mostraron en algún momento y si conoce qué profesionales participaron en las adecuaciones**, aquí solo uno de los entrevistados demuestra conocer las adecuaciones realizadas, además de las asignaturas en que fueron realizadas.

- **Posee conocimiento**

(...) “em (...) Se le hizo en historia, en ciencias en inglés, (...) no, vi el final vi los resultados y ella me explicó antes lo que iban a hacer. (...) la educadora diferencial y su equipo PIE, psicólogo no mucho porque como está con licencia han ido circulando varios” AP2.

Por el contrario, el segundo apoderado evidencia no poseer conocimiento en cuanto a la adecuación curricular, haciendo una crítica al establecimiento refiriéndose a la poca organización de los semestres.

- **No posee conocimiento/ referencia negativa**

(...) “Esto es lo que te digo que un poco más bien improvisado (...) no es que este es el programa del semestre así lo vamos a enfrentar, ese tipo de cosas no existen o al menos a mí no me han informado” AP1.

Con respecto al decreto **n°83/2015**, los apoderados demuestran poseer conocimiento al respecto y a cómo se debe diversificar la enseñanza. Señalan que conocen cómo los profesionales enseñan a sus hijos, dando una referencia negativa en este aspecto, denotando que no se efectúa una adecuación en el proceso de enseñanza- aprendizaje por parte de los docentes de asignatura, ni se le informa al respecto. Asimismo, las reuniones se dan en muy pocas ocasiones, realizándose sólo en conjunto a un profesional específico, la educadora diferencial, mencionando que tienen muy poca comunicación con los demás profesionales del proyecto de integración escolar, como lo son la psicóloga. En cuanto a las adecuaciones curriculares, estas sí se realizan, pero de manera desorganizada, teniendo una comunicación paupérrima y poco fluida.

Dando paso a otra de las subcategorías referida al **decreto 170/2009**, se les consulta si **les explicaron cuál es el diagnóstico del estudiante y de qué manera, por ejemplo: charlas, reuniones, talleres u otros**, y ambos entrevistados entregan referencia negativa al respecto

- **Referencia negativa**

(...) “ese tipo de cosas no existen o al menos a mí no me han informado” AP1.

(...) “dentro del colegio no” AP2.

Siguiendo con la entrevista, en cuanto a que, si al estudiante lo evaluaron en diciembre, se cuestiona si **se les informó sobre los resultados y apoyos para el año en**

curso, dando como resultado respuestas con conocimiento, pero asimismo siendo referencias negativas.

- **Posee conocimiento/referencia negativa**

(...) “del año pasado no, la verdad es que los años de la pandemia fueron bien especiales” AP1.

(...) “no, me dieron los resultados nomás y los apoyos se le dieron sólo al inicio de año, Que ahí es donde uno pregunta con quién va a estar (...) ahí te dan toda la indicaciones, quien va a ser la profesora de apoyo, la profesora de PIE que va a estar con él, pero eso es (...)” AP2.

Prosiguiendo, se pone en cuestión si tienen conocimiento sobre **los profesionales involucrados en las evaluaciones y cómo se informa del progreso o cambios de los apoyos que recibe**, de lo cual uno de los entrevistados posee información sobre los progresos, sin embargo, no menciona los profesionales involucrados. Por el contrario, la otra persona entrevistada manifiesta conocer a los profesionales involucrados, sin embargo, no menciona información respecto al progreso del estudiante.

- **Posee conocimiento/referencia negativa**

(...) “sí, nos entregaron un informe que finalmente uno lo recibe, lo lee, pero no hay un profesional al frente que te explique (...) simplemente está el informe con un lenguaje muy técnico que uno no entiende” AP1.

(...) “sí, la Fonoaudióloga y la encargada del PIE” AP2.

De acuerdo con el decreto **n°170/2009**, se puede pesquisar que los apoderados poseen información sobre el diagnóstico con respecto a las vivencias e indagaciones que ellos realizan de manera independiente. Sin embargo, el establecimiento queda al debe en cuanto a algunos aspectos, al igual que con respecto a las evaluaciones iniciales y sus

resultados. Se aprecia la falta de comunicación entre la familia y el establecimiento, lo que es sumamente importante, la familia debería conocer y ser partícipe, para poder ser capaces de apoyar y guiar a su pupilo. Con respecto a los profesionales involucrados en el proceso educativo de los estudiantes, si poseen conocimientos, sin embargo, todo el proceso de inclusión se reduce a la profesora diferencial, ya que no se tiene mayor comunicación con la fonoaudióloga o psicóloga.

Pasando a la siguiente subcategoría relacionada al decreto **n°67/2015**, se les consulta sobre **si saben si el establecimiento cuenta con un plan de acción para la repitencia de un estudiante con TEA y qué conoce al respecto**, ambos entrevistados mencionan no conocer un plan de acción para la repitencia de estudiantes con TEA.

- **No posee conocimiento**

“(...) no” AP1.

“(...) no, no se” AP2.

Siguiendo con la entrevista, se indaga respecto a la participación de los estudiantes, por lo que se preguntó si **perciben que su pupilo participa como los demás** los entrevistados responden que sus hijos no participan en actividades igual que los demás, sin embargo, el establecimiento los hace partícipe de estas.

- **Opinión personal**

(...) “no, o sea Javier como te decía un poquito en la parte social él es muy sensible entonces él solito se escapa (...) pero no sé si existen estrategias, todo es en la medida que se va dando” AP1.

(...) no, creo que igual participa de forma distinta (...) Prácticamente no participa de esas cosas” AP2.

De acuerdo con lo respondido por los apoderados con respecto al decreto n°67/2018, se puede concluir que los apoderados no están totalmente informados con respecto a protocolos de repitencia de estudiantes con NEE, específicamente Trastorno del Espectro Autista. Esto deja en evidencia, nuevamente, la poca información que entrega el establecimiento a las familias. De acuerdo con la pregunta referida a si su pupilo participa dentro de la comunidad educativa, se infiere que al estudiante se le presentan muchas barreras sensoriales para poder ser partícipe activo de las actividades que ofrece el establecimiento, es decir, este último no está adecuado en su totalidad para poder ofrecer una inclusión total de los estudiantes autistas en todo lo que significa ser integrante de un colegio regular..

4.2.3 Categoría 3: Herramientas para la inclusión entregadas al estudiante con TEA

Según el Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista (2010)

Con el objetivo de apoyar la integración de los niños con TEA, y promover una inclusión efectiva, se sugieren algunas “estrategias válidas” para la integración en los establecimientos educacionales, consideraciones que ayudarán a los profesores a tener en cuenta, en su quehacer escolar, con un alumno/a con TEA. (p 84)

Se comienza con la subcategoría **Orientaciones y/o apoyos para trabajo en el hogar**, se les pregunta **si los profesionales del establecimiento mantienen una comunicación constante con ellos y de qué forma lo hacen**, ambos apoderados mencionan mantener comunicación solo con la educadora diferencial del establecimiento.

- **Referencia negativa**

(...) “la educadora diferencial, si ella nos está constantemente contando lo que se está trabajando con los niños, pero todo desde eso, muy corto plazo(...)no hay un programa donde podamos anticiparnos, pero si hay harta comunicación con ella” AP1.

(...) “sí, bueno a través de WhatsApp, correo electrónico, con la educadora diferencial hablamos a diario” AP2.

Siguiendo con la entrevista se les consulta por **cómo la/o orienta el establecimiento para las necesidades que presenta en el hogar**, los entrevistados comentan que no han recibido orientación por parte del establecimiento, más allá de una intención por entregar los apoyos.

- **Referencia negativa**

(...) “no, no nos ha entregado orientación de nada” AP1.

(...) “no (...)” AP2.

En la siguiente pregunta, se les cuestionó si **el establecimiento le ha entregado herramientas para potenciar la autonomía y buena comunicación con su pupilo**, dando respuestas negativas en su totalidad.

- **Referencia negativa**

(...) “no, nos ha entregado orientación de nada” AP1.

(...) “no, muy pocas (...) como te digo tratan de hacer las cosas, pero les falta” AP2.

Concluyendo esta subcategoría, como se ha mencionado anteriormente, todo el proceso de inclusión y comunicación del establecimiento depende de la profesora diferencial, quien está en constante contacto con los apoderados, comentando sobre el trabajo que se realiza diariamente. Sin embargo, el establecimiento en sí no forma parte

de una guía a la familia, ni entrega herramientas para poder generalizar los apoyos hacia el hogar.

Continuando con la siguiente subcategoría correspondiente a herramientas para la convivencia dentro del establecimiento, se les pregunta por **cómo fue el proceso de adaptación del estudiante al ingresar al sistema de educación regular**, generando referencias variadas en cuanto a la descripción del transcurso adaptativo, pues, uno de los entrevistados posee conocimiento respecto a la adaptación de su pupilo en el establecimiento, sin embargo, entrega una referencia negativa de cómo fue este proceso.

- **Referencia negativa**

(...) “no, el primer año fue super difícil una porque Alonso no se adaptaba y otra porque la profesora no sabía cómo tratarlo(...) cuando entramos el primer año fue la adaptación, todo el año, en que los profesores se adaptaron a esta nueva forma y que los niños se adaptarán a este nuevo colegio, fue todo un año súper complicado” AP2.

Por otro lado, el segundo entrevistado, entrega referencias positivas.

- **Referencia positiva**

(...) “fantástico yo quedé sorprendido (...) siempre pensé que tendría más problemas para aprender, para avanzar, cuando entro a primero básico pensé que me iban a estar llamando a cada rato o estaría aislado, sus compañeros son bastante integradores” AP1

Siguiendo, se les cuestiona si **conocen qué protocolos existen en el establecimiento para fomentar la buena convivencia escolar, y si podría mencionar algunos**. Los dos entrevistados no poseen conocimiento sobre los protocolos, ya que sólo mencionan el protocolo de bullying, generando así referencias negativas al respecto de la escuela.

- **Referencia negativa**

(...) “Desconozco los protocolos que tiene, sé que hay protocolos de bullying (...) es el único protocolo que conozco en general” AP1.

(...) “mira tiene ahora (...) Sí De hecho en cada curso tienen de estos, un compañerito que como que interviene, tienen como mediadores (...) hay mucho trabajo ahí, a veces no hay mucho resultado por la calidad de niño que entró al colegio, pero están trabajando con respecto a eso” AP2.

En cuanto a la subcategoría de **Herramientas para la convivencia dentro del establecimiento**, existe una disyuntiva sobre el proceso de adaptación de los estudiantes, pues un entrevistado menciona que fue bastante difícil mientras que el otro comenta que fue muy bueno, sin embargo, no existieron acciones específicas por parte del colegio para facilitar este transcurso, sino más bien la acogida fue por parte de los estudiantes ya que los docentes se mencionó que no sabían cómo tratarlos. En lo que refiere a la relación de los estudiantes para con sus pares, se menciona que, si bien, no tienen una relación cercana, los compañeros y compañeras se encargan de protegerlos e incluirlos dentro de los espacios, de acuerdo con lo que está a su alcance. Por último, es importante comentar que según lo que señalan los apoderados, no se tiene conocimiento de protocolos que potencien la buena convivencia entre los estudiantes, más allá del protocolo de acoso escolar.

Iniciando con una siguiente subcategoría relacionada a las **adecuaciones de acceso y objetivos para trabajar en el aula**, se le pregunta **si la escuela realizó algún proceso de anticipación para conocer los espacios del establecimiento y a los profesionales con que el estudiante se relaciona**. Tras esta pregunta uno de los entrevistados dijo que el establecimiento no realizó un proceso de anticipación, mientras que el otro entrevistado, menciona que, si se realizó, pero no fue funcional ya que no hubo compromiso por parte de los profesores, por lo tanto, ambos entrevistados dan versiones que dan cuenta de referencias negativas.

- **Referencia negativa**

(...) “no, de hecho, yo contrate de manera particular un asistente de apoyo para Javier porque no se nos explicó nada como se haría esa transición” AP1.

(...) “Ahora se está trabajando en eso(...) Al principio pidieron mandar una foto de Alonso con las cosas que le gustaban, que no le gustaban y eso se les presentaron a los profesores y a la vez también fotografía de los profesores para que los niños los conocieran (...) fue la intención, pero no nos llegaron las fotos de los profesores con el nombre” AP2.

Continuando, se les consulta si **el establecimiento posee plan de seguridad señalado en lugares como: cocina, baño, sala de profesores, gimnasio, entre otros; se encuentran señalizados mediante imágenes, fotografías o pictogramas**, Las respuestas entregadas fueron referencias negativas, pues no están señalizados de forma visual los lugares donde se desenvuelve el estudiante.

- **Referencia negativa**

(...) “no, hasta el año anterior a la pandemia no, pero este año no sé” AP1.

(...) “no, no nada. Yo creo que se va a hacer luego” AP2.

Posteriormente, se les pregunta por **si conocen si la sala de clases tiene las normas de convivencia establecidas de forma visual, diario mural o calendario de anticipación**, dando de manifiesto respuestas con conocimiento, pero con referencias, nuevamente, negativas.

- **Referencia negativa**

(...) “sé que no está con pictograma” AP1.

(...) “no, lo que tienen son el horario, cosas así comunes, pero, eso lo otro no” AP2.

Según lo indagado en la subcategoría de adecuación de acceso y objetivos, se aprecia que no se adecua el acceso a la información. Con relación al proceso de anticipación, se evidencia que el colegio no está enterado de las necesidades de

adaptabilidad de las personas con Trastorno del Espectro Autista, ya que no existió una sucesión de acciones que contribuyen a la antelación para los alumnos. Asimismo, no se da el uso de pictogramas para señalar información relevante, por lo tanto, no existe el acceso universal a esta última.

4.2.4 Categoría 4: Trabajo colaborativo

(Mineduc, 2013) El trabajo colaborativo implica contar con un equipo interdisciplinario, donde cada uno de sus integrantes interviene, en función del mejoramiento de los aprendizajes y de la participación inclusiva de los estudiantes que presentan NEE, ya sea transitorias o permanentes. (p. 39)

Es por ello que es necesaria la participación de todos los docentes y no solo de una minoría para que la toma de acuerdos sea orientada a todos los contextos y relaciones del estudiante.

Prosiguiendo, se les pregunta por **cómo describiría la comunicación entre equipo PIE, docentes y familia**, sin embargo, de los demás docentes no se mencionan buenas opiniones.

- **Referencia negativa**

(...) “entre el PIE y los docentes lo desconozco y eso habla del PIE y la familia” AP1

(...) “la comunicación más que nada es con el equipo PIE, la verdad de las cosas, es buena los docentes como que le entregan el contenido y el PIE hace esto, le dejan todo a ellos que ellos lo hagan” AP2.

Continuando se le pregunta si, **se siente parte del equipo que trabaja en pro de su pupilo**, donde uno de los entrevistados hace una crítica así mismo al respecto, mientras que el otro entrevistado señala que es cómplice del trabajo con su pupilo.

- **Referencia negativa**

(...) “no, pero ahí también es un poco responsabilidad mía” AP1.

(...) “sí, me siento super cómplice” AP2.

A continuación, se le consulta si conoce **qué apoyos entrega la fonoaudióloga, psicólogo u otro profesional a su pupilo**, por lo que ambos mencionan que solo conocen el trabajo del fonoaudiólogo.

- **Referencia negativa**

(...) “el fono trabaja temas atingentes de clases (...) nosotros recibimos muy poca retroalimentación respecto a cómo se trabaja y no hay un programa que nos permita a nosotros entender de mejor manera como se está trabajando, el trabajo colaborativo no ocurre, nosotros como familia nos mandan tareas nomas” AP1.

(...) “la Fonoaudióloga ahora el apoyo que entregar a los chicos es para que ellos se logren desenvolverse fuera del colegio, fuera de la casa, (...) lo que es la Fonoaudióloga y el psicólogo es nuevo así que está empezando de nuevo a trabajar así que no sé todavía cuál es la pauta que van a tener” AP2.

Luego, se les pregunta si conoce **qué apoyo o cómo le enseña la profesora diferencial a su hijo/a**, uno de los dos entrevistados menciona que solo le envían tareas a la casa, y recibe poca retroalimentación por parte del establecimiento.

- **Referencia negativa**

(...) “nosotros recibimos muy poca retroalimentación respecto a cómo se trabaja y no hay un programa que nos permita a nosotros entender de mejor manera como se está trabajando, el trabajo colaborativo que tu mencionabas anteriormente no ocurre, nosotros como familia nos mandan tareas nomas” AP1.

El otro entrevistado tiene información vaga sobre cómo se le está enseñando a su hijo, si bien está correcto, no tiene mayor conocimiento de esto.

- **No posee conocimiento**

(...) “visualmente, si, es todo visual” AP2.

Para finalizar la subcategoría, se preguntó respecto a si **ha participado en reuniones en donde se dé cuenta del progreso de aprendizaje de su pupilo y si recibe informes de avance, entrevistas y/o libretas en donde se dé cuenta del proceso de aprendizaje de su pupilo**. Uno de los entrevistados indica recibir informes pero que por el lenguaje técnico que se utiliza no comprende.

- **Posee conocimiento/Referencia negativa**

(...) “informe que finalmente uno lo recibe lo lee, pero no hay un profesional al frente que te explique (...) simplemente está el informe con un lenguaje muy técnico que uno no entiende” AP1.

Sin embargo, el otro entrevistado, menciona que recibe información diariamente, además de informes semestrales.

- **Posee conocimiento/Referencia positiva**

(...) “si, Bueno los informes son prácticamente semestrales, el informe físico, Pero el informe verbal es prácticamente, es casi diario” AP2.

En lo indagado en la subcategoría de **coordinación programa de integración escolar**, se infiere que los apoderados poseen conocimientos, especificando que la comunicación entre el equipo PIE, la familia, y el resto de la comunidad educativa no es fluida. A pesar de lo anterior, se señala que sí, se sienten parte del equipo que trabaja en pos del proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo una autocrítica en cuanto a su

participación en este último. Es esencial mencionar que los entrevistados señalan que consideran una poca comunicación entre los profesionales y la familia, recibiendo una escasa retroalimentación con respecto al progreso de su pupilo, enfatizando en que, a pesar de que si reciben informes de forma periódica, estos tienen un lenguaje muy técnico, no cuentan con un lenguaje amigable para su fácil entendimiento.

Prosiguiendo, con la siguiente subcategoría, organización de la co-enseñanza, se les plantea si **creen importante la colaboración de los padres en la escuela y cuál creen que son sus responsabilidades**, ambos están de acuerdo sobre la importancia que tiene que ellos colaboren en la escuela y donde tienen responsabilidades.

- **Opinión personal**

(...) “si por lo mismo me siento culpable, debería estar más informado” AP1.

(...) “sí, de otra manera no se obtendrían los resultados que ahora hay” AP2.

Prosiguiendo, se le plantea si, **creen necesaria la participación del profesor/ar diferencial en el aula y por qué**, las respuestas de los entrevistados fueron favorables, pues ambos creen necesario e importante la participación de la profesora diferencial dentro de la sala de clases

- **Opinión personal**

(...) “si, es necesario que sea más constante” AP1.

(...) “sí, es súper importante, es como en parte es como tener tus ojos dentro de la sala de clases y también los del niño porque a veces él está en clases, pero no capta nada, entonces sin que ella lo dirija, el no aprendería, entonces no, es súper importante que esté ella ahí, ella o él el que esté a cargo de educador diferencial” AP2.

Siguiendo se le pregunta **de qué manera se le informa sobre el plan de intervención que llevarán a cabo los docentes**, a lo que ambos indican recibir información sobre el plan de intervención para con su pupilo.

- **Posee conocimiento**

(...) “la educadora diferencial es la que nos comunica, ella es la que nos cuenta todo” AP1

(...) “se me informa en una entrevista como esta, por zoom” AP2.

Prosiguiendo con la entrevista se les consulta a los apoderados, de **qué manera participan dentro del proceso de enseñanza de su hijo**, dando ambos apoderados afirmaciones sobre su actuar, teniendo en cuenta su participación en el.

- **Opinión personal**

(...) “apoyándolo con las tareas, los trabajos” AP1.

(...) “estudiando con él, entregando las herramientas para que pueda estudiar en el colegio, yendo a dejarlo todos los días para que no falte y tener constante comunicación con la educadora en este caso” AP2.

Finalmente, se les pregunta, si **se encuentran satisfechos con el modo de enseñanza- aprendizaje que se lleva a cabo en el establecimiento con estudiantes TEA**, demostrando ambos intereses sobre lo que se lleva a cabo y mostrándose con optimismo, motivación y compromiso sobre lo que se viene realizando y lo que se debe realizar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Opinión personal**

(...) “no, siempre uno quiere más, no me encuentro satisfecho, pero es lo que tenemos, es difícil modificar la estructura del colegio” AP1

(...) “no, falta mucho, pero no puedo desmerecer lo que se ha hecho hasta ahora” AP2

De acuerdo con la última subcategoría, referida a **organización de la co-enseñanza** se deduce que los apoderados no poseen conocimiento en cuanto a cómo se lleva a cabo la co-enseñanza dentro del aula, es decir, no conocen las variadas formas de organización de los apoyos en la sala de clases. Sí mencionan estar conscientes de la importancia de la colaboración de los padres y familias dentro del proceso de enseñanza, y, asimismo, comentan que consideran de gran relevancia la participación de la educadora diferencial, ya que, según su punto de vista, cumple un rol de apoyo para con el estudiante, y un canal de comunicación entre el establecimiento y la familia, quienes se encargan de generalizar los apoyos en casa, guiándolos en los quehaceres académicos. Es crucial destacar que los apoderados no se encuentran satisfechos con el modo de enseñanza-aprendizaje, ni el proceso inclusivo que se lleva a cabo en el establecimiento.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

5.1.- Conclusiones

En lo que refiere a los resultados obtenidos a través de este estudio, ha sido posible analizar las variadas formas de llevar a la praxis, conocimientos y percepciones que poseen los docentes, padres y/o apoderados sobre el proceso de inclusión que se imparte en aulas regulares asociadas al Programa de Integración Escolar del establecimiento “Camilo Henríquez” de la comuna de Concepción.

Se considera que el ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza a la luz del conocimiento pedagógico puede contribuir a que los docentes de un establecimiento con Programa de integración escolar revisen críticamente su trabajo, puedan explicar sus propias acciones y reorienten sus prácticas pedagógicas.

Mediante las entrevistas semi estructuradas efectuadas en esta indagación, se manifiesta la relevancia de conocer y explorar las diversas perspectivas, opiniones, experiencias, desempeño y prácticas pedagógicas llevadas a cabo por parte de los docentes y padres de estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, sobre la

ejecución del quehacer del programa de integración escolar. Esto, con el fin de contribuir a una reflexión que desemboque en una mejora continua del plan de trabajo del establecimiento, a una adecuación del proceso inclusivo y a potenciar la participación de los padres y/o apoderados en el desarrollo y aprendizaje de los pupilos, aumentando el conocimiento e información sobre las políticas públicas que se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior, en consecuencia, de que la investigación arroja percepciones de un análisis poco favorable en las respuestas de las entrevistas semiestructuradas, que mencionan asuntos referentes al proceso de inclusión de estudiantes con TEA dirigido a los docentes de aula regular, en contraposición de un mayor manejo en relación con características y metodologías óptimas relacionadas, prioritariamente, con la experiencia por parte del docente diferencial y los apoderados. Considerándose que el establecimiento se encuentra en proceso de cambio con ideas todavía emergentes, que buscan dar una respuesta inclusiva ante las necesidades educativas especiales de los estudiantes con autismo y por consiguiente a sus familias.

En lo referente al **primer objetivo específico**: “*Identificar las opiniones de la familia del estudiante con TEA sobre la calidad de respuesta educativa inclusiva que se le brinda a su hijo/a en un colegio de educación regular*”, no fue posible captar una respuesta favorable respecto al establecimiento. Si bien la institución es considerada, primeramente, desde una visión positiva hacia los esfuerzos e ideas que pretende ejecutar y aceptar, este mismo no es considerado suficiente desde el planteamiento hacia la práctica de las medidas tomadas para la implementación de un proceso inclusivo efectivo dentro del aula regular y fuera de ella. Se plantea (Cars, 1997, en Meza, et al., 2002), que es evidente que la práctica educativa no se trata de una especie de conducta robótica que el docente lleva a cabo de manera completamente inconsciente o mecánica. Es una actividad intencional que el docente desarrolla en forma consciente (p. 3). Lo anterior se logra conocer mediante entrevistas semiestructuradas realizadas vía online a través de la aplicación zoom a los padres y/o apoderados; las preguntas de estas entrevistas hacen

referencia a la conceptualización del Trastorno del Espectro Autista, conocimiento de la normativa vigente, herramientas para la inclusión entregadas para el estudiante con TEA y trabajo colaborativo.

Respecto al **segundo objetivo específico**: *“Describir las competencias que maneja el equipo de aula de educación regular sobre la metodología, las estrategias y el diagnóstico de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista”*, es posible indicar que se ejecutó una exhaustiva recopilación de datos a través de entrevistas semi estructuradas, de las cuales se obtuvieron conclusiones mayormente negativas, pues se evidenció el escaso y limitado conocimiento de los docentes de aula regular y de asignatura en lo que refiere a una certera información de diagnóstico, estrategias y metodologías para practicar de manera eficaz la inclusión de estudiantes con TEA. A pesar de recibir a estudiantes con la condición, los profesionales que desarrollan su labor no cuentan con conocimientos sólidos acerca del trastorno y sus necesidades. El establecimiento según lo relatado no implementa recursos teóricos atingentes y periódicos, tales como, talleres, charlas, o capacitaciones para que sus docentes y demás integrantes de la comunidad puedan acceder al conocimiento formal. Por otro lado, los apoderados dan a conocer que se percatan de estas falencias y demuestran, a través del relato de sus respuestas, su inconformidad con respecto al proceso inclusivo. Para formar docentes con compromiso en la educación inclusiva se necesitan según Blanco (2005) instituciones de formación docente (...) abiertas a la diversidad preparándolos para enseñar en diferentes contextos y realidades (...) en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas. (p. 27)

Por otro lado, en relación al **tercer objetivo específico**: *“Caracterizar el trabajo colaborativo existente entre los integrantes de la comunidad educativa en un colegio de la comuna de Concepción para lograr la plena inclusión de estudiantes con Trastorno Espectro Autista.”*, a partir de la indagación basada en este objetivo, se obtuvo que, a pesar de que el establecimiento cumple con lo estipulado en las Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (MINEDUC, 2013) que refiere cautelar el cumplimiento

del número de horas profesionales que exige la normativa, asegurando las tres horas cronológicas destinadas al trabajo colaborativo para los profesores de educación regular que se desempeñan en cursos con estudiantes en PIE (p. 17). Si se traslada, lo anteriormente mencionado, a la realidad que se vivencia en el establecimiento, los docentes no llevan a cabo de manera adecuada el trabajo colaborativo, pues, a pesar de cumplir con las tres horas estipuladas por el marco legal, se centran en realizar, cada uno, su labor de la asignatura asignada de manera individual, para, posteriormente, entregar el material elaborado al educador diferencial para que realice las adecuaciones o intervenciones pertinentes.

Si bien, a través de las entrevistas se recabó información referente a que la escuela da cuenta en su proyecto educativo institucional, en relación a su misión, ser un establecimiento educacional que desarrolla un servicio educativo de calidad basado en el trabajo colaborativo, se evidencia, a partir de los testimonios, que el trabajo entre docentes no es totalmente fructífero para la toma de decisiones, que no se cuenta con los espacios ni con los tiempos necesarios, sino que, sencillamente, son documentos estipulados para mero cumplimiento de una ley sin mayor análisis en su labor.

Finalmente, como resultado de esta investigación, podemos confirmar que el establecimiento educativo Camilo Henríquez de la comuna de Concepción no está preparado para incluir a los estudiantes con TEA, sino más bien, solamente integrarlos dentro de las aulas regulares. Para lograr esto, es necesario trabajar en informar a la comunidad educativa, con el objetivo de avanzar en el proceso de inclusión de todos los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales que se enfrentan a variadas y determinadas barreras del aprendizaje.

Esto último se aprecia a través del testimonio de las familias entrevistadas del establecimiento, quienes expresan que no sienten suficiente apoyo por parte de la entidad educativa, especificando que el proceso inclusivo se efectúa de manera improvisada y desorganizada, generando respuestas inadecuadas a las necesidades que presentan los

estudiantes, tales como, la generación de “aulas sensoriales” y contratación de co-educadores de acompañamiento, costeados por los propios apoderados. Sumado a lo anterior, comprobamos a través de la muestra entrevistada que el equipo de aula no se encuentra debidamente capacitado de manera adecuada para intervenir a estudiantes con TEA en aspectos como estrategias, metodologías y enfoques teóricos que sustenten el proceso de inclusión dentro de la comunidad educativa. Esto, justificado a través de respuestas específicas dentro de la entrevista semi- estructurada, que relatan las inadecuadas prácticas ejecutadas por parte de los docentes, tales como, solicitar eximir a los estudiantes de una asignatura determinada.

5.2.- Limitaciones del estudio

En cuanto a las limitaciones que surgieron en la realización de esta investigación, se debe mencionar la escasa comunicación desde el equipo directivo hacia el profesorado, dado que los docentes no se dieron por enterados del hecho que serían entrevistados, lo que provocó una mala disposición ante la situación, entorpeciendo desde un principio el proceso investigativo. Todo lo mencionado anteriormente, tuvo como resultados que los docentes respondieron a la entrevista de manera apresurada, dando contestaciones incompletas, poco claras y sin mayor reflexión sobre cómo ejercen su labor pedagógica a diario. Sumado a lo anterior, es relevante comentar que el espacio físico que dispuso el establecimiento para llevar a cabo la entrevista no era el adecuado, ya que era un espacio con variados distractores visuales y auditivos, en donde se encontraba el resto de los docentes planificando, almorzando o realizando trabajo colaborativo, lo que no permitía una comunicación fluida entre docente y entrevistador.

Por otro lado, el establecimiento tuvo una lenta gestión con respecto al acceso a los informantes claves, no se entregaron los documentos de autorización en los tiempos estipulados y solicitados, retrasando el transcurso del proceso investigativo, ya que se debió recurrir al colegio en variadas ocasiones sin obtener respuesta por parte de la comunidad educativa.

5.3.- Proyecciones

A partir de las conclusiones obtenidas en el estudio “Inclusión de estudiantes con trastornos del espectro autista dentro del aula regular en el colegio municipal Camilo Henríquez de la comuna de Concepción” se espera:

- Visibilizar la realidad de distintos niños, niñas y adolescentes con TEA dentro del programa de integración escolar, generando interiorización y conciencia al respecto en la comunidad educativa del establecimiento.
- Ampliar el campo investigativo a través de nuevos estudios a otros colegios de la comuna de Concepción para conocer la realidad en otros establecimientos educacionales.

Investigar sobre las necesidades de las familias y estudiantes con TEA, con el fin de mejorar las prácticas educativas desde sus propias experiencias para llegar a la plena inclusión.

5.4.- Sugerencias.

Con respecto a los resultados obtenidos en esta investigación y según las respuestas recopiladas en la entrevista semiestructurada aplicada, se plantean las siguientes sugerencias:

- Capacitar a toda la comunidad educativa de forma continúa dando énfasis en el equipo docente sobre estrategias, metodologías y evaluación para el alumnado con TEA.
- Implementar el uso de Sistemas de comunicación alternativa y aumentativa además de apoyos visuales claros con el objetivo de mejorar el acceso a la información.
- Brindar apoyo, orientaciones y herramientas a la familia para la generalización e implementación de estrategias en el hogar, tanto referente a lo curricular, como a factores contextuales.

- Ejecutar una auto reflexión y autoanálisis con respecto a las prácticas pedagógicas colaborativas llevadas a cabo por parte del equipo directivo, docente y asistentes de la educación, a través de instrumentos de base de datos, tales como INDEX.

CAPÍTULO VI: BIBLIOGRÁFICAS

6.1 Referencias bibliográficas.

- Ackerman, P. T., y Dykman, R. A. (1993). *Phonological Processes, Confrontational Naming, and Immediate Memory in Dyslexia*. *Journal of Learning Disabilities*, 26(9), 597–609.
- Acosta, V. M., Moreno, A. M., & Axpe, Á. (2014). *El estudio de la agramaticalidad en el discurso*. ONOMAZEIN. Revista semestral de lingüística, filología y traducción, 119-129.
- Andrade, F. (2011). “*La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de Síndrome de Asperger*”. *Revista Electrónica Educare*, 15, 39-53.
- Angelillo, V. *El programa TEACCH y la técnica Floortime en niños en edad preescolar con TEA [en línea]*. Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica Argentina, 2020 Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11643>
- Artigas-Pallares, J., Pérez, P. (2012). *El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger*. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Vol.32, no. 115 Madrid jul./sep.
- Asociación Americana de Psiquiatría, *Manual diagnóstico y estadísticos de los trastornos mentales*, (DSM-5), 5a Ed. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2014.
- Arguello Urbina, B. L. (2016). *Estrategias Metodológicas relacionadas a la enseñanza-aprendizaje de la disciplina: Historia de Nicaragua en los estudiantes del Séptimo grado de Educación Secundaria*.

<https://repositoriosiidca.csuca.org/Record/RepoUNANM1638#:~:text=Las%20estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20son%20un,que%20permitan%20el%20desarro...>

- Astudillo M., C., y Mondaca M., A. (2020). *El trastorno de espectro autista. Necesidades educativas a la luz del interés superior del niño a propósito de la sentencia de la Corte de Apelaciones de Antofagasta, de 6 de diciembre de 2018*. Revista de Derecho (Concepción), 88(247), pp. 257-278.
- Barrios, S. (2018). *Apoyos visuales para la promoción de la autonomía*. Ocupatea. Recuperado de <http://ocupatea.es/apoyos/>
- Benavides, N. Ortiz, G., Reyes, D.(2021). *La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia*. Cadernos de Pesquisa, 51, Artículo e06806. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/pGmMTMjsnWdP9JHLbgHLzsR/?format=pdf&lang=es>
- Bellolio, J. (2020). *Informe en Políticas públicas*. Fundación Jaime Guzman. Recuperado de <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTipo=DOCASEEXTERNA&prmId=49656>
- Booth, T., Ainscow, M (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid. Recuperado en <http://www.csie.org.uk/resources/breaking-barriers.shtml>
- Booth, T., C Simón, M Sandoval, G Echeita, Y Muñoz (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 13, núm. 3, pp. 5-19.
- Blanco, R (2005). *Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas*. Revista PREALC. 1, 174-177. Recuperado en http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/RLEI_4,1.pdf#page=23

- Blaha, R. (2001). Calendarios para estudiantes con múltiples discapacidades incluido sordoceguera. Texas school for the blind and visually impaired. <https://es.slideshare.net/RetosMultiples/calendario-parte-1>
- Calvo, (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112-152). Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson Educación.
- Castro, M. (2015). *El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo*. Ciencias Psicológicas, 9(2), p. 323 - 326. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000300009
- Castellanos S; Yaya, S. (2013). *La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica*. Sinéctica, (41), 2-18. Recuperado en 05 de julio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006&lng=es&tlng=es .
- De Goñi, A (2015). *El método TEACCH en educación infantil. Tesis para optar el grado en educación infantil*. Universidad de Navarra.
- Díaz, C. (2004). *Teoría y metodología de los estudios de la mujer y el género*. Neuquén, Octubre.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Redalyc, 2(7), pp.162-167.
- Dirección de Desarrollo Curricular y Docente. (2018). *Manual de orientaciones: Estrategias Metodológicas de Enseñanza y Evaluación de Resultados de Aprendizaje*. Universidad de La Frontera. Vicerrectoría de Pregrado. Disponible

en: <http://pregrado.ufro.cl/images/files/2018/documentos-desarrollo-curricular/orientaciones-metodologicas.pdf>

- Federación Autismo Castilla y León. (2016). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. Paseo de los Comendadores. España. Recuperado de https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf
- Fortuny,R, Sanahuja,J. (2020). *Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. Revista Educación, vol. 44, núm. 1, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/440/44060092011/44060092011.pdf>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Floría, A. (2000, febrero). *Análisis de Tareas(Task Analysis)* .Recuperado de <http://www.sidar.org/recur/desdi/traduc/es/visitable/nuevos/TaskAnal.htm>
- García, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Secretaría de educación pública. Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/2Integracion_Educativa_aula_regular.pdf
- Godoy, L., Paulina, M., Meza, L., Luisa, M., & Salazar, U. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Biblioteca Digital Mineduc.
- Gutiérrez Echavarría, M. A. (2018). *Percepción de profesionales de la Educación Especial y Educación Básica en relación a los métodos de iniciación de la Lectoescritura en personas en condición de Discapacidad Intelectual Leve en Establecimientos Educativos Municipales de la Comuna de Los Ángeles*. Seminario de investigación para optar al grado académico de licenciado en educación. UdeC – Los Ángeles. Escuela de Educación. Disponible en:

<http://repositorio.udec.cl/xmlui/bitstream/handle/11594/2452/Robles%20-%20Solar%20-%20Soto.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta edición. McGRAW-HILL, México D.F.
- Hernández, R; Fernandez, C; Bautista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Interamericana McGraw-Hill. México D.F.
- Hodgson (2008). Estrategias visuales para mejorar la comunicación. Universidad de Salamanca. España. <https://www.cedraautismeudg.com/professionals/tinc-un-nen-ambautisme-a-laula/estrategies-visuals.pdf>
- Krasny, L., Williams, B.J., Provencal, S. y Ozonoff, S. (2003). *Social skills interventions for the autism spectrum: essential ingredients and a model curriculum*. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 12, 107–122.
- Luaces, A. (2016). *Inclusión de los niños con TEA en escuelas regulares de Montevideo: la vivencia de los maestros*. Trabajo final de grado. Facultad de Psicología. Universidad de la República en Uruguay.
- Meza, L.(2002). *La teoría en la práctica educativa*. Comunicación. Volumen 12, número 002. Instituto tecnológico de Costa Rica.
- Mesibov, G. y Shea, V. (2005). *The TEACCH Method: Structured Teaching*. En L.S. Wankoff (Ed.), *Innovative methods in language intervention: Treatment outcome measures* (pp.85-109). Autism, TX: Pro-ed
- MDSF .(2010). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Ministerio de planificación. Recuperado en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=10298237&idVersion=2022-01-03>
- MINEDUC (2005), *Política nacional de educación especial: nuestro compromiso por la diversidad*. Gobierno de Chile. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>

- MINEDUC (2008). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia*. Editorial Atenas, Santiago de Chile.
- 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.
- MINEDUC (2009). Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación. Decreto 170. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- MINEDUC (2010). *Manual de apoyo a docentes: educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista*. Gobierno de Chile <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201404031020530.ManualTrastornoEspectroAutista.pdf>
- MINEDUC (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Santiago de Chile. ISBN 978-956-292-408-5. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- MINEDUC (2015). *Ley de 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*. N °20.845. recuperado en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- MINEDUC (2016). *Unidad de educación especial - Educación especial. MINEDUC*. Recuperado el 15 de junio de 2022 de <https://especial.mineduc.cl/hola-mundo/>
- MINEDUC (2021). *Programa de Integración Escolar - Educación Escolar*. MINEDUC Recuperado el 10 de mayo de 2022 de

<https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educactiva/programa-integracion-escolar/>.

- MINEDUC (2022). *Alternativas del sistema escolar para la educación especial*. Portal de atención ciudadana. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/alternativas-del-sistema-escolar-para-la-educacion-especial-9>
- Ossa, C, Rodriguez, F. (2014). *Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile*. Estudios Pedagógicos XL, N° 2: 303-319. Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>
- Ozonas, L. y Pérez, A. (2004-05). *La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género*. La Aljaba. Segunda Época. Revista de Estudios de la Mujer, vol IX, pp. 196-203.
- Passerino. (2012). *Comunicación alternativa, autismo y tecnología: estudios de caso a partir de S*. Editora de Universidad Federal de Bahia, p. 217–218.
- Pizarro, J. (2000). *El análisis de estudios cualitativos*. Atención Primaria. Vol. 25. Núm. 1. Recuperado de <http://unidaddocentemfyclaspalma.org.es/resources/4+Aten+Primaria+2000.+Analisis+de+Estudios+Cualitativos.pdf>
- Riveran M. y Milicic, N. (2006). *Alianza Familia–Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica*. Psykhe, vol. 15, núm. 1, mayo, 2006, pp. 119-135.
- Rodriguez, F. (2014). *La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva ISSN 0718-5480, Vol. 8, N° 2.
- Robles, C. Solar, D. Soto, J (2018). *Percepción de profesionales de la Educación Especial y Educación Básica en relación a los métodos de iniciación de la Lectoescritura en personas en condición de Discapacidad Intelectual Leve en Establecimientos Educativos Municipales de la Comuna de Los Ángeles*. Tesis de

grado académico. Universidad de Concepción
<http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2452/3/Robles%20-%20Solar%20-%20Soto.pdf>

- Sánchez, E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Editorial complutense. Madrid.
- Savia, G. (2019). *Educación inclusiva en Italia. Diseño universal para el aprendizaje y la práctica reflexiva de los docentes para mejorar la enseñanza en la escuela secundaria obligatoria*. Memoria para optar al grado de doctor. Universidad complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/59489/1/T41820.pdf>
- Suárez-Díaz, G. (2016). *Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú*. Revista electrónica de investigación educativa, 18(1), 166-182.
- UNESCO. (2011). *La UNESCO y la Educación. Toda persona tiene derecho a la educación*. Francia. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715_spa
- UNESCO. (2021). *Políticas de educación inclusiva, estudios sobre políticas inclusivas en América latina*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>
- Valliant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional, 60, pp. 7-13.
- Vásquez, D. (2015). *Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile*. Educación y Educadores, vol. 18, núm. 1. Universidad de la Sabana. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83439194003>
- Vergara, J. (2002). *Marco histórico de la educación especial*. Estudios sobre educación N°2.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

ANEXOS

1.1 Guion entrevista

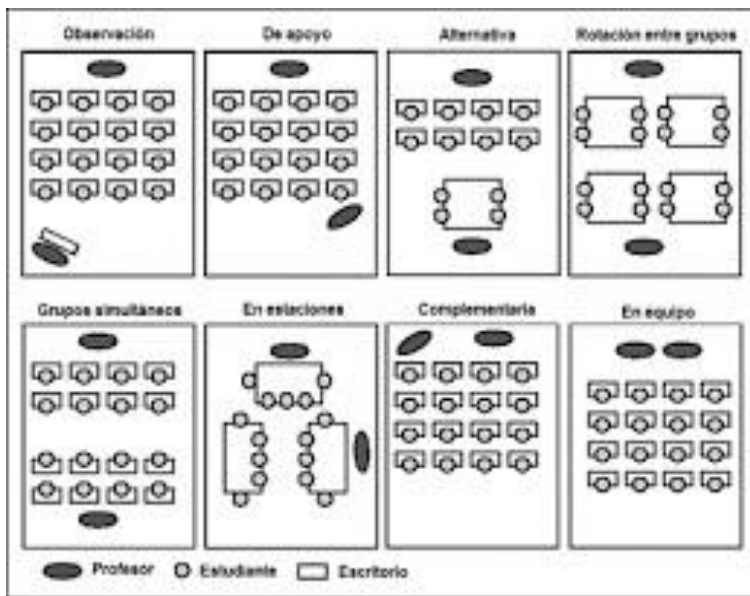
| Categorías | Subcategorías | Preguntas de aproximación para docentes | Preguntas de aproximación para apoderados |
|---|---|--|--|
| Conceptualización del trastorno del espectro autista. | Comprensión del trastorno del espectro autista | <ol style="list-style-type: none"> 1. Usted ¿Cómo podría explicar el trastorno del espectro autista? 2. Usted. ¿Qué sabe sobre las características diagnósticas en el trastorno del espectro autista? ¿Podría mencionarlas? 3. Según lo que entiende. ¿El autismo es igual a la discapacidad intelectual?, ¿podría fundamentarse? 4. ¿Qué conoce usted sobre las características sensoriales de las personas con la condición del espectro autistas? 5. ¿Cómo describiría usted la adquisición del lenguaje de un estudiante con la condición del espectro autista? | <ol style="list-style-type: none"> 1. A usted ¿Qué entiende por trastorno del espectro autista? 2. A usted, ¿Le han mencionado sobre las características en el trastorno del espectro autista? ¿Podría mencionar algunas? 3. ¿Podría describir el proceso diagnóstico de su pupilo? 4. ¿Cómo maneja usted las necesidades sensoriales de su pupilo? 5. ¿Cómo fue la adquisición del lenguaje de su hijo? |
| | Estrategias metodológicas usadas en estudiantes TEA | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explique con sus palabras lo que conoce sobre las estrategias metodológicas. 2. ¿Qué estrategias metodológicas conoce para estudiantes con autismo? 3. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza regularmente con sus estudiantes autistas? 4. ¿Qué estrategias utiliza para manejar las crisis de sus estudiantes autistas que las presentan? | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A usted le han mencionado qué estrategias metodológicas se usan con su hijo?, ¿Podría contar alguna? 2. ¿Cómo se organizan las actividades de la sala para su pupilo? 3. ¿Considera que su pupilo aprende o ha mejorado sus relaciones sociales? |
| Conocimiento de la normativa vigente | Ley 20.422/2010 | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Usted podría mencionar las normativas que rigen la inclusión de estudiantes con TEA? 2. ¿Hay alguna referencia de la normativa en el proyecto educativo de la escuela? 3- ¿La escuela ha postulado a los fondos concursantes para potenciar la inclusión de los estudiantes con TEA? | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conoce alguna ley o decreto que rige la inclusión de estudiantes con TEA? 2. ¿Conoce usted que opciones educativas tienen las personas autistas? 3. ¿La escuela menciona que es inclusiva en su misión? 4.- ¿Ha recibido alguna ayuda técnica de parte de la escuela? Como, por ejemplo, tablero de comunicación no electrónico, aplicaciones tecnológicas de comunicación aumentativa de pictogramas. |
| | Decreto N°83/2015 | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Al estudiante se le realizó plan de adecuación curricular? De ser así ¿Cómo lo explicarían? 2. Si se requiere, ¿usted realiza adecuación de acceso? ¿Cuáles? 3. ¿Conoce la forma en que sus estudiantes aprenden para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea efectivo? ¿Cómo lo describiría? | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conoce cómo la profesora de aula regular y profesora diferencial le enseña al estudiante? ¿Utiliza diversas formas? 2. ¿Usted sabe si la educadora diferencial realiza clases en conjunto con la profesora de aula? 3. ¿Conoce al equipo de aula que entrega apoyo a su hijo/a? (profesores y asistentes) 4. El plan de adecuación curricular es la modificación de los contenidos, ¿sabe en qué asignaturas se le realizó adecuación curricular? ¿Se lo mostraron en algún momento? ¿Qué profesionales participaron en las adecuaciones? |
| | Decreto N°170/2009 | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se llevó a cabo el proceso diagnóstico del estudiante? 2. ¿Cómo lleva a cabo el proceso de evaluación inicial, de proceso y reevaluación? 3. ¿Cómo logra usted que la información del proceso de evaluación sea comprensible para los padres y/o apoderados? 4. ¿Junto a qué profesionales lleva a cabo el proceso evaluativo? | <ol style="list-style-type: none"> 1. A usted, ¿Le explicaron cuál es el diagnóstico del estudiante? ¿De qué manera? Por ejemplo: charlas, reuniones, talleres u otros. 2. Al estudiante lo evaluaron en diciembre, ¿Se le informó sobre los resultados y apoyos para el año en curso? 3. ¿Tiene conocimiento sobre los profesionales involucrados en las evaluaciones? ¿Cómo se informa del progreso o cambios de los apoyos que recibe? |

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

| | | | |
|--|--|--|--|
| | Decreto N°67/2018 | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Hace uso de la evaluación formativa para monitorear el desempeño del estudiante y tomar decisiones respecto del proceso enseñanza-aprendizaje? Mencione ejemplos 2. ¿Qué adecuaciones se realizan al momento de evaluar a un estudiante con TEA? 3. ¿Cómo prioriza que el estudiante tenga una participación activa en los procesos de evaluación o solo se califica? 4. ¿Cómo previene el establecimiento la repitencia o la decisión de promoción de los estudiantes con TEA? | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Usted sabe si el establecimiento cuenta con un plan de acción para la repitencia de un estudiante con TEA? ¿Qué conoce al respecto? 2. ¿Percibe usted que su pupilo participa como los demás? Comente. |
| Herramientas para la inclusión entregadas para el estudiante con TEA | Orientaciones y/o apoyos para trabajo en el hogar | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Mantiene comunicación constante con la familia o tutor del estudiante? ¿De qué forma? 2. ¿Cómo se orienta a la familia para cubrir posibles necesidades presentes en el hogar? ¿De qué forma? | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Los profesionales del establecimiento mantienen una comunicación constante con usted? ¿De qué forma? 2. ¿Cómo la/u orienta el establecimiento para las necesidades que presenta en el hogar? 3. ¿El establecimiento le ha entregado herramientas para potenciar la autonomía y buena comunicación con su pupilo? |
| | Herramientas para la convivencia dentro del establecimiento. | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué información, apoyo y/o capacitación entrega el establecimiento ante las necesidades de los estudiantes con TEA? ¿Ha tenido alguna capacitación? 2. ¿Qué protocolos existen en el establecimiento para fomentar la buena convivencia escolar? | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo fue el proceso de adaptación del estudiante al ingresar al sistema de educación regular? 2. ¿Conoce que protocolos existen en el establecimiento para fomentar la buena convivencia escolar? ¿Me podría mencionar algunos? |
| | Adecuaciones de acceso y objetivos para trabajar en el aula | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Usted fue participe de algún proceso de anticipación para conocer los espacios del establecimiento y a los profesionales con que el estudiante se relaciona? 2. ¿El establecimiento posee plan de seguridad señalado mediante imágenes en lugares como: cocina, baño, sala de profesores, gimnasio, entre otros; se encuentran señalizados mediante imágenes, fotografías o pictogramas? 3. ¿La sala de clases tiene las normas de convivencia establecidas de forma visual, diario mural o calendario de anticipación? | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿La escuela realizó algún proceso de anticipación para conocer los espacios del establecimiento y a los profesionales con que el estudiante se relaciona? 2. ¿El establecimiento posee plan de seguridad señalado mediante imágenes en lugares como: cocina, baño, sala de profesores, gimnasio, entre otros; se encuentran señalizados mediante imágenes, fotografías o pictogramas? 3. ¿Sabe usted si la sala de clases tiene las normas de convivencia establecidas de forma visual, diario mural o calendario de anticipación? |
| Trabajo colaborativo | Coordinación programa de integración escolar | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cada cuánto tienen consejo de equipo PIE y horas efectivas de colaboración? ¿Qué se coordina en estas reuniones? 2. ¿Cómo se desarrollan los acuerdos de objetivos, normativas y formularios entre docentes y equipo PIE? | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo describiría usted la comunicación entre equipo PIE, docentes y familia? 2. ¿Usted se siente parte del equipo que trabaja en pro de su pupilo? 3. ¿Qué apoyos entrega la fonoaudióloga, psicólogo u otro profesional a su pupilo? 4. ¿Qué apoyo o cómo le enseña la profesora diferencial a su hijo/a? 5. ¿Ha participado en reuniones en donde se dé cuenta del progreso de aprendizaje de su pupilo? ¿Recibe informes de avance, entrevistas y/o libretas en donde se dé cuenta del proceso de aprendizaje de su pupilo? |
| | Organización de la co-enseñanza | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiende por co-enseñanza? 2. ¿Cómo funciona la coordinación y organización de reuniones con su colega para hablar sobre el plan de intervención de los estudiantes con TEA? 3. Usted, ¿Cómo planifica? ¿Las planificaciones las realiza en conjunto con el profesor de aula/diferencial? 4. ¿Cómo describiría la relación existente con su colega y otros profesionales? 5. Observando la siguiente imagen, según Friend. et al 2014 ¿Cuáles son los enfoques de co-enseñanza que se utilizan en el aula? 6. Usted ¿Considera suficientes las horas dispuestas para el trabajo colaborativo? 7. ¿Qué implementaría o que le falta dentro del trabajo colaborativo actual que considera se deba potenciar? | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cree importante la colaboración de los padres en la escuela? ¿Cuál cree usted que son sus responsabilidades? 2. ¿Cree necesaria la participación del profesor/ar diferencial en el aula? ¿Por qué? 3. ¿De qué manera se le informa sobre el plan de intervención que llevarán a cabo los docentes? 4. ¿De qué manera participa dentro del proceso de enseñanza de su hijo? 5. ¿Se encuentra satisfecho/a con el modo de enseñanza- aprendizaje que se lleva a cabo en el establecimiento con estudiantes TEA? |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | 8. ¿Se encuentra satisfecho con el modo de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en el establecimiento con estudiantes TEA? | |
|--|--|---|--|

1.2 Figura de enfoques de co-enseñanza



1.3 Consentimiento informado



Consentimiento Informado

Yo _____
declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada “Inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista dentro del aula regular en el colegio municipal Camilo Henríquez de la comuna de concepción”, éste es un proyecto de investigación científica para el grado académico de licenciado en pedagogía en educación diferencial mención trastornos de lenguaje y la comunicación, que cuenta con el respaldo de la Universidad Católica de la santísima concepción, Facultad de educación. Entiendo que este estudio busca analizar el proceso de inclusión de estudiantes con condición del espectro autista dentro del aula regular del colegio Camilo Henríquez de la comuna de Concepción y sé que mi participación se llevará a cabo mediante vía remota (a través de la plataforma zoom), en horario a convenir y consistirá en responder una encuesta que demorará alrededor de 30 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí. Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

1.4 Análisis de entrevistas docentes

| CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA | PREGUNTAS | EL1 | ED4 | EM2 | EC3 |
|--|---|---|--|--|---|--|
| Conceptualización del trastorno del espectro autista | Comprensión del trastorno del espectro autista | 1. Usted ¿Cómo podría explicar el trastorno del espectro autista? | Una condición diferente de algún niño | Más que un diagnóstico, es una condición que presenta un estudiante...está todo englobado en un TEA, ya no se clasifica por asperger o alto funcionamiento | Yo en realidad sé que son niños que tienen problemas para concentrarse (...) tiene como un sexto sentido... y el tiempo de concentración de ellos no es mucho | Yo por lo que se los niños con espectro autista, ellos viven como un mundo paralelo que ellos fabrican, no sé, que tienen comportamientos... además como el espectro no tiene una regla clara. |
| | | 2.Usted. ¿Qué sabe sobre las características diagnósticas en el trastorno del espectro autista? ¿Podría mencionarlas? | Que son niños que tienen movimientos repetitivos... les cuesta relacionarse ... eso podría provocar alguna alteración en los olores y los sentidos. | En ocasiones hay lenguaje verbal o en ocasiones no hay lenguaje tan inteligible... Hay estereotipias...hay rutinas bien marcadas, hay trastorno del sueño. | Mira tan detallado eso no lo sé, como no soy educadora diferencial. | la verdad es que no tengo idea (...) Bueno característica, eso que son como muy esquematizado, pero nada más profundo. |
| | | 3.Según lo que entiende. ¿El autismo es igual a la discapacidad intelectual?, podría fundamentarlo? | No... puede tener una capacidad intelectual superior a la normal. | No, no es igual... hay estudiantes que tienen un diagnóstico y se les asocia un cierto grado de discapacidad. | Es diferente... cuando hay un déficit intelectual hay que hacerlos más simple todavía. | No, no es igual, a la discapacidad, que ellos tienen otra condición para aprender |
| | | 4. ¿Qué conoce usted sobre las características sensoriales de las personas con la condición del espectro autistas? | (...) Más desarrollado o más sensible algunos sentidos. | Les molesta mucho el ruido... la textura, la parte del tacto les molesta. | Las sensaciones como ellos tocan, yo creo...son más sensible que los otros seres humanos. | Hay algunos que son bien inquietos ...hay algunos que tiene que estarse paseando. |
| | | 5. ¿Cómo describiría usted la adquisición del lenguaje de un estudiante con la condición del espectro autista? | Yo creo que es más lento, es que depende de cada niño. | No me ha tocado experimentarlo en estudiantes con TEA, porque ya vienen con el lenguaje adquirido. | No sé, si hay niños con problemas paliativos, a ellos como que no se les entiende mucho. | Ha habido niños que tienen un lenguaje bastante amplio... otros que no les gusta hablar. |
| | Estrategias metodológicas usadas en estudiantes TEA | 1.Explique con sus palabras lo que conoce sobre las estrategias metodológicas. | Que hay que tener una dedicación más personalizada (...)potenciar las habilidades (...) hacer adecuaciones curriculares, y de apoyo como insertándose en el grupo curso | Son distintas formas de recursos para poder utilizar y entregar al estudiante y se puedan desenvolver dentro del aula (...) herramientas (...) con todos los principios del DUA | Bueno son las actividades que yo adecuo de acuerdo a la situación que tienen ellos. | Primero con ellos, se le acorta la cantidad de preguntas normalmente (...) |
| | | 2. ¿Qué estrategias metodológicas conoce para estudiantes con autismo? | Comprensión de un texto, por decir algo...el subrayado...el uso de recursos tecnológicos, el uso del dibujo...en general. | Hay varias, pero, el método TECH, creo que se llama, ese no lo hemos ocupado, pero en función de la fonoaudióloga me lo mostro una vez, no conozco mucho de estrategias la verdad. | Con material concreto lo más simple posible, con una guía la más llamativa en cuanto a láminas... material concreto... pero ya más arriba está un poquito más complicado. | Bastantes mapas conceptuales, bastantes imágenes, completación, eso es lo que yo he visto. |
| | | 3. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza regularmente con sus estudiantes autistas? | La lectura compartida, el subrayado, la repetición de sonidos, la transcripción, (...) para evaluar, no la típica prueba, hago dioramas, hacen frisos, hacen bitácoras, etc. | Una de las metodologías que ocupamos, era en relación a cuanto el estudiante puede perdurar durante el tiempo en el colegio...se le realizan adecuaciones en las | Mira utilizó para todos lo mismo y tratamos de hacer todo lo más simplificado el contenido...pero utilizando términos matemáticos. | Yo les preguntaría lo más elemental. |

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

| | | | | | | |
|--------------------------------------|--------------------|---|--|--|---|---|
| | | | | cuatro asignaturas principales (...) y se utiliza mucho la parte visual. | | |
| | | 4. ¿Qué estrategias utiliza para manejar crisis de sus estudiantes autistas que las presentan? | A mí nunca me ha tocado un niño crisis. | Se acude de inmediato al psicólogo, en conjunto a la educadora diferencial entregar contención, sacarlo de una manera amigable del lugar, y llevarlo a un lugar con calma en donde el psicólogo, pueda entregarle la contención...ojalá no con tantas personas... cuando no hay control se llama al apoderado. | Es nunca alterarse no gritar (...) a través de la calma...pero en realidad uno hace lo que se le ocurre no más. | Hablarles calmados, despacio que no se acerquen tantos niños...yo llamo a la profesora de integración. |
| Conocimiento de la normativa vigente | Ley 20.422/2010 | 1. ¿Usted podría mencionar las normativas que rigen la inclusión de estudiantes con TEA? | No, o sea las conozco, pero no me digas el artículo tanto. | El decreto 83, el decreto 170, la ley de educación también porque también entrega los apoyos pertinentes. | No las leyes no, yo solo sé que debo trabajar con ellos e integrarlos. | No, y si he escuchado no me acuerdo. |
| | | 2. ¿Hay alguna referencia de la normativa en el proyecto educativo de la escuela? | No sé, yo creo que sí, si hay, pero no sé cuáles | Se está incluyendo, pero el colegio también es un colegio inclusivo abierto a toda la diversidad, si, si está. | (...) En el proyecto dice que la escuela es integradora. | Si el colegio tiene normativas especiales para sus alumnos con TEA. |
| | | 3. ¿La escuela a postulado a los fondos concursantes para potenciar la inclusión de los estudiantes con TEA? | Es que eso no me toca a mí responderte eso, que se yo, porque este es un colegio distinto. | No que yo sepa. | No, no tengo conocimiento. | Mira la verdad es que eso no lo sé. |
| | Decreto N°83/2015 | 1. ¿Al estudiante se le realiza plan de adecuación curricular? De ser así ¿Cómo lo explicaría? | Si, reunión con la profesora PIE, analizar el curriculum (...) ver los indicadores para cada objetivo, y si se podría trabajar con el niño...buscar estrategias en común, y también en la evaluación diferenciada. | Se adecuaron las cuatro asignaturas principales, con el apoyo del psicólogo, de la fonoaudióloga y la familia, y el equipo de aula. | Claro la colega diferencial me dice qué es lo que quiere adaptar (...) yo le pasó las pruebas que yo hago. | Si, por eso el plan de adecuación curricular lo hacemos con la profesora de integración y ellas normalmente eligen los indicadores. |
| | | 2. Si se requiere, ¿usted realiza adecuación de acceso? ¿Cuáles? | Si, claro. | Si, estamos con adecuaciones de acceso, es donde contemplamos los principios del DUA, otorgamos mayor tiempo (...) un lugar estratégico de la sala con el fin que pueda tener mejor visibilidad (...) forma de representación, de dar respuesta, del tiempo en el espacio, en los horarios, etc. | Sí adecuo, eso se trabaja con profesora diferencial también en trabajo en conjunto con ella. | Lo que pasa es que yo hago ciencias naturales, y la verdad es que no hay mucho que adecuar (...) pero yo no hago eso. |
| | | 3. ¿Conoce la forma en que sus estudiantes aprenden para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea efectivo? ¿Cómo lo describiría? | Tengo entendido que eso ya no va, entonces no te voy a responder eso | Generalmente son estudiantes que son bastante visuales, son auditivos...base al material concreto (...) | (...) Dijeron que todo eso no corría. | Aprenden más con material concreto y con cosas que ellos conocen en la vida diarias. |
| | Decreto N°170/2009 | 1. ¿Cómo se llevó a cabo el proceso diagnóstico del estudiante? | Bueno primero llega el apoderado con una carpeta del niño, donde puede llegar diagnosticado... o si el profesor de la asignatura tiene alguna sospecha de que este niño puede tener alguna dificultad... conversó con la profesora PIE, y ella lo diagnostica. | A través de una observación directa, una autorización por parte de los papás para poder acceder a esta evaluación (...) recopilar, toda la información necesaria para hacer la evaluación pertinente obtener los resultados, para luego de eso, tomar la decisión si ingresa o no al PIE. | Sé que le hacen una prueba la educadora también el psicólogo, pero antes de llegar a diagnosticar como PIE tiene que traer un informe de un psicólogo eso se. | A mí me lo llevan a la sala nomás, me dicen "el niño tiene esta condición" y uno lo acepta (...) |

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

| | | | | | | |
|--|-------------------|---|---|---|---|---|
| | | 2. ¿Cómo lleva a cabo el proceso de evaluación inicial, de proceso y reevaluación? | El proceso lo hago con la docente PIE, lo hacemos juntas (...) | A través del conocimiento del progreso del estudiante de esa forma permite al equipo tomar decisiones en cuanto a las NEE y sus avances, y ver si continúa con los apoyos especializados. La evaluación de proceso considera la evaluación psicopedagógica hacia el estudiante, una autorización familiar y sobre todo la comunicación con ésta, para trabajar en virtud del estudiante. El proceso se va monitoreando con los distintos profesionales, finalmente la reevaluación se considera para obtener los logros de aprendizaje. | Hago una adecuación de la prueba, pero también uno va viendo en clases si se interesan si realizan las actividades si participan porque con eso es como uno lo evalúa. | Según los planes y programas del curso, ahí buscaría yo lo más elemental, con eso le haría yo un diagnóstico, pero más a eso no sé |
| | | 3. ¿Cómo logra usted que la información del proceso de evaluación sea comprensible para los padres y/o apoderados? | Mira yo también me comunico con unos padres vía correo, ellos me preguntan y los les explico. | Se les informa a través del detalle de la evaluación, de los resultados, indicando en qué grado se puede encontrar el estudiante, y eso bajo una conversación siempre amigable. | Yo lo transmito en copia positiva en las reuniones de apoderados en a través de afiches en las salas de clases en Consejo de curso y todo eso. | Se les manda el PPT de la clase (...) que los apoderados lo conozcan y lo trabajen con sus niños, y después seguramente se hará una evaluación. |
| | | 4. ¿Junto a que profesionales lleva a cabo el proceso evaluativo? | Con la profesora PIE. | Equipo de aula y, en este caso también otros profesionales. | Con la profesora diferencial. | Con la profesora de integración, siempre con ella. |
| | Decreto N°67/2008 | 1. ¿Hace uso de la evaluación formativa para monitorear el desempeño del estudiante y tomar decisiones respecto del proceso enseñanza-aprendizaje? Mencione ejemplo | Si, siempre. | si aquí se realiza la evaluación formativa (...) se pasa el contenido, se realiza la evaluación junto a la profesora de aula (...) vamos viendo donde está más descendido y de qué manera podemos volver aportar para que este aprendizaje sea significativo(...) | Claro se ve día a día cuando los chicos pasan a la pizarra (...) hay algunos que les gusta participar bastante y hay algunos que no. | Mira, la verdad es que a veces hacemos la formativa, sino hacemos la sumativa, pero adaptada para su condición. |
| | | 2. ¿Qué adecuaciones se realizan al momento de evaluar a un estudiante con TEA? | Se ocupan variados tipos de instrumentos evaluativos: mapas conceptuales, gráficos, orales, etc. Según lo que el niño puede hacer o lo que esté más capacitado para hacer | Primero que todo se realiza el entorno (...) se la voy a tomar en el aula de recursos (...) que la evaluación no sea tan extensa, pictogramas en las evaluaciones escritas (...) siempre modelando al estudiante con una asistencia permanente (...) se adecuan los contenidos (...) en base a su PACI. | Son formativas a través de preguntas la forma más simple y si hay posibilidad de ponerle algo concreto de acuerdo al nivel lo trabajamos con los recursos que tenemos (...) | Ya mira normalmente afuera las preguntas de desarrollo, que completen la imagen (...) completar también verbal, uno les va leyendo la pregunta y se los puede escribir. |
| | | 3. ¿Cómo prioriza que el estudiante tenga una participación activa en los procesos de evaluación o solo se califica? | No porque yo no digo "ay este niño es PIE", No, "siga la lectura Juanito, "pase a la pizarra", no hago diferencia. | No, o sea el estudiante tiene que participar en todo proceso evaluativo, (...) donde él puede elegir en base a sus intereses, eso es importante | A través de la participación, pasando a la pizarra, en las evaluaciones formativas. En las sumativas, se simplifica la prueba. | Bueno primero que participe en las clases, le pregunto cómo le voy a preguntar a cualquier estudiante (...) |

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|---|
| | | 4. ¿Cómo previene el establecimiento la repitencia o la decisión de promoción de los estudiantes con TEA? | Con el monitoreo constante de la evaluación y cumplimiento del curriculum | Es que no se podría prevenir la repitencia, porque si está en PIE tiene que estar todos los apoyos y las medidas para desenvolverse en el aprendizaje | Aquí siempre se está diciendo cuando a un niño le está yendo mal, y ahí vamos adecuando lo que el chico va a poder desarrollar por lo menos en forma oral o escrita. | mira normalmente aquí, yo no sé |
| Herramientas para la inclusión entregadas para el estudiante con TEA | Orientaciones y/o apoyos para trabajo en el hogar | 1. ¿Mantiene comunicación constante con la familia o tutor del estudiante? ¿De qué forma? | No, alguno, solo algunos | Siempre, llamadas telefónica, mensajería WhatsApp y correo electrónico | no (...) si yo veo solamente tema de las reuniones (...) las entrevistas personales lo ven la educadora diferencial | no yo no, con las profesoras de integración, nada más |
| | | 2. ¿Cómo orienta a la familia para cubrir posibles necesidades presentes en el hogar? ¿De qué forma? | No, solo algunos, porque lo hace el equipo PIE | Estableciendo rutinas de estudio, priorizando los tiempos que el estudiante mantiene su concentración, se le envía mucho el recurso a la casa (...) y no sobre exigir tanto al estudiante (...) | La educadora diferencial también viene el aula | La verdad es que yo no me entiendo con la familia de los niños, yo me entiendo con la profesora que los atiende. |
| | Herramientas para la convivencia dentro del establecimiento. | 1. ¿Qué información, apoyo y/o capacitación entrega el establecimiento ante las necesidades de los estudiantes con TEA? ¿Ha tenido alguna capacitación? | A través de taller, las mismas colegas PIE, coordinadora | Capacitación no, pero el apoyo si está, porque está el PIE (...) | Lo que vemos aquí, en los consejos, lo que se hable o lo que uno pregunte compartir información entre colegas | Bueno alguna vez no hicieron algún taller para conocer la problemática de estos niños, ahí conocimos un poco más acerca del comportamiento |
| | | 2. ¿Qué protocolos existen en el establecimiento para fomentar la buena convivencia escolar? | Hay protocolo para todo, de asistencia de los niños, para esta cosa de género, inclusión de género, para los niños con problema disciplinario | Uno de los principales es el tema de bullying (...) está el equipo de convivencia de escolar que están con un monitoreo constante (...) en caso de alguna dificultad en alguna pelea o agresión siempre apoyar desde trabajo social" | Tienen un grupo de convivencia (...) por lo menos yo acudo bastante a ellos cuando tengo problemas de disciplina en caso de bullying | Bueno hay un grupo de convivencia escolar, yo creo que atienden a los niños bajo sus necesidades, tiene alguna dificultad, no maltrato, pero algún otro compañero que lo molesta. |
| | Adecuaciones de acceso y objetivos para trabajar en el aula | 1. ¿Usted fue participe de algún proceso de anticipación para conocer los espacios del establecimiento y a los profesionales con que el estudiante se relacionará? | no porque a mí entregan el alumno, el profesor | si, (...), la coordinadora hizo la anticipación con los padres yo los pude conocer, hicimos también transición de conocerlo (...) saber los intereses que le gustaba, que no le gustaba, de qué forma podía trabajar mejor cuanto tiempo eran sus periodos de atención más activos para trabajar | No, ellos ya estaban cuando yo llegue al colegio. | bueno yo conozco donde ellos se relacionan, que está en la parte de atrás del colegio, y porque yo he ido a ver nomás (...) A mí no. |

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

| | | | | | | |
|----------------------|--|---|---|--|--|--|
| | | 2. ¿El establecimiento posee plan de seguridad señalizado en lugares como: cocina, baño, sala de profesores, gimnasio, entre otros; mediante imágenes, fotografías o pictogramas? | yo diría que sí, no sé porque después de la pandemia estamos puro señalizado por pandemia | no todos, pero sí, la mayoría está señalizado | yo creo que sí, no sé, pero sé que en los pasillos sí, sí hay | aquí en los pasillos nomas, en el gimnasio, en las salas |
| | | 3. ¿La sala de clases tiene las normas de convivencia establecidas de forma visual, diario mural o calendario de anticipación? | Sí, lo que tú ves aquí, sí | sí, están todas las salas las normas de convivencia escolar(...), no interrumpir, están todas las normas establecidas | No por lo menos en esta no y todas las salas son similar a esta y lo único que veo son lo del COVID. | Sí, en algunas salas sí |
| Trabajo colaborativo | Coordinación programa de integración escolar | 1. ¿Cada cuánto tienen consejo de equipo PIE y horas efectivas de colaboración? ¿Qué se coordina en estas reuniones? | Una vez a la semana, 3 horas semanales, se coordina la clase, el aprendizaje del niño, se va monitoreando el aprendizaje de niño | son todos los días miércoles, hay una efectividad de 3 horas, y se coordina todo lo que es en base a los estudiantes PIE (...) planificaciones, adecuaciones, según lo requieran. | una vez a la semana 3 horas (...) por ejemplo ahora estamos viendo este asunto de los ejes y los objetivos por unidad para hacer las adecuaciones, adecuaciones de acceso. | Una vez a la semana, tres horas, se coordina el objetivo de cada clase como se le va a adaptar y ahí tomamos acuerdos con las profesoras de integración, y completamos una pila de papeleo que nos piden |
| | | 2. ¿Cómo se desarrollan los acuerdos de objetivos, normativas y formulars entre docentes y equipo PIE? | Con el dialogo, a través del dialogo | se desarrollan a través de reuniones formales | A través del diálogo | Lo hacemos en conjunto, los acuerdos de cómo le van a aplicar la prueba a los niños. |
| | Co-enseñanza | 1. ¿Qué entiende por co-enseñanza? | Es cuando, con un par, trabajar con un par | Es el trabajo que realizamos dentro del aula | Esto se me olvidó, ¿no es la cooperación que hay entre la profesora diferencial y la profesora de asignatura? | Pienso que la co-enseñanza viene de la cooperación de otra persona, así lo veo enseñanza, viene a "co enseñar" (...) viene apoyar, en apoyo. |
| | | 2. ¿Cómo funciona la coordinación y organización de reuniones con su colega para hablar sobre el plan de intervención de los estudiantes con TEA? | Super bien positivo, con las 3 horas semanales positivo | Se dispone del tiempo de las colegas, se establecen cierto (...) principios que se van a coordinar en base al estudiante, la información también que se va a traspasar entre los profesores, el equipo con que trabaja el estudiante y generalmente son los miércoles. | Las que tenemos los miércoles y funcionan bien porque (...) revisamos las pruebas (...) y está constantemente con ellos de acuerdo a lo que ellos requieren entender. | Nosotros tomamos acuerdos aquí en estas reuniones y nos podemos de acuerdo de cómo lo hacemos, nada más. |
| | | 3. Usted, ¿Cómo planifica? ¿Las planificaciones las realiza en conjunto con el profesor de aula/diferencial? | Nosotros trabajamos con un programa especial que se llama escuela arriba, que se trabaja con la profesora PIE, y se va adecuando. | Nosotras las diferenciales no planificamos, las planificaciones del profesor se revisan en conjunto y se realizan los aportes pertinentes. | Mira en realidad las planificaciones por sí sola, pero en la sala se adecúa y en la prueba se adecúa porque sí no ya sería como mucho ya. | Mira la verdad es que no, yo planifico para mí, y ella la adapta |

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| | 4. ¿Cómo describiría la relación existente con su colega y otros profesionales? | Si bien positivo, trabajo con la kinesióloga y una fonoaudióloga, si positivo | Totalmente laboral | En algunos casos yo he mandado a niños al psicólogo y no siendo del PIE, conversamos sí y él me dice el diagnóstico, | Como te digo una relación amistosa, cooperadora, simpática, una buena convivencia |
| | 5. Observando la siguiente imagen, según Friend et al 2014 ¿Cuáles son los enfoques de enseñanza que se utilizan en el aula? | Sería de apoyo, complementario y en equipo | En estaciones, grupos simultaneo, pero es relativo, también de apoyo, y en equipo, si eso | (...) Entonces sería grupo en simultáneo complementario y en equipo. | No esto no lo he visto nunca yo. Ya mira la verdad es que como yo soy de ciencias yo trabajo sola. |
| | 6. Usted ¿Considera suficiente las horas dispuestas para el trabajo colaborativo? | Si en mi caso sí, porque tengo dos cursos nomas, hay colegas que tienen cuatro cursos | No, faltan, porque (...) se acabó el bloque, entonces quedamos sin seguir planificando, faltó entregar información, ocurrieron ciertas circunstancias que el trabajo sea 100% efectivo, entonces con 3 horas creo que no alcanza" | sí suficiente | sí a mí no me dificulta, me alcanzan los tiempos, porque o si no lo hacemos en el pasillo en cualquier momento que tengamos desocupados |
| | 7. ¿Qué implementaría o que le falta dentro del trabajo colaborativo actual que considera se deba potenciar? | Mas recursos tecnológicos, | recursos humanos, yo creo que sería muy bueno tener una kinesióloga, y terapeuta ocupacional, capacitaciones yo creo también que será importante. | falta entregar más estrategias con las que uno pueda trabajar con niños que tienen condición falta a nivel ministerial también en Chile que los materiales que entregan a los colegios no sean con tanta cosa de lectura que sean más simples" EM2 | Yo creo que, mira la verdad es que yo no necesito mas |
| | 8. ¿Se encuentra satisfecho con el modo de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en el establecimiento con estudiantes TEA? | Si, porque existe un apoyo permanente del equipo PIE, están muy preocupados de los niños, están atentos a cualquier dificultad | Si, pero falta más, capacitación (...) que vengan de una parte externa, que puedan capacitar a todo el establecimiento para sensibilizar sobre el tema. | No, falta más material concreto porque siempre se le critica al profesor que debe estar haciendo el material, el sistema tiene que proveer de ello. | Si (...) así que yo creo que a los niños TEA le ponen bastante atención, a los niños los ayudan bastante, hay comunicación con los apoderados. |

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

1.5 Análisis entrevistas apoderados

| Categorías | Subcategorías | Preguntas de aproximación para apoderados | AP 1 | AP2 |
|---|---|---|---|---|
| Conceptualización del trastorno del espectro autista. | Comprensión del trastorno del espectro autista | 1. A usted ¿Qué entiende por trastorno del espectro autista? | Bueno lo que yo entiendo del trastorno, es que afecta tres áreas del desarrollo (...) la conducta y la socialización y la comunicación (...) es muy variado (...) temas conductuales (...) | Para mí es como una forma de vida distinta, ni mejor ni peor sólo distinta. Mas menos eso te podría decir respecto a eso. |
| | | 2. A usted, ¿Le han mencionado sobre las características del trastorno del espectro autista? ¿Podría mencionar algunas? | A ver (...) no, a Javier lo que notamos cuando era pequeño, cuando le hablábamos no nos pescaba (...) nuestra primera impresión fue que lo mejor era sordo (...) lo llevamos a un otorrino (...) el pediatra (...) nos dijo llévenlo al neurólogo porque Javier algo tiene (...) ahí nos diagnosticó al Javier, en los 15 minutos que estuvo con él nos dijo que tenía autismo | La sensibilidad a los ruidos, la sensibilidad al tacto, el gusto (...) La forma de expresarse ya, que son más rígidos (...) todos son distintos uno del otro entonces no te podría encasillar las cosas (...) El vocabulario es muy particular de ellos sí (...) |
| | | 3. ¿Podría describir el proceso diagnóstico de su pupilo? | Nuestra primera impresión fue que a lo mejor era sordo, o tenía algún problema auditivo (...) lo llevamos a un otorrino (...) el pediatra de Javier que lo veía desde que tenía tres meses (...) nos dijo llévalo al neurólogo porque Javier algo tiene (...) nosotros lo llevamos al neurólogo (...) Y ella ahí nos diagnosticó al Javier, en los 15 minutos que estuvo con él nos dijo que tenía autismo y ahí nosotros dijimos autismo(...) | Uy (...) La palabra que una vez escuché y me describió mucho fue duelo, duelo, (...) Si porque es un proceso, no tenía idea de lo que se trataba Y después de entenderlo (...) procesarlo, viene el duelo, el llorar, procesar cómo va a salir adelante, que va a hacer, el miedo. Que va a pasar con él si yo no estoy (...) |
| | | 6. ¿Cómo maneja usted las necesidades sensoriales de su pupilo? | Tuvimos que ir a terapia de integración sensorial con terapeuta ocupacional, para entender de qué se trataba el tema sensorial (...) con terapia, y aprendiendo a reconocer y exponiendo de manera un poquito más controlada a los estímulos. | Mira la estoy trabajando de a poco(...) le cuesta caminar con pies descalzos, los ruidos (...) Trate de comprarle no sé, audífonos y así hasta que él se sintió preparado y se sacó los audífonos (...) Todavía hay ruido que a él le molestan, pero ya son más soportables. |
| | | 7. ¿Cómo fue la adquisición del lenguaje de su hijo? | No decía nada hasta los 3 años y medio(...) tiene un lenguaje funcional, (...) está más orientado a conseguir cosas como a los tres años y medios comenzó con la intención de hablar, pero no empezó a pronunciar palabras, y también fue trabajo fonoaudiológico y del terapeuta (...) | Fue lenta (...) Pero si lo ayudaba a que él pudiera adquirir más lenguaje, pero no presionando, porque cada niño tiene su tiempo, el Alonso empezó hablar a los cinco años y a los siete años él empezó entender más menos lo que hablaba (...) |
| | Estrategias metodológicas usadas en estudiantes TEA | 1 ¿A usted le han mencionado que estrategias metodológicas se usan con su hijo?, ¿Podría contar alguna? | No mucho la verdad, el colegio tiene muy buenas intenciones con el tema de la integración pero sin embargo tenemos un gran problema (...) los profesionales no son profesionales que tengan una formación para trabajar con niños que están dentro del espectro, casi todas las estrategias consisten en hacer adecuaciones que tiene varias falencias (...) si bien se habla de integración mucho del trabajo se hace fuera de la sala (...) también hay profesoras que hacen sus clases normales sin adecuaciones y que les importa bien poco que existan niños con NEE, no hay una sensibilidad. | Como él es visual, lo ocupan mucho (...) Le gusta dibujar, entonces ocupan mucho de eso con él (...) De esa manera trabajan con Alonso, buscan en las cosas que le gustan, bueno la profesora que tiene ahora del pie, con la música que le gusta, para que pueda aprender (...) los Pictogramas igual |
| | | 2 ¿Cómo se organizan las actividades de la sala para su pupilo? | La verdad de las cosas si bien se habla de integración mucho del trabajo se hace fuera de la sala (...) hay profesoras que hacen sus clases normales sin adecuaciones y que les importa bien poco que existan niños con NEE no hay una sensibilidad. | No, la sala de clases es un caos, no están habilitada para trabajar con los niños porque los ruidos son terribles, de hecho ellos no quieren estar dentro de la sala y no le gusta ir al colegio por eso, por los ruidos (...) entonces los apoderados trabajamos e hicimos una (...) Es más tranquila y hay alrededor de seis niños de distintos niveles y las tías trabajan ahí con ellos (...) están un poco en la sala de clases, pero después para trabajar con ellos se lo llevan a la sala del pie, a la sala sensorial se le llama. |
| | | 3. ¿Considera que su pupilo aprende o a mejorado sus relaciones sociales? | Sí, como somos varios acá, también tiene la necesidad de mejorar, pero que el colegio haya desarrollado esas habilidades sociales no creo, a lo mejor sí, a lo mejor ha desarrollado cierta tolerancia, pero más bien marginal, no, así como que haya impactado en el desarrollo. | Sí, de todas maneras, sabe diferenciar muy bien los que son sus amigos y los que son sus compañeros dentro del curso (...) O sea los que son sus compañeros de curso y a lo que él considera sus amigos, Conversa con ellos los busca, juega. |
| Conocimiento de la normativa vigente | Ley 20.422/2010 | 1. ¿Conoce alguna ley o decreto que rige la inclusión de estudiantes con TEA? | Sí, pero el número y nombre en este momento no lo recuerdo (...) sé que existen ciertas leyes que tiene que ver con los programas pie que norman los profesionales que forman parte del programa las adecuaciones curriculares cerca | Tengo mala memoria, así que no (...) debo tener los papeles, cuándo voy a pelear algo y al colegio (...) porque si me pongo hablar así nomás (...) no te podría expresar ahora alguna. |

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

| | | | | |
|--|--------------------|---|---|--|
| | | | de los apoyos que deben tener en la sala la cantidad de niños que debe haber por curso con NEE. | |
| | | 2. ¿Conoce usted que opciones educativas tienen las personas autistas? | No, si tú me explicas te lo agradecería (...) ah, sí | ¿Opciones te refieres a qué colegios pueden ingresar, ese tipo de cosas? (...) tienen muy pocas opciones, hay muy pocas opciones (...) de hecho hay colegios que dicen que tienen integración, pero resulta que recogen a los niños, pero no tienen las herramientas para trabajar con ellos. |
| | | 3. ¿La escuela menciona que es inclusiva en su misión? | Si hacen una declaración donde ellos son inclusivos, son integradores (...) muy amplia su declaración. | Si, si de hecho eso me llamó mucho la atención. |
| | | 4.- ¿ha recibido alguna ayuda técnica de parte de la escuela? Como, por ejemplo, tablero de comunicación no electrónico, aplicaciones tecnológicas de comunicación aumentativa de pictogramas. | No, yo les hablé de los pictogramas y les comenté que con eso funcionaba mejor, pero creo que antes que se lo nombramos nosotros no tenían mucha idea. | No, nada (...) Eso específicamente no, pero sí hemos sugerido herramientas para que los niños puedan trabajar de mejor forma dentro del colegio. |
| | Decreto N°83/2015 | 1. ¿Conoce cómo la profesora de aula regular y profesora diferencial le enseña al estudiante? ¿Utiliza diversas formas? | Como te comentaba la profesora de aula, cuando eran más pequeñitos, estaba más comprometida (...) los profesores de aula he notado que no tienen la intención de modificarse o adaptarse a las NEE (...) la educadora diferencial hace adecuaciones, busca estrategias para trabajar con los niños, estrategias que son un poco improvisadas. | Si (...) trabajamos en equipo con la profesora diferencial, ella me manda lo que va a trabajar con él, yo lo preparo (...) es como que hay harta comunicación con ella y realmente los profesores no (...) no tienen ni idea de cómo tratar a los chicos, si de hecho por eso ellos no pueden estar en la sala porque ellos hacen la clase para todos, no hay una diferencia, no buscan la manera de poder llegar a los chicos para que ellos puedan captar la clase (...) |
| | | 2. ¿Usted sabe si la educadora diferencial realiza clases en conjunto con la profesora de aula? | Entiendo que no, cuando están en aula con los niños, presta apoyo con los niños o en ocasiones se los lleva a una sala PIE (...) pero que hagan clases en conjunto, no habrían. | Trabaja en las dos partes, trabaja en la sala y por momentos se lleva la salita sensorial. |
| | | 3. ¿Conoce al equipo de aula que entrega apoyo a su hijo/a? (profesores y asistentes) | Sí, conozco al fono, al psicólogo, asistente no porque no hay, y a los profesores como son lenguaje uno, a esos no los conozco a todos, conozco algunos. | Si, los ubico. |
| | | 4. El plan de adecuación curricular es la modificación de los contenidos, ¿sabe en qué asignaturas se le realizó adecuación curricular? ¿Se lo mostraron en algún momento? ¿Qué profesionales participaron en las adecuaciones? | Esto es lo que te digo que un poco más bien improvisado (...) no es que este es el programa del semestre así lo vamos a enfrentar, ese tipo de cosas no existen o al menos a mí no me han informado. | Em (...) Se le hizo en historia, en ciencias en inglés, (...) no, vi el final vi los resultados y ella me explicó antes lo que iban a hacer. (...) la educadora diferencial y su equipo PIE, psicólogo no mucho porque como está con licencia han ido circulando varios. |
| | Decreto N°170/2009 | 1. A usted, ¿Le explicaron cuál es el diagnóstico del estudiante? ¿De qué manera? Por ejemplo: charlas, reuniones, talleres u otros. | Ese tipo de cosas no existen o al menos a mí no me han informado. | Dentro del colegio no. |
| | | 2. Al estudiante lo evaluaron en diciembre, ¿Se le informó sobre los resultados y apoyos para el año en curso? | Del año pasado no, la verdad es que los años de la pandemia fueron bien especiales. | no, me dieron los resultados nomas y los apoyos se le dieron sólo al inicio de año. Que ahí es donde uno pregunta con quién va a estar (...) ahí te dan toda la indicación, quien va a ser la profesora de apoyo, la profesora de Pie que va a estar con él, pero eso es (...) |
| | | 3. ¿Tiene conocimiento sobre los profesionales involucrados en las evaluaciones? ¿Cómo se informa del progreso o cambios de los apoyos que recibe? | Si, nos entregaron un informe que finalmente uno lo recibe lo lee, pero no hay un profesional al frente que te explique (...) simplemente está el informe con un lenguaje muy técnico que uno no entiende. | Sí, la Fonoaudióloga y la encargada del pie. |
| | Decreto N°67/2008 | 1. ¿Usted sabe si el establecimiento cuenta con un plan de acción para la repitencia de un estudiante con TEA? ¿Qué conoce al respecto? | No. | No, no sé. |

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | 2. ¿Percibe usted que su pupilo participa como los demás? Comente. | No, o sea Javier como te decía un poquito en la parte social él es muy sensible entonces el solito se escapa (...) pero no sé si existen estrategias, todo es en la medida que se va dando. | No, creo que igual participa de forma distinta (...) Prácticamente no participa de esas cosas. |
| Herramientas para la inclusión entregadas para el estudiante con TEA | Orientaciones y/o apoyos para trabajo en el hogar | 1. ¿Los profesionales del establecimiento mantienen una comunicación constante con usted? ¿De qué forma? | La educadora diferencial si ella nos está constantemente contando lo que se está trabajando con los niños, pero todo desde eso, muy corto plazo...no hay un programa donde podamos anticiparnos, pero si hay harta comunicación con ella. | Sí, bueno a través de WhatsApp, correo electrónico, con la educadora diferencial hablamos a diario. |
| | | 2. ¿Cómo la/o orienta el establecimiento para las necesidades que presenta en el hogar? | No, nos ha entregado orientación de nada. | No. |
| | | 3. ¿El establecimiento le ha entregado herramientas para potenciar la autonomía y buena comunicación con su pupilo? | No, nos ha entregado orientación de nada. | No, muy pocas (...) como te digo tratan de hacer las cosas, pero les falta. |
| | Herramientas para la convivencia dentro del establecimiento. | 1. ¿Cómo fue el proceso de adaptación del estudiante al ingresar al sistema de educación regular? | Fantástico, yo quedé sorprendido (...) siempre pensé que tendría más problemas para aprender, para avanzar, cuando entro a primero básico pensé que me iban a estar llamando a cada rato o estaría aislado, sus compañeros son bastante integradores. | No, el primer año fue Super difícil una porque Alonso no se adaptaba y otra porque la profesora no sabía cómo tratarlo(...) cuando entramos el primer año fue la adaptación, todo el año, en que los profesores se adaptaron a esta nueva forma y que los niños se adaptarán a este nuevo colegio, fue todo un año súper complicado. |
| | | 2. ¿Conoce qué protocolos existen en el establecimiento para fomentar la buena convivencia escolar? ¿Me podría mencionar algunos? | Desconozco los protocolos que tiene, sé que hay protocolos de bullying (...) es el único protocolo que conozco en general. | Mira tiene ahora (...) Si De hecho en cada curso tienen de estos, un compañerito que como que interviene, tienen como mediadores (...) hay harta trabajo ahí, a veces no hay mucho resultado por la calidad de niño que entró al colegio, pero están trabajando con respecto a eso. |
| | Adecuaciones de acceso y objetivos para trabajar en el aula | 1. ¿La escuela realizó algún proceso de anticipación para conocer los espacios del establecimiento y a los profesionales con que el estudiante se relacionara? | No, de hecho, yo contraté de manera particular un asistente de apoyo para Javier porque no se nos explicó nada como se haría esa transición. | Ahora se está trabajando en eso(...) A principio pidieron mandar una foto de Alonso con las cosas que le gustaban, que no le gustaban y eso se les presentaron a los profesores y a la vez también fotografía de los profesores para que los niños los conocieran (...) fue la intención, pero no nos llegaron las fotos de los profesores con el nombre |
| | | 2. ¿El establecimiento posee plan de seguridad señalado mediante imágenes en lugares como: cocina, baño, sala de profesores, gimnasio, entre otros; se encuentran señalizados mediante imágenes, fotografías o pictogramas? | No, hasta el año anterior a la pandemia no, pero este año no sé. | No, no nada. Yo creo que se va a hacer luego. |
| | | 3. ¿Sabe usted si la sala de clases tiene las normas de convivencia establecidas de forma visual, diario mural o calendario de anticipación? | Se que no está con pictograma. | No, lo que tienen son el horario, cosas así comunes, pero, eso lo otro no. |
| Trabajo colaborativo | Coordinación programa de integración escolar | 1. ¿Cómo describiría usted la comunicación entre equipo PIE, docentes y familia? | Entre el PIE y los docentes lo desconozco y eso habla del PIE y la familia. | La comunicación más que nada es con el equipo PIE, la verdad de las cosas, es buena los docentes como que le entregan el contenido y el PIE hace esto, le dejan todo a ellos que ellos lo hagan. |
| | | 3. ¿Usted se siente parte del equipo que trabaja en pro de su pupilo? | No, pero ahí también es un poco responsabilidad mía. | Sí, me siento super cómplice. |
| | | 4. ¿Qué apoyos entrega la fonoaudióloga, psicólogo u otro profesional a su pupilo? | El fono trabaja temas atingentes de clases (...) nosotros recibimos muy poca retroalimentación respecto a cómo se trabaja y no hay un programa que nos permita a nosotros entender de mejor manera como se está trabajando, el trabajo colaborativo no ocurre, nosotros como familia nos mandan tareas nomas. | El Fonoaudióloga ahora el apoyo que entregar a los chicos es para que ellos se logren desenvolverse fuera del colegio, fuera de la casa, (...) lo que es la Fonoaudióloga y el psicólogo es nuevo así que está empezando de nuevo a trabajar así que no sé todavía cuál es la pauta que van a tener. |
| | | 5. ¿Qué apoyo o cómo le enseña la profesora diferencial a su hijo/a? | Nosotros recibimos muy poca retroalimentación respecto a cómo se trabaja y no hay un programa que nos permita a nosotros entender de mejor manera como se está trabajando, el trabajo colaborativo que tu mencionabas anteriormente no ocurre, nosotros como familia nos mandan tareas nomas. | Visualmente, si es todo visual. |
| | | 7. ¿Ha participado en reuniones en donde se dé cuenta del progreso de aprendizaje de su pupilo? ¿Recibe informes de avance, entrevistas y/o libretas en donde se dé cuenta del proceso de aprendizaje de su pupilo? | Informe que finalmente uno lo recibe lo lee, pero no hay un profesional al frente que te explique (...) simplemente está el informe con un lenguaje muy técnico que uno no entiende. | Sí, Bueno los informes son prácticamente semestrales, el informe físico, Pero el informe verbal es prácticamente, es casi diario. |

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

| | | | | |
|--|---------------------------------|---|---|--|
| | Organización de la co-enseñanza | 1. ¿Cree importante la colaboración de los padres en la escuela? ¿Cuál cree usted que son sus responsabilidades? | Si, por lo mismo me siento culpable, debería estar más informado. | Si, de otra manera no se obtendrían los resultados que ahora hay. |
| | | 2. ¿Cree necesaria la participación del profesor/ar diferencial en el aula? ¿Por qué? | Si, es necesario que sea más constante. | Si, es súper importante, es como en parte es como tener tus ojos dentro de la sala de clases y también los del niño porque a veces él está en clases, pero no capta nada, entonces sin que ella lo dirija, el no aprendería, entonces no es súper importante que esté ella ahí, ella o él el que esté a cargo de educador diferencial. |
| | | 3. ¿De qué manera se le informa sobre el plan de intervención que llevarán a cabo los docentes? | La educadora diferencial es la que nos comunica, ella es la que nos cuenta todo. | Se me informa en una entrevista como esta, por zoom. |
| | | 4. ¿De qué manera participa dentro del proceso de enseñanza de su hijo? | Apoyándolo con las tareas, los trabajos. | Estudiando con él, entregando las herramientas para que pueda estudiar en el colegio, yendo a dejar todos los días para que no falte y tener constante comunicación con la educadora en este caso. |
| | | 5. ¿Se encuentra satisfecho/a con el modo de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el establecimiento con estudiantes TEA? | No, siempre uno quiere más, no me encuentro satisfecho, pero es lo que tenemos, es difícil modificar la estructura del colegio. | No, falta mucho pero no puedo desmerecer lo que se ha hecho hasta ahora. |



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|--|
| NOMBRE DEL EVALUADOR | CARMEN CAMPOS AGUILERA |
| TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO: | "INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA DENTRO DEL AULA REGULAR EN EL COLEGIO MUNICIPAL CAMILO HENRÍQUEZ DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | Rocío Paulette Cortés Pagueguy. Pilar Alejandra Gutiérrez Zurita. Francisca Makarena Silva Merino. Barbara Javiera Riffo Arteaga Carmen Gloria Vera Sandoval |
| CARRERA | Pedagogía en Educación diferencial |
| PROFESOR GUÍA | Marianela Herrera Lara |

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos. | 5,5 |
| 2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio. | 6,0 |
| 3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio. | 5,8 |
| 4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas. | 5,8 |
| 5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis. | 5,8 |
| 6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 5,8 |
| Promedio | 5.7 |

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas). | 6,5 |
| 2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada. | 6,5 |
| 3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual. | 5,8 |
| Promedio | 6.2 |

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------------|
| 1. Precisión del enfoque o modelo de investigación. | 7,0 |
| 2. Presentación del método de investigación y su diseño. | 6,0 |
| 3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado. | 5,8 |
| 4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación. | 7,0 |
| 5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos. | 5,5 |
| 6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación. | 7,0 |
| 7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información. | 6,8 |
| 8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información. | 5,5 |
| Promedio | 6.3 |

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------------|
| 1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación . | 5,8 |
| 2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética. | 5,5 |
| 3. Discusión de los resultados de la investigación. | 5,5 |
| 4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos. | 5,5 |
| 5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio. | 6,0 |
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 5,8 |
| Promedio | 5.6 |

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Títulos pertinentes y sintéticos . | 6,5 |
| 2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo. | 6,5 |
| 3. Correcto uso de ortografía. | 6,0 |
| 4. Coherencia en la redacción. | 6,0 |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas. | 5,8 |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA. | 5,8 |
| Promedio | 5.9 |

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

| Aspectos | Ponderación | Nota | Puntaje porcentual |
|--|-------------|------|--------------------|
| A. De la Formulación del problema | 25% | 5.7 | 1.42 |
| B. Del Marco Teórico referencial | 20% | 6.2 | 1.24 |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20% | 6.3 | 1.26 |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados | 25% | 5.6 | 1.42 |
| E. De los aspectos formales | 10% | 5.9 | 0.59 |
| Nota promedio final | | | 5.9 |

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Esta investigación y sus resultados pueden mejorar algunos aspectos para dar mayor fuerza al trabajo realizado. Mejorar que la problematización este sólidamente expuesta y revisar con rigurosidad la fundamentación teórica con investigaciones para la teoría, sobre todo en los aspectos conceptuales de intervención en TEA y fortalecer con estudios la importancia de la formación de los profesionales, sobre todo de los docentes (en esa materia hay muchos estudios) para contrastar con los hallazgos y luego las conclusiones.
Revisar los verbos de los objetivos y el problema para que quede ajustado a lo preciso que se investigó.

Pueden sintetizar aspectos no relevantes del marco teórico dado que se hace extenso y hay contenidos que no son relevantes y se pueden unir en la misma línea temática para evitar la separación en subtítulos y dar más continuidad al texto.
Usar capacidad de síntesis de conceptos y actualizar con datos de Chile, sugiero revisar las observaciones en el borrador
Hay detalles que corregir en la redacción, uso de conectores, palabras que se repiten (pueden buscar sinónimo). Es necesario explicar mejor el concepto de inclusión y como se refieren al proceso ya que no es un sustantivo, revisar el uso de normas Apa y que las referencias correspondan a todos los autores de las citas o parafraseo

En el marco metodológico falta explicar el tipo de análisis usado para analizar las entrevistas, es muy necesario para explicar los resultados y la discusión posterior. Hay detalles en la construcción de categorías.
Las conclusiones pueden fortalecerse contrastando la teoría planteada con autores e investigaciones que den cuenta de las estrategias más efectivas para la intervención y la necesidad de disponer de docentes preparados en la especialidad, mejorar los fundamentos teóricos en las conclusiones
En la misma línea, mejorar las citas que fortalecen los hallazgos

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

Carmen María Campos Aguilera
FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 5 sep 2022



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

| | |
|--|--|
| NOMBRE DEL EVALUADOR | PATRICIA CONTRERAS SANZANA |
| TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO | "INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA DENTRO DEL AULA REGULAR EN EL COLEGIO MUNICIPAL CAMILO HENRÍQUEZ DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN" |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | 1. ROCÍO PAULETTE CORTÉS PAGUEGUY 2. PILAR ALEJANDRA GUTIÉRREZ ZURITA 3. FRANCISCA MAKARENA SILVA MERINO 4. BÁRBARA JAVIERA RIFFO ARTEAGA 5. CARMEN GLORIA VERA SANDOVAL |
| CARRERA | PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL |
| PROFESOR GUÍA | MARIANELA HERRERA LARA |

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos. | 7,0 |
| 2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio. | 7,0 |
| 3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio. | 7,0 |
| 4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas. | 7,0 |
| 5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis. | 7,0 |
| 6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 7,0 |
| Promedio | 7,0 |

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas). | 7,0 |
| 2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada. | 7,0 |
| 3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual. | 7,0 |
| Promedio | 7,0 |

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

| INDICADORES | Nota |
|---|-------------|
| 1. Precisión del enfoque o modelo de investigación. | 7,0 |
| 2. Presentación del método de investigación y su diseño. | 7,0 |
| 3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado. | 7,0 |
| 4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación. | 7,0 |
| 5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos. | 6,5 |
| 6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación. | 7,0 |
| 7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información. | 7,0 |
| 8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información. | 6,5 |
| Promedio | 6,87 |

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

| INDICADORES | Nota |
|---|-------------|
| 1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación. | 6,5 |
| 2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética. | 6,5 |
| 3. Discusión de los resultados de la investigación. | 7,0 |
| 4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos. | 7,0 |
| 5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio. | 7,0 |
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 7,0 |
| Promedio | 6,83 |

| | Nota |
|--|-------------|
| 1. Títulos pertinentes y sintéticos. | 7,0 |
| 2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo. | 7,0 |
| 3. Correcto uso de ortografía. | 6,5 |
| 4. Coherencia en la redacción. | 6,5 |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas. | 6,5 |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA. | 7,0 |
| Promedio | 6,75 |

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

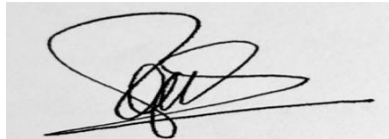
| Aspectos | Ponderación | Nota | Puntaje porcentual |
|--|-------------|------|--------------------|
| A. De la Formulación del problema | 25% | 7,0 | 1,75 |
| B. Del Marco Teórico referencial | 20% | 7,0 | 1,40 |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20% | 6,87 | 1,37 |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados | 25% | 6,83 | 1,70 |
| E. De los aspectos formales | 10% | 6,75 | 0,67 |
| Nota promedio final | | | 6,89 |

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

La investigación, cuyo tema es de gran relevancia en el contexto educativo, está adecuadamente organizada, articulándose los distintos capítulos de manera clara.
El estudio presenta un planteamiento metodológico adecuado, aunque se debe considerar información que está expuesta en el capítulo de los resultados.
Los resultados se explican satisfactoriamente y las variables del estudio se evidencian en forma adecuada, haciendo eco de un marco teórico bien sustentado y actualizado.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



16 DE AGOSTO DE 2022