



Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Sociología  
Carrera de Sociología

***Inclusión educativa de niños y niñas diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el Sistema Educativo chileno, Valparaíso 2021***

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada en Sociología y  
Título Profesional de Socióloga

Estefanía Macarena Vivanco Milles

Profesor Guía:  
Emanuel Arredondo González

Marzo 2021

Quisiera partir agradeciendo a Emanuel por aceptar guiar mi proyecto, por la paciencia, la espera, las infinitas preguntas, el apoyo y las palabras de aliento en cada correo.

Agradecer a mis padres por permitirme concretar mi anhelo de estudiar sociología en otra ciudad, a mi madre por su amor, apoyo y confianza infinita en cada paso que he dado, a mi padre que, aunque no alcanzó a estar conmigo en estos momentos, me heredó su amor por la política y el pensamiento crítico.

Agradezco a mi tata, Neve, Emilio y mis amigas por el amor y la contención en este largo proceso, a Adolfo mi compañero de vida que me ha acompañado con amor en esta travesía de terminar mi carrera y criar a nuestro hijo Mateo.

A Mateo por ser la brújula de mi vida y llevarme a conocer este mundo de la diversidad, el TEA y la Inclusión, porque de ahí nace esta investigación, de las ganas de una madre de conocer y visibilizar esta condición.

A todas las mamás y papás que aceptaron cooperar con la investigación, abriéndose a tratar un tema tan delicado e invisibilizado, pero a la vez tan presente en nuestra sociedad. Imposible no agradecer a las terapeutas que accedieron a participar con tanto entusiasmo y dedicación, fiel a su compromiso por hacer de nuestra sociedad cada vez un poco más inclusiva.

Estefanía

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>V</b>
<b>PALABRAS CLAVE</b> .....	<b>V</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	4
1.2. OBJETIVO GENERAL .....	4
1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	4
<b>2. FORMULACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN</b> .....	<b>5</b>
2.1. ESTADO ACTUAL DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) EN CHILE....	5
2.1.1 ESTADÍSTICAS DE TEA A NIVEL NACIONAL Y MUNDIAL .....	7
2.1.2 <i>Personas en situación de Discapacidad y Trastorno del Espectro Autista</i> .....	8
2.2. SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO .....	11
2.2.1 <i>Educación Inclusiva como perspectiva</i> .....	12
2.2.2 EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO.....	13
2.2.3. IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE MENORES CON TEA EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO .....	17
2.3 SIGNIFICACIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON TEA .....	19
<b>3. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>21</b>
3.1. PERSPECTIVA TEÓRICA .....	22
3.2. INTERACCIONISMO SIMBÓLICO: LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO .....	23
3.3. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA- TEA .....	25
3.3.1 <i>Historia del término Autismo</i> .....	25
3.3.2 <i>Autismo como un Trastorno Evolutivo Diverso: del Autismo al Trastorno del Espectro Autista</i> .....	25
3.3.3 <i>Criterios de diagnósticos actuales</i> .....	26
3.3.4 <i>Detección temprana de TEA en los servicios de salud pública chilenos</i> .....	28
3.3.5 <i>Educación de estudiantes con TEA en Chile</i> .....	30
3.4. INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	31
3.4.1 <i>Inclusión y Exclusión social</i> .....	31
3.4.2 <i>Cimientos del Sistema Educacional Chileno</i> .....	33
3.4.3 <i>Educación inclusiva en Latinoamérica</i> .....	34
3.4.4 <i>Educación Inclusiva: Desde el paradigma de integración al paradigma de inclusión</i> .....	35
3.4.5 <i>Educación Inclusiva desde el sistema educacional</i> .....	37
3.4.6 <i>Concepto de Inclusión Educativa</i> .....	38
3.5. ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA DE MENORES DIAGNOSTICADOS CON TEA EN SISTEMAS EDUCACIONALES DE DIFERENTES ESTADOS .....	41

<b>4. DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>44</b>
4.1. DISEÑO.....	44
4.2. UNIVERSO Y MUESTRA .....	44
4.3. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS .....	45
4.5 <i>Análisis de información</i> .....	46
4.6 <i>Calidad de diseño</i> .....	47
4.7 <i>Condiciones éticas</i> .....	47
<b>5. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....</b>	<b>48</b>
5.1. CONOCIMIENTO DE PROFESIONALES TRATANTES SOBRE EDUCACIÓN DIFERENCIAL Y TEA.....	48
5.2. CONOCIMIENTO DE MADRES Y PADRES SOBRE EDUCACIÓN DIFERENCIAL Y TEA 51	
5.3. PRÁCTICAS DEL SISTEMA EDUCACIONAL; HABILIDADES Y/O DEFICIENCIAS DEL SISTEMA .....	52
5.4. SIGNIFICACIONES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA; VALORACIONES Y EXPERIENCIAS VIVIDAS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA. ....	57
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>64</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>71</b>
<b>8. SIGLAS .....</b>	<b>76</b>
<b>9. ANEXOS Y APÉNDICES .....</b>	<b>77</b>

## **RESUMEN**

A partir de la publicación de Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 (2015), el sistema educacional chileno buscaba principalmente acabar con toda forma de discriminación arbitraria que vulnerara los derechos de las y los estudiantes a la hora de ingresar a un establecimiento educacional. Este precepto les entregó la posibilidad a los padres, madres y cuidadores de menores diagnosticados dentro del Trastornos del Espectro Autista (TEA) matricular a sus hijos/as en establecimientos de educación regular si así lo quisieran, no obstante, las barreras para una verdadera inclusión educativa no fueron superadas por esta ley, debido a que uno de los puntos críticos de la puesta en marcha de esta reforma estriba en que las escuelas, profesionales y la comunidad escolar en su totalidad, no están eficazmente preparado para la permanencia y participación de menores con TEA y sus necesidades educativas especiales en las aulas. Estas barreras, son percibidas por las madres, padres y terapeutas de niñas y niños con TEA a la hora de buscar establecimientos educacionales para sus hijos e hijas, incluso en aquellos con Programas de Integración Educativa (PIE), por lo tanto, se puede concluir que el sistema educacional chileno se encuentra más estancado en un paradigma de integración escolar que el nuevo paradigma de inclusión escolar.

## **PALABRAS CLAVE**

**Significado- Trastorno del Espectro Autista- Educación Inclusiva- Sistema Educativo**

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo principal indagar en el significado que le atribuyen profesionales tratantes, padres, madres o cuidadores de menores diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) de la comuna de Valparaíso y Viña del Mar, a la inclusión educativa, considerando sus contextos sociales y experiencias en el sistema educacional chileno en la actualidad.

El trasfondo de este proyecto surge debido a lo difícil que es actualmente encontrar establecimientos educacionales regulares que cuenten con profesionales capacitados para trabajar con menores con TEA en los Programa de Integración Escolar, tomando en consideración sus Necesidades Educativas Especiales (NEE) permanentes y que todas las personas con esta condición presentan sus rasgos de manera única. Al respecto;

Muchos padres y madres saben que este tema es complejo, porque buscar un colegio que cuente con planes de integración y/o medidas adecuadas para recibir a estudiantes con discapacidad son escasos. Además, se debe enfrentar las barreras impuestas muchas veces por la propia comunidad escolar, ya sea sus directivos o los propios apoderados. (Medina, 2014)

Según datos publicados por el equipo de Neurología de la Universidad de Valparaíso, dirigido por la Neuróloga Valeria Rojas:

Se evidenció que 71,7% de los profesionales que trabajan con niños con TEA en los PIE de la comuna de Valparaíso no tienen capacitación especializada. El 28,3% de los profesionales que refiere haber recibido capacitación, lo ha hecho a través de cursos sin una evaluación formal. La mayoría de los encuestados refirió que sus establecimientos educacionales no están preparados para recibir a niños con diagnóstico de TEA (88%). (Rojas, Quiroz, Garrido, Silva, & Carvajal, 2019, p. 563)

A razón de los resultados de esta encuesta, el equipo de Neurología mencionado realizó una jornada de capacitación en TEA para los profesionales de los PIE de la mayoría de ellos establecimientos dependientes de la Corporación Municipal de Educación. Sin embargo, lo ideal según los mismos profesionales, es realizar un trabajo colaborativo entre los sectores de salud y educación a nivel nacional, con alcance a todos los establecimientos educacionales del país, independiente de su financiación, de manera de lograr mejores resultados respecto a la inclusión de este grupo de menores.

En las últimas décadas, la educación inclusiva ha sido un tema de interés y debate en el marco de las políticas públicas y los lineamientos que la limitan tanto a nivel nacional como internacional, especialmente desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y su Marco de Acción, en la cual una gran cantidad de Estados, entre ellos Chile, se compromete a garantizar y fomentar el derecho a la educación de menores con NEE.

El año 2008 el estado chileno ratificó el compromiso de integrar en su legislación la Convención de los Naciones Unidas sobre Derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006), comprometiéndose a asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, así como a la enseñanza a lo largo de la vida, bajo el principio de igualdad de oportunidades.

El objetivo de los Estados es avanzar hacia una educación inclusiva que además de acabar con todo tipo de exclusión social, logre derribar barreras para el aprendizaje y la participación de todos los educandos.

Dentro de los primeros preceptos normativos transformadores de la legislación chilena encontramos la Ley General de Educación- LGE (Ley General de Educación, 2009) , la cual buscaba asegurar una educación de calidad tanto en el ámbito privado como público. No obstante, la privatización y subvención de las escuelas se mantuvo, junto con la fuerte estratificación de las escuelas en Chile- escuelas de carácter privado, particular subvencionado o pública-. Esta estratificación se configura según el nivel socioeconómico de las familias, es decir, la primera barrera para una educación de calidad en Chile es el nivel socioeconómico. En consecuencia, la LGE, no subsanó la estratificación de las escuelas en Chile, ni logró grandes avances en materia de Educación Inclusiva.

A razón de esto, el año 2015 se publicó la Ley de Inclusión Escolar N.º 20.845 (2015), la cual establece como principal objetivo asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad, lo que implica que los establecimientos educacionales deben generar las condiciones necesarias para el ingreso, permanencia y participación de todos los estudiantes sin condición ni segregación alguna ya sea por nivel socioeconómico, etnia, cultura, género, nacionalidad o religión, enfatizando en los grupos con mayor riesgo de vulnerabilidad, como es el caso de los estudiandos con NEE.

Esta ley ha significado cambios importantes en el sistema educacional chileno, aunque no suficientes. Junto con estas leyes, en materia de educación inclusiva encontramos en la normativa chilena una serie de Decretos legales que en la práctica manejan la burocracia de los beneficios que establece el sistema educacional chileno para estudiantes con NEE.

Entre estas normas se encuentra el Decreto N°83 (MIDEDUC, 2015), el cual establece los criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de enseñanza parvularia y básica, considerándose el docente, dentro de los Programas Integración Escolar (PIE) en escuelas regulares, como el principal agente transformador de las prácticas pedagógicas hacia una educación inclusiva de calidad.

En lo que respecta a las necesidades de menores con TEA, tomando en consideración que estos pueden presentar discapacidades tanto en el área intelectual como sensorial, es factible acogerlos al Decreto Supremo N.º 815 (MINEDUC, 1990) que establece preceptos para trabajar con menores con alteraciones en la capacidad de relación y comunicación que alteren su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual dentro de la sociedad.

Al analizar estos preceptos de manera global, podemos concluir que, en la práctica, estas normas aún son insuficientes para alcanzar un avanzado sistema educacional inclusivo, y aunque han existido avances en la materia, los procesos de ingreso y permanencia a establecimientos educacionales regulares de menores con NEE son engorrosos y sujetos a múltiples barreras de carácter burocráticas.

En este contexto, este estudio aborda los significados que construyen en base a sus experiencias las madres, padres y profesionales tratantes de menores de nivel escolar básica y pre-básica diagnosticados con TEA, sobre educación inclusiva, es decir, se busca interpretar los significados del círculo más cercano de un menor con la condición del espectro autista. Cabe recalcar que existen pocos estudios que aborden la temática del significado de inclusión educativa desde la mirada o perspectiva de padres o cuidadores y /o profesionales tratantes de menores diagnosticados, por lo tanto, la investigación presenta un enfoque exploratorio.

A continuación, se presentan los apartados o capítulos que dividen la temática a explorar. En un primer apartado tenemos Formulación y Contextualización de la problemática, presentándose los antecedentes a investigar, luego los objetivos de la investigación. En un siguiente apartado se presenta el Marco Teórico de esta, el cual profundiza sobre los aspectos teórico y conceptos principales, posteriormente, se establece el Marco Metodológico que establece lo referente a las decisiones metodológicas del estudio.

Por último, se establecen los Resultados hallados en la investigación, las Conclusiones y Discusiones que se generan a partir de la teoría expuesta y la realidad de la muestra del estudio.

A continuación, se presenta el problema de investigación planteado en el presente estudio, junto con los objetivos específicos que nos llevan a alcanzar el objetivo general, para finalmente responder la pregunta de investigación planteada.

### **1.1. Pregunta de investigación**

¿Cuál es el significado que los profesionales tratantes, padres y madres de menores diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista, de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar le otorgan a la inclusión educativa en el actual sistema educacional chileno?

### **1.2. Objetivo general**

- Indagar en el significado que los profesionales tratantes, madres y padres de menores diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista de la comuna de Valparaíso le otorgan a la inclusión educativa en el actual sistema educacional chileno, 2020.

### **1.3. Objetivos específicos**

- Identificar la información que poseen los profesionales tratantes, madres y padres de menores diagnosticados con TEA sobre esta condición y educación inclusiva.
- Indagar en las barreras y/o facilitadores (competencias de profesionales, infraestructura, etc.) percibidos por profesionales tratantes, padres o madres de menores diagnosticados con TEA de la educación inclusiva en Chile.
- Profundizar en la significación que le otorgan profesionales tratantes, madres y padres de menores diagnosticados con TEA a los procesos de escolarización de la inclusión educativa en Chile.

## 2. FORMULACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

“La calidad de vida de una persona con autismo depende del conocimiento que la sociedad tenga de este”  
Theo Peeters

En el presente apartado se presentan los antecedentes de la problemática de investigación en el contexto teórico y práctico tanto a nivel internacional como nacional con el fin de enmarcar los objetivos de la investigación.

En este sentido, es primordial encuadrar la situación actual de los menores diagnosticados con TEA y la inclusión educativa de menores con NEE en el actual sistema educacional chileno. En primer lugar, se indican los principales aspectos médicos de esta condición, junto con la realidad social/ legislativa que permiten comprender el problema investigado y luego se justifica la necesidad de discutir el escenario actual de la educación inclusiva en el sistema escolar chileno a más de veintiséis años de la Declaración de Salamanca.

### 2.1. Estado actual del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Chile

Los Trastornos del Espectro Autista (TEA) consisten en una disfunción neurológica permanente del neurodesarrollo del sistema nervioso central, esta es una condición variable en gradualidad y se incluye dentro de los trastornos del desarrollo a nivel neurológico. Se denomina espectro debido a que cada persona presenta la condición de forma diferente, cada uno tiene una forma única de procesar la información, las emociones y las sensaciones, diferenciándose de la manera en que procesan la información las personas neurotípicas (American Psychiatric Association , 2013).

Los rasgos típicos de esta condición son reconocidos como una diada relacionada con deficiencias en la comunicación social verbal y no verbal, falta de flexibilidad, patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses. Los síntomas se manifiestan en la infancia temprana, por lo general antes de los tres años.

Las dificultades de esta condición deben considerarse clínicamente significativas y persistentes, las cuales conllevan complicaciones en la capacidad de relacionarse, adaptarse e interactuar socialmente, incluso pueden presentar problemas del desarrollo cognitivo.

Estudios sobre esta condición señalan que el TEA tiene un origen biológico y que posee una gran influencia genética y hereditaria. Además, se asocia en un 70% de los casos a retraso mental desde leve a severo y en un 30% a epilepsia (Quijada, 2008, p. 88)

La calidad de vida de una persona con TEA, debido a las deficiencias en su desarrollo mencionadas anteriormente, dependerá del nivel de apoyo que requiera su particular condición, su autonomía, las comorbilidades asociadas, el acceso a terapias y desarrollo psico/social de cada uno. Sin embargo, diversos estudios coinciden que mientras más temprano sea el diagnóstico y la intervención con terapias, se esperan mejores resultados para el desarrollo del menor, debido a la capacidad del cerebro para modificarse a lo largo de todo el desarrollo del niño/a.

Así lo indica un estudio de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia (SOPNIA):

En la actualidad, el poner un elevado énfasis en la necesidad de una detección temprana e intervención especializada en TEA, está centrado en la neuroplasticidad, en cómo la experiencia relacional diseñada para elevar la atención social, la comunicación y el compromiso afectivo puede ir modificando secundariamente el desarrollo y el funcionamiento cerebral que está a la base. (Zalaquett, Schönstedt, Angeli, Herrera, & Moyano, 2015, p. 128)

Respecto a la investigación sobre TEA en Chile, esta se encuentra en un retraso mayor con relación a otros países como España, Estados Unidos o Reino Unido, donde llevan décadas de producción de conocimiento sobre pesquisas, intervención, tratamiento e inclusión social de menores con esta condición. En virtud de ello, estos países tienen avances importantes en políticas públicas en materia de salud y educación que financian estas investigaciones. Al respecto de esto en Chile:

A pesar de que ya existen estudios que se encuentran en esta última etapa en la producción de conocimientos, los cuales están orientados a evaluar la aceptabilidad y viabilidad de la implementación de modelos de intervención como el ESDM<sup>1</sup> en contextos como Salud y Educación, la mayoría de esta producción científica ha sido realizada en países desarrollados en este mismo contexto. (Rojas, Rivera, & Nilo, 2019, p. 482)

Es decir, las investigaciones para llevar a cabo modelos de intervención temprana en menores con TEA son producidas en países con contextos socioeconómicos diferentes y las y los especialistas deben adaptar estos modelos a la realidad chilena.

---

<sup>1</sup> Early Start Denver Model en un modelo de intervención temprana en TEA, en español Modelo Denver de Inicio Temprano.

En Chile hasta el 2019 sólo se ha implementado una adaptación de un modelo basado en la evidencia en la salud pública, el cual se ha realizado precisamente por el Servicio de Salud Viña del Mar-Quillota desde el año 2017.

### **2.1.1 Estadísticas de TEA a nivel nacional y mundial**

En la actualidad no existen en Latinoamérica registros estadísticos sobre la cantidad de personas dentro de la condición del espectro. De igual manera, en Chile no existen estudios epidemiológicos que indiquen la cantidad de personas que viven con esta condición, existiendo sólo estimativos, lo cual es un gran obstáculo para la creación de políticas públicas sobre el tema.

El Ministerio de Salud el año 2011 hizo una estimación con la tasa de natalidad del año 2007 de los menores con esta condición, estimando en 2.156 menores para ese año (MINSAL, 2011).

A nivel internacional, según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), se estima que en el mundo 1 de cada 160 niños/as se encuentra dentro de esta condición, y las prevalencias han aumentado en las últimas décadas a nivel mundial. Sin embargo, este aumento en las cifras se relaciona con la mayor capacidad de detección temprana de la condición. Además, la condición predomina en los hombres en una proporción de 4 a 1 con relación a las mujeres, proporción que coincide con la estadística nacional.

Investigaciones demuestran que entre 3% y 25% de los menores diagnosticados con TEA pierden su diagnóstico y entran a los rangos de personas neurotípicas con un rango normal de habilidades cognitivas adaptativas y sociales, específicamente en lo que refiere a inteligencia relativamente alta, lenguaje receptivo, motricidad verbal y motora, sin ningún síntoma de TEA grave. A pesar de ello, desarrollan dificultades a nivel de lenguaje secundario, ansiedad, depresión, tics, entre otros. Esto, se debería principalmente a un diagnóstico precoz e intervenciones conductuales y educativas (Helt, y otros, 2008).

Al respecto la Dra. Valeria Rojas y su equipo de estimulación del Hospital Carlos Van Buren de Valparaíso indican en una de sus publicaciones el alza de prevalencias en escolares de educación básica:

En países como Estados Unidos, se ha observado un alza en la prevalencia del diagnóstico, desde las primeras mediciones realizadas en el año 2000, con un 30.8 por 10,000, hasta la última medición realizada el 2018 por el CDC, el cual calculó una prevalencia de 1/59 escolares de 8 años. (Rojas et al., 2019, p. 479)

### **2.1.2 Personas en situación de Discapacidad y Trastorno del Espectro Autista**

Algunas personas diagnosticadas dentro del TEA pueden vivir de manera independiente sus vidas o con apoyos terapéuticos relativos y otras presentan discapacidades graves que necesitan múltiples atenciones. Estas últimas, son consideradas como personas en situación de discapacidad debido a que esta es una condición permanente que afecta el neurodesarrollo en distintos niveles, desde leve a severo y dependiendo de este nivel, será el grado de discapacidad con el que se categorizará al individuo.

Las personas con esta condición pueden ser consideradas como personas en situación de discapacidad intelectual y/o sensorial, la cual puede impedir o restringir la participación e interacción de los sujetos en la sociedad en igualdad de condiciones.

El artículo 5° de la Ley N°20.422 establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad define persona con discapacidad de la siguiente manera:

Es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o condiciones con las demás. (Ley N° 20.422, 2010, p. 2)

El Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) según la Ley de Discapacidad (2010), tiene por finalidad promover el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad y mejorar su calidad de vida, promover la inclusión social y eliminar cualquier tipo de discriminación fundada en la discapacidad, entregar información pública acerca de la prevención de discapacidades y fomentar la rehabilitación en base comunitaria. Esto según los lineamientos de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que promueve la consideración de las personas en situación de discapacidad como sujetos de derechos a los cuales los Estados deben garantizar en igualdad de condiciones.

El II Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile -ENDISC II- del año 2015 mide la discapacidad de manera integral, según los lineamientos de la Convención

Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, enfocándose en la condición de salud, inclusión laboral, participación e identificación de brechas de las personas en situación de discapacidad. Este estudio estuvo a cargo del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS, 2015).

Según este estudio, del total de la población chilena que asciende actualmente a más de 17 millones de habitantes según el Censo 2017 (INE, 2017), el 16,7% de la población de 2 y más años se encuentra en situación de discapacidad, es decir, 2 millones 836 mil 818 personas. El 51,6% de la población en situación de discapacidad declaró tener alguna condición permanente y/o de larga duración, a la vez, el 6,5% de personas que no se encuentran en situación de discapacidad declaró tener alguna condición permanente y/o de larga duración, y esto corresponde a personas que se ubican en los niveles leves y moderados.

Además, algunas cifras epidemiológicas en Chile indican que en relación con la prevalencia de discapacidad en niños, niñas y adolescentes (NNA) de 2 a 17 años, esta alcanza un 5,8% de la población total, lo que corresponde a 229.904 personas. De los NNA un 7,2% corresponde a hombres y un 4,4% a mujeres.

En lo que respecta a cifras de inclusión en educación de personas en situación de discapacidad, los resultados indican que el promedio de años de estudio es de 8,6 años, mientras que, para las personas neurotípicas el promedio es de 11,6 años. No obstante, existen diferencias en los años de estudio del menor según el grado de severidad de su discapacidad; la población en situación de discapacidad severa estudia 7,1 años y las personas en situación de discapacidad leve a moderada estudian en promedio 9,6 años.

Las estadísticas de este informe indican que un 11,8% de los NNA en situación de discapacidad asiste a establecimientos educacionales con modalidad de educación especial, mientras que un 88,2% asiste a establecimientos de enseñanza regular.

Referente a la educación media, la población en situación de discapacidad que asiste a estos establecimientos corresponde a un 12%, mientras que la población neurotípica que asiste corresponde al 25,3%.

Estos indicadores demuestran que la población en situación de discapacidad o NNA neurodiversos, estudian una menor cantidad de años que los NNA neurotípicos, acentuándose esta realidad, según el nivel de discapacidad de los menores, ya sea discapacidad leve o moderada o discapacidad severa. A mayor severidad de discapacidad, menor es la cantidad de años de escolaridad de ese menor.

En la actualidad, es una realidad que los establecimientos educacionales cuentan con distintos financiamientos y planes de profesionales de apoyo a docentes para una mayor integración educacional, a pesar de ellos, estos planes la mayoría de las veces sólo se financian en los niveles inferiores, mayoritariamente enseñanza básica, por lo tanto, al llegar los NNA neurodiversos a la enseñanza media, pierden este apoyo de especialistas, lo que provoca en muchos casos dificultades de permanencia en las escuelas e incluso puede provocar hasta la deserción de los menores del sistema educacional.

Las estadísticas del estudio indican que de los NNA que se encuentran en situación de discapacidad, que asisten a un establecimiento educacional, el 50% asiste a un establecimiento con dependencia administrativa particular subvencionado, y el otro 50% en establecimientos municipales. Sin embargo, si comparamos con la población de NNA neurotípicos, el 54,2% de los menores asiste a establecimientos particulares subvencionados y un 45,8% a establecimientos municipales.

Otro punto evaluado por el ENDISC II fue el porcentaje de NNA en situación de discapacidad que utilizan facilitadores para un mejor desempeño en los establecimientos educacionales o sus casas, como son el uso de rampas, adecuaciones curriculares, aulas accesibles o soportes de sujeción, es de un 31,3%, mientras que un 68,7% no utiliza estos facilitadores.

Si referimos a las cifras del promedio de años de estudios según los quintiles y grados de discapacidad indican que existe una tendencia en los quintiles de menor ingreso económico a cursar en promedio menos años de estudio que los quintiles de mayores ingresos.

En el I Quintil en promedio las Personas en Situación de Discapacidad (PeSD) leve o moderada estudian 7,5 años y las PeSD severa 5,7 años, mientras que, en el V Quintil las PeSD leve o moderada estudian en promedio 13,1 años y las PeSD severa 11,5 años.

Por último, respecto a la variable geográfica, en la zona rural existe la tendencia a una menor cantidad de años promedios de estudio que en la zona urbana. El promedio de años de estudio de PeSD leve o moderada en zona urbana es de 10,1 años y en la zona rural de 6,9 años. Respecto a las PeSD severas, el promedio de años de estudio en zona urbana es de 7,5 años y en zona rural de 4 años. Esta tendencia a una menor cantidad de años de estudio de la zona rural se puede atribuir a las barreras de accesibilidad que afecta a los de los establecimientos educacionales por las condiciones geográficas propias de las zonas rurales.

## **2.2. Sistema educacional chileno**

El sistema de educación escolar de Chile tiene como base la Ley General de Educación (LGE) N°20.370 (Ley General de Educación, 2009), la cual representa una nueva institucionalidad de la educación chilena, derogando la emblemática Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990) publicada el último año de la dictadura militar chilena.

Según el artículo 3° de la LGE, la educación chilena se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución de la República y los tratados internacionales, además se inspira en principios rectores como la universalidad y educación permanente, calidad de la educación, diversidad, interculturalidad, equidad e integración entre otros.

El artículo 4° de esta ley establece que la educación debe regirse bajo un respeto y valoración de los derechos humanos, además, fortalece el rol regulador del Estado, supone un sistema complejo y a la vez más flexible respecto al ingreso de los estudiantes a los establecimientos educacionales.

En Chile el Ministerio de Educación es el órgano rector del sistema, este formula e implementa políticas, normativas y regularización de los establecimientos educacionales, además, diseña instrumentos curriculares y de evaluación de la educación.

Con la LGE, se establece la creación de tres nuevas instituciones con el fin de garantizar tanto los derechos como los deberes de todos los miembros que participen en una comunidad educativa.; la Agencia de Calidad de la Educación que evalúa el aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de los establecimientos educacionales y sus respectivos sostenedores, la Superintendencia de Educación que fiscaliza el cumplimiento de la normativa educacional y uso de recursos estatales y por último, el Consejo Nacional de la Educación, este último se constituyó como un organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio que se relaciona con Presidente de la República a través del Ministerio de Educación y que entre sus funciones debe aprobar e informar instrumentos curriculares y de evaluación para la educación escolar presentados tanto por el ministerio como por la agencia.

### 2.2.1 Educación Inclusiva como perspectiva

El concepto de educación inclusiva no es unívoco y su definición dependerá de la perspectiva o teoría que cada sistema educacional de un país y el establecimiento educativo adopte. Dependiendo de esta perspectiva, se seguirá una línea práctica a seguir, con innovaciones educativas que permitan una equiparación de oportunidades para todos los estudiantes respetando las diversidades en las aulas.

Por su parte, la UNESCO define la educación inclusiva de la siguiente manera:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (UNESCO, 2005, p. 14)

Para autores como Roger Slee (2012) para alcanzar una educación inclusiva deben existir cambios en las prácticas educativas de los países, además, de aumentar los presupuestos financieros para los derechos sociales, como lo son la salud y la educación.

La inclusión educativa se encuentra en directa relación con el desarrollo personal y social de las personas y para alcanzarla, es necesario reconstruir la educación como un proyecto de formación cívica y de igualdad de oportunidades para todos. El autor afirma, “Se pretende pasar del sujeto deficiente como objeto de compasión y asistencia caritativa a la proclamación de sus derechos como persona y como ciudadano, en todos los órdenes de la vida social” (Slee, 2012, p. 222).

La educación inclusiva se desarrolla en conjunto con una lucha contra todo tipo de exclusión social, eliminando barreras y fortaleciendo la participación de todos los miembros de una sociedad en el ejercicio de sus derechos fundamentales, como lo es, la educación.

Para Ainscow & Miles (2008), expertos en Educación Inclusiva, la inclusión educativa es un proceso de cambios sostenibles en el tiempo, que busca la eliminación de todas las barreras en las políticas de educación, cultura y prácticas educativas de los sistemas educacionales que puedan generar exclusión social. Esto sería posible mediante el respeto a la diversidad como valor principal, junto a la consagración de la educación equitativa y de calidad como un derecho fundamental de todas las personas con especial énfasis en los grupos vulnerables.

La discusión y avances de este concepto se desarrollarán de basta manera en el siguiente apartado.

### **2.2.2 Educación Inclusiva en el sistema escolar chileno**

Las sociedades contemporáneas presentan altos índices de desigualdad social, lo que genera exclusión social de los grupos menos aventajados de la sociedad y esto se ve reflejado en los sistemas educativos de los países a nivel mundial. Debido a esta segregación, los centros educativos ofrecen educación de menor calidad a las clases menos aventajadas económicamente, generándose barreras para la educación y debilitándose de esta forma una de las funciones esenciales de las escuelas, como lo son la cohesión y movilidad social de una sociedad.

Las barreras que surgen en el ámbito educacional, por parte de este sistema societal desigual pueden ser de carácter socioeconómico o estructurales del sistema educativo de un país, como ocurre en Chile con el fuerte incremento de privatización de las escuelas públicas, la rigidez de los curriculum educativos, sistemas de evaluación de calidad de la educación desactualizados, falta de formación de docentes, entre otras (Valencia & Hernández, 2017).

A partir de estos datos, es que se establece y reafirma en el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca, el derecho de todas las personas con NEE a recibir una enseñanza de calidad, a poder ingresar a escuelas regulares, a optar a las adecuaciones curriculares según las necesidades individuales y a no ser segregados bajo ninguna condición.

El sistema educacional chileno ha ido avanzando lentamente en materia de inclusión, estableciendo distintos programas y leyes para avanzar en lo que significa una verdadera inclusión de menores con NEE. No obstante, queda bastante para alcanzar debido a que en la actualidad Chile no cuenta con un marco regulatorio integrado para la atención a la diversidad y en la actualidad Chile se encuentra en una evidente desventaja respecto a otros países en lo que se refiere a educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales de cualquier índole.

La ley General de Educación es la principal ley que rige el sistema educacional chileno, en sus artículos tercero y cuarto se establecen dos principios generales de educación. Por una parte, se establece el principio de calidad de la educación para todos los alumnos, independiente de cualquier condición o circunstancia, y por otra, el principio de equidad del sistema, el cual propenderá la integración e inclusión de todos los sectores

de la sociedad. A su vez, estos principios se encuentran relacionados con los artículos 22° y 23° de la misma legislación, en los cuales se establecen dos modalidades de educación para los menores con NEE; los establecimientos de Educación Especial (EE) y las escuelas regulares Proyectos de Integración Escolar (PIE).

El Decreto N°170 (MINEDUC, 2009) regula el funcionamiento de los PIE permitiendo el acceso de estudiantes con NEE a aulas de escuelas regulares. Esto se realiza mediante una subvención estatal para educación especial, sin embargo, este decreto es voluntario y es el director del establecimiento educacional quien decide si acepta percibir subvención escolar por estudiantes con NEE tanto transitorias como permanentes. Los dineros de la subvención se utilizan para conformar un equipo pedagógico, un equipo de profesionales especialistas que trabajan con técnicas de aprendizaje adaptadas a las necesidades de las personas con NEE, considerando todos los niveles de enseñanza escolar y la educación de adultos.

La atención a las NEE es regulada mediante la Ley de Subvención Escolar Preferencial N°20.248 (Ley de Subvención Escolar Preferencial, 2008) y el objetivo principal de esta es entregar recursos para la colaboración pedagógica que permita la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes que presenten NEE transitorias y permanentes, cabe mencionar que en un aula de escuela regular sólo pueden estar dos menores con NEE permanentes y cinco con NEE transitorias en un mismo período.

Otra normativa vigente sobre educación inclusiva es el Decreto 83, el cual establece los criterios para hacer una adecuación curricular, este decreto es de carácter obligatorio para todos los establecimientos que reciben subvención del Estado.

En la región de Valparaíso el aumento de estudiantes a los PIE en establecimientos educacionales regulares fue significativo, sobre todo considerando que el aumento fue mayor en NEE permanentes, como es clasificado el Trastorno del Espectro Autista.

De acuerdo con los datos aportados por la Coordinación Regional de los Programas de Integración Escolar de la Región de Valparaíso, el porcentaje de variación de las matrículas a los estudiantes con TEA aumentó un 783% entre los años 2013 y 2018, siendo la necesidad educativa permanente de mayor aumento en este Programa. (Rojas, Quiroz, Garrido, Silva, & Carvajal, 2019, p. 563)

Es menester señalar que una gran cantidad de menores diagnósticos con condiciones o trastornos no tipificados en la legislación quedan excluidos de este programa.

Por su parte las Escuelas Especiales (EE) funcionan paralelamente al sistema regular y están diseñadas para estudiantes que requieran de apoyos permanentes en áreas

específicas dependiendo de la condición diagnosticada. Generalmente atienden a personas con discapacidad visual, auditiva, motora, intelectual, múltiple, disfasia severa y Trastorno del Espectro Autista. Desde la promulgación del Decreto N° 83 (MIDEDUC, 2015) las EE deben tomar como referentes el currículo nacional con adecuaciones curriculares según las necesidades de cada persona. Esto es válido para la formación en educación media y ciclo de formación laboral.

La modalidad a la que asista el o la menor dependerá de los resultados de las evaluaciones realizadas por los especialistas, sin embargo, es importante primar, mientras las NEE lo permitan, estudiar en escuelas regulares debido a la mayor integración, socialización e inclusión que esto conlleva.

Desde 1998 la prioridad es la atención en el aula regular, aunque existe que coincide con el llamado de Salamanca a garantizar el acceso al aula regular, lo que responde a la propuesta de Salamanca, que considera esta opción como el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades y sociedades integradoras, otorgar educación para todos y mejorar la eficiencia del sistema educacional. (Rosas et al., 2019, p. 5)

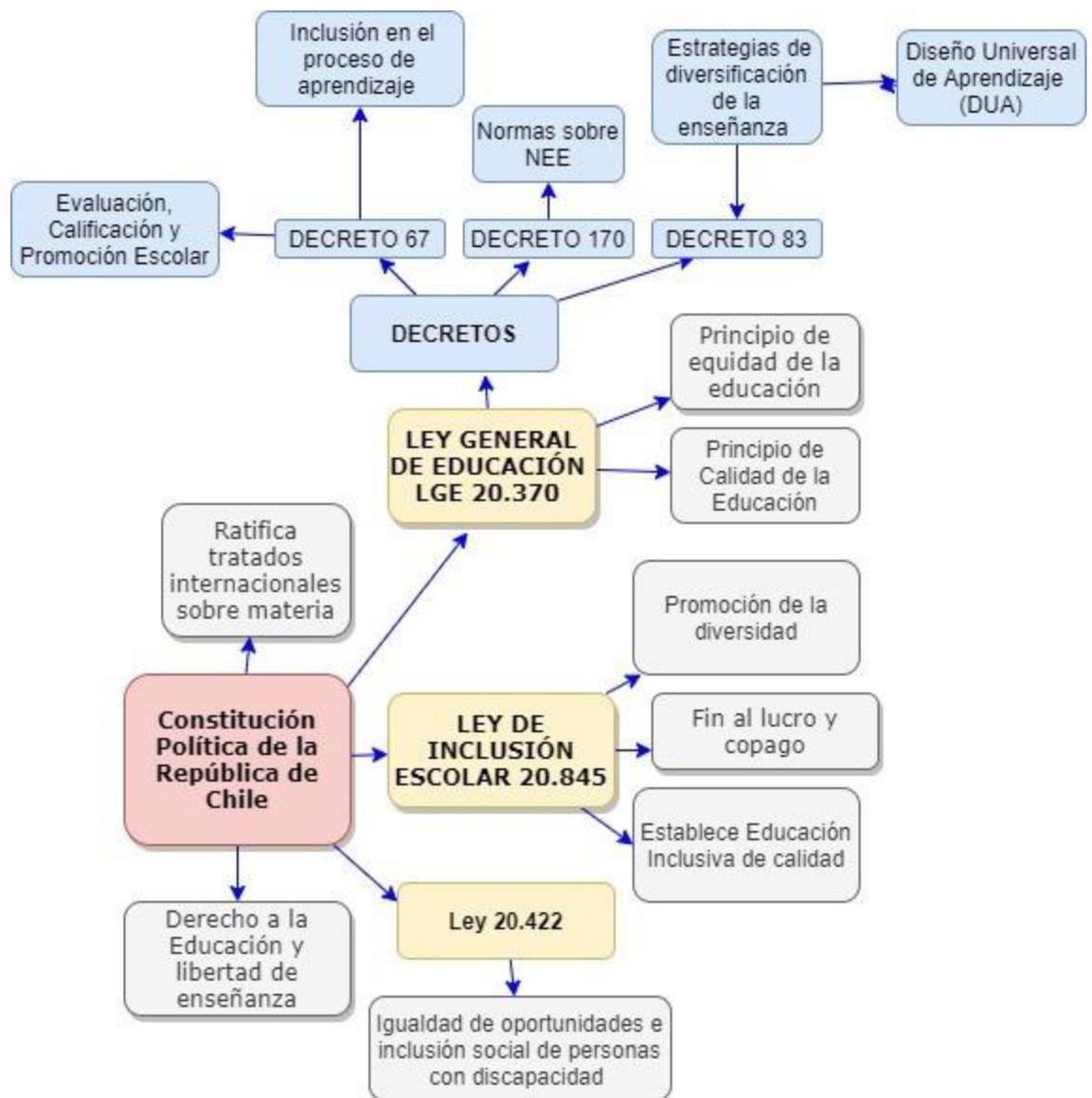
La entrada en vigor de la Ley de Inclusión Escolar en el año 2015 modifica la LGE y decretos asociados a la educación, enfatizando en la inclusión. Significó en teoría la eliminación de toda discriminación arbitraria a la hora de ingresar a un establecimiento educacional, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Sin embargo, esta ley no asegura que a la hora de ingresar al establecimiento las y los menores cuenten con las condiciones mínimas necesarias para una vida escolar inclusiva, respetuosa y diversa.

En la actualidad es preciso avanzar en materia de políticas públicas sobre la educación de menores con NEE de manera de avanzar en el paradigma de inclusión y el resguardo y garantía de los derechos de las personas en situación de discapacidad, derechos que el Estado reconoce en su Constitución Política de la República de Chile mediante el principio de igualdad de todas las personas, y además, en la ratificación de tratados internacionales como la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –CDPD- y su protocolo facultativo del año 2008, el Tratado Internacional de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la Convención de los Derechos del niño -CDN- (ONU: Asamblea general, 1989) que reconoce los derechos humanos básicos de los niños, niñas y adolescentes en cuatro principales áreas, la no discriminación, el interés superior del niño, el derecho a la vida, la supervivencia y de desarrollo y la participación infantil, ratificado por el Estado chileno en 1990.

Al respecto, la Declaración de Salamanca de 1994 fue una conferencia organizada por el Gobierno Español en conjunto con la UNESCO, en la cual se ratificó el Derecho a una educación inclusiva e integradora de niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades NNE, se asume el compromiso de no negar el acceso a las escuelas ordinarias y en su lugar, adaptar los currículos de las actividades académicas con el fin de integrar y no excluir a los menores por tener capacidades diferentes. Hoy han pasado más de 25 años de esta declaración y faltan avances que permitan garantizar el Marco de Acción de esta Declaración.

Nuestro sistema educacional avanza hacia una mayor inclusividad de estudiantes con NEE, aunque aún con serias falencias. La Declaración de Salamanca proclama el derecho a la educación, reconoce diferentes características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje en los niños, y en esa línea establece la necesidad de que existan formas de enseñanza que tomen en cuenta tales diferencias. A la vez, enfatiza los beneficios de la educación de los niños con NEE en escuelas ordinarias y establece el derecho de ellos al acceso a este tipo de establecimientos. (Rosas et al., 2019, p. 58)

Ilustración 1: Síntesis normativas Educación Inclusiva en Chile



Fuente: elaboración propia

### 2.2.3. Importancia de la inclusión educativa de menores con TEA en el sistema educacional chileno

En Chile diversos organismos, principalmente fundaciones integradas por familiares, cuidadores y profesionales que trabajan con niños y niñas con esta condición, buscan promover una cultura inclusiva que respete la diversidad y el bienestar social de todas las personas.

A pesar de ello, existen múltiples barreras sociales e institucionales de carácter burocrático que son necesarias de superar para lograr una inclusión educativa en el sistema educacional chileno en la que la comunidad educativa sea la que se adapte a las necesidades diversas de todas las personas con NEE, facilitando de esta manera la participación, permanencia y realización personal de los menores, independiente de cualquier condición y comorbilidad de las personas con esta condición.

La desinformación que existe sobre el TEA en la sociedad chilena conlleva en múltiples oportunidades a la estigmatización y exclusión social de personas con esta condición, tanto a nivel social como en establecimientos educativos regulares, privándolos muchas veces de oportunidades de aprendizajes académicos y socioemocionales, pero también restándolos de la oportunidad de sociabilizar con pares de su edad, lo cual es esencial en el trabajo terapéutico de estos menores.

La exclusión social y segregación se puede entender según la perspectiva del académico Jorge Chuaqui, como la dificultad que percibe un grupo de individuos, para alcanzar su realización personal por barreras sociales estructurales que pueden ver manifestadas en un desvinculo social y mala calidad de relaciones sociales (Chuaqui, 2016, p. 182). Esta exclusión social se puede intensificar aún más si consideramos la condición de menores con TEA, debido a las deficiencias que presentan en desarrollar las habilidades sociales y comunicativas.

El manejo de estudiantes con TEA requiere un abordaje integral e individualizado para el adecuado desarrollo y bienestar biopsicosocial de cada niño. Es de gran importancia incluir las necesidades educativas especiales, como el TEA, en los contenidos de formación en pregrado para las carreras de Pedagogía. Los docentes y directivos de las instituciones escolares, así como todos los miembros de la comunidad educativa, deben conocer como sienten y aprenden los niño/as con TEA, brindarles estrategias y recursos pedagógicos adaptados a sus necesidades, de manera de favorecer su bienestar emocional, potenciar sus aprendizajes y facilitarles la inclusión familiar, escolar y social, sin barreras. (Rojas et al., 2019, p. 563-564)

Para la inclusión educativa es primordial que la comunidad educativa, es decir, el equipo pedagógico, el personal administrativo, las familias y las/os estudiantes trabajen de manera conjunta, de manera de ayudar a la inclusión de los menores con NEE en la diversidad, basados en los valores de respeto y equidad de oportunidades, independiente de cualquier condición.

Para alcanzar estas transformaciones, es necesario concebir la educación como un derecho humano fundamental de todas las personas y, además, dejar atrás la concepción restrictiva del concepto de inclusión por parte del sistema educativo chileno.

En la actualidad existen barreras burocráticas y restrictivas por parte del sistema educacional chileno:

“En este caso, el concepto de barreras apunta, por ejemplo, a las formas en que la falta de recursos o de competencias, el currículo o métodos de enseñanza inadecuados y las actitudes pueden limitar la presencia, participación y los resultados de algunos educandos” (Ainscow & Miles, 2008, pág. 24).

Estas barreras son las que hacen que las familias de menores con NEE a la hora de buscar un establecimiento educacional para menores diagnosticados dentro del TEA deban encontrar, en primer lugar, un colegio que cuenten con PIE en caso de ser municipal o con equipos profesionales de apoyo si se tratase de un colegio particular, segundo, que el menor cuente con un diagnóstico específico que le permita ser beneficiario de este programa y por último, que el establecimiento al que los padres decidan postular cuente con un PIE adecuado al diagnóstico y necesidades de la condición de el/la menor.

Resulta relevante mencionar que no existe apoyo de PIE o de inclusión educativa en todos los jardines infantiles ni sala cuna del país, etapa fundamental para el desarrollo de todos los niños y niñas, quedando los niveles preescolares casi totalmente excluidos de una posible futura inclusión educativa.

Chile aún está lejos de poder entregar a los menores con NEE una educación inclusiva que atienda a la diversidad ya que cuenta con recursos humanos y tecnológicos delimitados, agregando el factor que dentro de la formación académica de las y los docentes, existe una mínima cobertura sobre NEE.

En la actualidad las educadoras de párvulo encargadas de la educación preescolar, no se encuentran preparadas para la atención de niños y niñas neurodiversos, debido a que en las bases curriculares de sus carreras no se encuentran directrices de inclusión y muchas veces los establecimientos educacionales tampoco se encuentran en las condiciones estructurales necesarias para una educación inclusiva.

### **2.3 Significación de la escolarización de estudiantes con TEA**

El interaccionismo simbólico es una corriente que se sitúa dentro del paradigma interpretativo. Esta teoría pone énfasis en la identificación del sentido de la acción social desde la perspectiva de los individuos y en el significado e interpretación que tengan las personas de los fenómenos u objetos. Lo que signifique “algo” para un sujeto dependerá de la interacción social que tenga con otros sujetos y su entorno, las cuales a su vez crean significados compartidos. En palabras de Blumer; “En suma el interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definatorias de los individuos a medida que éstos interactúan” (Blumer, 1982, p. 4), es decir, la realidad se construye a partir de los contextos de los individuos y sus propósitos.

A razón de la realidad explicitada en esta problematización, es que por medio de la presente investigación se busca indagar en el significado que puedan atribuir las madres,

padres, profesionales tratantes de menores diagnosticados dentro del TEA sobre la educación inclusiva en Chile, en los niveles de pre- básica y básica, basándose en sus propias experiencias e interacciones sociales, las mismas que nos permitirán indagar sobre la construcción de lo que significa para ellos la educación inclusiva.

A este respecto, es importante señalar que los sujetos de la presente investigación juegan un rol fundamental en los procesos educativos de los menores con TEA y en las comunidades educativas que buscan avanzar en materia de inclusión en la sociedad chilena, tomando en cuenta que la escuela es considerada la puerta de entrada de los niños y niñas a la inclusión social y la educación un derecho de todas las personas.

En el siguiente apartado se ahondará de manera más profunda en los enfoques teóricos de cada concepto, la revisión de literatura clásica y estudios recientes que dan cuenta de la problemática con la que se encuentran las familias a la hora de ingresar menores diagnosticados con TEA en establecimientos educacionales regulares con el actual sistema educacional chileno.

### 3. MARCO TEÓRICO

En la presente sección se desarrollan los principales conceptos teóricos del estudio y las contribuciones teóricas que permiten alcanzar los objetivos establecidos por la investigación en relación con la significación de educación inclusiva en el sistema educacional chileno actual desde la perspectiva de madres, padres y profesionales tratantes de menores diagnosticados con la condición del espectro autista.

En primera instancia se aborda lo referente a la construcción del significado desde la perspectiva del Interaccionismo Simbólico de manera de comprender el significado de madres, padres o profesionales sobre la EI.

La construcción desde la perspectiva de esta teoría psicosocial se crea bajo sus propios contextos y vivencias, por lo tanto, es fundamental profundizar su visión respecto al tema y reconstruir teóricamente sus vivencias personales.

En un segundo ítem se describe el arquetipo del sistema educacional chileno y más detalladamente los cimientos del paradigma de educación inclusiva en Chile, la teoría y práctica que se desarrolla en la realidad, en este caso, la EI a la que tienen derechos menores con la condición del Espectro Autista en el sistema educacional chileno. De esta es posible analizar las barreras y facilitadores que reconocen los padres y profesionales tratantes de menores con TEA en el marco del actual sistema educacional chileno.

Por último, de manera de conocer y comprender esta condición, se describe el TEA, su diagnóstico, prevalencia y tratamiento en la salud pública en Chile.

Este estudio será investigado desde la articulación de las perspectivas micro y macrosocial, debido a que de esta forma se puede articular el entorno de las familias y profesionales que trabajan la educación inclusiva en Chile, además, se justifica la decisión entendiendo por un lado que el enfoque micro social se encuentra en la construcción del significado de educación inclusiva por parte de madres, padres, cuidadores o profesionales tratantes de menores con TEA, tomando en consideración que estos resultados dependerán de las experiencias educativas particulares que los menores han experimentado, la interacción escolar con docentes y/o compañeros dentro de las instituciones educativas y la interacción de los menores en sus propios hogares, es decir, de sus propios contextos.

Sin embargo, esta significación también dependerá de la estructura socioeconómica del Estado, las políticas públicas del país y las oportunidades educativas que el Estado proporciona a estos menores, por tanto, la construcción de su significado

también dependerá de la mirada que tengan los sujetos de investigación sobre las estructuras macrosociales del Estado chileno respecto a la educación inclusiva en Chile.

### **3.1. Perspectiva Teórica**

La posición teórica de esta investigación partirá desde el nivel de abstracción más general, en este caso, el paradigma interpretativo. Este enfoque se caracteriza principalmente por considerar la realidad como una construcción, múltiple y holística cuyo objetivo final es principalmente la comprensión de los fenómenos, los cuales, según este planteamiento teórico, no se pueden comprender apartados de los contextos.

Este enfoque anhela explicitar los significados subjetivos asignados por los actores sociales a sus acciones junto con descubrir las reglas sociales que dan sentido a estas.

La realidad construida es un concepto definido por quienes enfatizan el papel de los individuos y de los grupos en la consideración de la realidad como una construcción mental y cognitiva de los seres humanos, los cuales interpretan de diferentes maneras los mismos fenómenos. De esta manera, la realidad se supone que es inseparable del proceso a través del cual las personas reconocen y describen dicha realidad. (González Monteagudo, 2001, p. 231)

El conocimiento social obtenido desde este paradigma está basado en las experiencias de los sujetos, en las visiones subjetivas de los individuos y en los significados que estos les dan a sus experiencias en el marco de propio contexto social. Además, el investigador es considerado el instrumento para alcanzar los conocimientos a través de la intersubjetividad y el lenguaje.

Siguiendo el planteamiento teórico de Ruth Sautu (2010), el siguiente nivel de abstracción de la investigación será la teoría general de Interaccionismo Simbólico, la cual permitirá desarrollar el problema de investigación propuesto a través de los principios básicos de esta teoría social, los cuales son entre otros; reconocer la capacidad del pensamiento de los seres humanos y que, a la vez esta se encuentra moderada por la interacción social de los mismos ya que desde esta interacción se desprende el aprendizaje de significados y símbolos. Específicamente, en el presente estudio se desarrollarán las ideas y premisas del interaccionismo simbólico de Herbert Blumer, quien fue uno de los fundadores del interaccionismo simbólico.

Por último, la teoría sustantiva desarrollada es la referente al paradigma de inclusión/ exclusión, en específico en lo que concierne a la inclusión educativa del sistema

educacional chileno y la situación de las familias de menores diagnosticados con trastorno del espectro autista.

### **3.2. Interaccionismo Simbólico: La construcción del significado**

Para efectos de los objetivos de la presente investigación, abordaremos la construcción del significado desde la perspectiva del interaccionismo simbólico. Este enfoque estudia el comportamiento de las personas y la vida de los grupos humanos. El interaccionismo simbólico es una de las escuelas de ciencias sociales estadounidenses más reconocidas en la primera y segunda mitad del siglo XX y que mayormente han influido en la configuración del paradigma interpretativo.

Los principales fundadores de esta corriente intelectual fueron George Mead psicólogo-filósofo estadounidense considerado el fundador del interaccionismo simbólico y Herbert Blumer quien fue alumno de Mead, además de acuñar el término interaccionismo simbólico en 1937. Ambos son considerados referentes de las ciencias sociales con enfoque inductivo y naturalista.

Para esta teoría la construcción del significado de objetos u cosas se realiza mediante la interacción, “El interaccionismo simbólico es una teoría psicosocial, donde la conducta, es el resultado de la interacción social, del intercambio de significados en lo cotidiano” (Álvarez A., 2008, p. 1). Para esta interacción el lenguaje es primordial debido a que el actor al estar en constante interacción con otros actores intercambia significados y símbolos que ha aprendido mediante el lenguaje.

Herbert Blumer en su libro “El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método” establece tres premisas sobre la naturaleza del IS:

La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él (...) La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. (Blumer, 1982, p. 3)

Bajo esta perspectiva, las personas poseen capacidad de pensamiento, la cual se encuentra modelada por la interacción social o socialización, la que a su vez es considerada como el proceso mediante el cual el actor da forma y adapta la información que recibe a sus propias necesidades e intereses. Esto sucedería mediante un proceso deliberativo en el que el actor toma en cuenta su contexto y el actuar del otro, realizando una interpretación de esta interacción y una interacción consigo mismo en la cual la

persona selecciona, reagrupa y define significados según la situación o contexto en la que se encuentre, finalmente dirige su acción y se hace una “auto indicación”.

El significado bajo esta corriente teórica consiste en un producto social que emana de las actividades en la que los individuos interactúan, es decir, la interacción social se daría entre los agentes y es considerado un proceso vital que forma el comportamiento humano. *Más bien, cada individuo interpreta y construye cognitivamente el mundo en torno y actúa en consecuencia con la definición que da de una determinada situación.* (Carabaña & Lamo de Espinosa, 1978, p. 172). Es importante conocer el significado que las personas le dan al contexto en el que se mueven, fundamental se encuentra en la interpretación que los actores les asignan a sus vivencias y la mediación entre los estímulos y sus reacciones.

Por su parte George Mead especificaba la relación entre el yo y el contexto social, el autor considera la mente, la conciencia y el sí mismo (self) como emergentes de procesos sociales de coordinación y control. Para Mead un individuo puede ser objeto de sus propias acciones, pudiendo actuar con respecto a sí mismo como a los demás, debido a que las personas pueden contemplarse desde fuera a través del modo en como otros los ven. “El aporte de Mead es justamente insistir en la existencia de un sujeto activo, que elige, que al mismo tiempo que es determinado por las experiencias de la interacción social, tiene las posibilidades de distanciarse a sus propios actos.” (Marquez Velasco, 2019, p. 27)

Mead establece que el interaccionismo simbólico pone al sujeto en el centro, dando énfasis a los símbolos y que los modelos de acción y de interacción constituyen grupos y sociedades.

Por su parte para Ritzer (2002) la socialización es el proceso por el cual el actor da forma y adapta la información que percibe a sus propios intereses. Las personas aprenden los significados y símbolos a través de la interacción y estos últimos serían objetos sociales que se usan para representar cualquier cosa que las personas acuerden representar. Luego de la interacción, existe un proceso deliberativo- reflexivo en el que las personas tras interpretan los símbolos, orientan su respuesta, dando el espacio para realizar una elección (estímulo-respuesta).

A partir de estas premisas sobre la construcción del significado es que se busca indagar en la significación que profesionales tratantes y madres/padres de menores diagnosticados con TEA, le atribuyen a la educación inclusiva en el sistema educacional chileno, bajos sus propios contextos socio culturales, económicos, vivencias y actitudes.

### **3.3. Trastorno del Espectro Autista- TEA**

En este apartado se explicitan los principales rasgos del trastorno del espectro autista, los niveles de apoyo por los cuales se diferencian los niveles y las formas de detección que se han empleado en el sistema de salud público de Chile.

#### **3.3.1 Historia del término Autismo**

El término autismo proviene de la palabra griega *eatfismos* que significa “encerrado en uno mismo”. El vocablo se utilizó por primera vez por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler en 1908, quien describió la introversión social que se observaba en las personas que sufrían de esquizofrenia, acuñando el término autismo. No obstante, durante toda la historia de la humanidad, existieron mitos y leyendas sobre las personas con poca comunicación o falta de sentido común.

En el año 1943 el psiquiatra austríaco *Leo Kanner* en su obra “*Alteraciones autísticas del contacto afectivo*” (Kanner, 1943), describió por primera vez el Trastorno Autista luego de realizar una investigación con un grupo de once infantes a los cuales observó sus síntomas y comportamientos. En los resultados el psiquiatra llega a la conclusión que estos menores poseen un conjunto de rasgos/síntomas similares entre sí, asociados a la falta de contacto con las personas o ensimismamiento, los cuales calificó como Trastorno Autista, diferenciando por primera vez el TA de la esquizofrenia infantil.

Paralelo al trabajo de Kanner, el psiquiatra, pediatra e investigador austríaco Hans Asperger en su tesis doctoral publicada el año 1944, describía cuadros rígidos de dificultades en la interacción social con alta condición cognitiva, lo que denominó Psicopatía Autista, lo que posteriormente fue llamado Síndrome de Asperger dentro de los trastornos autistas.

A partir de los aportes de Kanner y Asperger, el autismo comenzó a ser investigado intensamente por psiquiatras, neurólogos, pediatras y especialistas en trastornos mentales, ayudando a cientos de familias a encontrar un diagnóstico certero, alejándose de los diagnósticos de esquizofrenia juvenil.

#### **3.3.2 Autismo como un Trastorno Evolutivo Diverso: del Autismo al Trastorno del Espectro Autista**

Hasta hace algunos años para diagnosticar a una persona con autismo, los médicos confirmaban sus diagnósticos buscando una triada de rasgos descritos por la psiquiatra

especialista en autismo Lorna Wing (Wing, 1998), la cual estableció tres indicadores o ejes comprometidos en las personas con autismo, los cuales eran denominados la *Triada de Wing*, estos son:

- Alteraciones en la interacción social.
- Alteraciones en la comunicación verbal y no verbal.
- Presencia de patrones repetitivos, intereses restringidos y estereotipas conductuales.

Wing estableció que existía una gama de distintos grados de compromiso en cada una de las áreas de la triada y dependerá netamente del desarrollo de cada menor neurodivergente, es decir, con condiciones neurológicas diferentes, de sus necesidades, su entorno y estimulación recibida. Además, se debía diagnosticar si la condición de autismo se encuentra asociada con alguna otra enfermedad o discapacidad intelectual.

Con las investigaciones posteriores, la concepción del autismo ha cambiado significativamente, con mayor énfasis en la forma de diagnosticar y tratar a las personas con esta condición.

### **3.3.3 Criterios de diagnósticos actuales**

Actualmente el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales elaborado por un comité de expertos de American Psychiatric Association<sup>2</sup> (American Psychiatric Association, 2013) en conjunto con la Organización Mundial de la Salud (OMS), es utilizado por los expertos en salud mental como criterio para evaluaciones y realización de diagnósticos de trastornos mentales.

En su quinta edición, publicada en mayo del año 2013 denominada DSM-V, se incorporan los progresos de las últimas investigaciones e incluye el autismo dentro de los trastornos del neurodesarrollo, eliminando la categorización que incluía el autismo dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), junto con Trastorno de Asperger, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

Además, el autismo pasó a denominarse Trastorno del Espectro Autista (TEA), por el amplio abanico de sintomatología autista, rasgos y comportamiento que una persona pueda tener dentro de la condición del autismo.

---

<sup>2</sup>Sigla APA en español Asociación Estadounidense de Psiquiatría.

Otro cambio significativo que conllevó la publicación del DSM-V, consiste en que, en la actualidad, ya no se utiliza la tríada de rasgos/síntomas fundamentales para diagnosticar a las personas, sino que se pasa a una díada. Esta díada se concentra o especifica en las dificultades y trastornos que puedan presentar las personas en la comunicación/interacción social y los comportamientos e intereses restringidos.

El criterio el DSM-V para TEA establece que las dificultades deben presentarse clínicamente significativas y persistentes en la comunicación social, manifestadas principalmente en una marcada dificultad en la comunicación verbal y no verbal usada en la interacción, ausencia de reciprocidad social (empatía), dificultades para desarrollar y mantener relaciones con pares.

Por su parte, los patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses se manifiestan en: conductas estereotipadas motoras o verbales, comportamientos sensoriales inusuales, adherencia excesiva a rutinas, inflexibilidad y patrones de comportamientos e intereses restringidos con algún grado de obsesividad.

Respecto a la comunicación estas alteraciones pueden ir desde una desviación en los aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje, hasta un lenguaje y comunicación verbal y no verbal incomprensibles y desajustadas con el contexto social.

Dicho manual indica que los síntomas explicados anteriormente, deben estar presente en la infancia temprana, aunque existen casos en los que se manifiestan con posterioridad, en la medida en que el entorno exceda sus capacidades. Además, el diagnóstico se debe completar especificando algunas características de la presentación clínica, para esto, el manual ofrece ejemplos sobre los síntomas en diferentes rangos de edad o competencia verbal y el retraso del lenguaje deja de considerarse un síntoma definitorio del autismo, por no considerarse universal ni específico, sino un factor que afecta a la manifestación de los síntomas.

Junto con estas modificaciones, se establecen grados de acuerdo con la severidad, estos son:

Tabla 1: Niveles de TEA según apoyos requeridos

<b>NIVEL</b>	<b>COMUNICACIÓN SOCIAL</b>	<b>INTERESES RESTRINGIDOS Y ESTEREOTIPADOS</b>
<b><i>Nivel 3</i></b> <b>Requiere apoyo muy substancial.</b>	Severo déficit en la comunicación verbal y no verbal. Muy limitada interacción social.	Preocupaciones y rituales interfieren marcadamente en todas las esferas de la vida.
<b><i>Nivel 2</i></b> <b>Requiere apoyo substancial.</b>	Marcado déficit en la comunicación verbal y no verbal, limitada interacción social.	Aparecen con suficiente frecuencia como para ser obvios al observador casual e interfieren en el funcionamiento.
<b><i>Nivel 1</i></b> <b>Requiere apoyos</b>	Sin recibir apoyos, déficit en la interacción social.	Causan interferencia significativa con el funcionamiento en uno o dos contextos.

Fuente: Elaboración según DSM-V.

Otra clasificación internacional de trastornos mentales utilizada por los médicos especialistas es el International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, la cual en su nueva versión actualizada CIE-11, que entra en vigor en 2022, unifica los criterios de diagnóstico con el DSM-V.

### 3.3.4 Detección temprana de TEA en los servicios de salud pública chilenos

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición evolutiva diversa y, por tanto, compleja de diagnosticar, sin embargo, en los últimos se han hecho avances importantes en la detección temprana de señales de riesgo, lo que conlleva a la confirmación de diagnósticos precoces.

Desde el año 2011 en Chile existe la guía ministerial “*Detección y Diagnóstico Oportuno de los Trastornos del Espectro Autista (TEA)*” (MINSAL, 2011) . Esta guía tiene como objetivo principal la detección temprana del autismo por parte de los profesionales capacitados de los servicios de salud pública del país, se busca detectar los factores de riesgos que puedan ser observados en los controles rutinarios de los menores de acuerdo con su edad, para ello se les entrega a los profesionales una Pauta de Cotejo de Señales de Alerta de TEA.

Es fundamental detectar las señales de alerta en los menores, estas generalmente se presentan a temprana edad en las áreas de habilidades sociales, comunicativas e imaginativas. Cuando esto sucede, los profesionales capacitados deben aplicar el instrumento M-CHAT/ES y repetir nuevamente el instrumento en treinta días. Si el resultado arroja positivo en ambas aplicaciones del instrumento, se debe realizar la

derivación inmediata por sospecha de TEA a los especialistas correspondientes. (Coelho-Medeiros, y otros, 2019)

El fin de esta detección temprana es derivar a los menores lo antes posible a los especialistas correspondientes para recibir la evaluación de confirmación diagnóstica. Esta etapa de confirmación diagnóstica es clínica y multidisciplinaria, y en ella participan especialistas entrenados en TEA como son los Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogos/as, Psicólogos/as y Kinesiólogos/as.

En ocasiones este diagnóstico puede cursar con discapacidad intelectual, dificultades en el lenguaje, trastornos psiquiátricos y de comportamiento, alteraciones en el sueño y alimentación, las que pueden estar presentes hasta en el 70% de los casos. Al ser un trastorno de carácter crónico, los pacientes van a requerir apoyos tanto familiares como comunitarios, estimándose un gasto anual de \$11,5 - 60,9 billones de dólares por persona. (Rojas, Rivera, & Nilo, pág. 479)

Lo primero que realiza el médico coordinador/ra es la aplicación del instrumento “Anamnesis para Trastornos del Espectro Autista”. Una vez confirmado el diagnóstico se espera empezar con la estimulación y entrega de estrategias de apoyo para los menores y familia.

En los casos que sea pertinente según el juicio clínico del médico y los resultados de la Anamnesis para confirmación diagnóstica de TEA, se aplicarán exámenes clínicos para la búsqueda de alteraciones de base orgánica y/o comorbilidades. Finalmente, tras el proceso de confirmación, se deben seguir los criterios de diagnósticos establecidos en los manuales de diagnósticos de Trastornos Mentales como en la Clasificación Internacional de Enfermedades. (MINSAL, 2011, pág. 7)

El problema que se vislumbra en la realidad es que una vez que se confirma el diagnóstico, ocurre un lapsus de tiempo importante, debido a la alta demanda de especialistas del sistema de salud público chileno, lo cual conlleva a que el tiempo de ingreso de los menores a una estimulación por parte del equipo de profesionales capacitados en TEA se atrase, lo cual va en directo desmedro del desarrollo y calidad de vida de los menores y sus familias.

Cuando nos referimos a Atención temprana (Alcantud, 2002), hablamos de un término genérico que presenta una visión global sobre la intervención de menores (en etapa inicial de la niñez) con necesidades individuales, intervención en ámbitos de salud, educación y servicios sociales, así como también de las familias, potenciando la participación de estas en las intervenciones sistemáticas.

Con la estimulación temprana se busca favorecer la autodeterminación y autonomía progresiva de los menores, además de buscar desafíos para utilizar los espacios de comunidad en los cuales se puedan potenciar y trabajar las habilidades comunicativas y sociales.

La familia de un niño o niña con TEA se ve afectada de diferentes formas ante la certeza del diagnóstico, la manera de afrontar la condición del menor influirá bastante si existía un conocimiento previo del tema, como también de los recursos cognitivos, económicos y culturales de las familias.

Al recibir el diagnóstico de TEA, se inicia un proceso largo y doloroso, el cual no está exento de dudas, miedos, angustia y cuestionamientos sobre cómo se convive y trata a un niño con esas características. A las demandas que ya significan la crianza de un niño con desarrollo normal, a los padres de hijos con TEA, se añaden las relacionadas con las condiciones del trastorno de su hijo. (Fernández Suárez & Espinoza Soto, 2019, pág. 643)

### **3.3.5 Educación de estudiantes con TEA en Chile**

Respecto a la educación de estos menores en establecimientos educacionales, esta dependerá de la forma en como la institución se adapte a las necesidades individuales de los menores con la condición y el estado de salud de cada menor.

Las necesidades educativas especiales del niño/a con autismo dependen tanto del propio niño/a y de sus propias dificultades, como del entorno en el que vive y de los recursos disponibles en el centro y en la comunidad. Por ello, su educación tiene que tener en cuenta diversas variables: la naturaleza del autismo y las características personales del niño/a, además de su estado afectivo, su nivel intelectual y su capacidad de comunicación y de socialización; el marco de referencia ofrecido por el desarrollo normal y por el currículo ordinario; el análisis de los entornos en los que vive; y las necesidades y deseos de su familia y del propio niño/a. (Ministerio de Educación de Chile, 2008, pág. 16)

Es decir, las escuelas deben adaptarse a la forma de procesar la información, la manera de manejar la flexibilidad, las rutinas, el manejo de los cambios, la espontaneidad, la socialización e imaginación en las aulas de cada menor, junto con el nivel intelectual del menor. Debido a estas condiciones, es que las escuelas inclusivas deben crear las condiciones más favorables para desarrollar estrategias que permitan a los menores alcanzar el mayor nivel de participación y bienestar posible.

Para los menores de edad preescolar es fundamental tratamientos individualizados que potencien la neuro plasticidad neuronal, debido que como se mencionó anteriormente, hasta los cinco años la capacidad del cerebro para adaptarse es fundamental en este diagnóstico.

En el sistema educacional actual para que un menor diagnosticado con TEA pueda ingresar a una escuela regular, debe buscar integrarse a un equipo PIE, para lo cual es obligatorio presentar un diagnóstico médico de un psiquiatra o neurólogo.

Al respecto, el Ministerio de Educación aun contempla en sus normativas el enfoque de integración;

Lo ideal en estas edades es la integración en un centro de educación infantil, pero con apoyo permanente, tanto en situaciones de grupo como en condiciones de tratamiento individualizado. Sin embargo, algunos niños y niñas van a requerir condiciones de escolarización, atenciones y cuidados que sólo pueden ofrecerse en un centro específico de educación especial. (Ministerio de Educación de Chile, 2008, pág. 18)

### **3.4. Inclusión Educativa**

En este apartado se expondrán las discusiones teóricas en torno al concepto de educación inclusiva, comenzando por la historia del concepto, las principales características del paradigma y la forma que se adoptará en este estudio, además, como se ha modificado el paradigma de inclusión en Chile en los últimos años y específicamente, el contexto de la inclusión de niños y niñas diagnosticados con TEA en el sistema escolar.

Antes de definir lo que es educación inclusiva, debemos establecer que el concepto de inclusión ha evolucionado en las últimas décadas, aumentando la teorización social de este debido principalmente a las demandas sociales que buscan fomentar una cultura inclusiva que permita la participación de todas las personas, erradicando toda forma de exclusión social ya sea a personas o grupos sociales.

#### **3.4.1 Inclusión y Exclusión social**

Hablar de inclusión es hablar de un largo proceso social que en la actualidad busca la erradicación de toda forma de exclusión social, sin embargo, este proceso ha sido concebida de distintas maneras a lo largo de la historia.

La inclusión considerada como un proceso se relaciona con el concepto de calidad de vida de las personas, concepto desarrollado por (Schalock & Verdugo, 2002) donde se considera la calidad de vida como un indicador adecuado para el desarrollo de políticas de actuación social, participación e igualdad de oportunidades.

Además, se vincula con la legitimación de las necesidades individuales de las personas para su plena participación, como señala el catedrático Gerardo Echeita:

Adentrándonos en su significado lo primero que ha de señalarse es que hablar de inclusión educativa (como de su antónimo), hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Así cabe señalar que, en primer lugar, se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos o alumnas. (Echeita Sarrionandia, 2008, p. 10)

La educación inclusiva es considerada una de las vías principales para superar cualquier tipo de exclusión que responda a diferencias socioeconómicas, intelectuales, culturales, racial o de género, “La inclusión se relaciona con los derechos sociales, el bienestar, el desarrollo humano, la participación y con una cultura inclusiva basada en el respeto, la ética, el bienestar social, el apoyo mutuo, la humanidad y la vida” (Blanco, 2006, p. 2).

Cuando hablamos de inclusión social a la vez estamos hablando de la lucha que existe en las sociedades por la exclusión social, la discriminación y segregación que existen hacia ciertos grupos de personas que culturalmente pueden ser considerados de mayor vulnerabilidad. Uno de los rasgos recurrentes de la exclusión social es la discriminación y la invisibilización de la diferencia, es decir, el intento de homogeneizar la población diversa hacia la normalidad o típico, excluyendo a los grupos diferentes, ya sea por etnia, religión, nivel socioeconómico o cualquier otro motivo.

Siguiendo al sociólogo y docente Jorge Chuaqui la inclusión social se relaciona con el concepto de exclusión social, el cual define como un proceso dinámico, relativo, estructural y multicausal. La exclusión social y segregación se puede entender como la dificultad que percibe un grupo de individuos, para alcanzar su realización personal por barreras sociales estructurales que pueden ver manifestadas en un desvinculo social y mala calidad de relaciones sociales (Chuaqui, 2016, p. 182).

Esta exclusión social se trata para el autor como una relación social que obstaculiza el logro de alcanzar una mejor posición social en la sociedad, superar una situación o un derecho al que se debiese tener acceso, es decir, se manifiesta como un impedimento para ingresar a un sistema social, acceder a un derecho fundamental (Derecho a la Educación), exclusión para mantenerse dentro de un sistema, ya sea por discriminación, mecanismos de diferenciación social o estigmas.

Además, el concepto de exclusión social se encuentra vinculado con el concepto de ciudadanía y los derechos de los ciudadanos que un Estado de Bienestar debe garantizar a través de su carta magna, para alcanzar la máxima realización personal del individuo, para lo cual es necesario mantener relaciones de poder dentro de los sistemas, por lo tanto, para lograr una inclusión que respete la diversidad es necesario hablar también del concepto de realización personal.

Por otro lado, si bien no cabe duda de que la educación es un instrumento fundamental para superar la exclusión social, se debe reconocer que por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de discriminación presentes en las sociedades; para ello es necesario que se desarrollen en paralelo políticas económicas y sociales que aborden los factores que generan tal desigualdad y que se incorporen acciones concretas para una mejora escolar.

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación. (Booth & Ainscow, 2000, p. 5)

A partir de lo anterior, hablar de inclusión escolar es referirse a la construcción de comunidades educativas que faciliten la participación, aprendizaje y reconocimiento de la diversidad y particularidades de todos los estudiantes, favoreciendo que estos puedan desarrollar una trayectoria de calidad y pertinente a sus necesidades.

### **3.4.2 Cimientos del Sistema Educativo Chileno**

El Sistema escolar chileno a partir de la reorganización realizada durante la dictadura chilena, se transformó en un modelo orientado al mercado y la competencia. Este nuevo sistema incorporó “conceptos importados de la esfera económica, como la competencia, la eficiencia, la eficacia, el accountability, la evaluación de desempeño y la privatización” (Villalobos & Quaresma, 2015, p. 64), reflejando de esta forma, una sociedad segmentada, producto de los procesos de globalización e internacionalización de la economía a nivel mundial.

Posteriormente, durante la transición a la democracia aumentó la influencia y los recursos públicos del Estado hacia la educación, no obstante, de igual manera adquiere un rol importante la educación privada y de subvención mixta, perdiendo matriculas de forma abrupta la educación pública.

En general, pueden reconocerse cuatro principales características que definen el sistema: i) la construcción de un sistema mixto en términos de su propiedad, con un fuerte desarrollo del sector privado; ii) la consolidación de un sistema de financiamiento basado en el subsidio a la demanda; iii) la institucionalización del lucro y el copago como mecanismos de organización del sistema; y iv) la generación y desarrollo de importantes incentivos y castigos a escuelas, docentes y estudiantes. (Villalobos & Quaresma, 2015, p. 69)

De esta manera, se puede apreciar que los cimientos de la educación tuvieron un fuerte impacto tras la dictadura militar y que los efectos han repercutido hasta hoy en lo que respecta al fortalecimiento del rol del Estado en la educación y garantizar esta misma como un derecho fundamental de todas las personas, sin exclusión alguna.

Los fundamentos y marcos de acción del Movimiento de Educación Para Todos (EPT) aparecen expresados en sus documentos fundacionales de Jomtien (UNESCO, 1990) y Dakar (UNESCO, 2000), y tienen su expresión más reciente en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015). Su propósito central es combatir la desigualdad e inequidad en los sistemas escolares, garantizando la igualdad en el acceso y en el aprendizaje de todos los miembros de la sociedad. Su enfoque se vincula a objetivos de integración y equidad social, e igualmente se sustenta en el enfoque de Derecho a la Educación, tomando la noción de inclusión como el enfoque educativo que permite avanzar en el logro de sus objetivos. (Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas , 2016, p. 11)

Con la Declaración Mundial de la Educación para Todos (1990) se enmarcaron los principios y valores fundamentales para contemplar las necesidades básicas de aprendizajes de todos los niños, jóvenes y adultos, dentro y fuera de los sistemas escolares, para esto, se establecieron una serie de objetivos para alcanzar por parte de los sistemas escolares de los Estados, dando pie a múltiples conferencias y tratados que velan por alcanzar una educación de calidad e inclusiva para todos y todas, especialmente de los grupos y colectivos que por diversas razones son objetos de exclusión en los procesos educativos.

### **3.4.3 Educación inclusiva en Latinoamérica**

En lo que respecta a la inclusión educativa de los sistemas escolares en Latinoamérica, estos de manera paulatina han comenzado a eliminar barreras al aprendizaje de niños y niñas, sin embargo, las condiciones socioeconómicas y de desarrollo social de estos países impide una transformación de mayor envergadura a corto tiempo;

América Latina se caracteriza por tener sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión. Como señala Tedesco, una de las tendencias más fuertes de la nueva economía, es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población. (Blanco, 2006, p. 2)

Es posible reconocer avances con relación a la integración de menores a sistemas de educación formal, sin embargo, las necesidades de las sociedades contemporáneas indican que es tiempo de avanzar en pasar de modelos integradores a enfoques inclusivos que dejen de perpetuar prácticas de exclusión social y centrarse exclusivamente en la integración de menores con NEE.

“Por otra parte, las concepciones generalistas presentes en la mayor parte de los sistemas escolares latinoamericanos y en la formación de sus profesores, evidencian un carácter monolítico, reproduciendo y reforzando patrones que convierten las diferencias en desigualdades” (Cornejo, 2019, p. 36)

Es decir, en la actualidad aún se mantienen en los sistemas escolares tanto latinoamericanos como en Chile sustratos ideológicos que legitiman la jerarquización y la exclusión social. Un rasgo recurrente de la exclusión social es la invisibilización de la diferencia, a razón de lo cual se intenta homogeneizar a la población, excluyendo o marginando a los grupos diversos o menos aventajados.

Dentro de los deberes de los Estados se encuentra el desarrollar sociedades multiculturales y para esto es necesario potenciar la diversidad como un valor desde los cimientos de la educación, como señala Tedesco (1995) en su obra *El nuevo pacto educativo*, es necesario promover el vínculo entre todos los estudiantes, debido a que entre la diversidad de opciones, las personas desarrollaran sus vínculos sociales y la función de la escuela será fijar los marcos de referencia para que cada sujeto pueda construir su o sus identidades, considerando la realidad que todos los estudiantes de un sistema educativo puedan vivenciar. Es decir, la mejor forma de cimentar el respeto por la diversidad será vivir con ella, compartir, entender y empatizar con las vivencias que nos pueda dejar.

La legislación a nivel internacional y nacional sostiene que atender las necesidades educativas especiales de aquellos alumnos que las presentan, desde el prisma de la educación inclusiva, es obligación de toda la comunidad educativa, siendo la participación activa de los padres esencial a lo largo de todo el proceso de detección, identificación, evaluación y respuesta educativa a este alumnado. (Calvo, Verdugo, & Amor, 2016, p. 102)

Tal como afirman distintas investigaciones, cuando existen trabajos colaborativos entre las familias y las escuelas, existe una mejora en el rendimiento académico del estudiante, mejoras de autoestima, desarrollo de actitudes y comportamientos positivos, es decir, el beneficio es transversal a todas las partes y a experiencia del menor en el establecimiento educacional es más positiva.

#### **3.4.4 Educación Inclusiva: Desde el paradigma de integración al paradigma de inclusión**

La educación en sí aspira a la transformación, la innovación, la creación de nuevos conocimientos, además de ser considerada el medio para alejarse de los supuestos que sustentan la exclusión social (Cornejo, 2019). Los sistemas escolares que buscan mayor equidad, justicia social y oportunidades para las y los estudiantes a través de la educación, intentan superar todas las particularidades de estos sin discriminación. Sin embargo, esta perspectiva se puede abordar desde distintos enfoques.

Desde el modelo de integración, el enfoque de atención son los estudiantes y su proceso de adaptación a los establecimientos educacionales y una normalización de menores con NEE a los neurotípicos, es decir, se categorizan a los menores según sus déficits y el trabajo educativo consiste netamente en apoyos para mejorar las experiencias de los menores en las escuelas. Este modelo es cuestionado por la especie de conformación en la integración física de menores con NEE en aulas de establecimientos regulares.

Por su parte, el modelo inclusivo o educación inclusiva es un concepto teórico de la pedagogía que surge en los años noventa y pretende sustituir a la integración. Hace referencia a la forma en que los establecimientos educacionales deben dar respuesta a la diversidad. Esta propone una mayor transformación cultural, institucional, de políticas públicas y de las prácticas en las comunidades educativas.

Se busca realizar un trabajo colaborativo de sensibilización a la comunidad educativa que considere tanto las características como las particularidades de todos los educandos, facilitando la participación y permanencia de los estudiantes, realizando intervenciones en aulas regulares, capacitaciones a docentes, y por último, articulaciones de acciones con planes de mejoramientos educativos basados en la equidad y promociones de la diversidad como un valor:

“La inclusión educativa está comprometida con una agenda de justicia y equidad, enmarcada en el contexto de los derechos individuales. Con todo, en la práctica se constata que, tanto la producción intelectual en torno al tema como la formación de profesores, distan de los objetivos originales. (Cornejo, 2019, p. 35).

La inclusión como un proceso social promueve desde sus fundamentos la cultura escolar inclusiva a través de instrumentos tales como la participación, el respeto de los derechos humanos, la democracia y la valoración de la diversidad.

Como se mencionó en los párrafos superiores, anterior a la inclusión nos encontrábamos con el paradigma de integración, el cual apostaba a la normalización de los menores con NEE que generalmente son excluidos socialmente, integrando a las y los estudiantes en aulas de escuelas regulares, no obstante, estas medidas no alteran los paradigmas que legitiman las desigualdades de la educación, convirtiéndose finalmente en proyectos normalizadores que consideran a este grupo minoritario como vulnerables y susceptibles de ser integrados desde una perspectiva paternalista y la principal diferencia con el paradigma inclusivo es que este último se relaciona con los derechos sociales, el bienestar, el desarrollo humano, la participación y con una cultura inclusiva basada en el respeto, la ética, el bienestar social, el apoyo mutuo, la humanidad y la vida.

Los problemas que pudiese encontrar el paradigma inclusivo no dependen de las características o necesidades de los menores, sino más bien del Estado, la sociedad, las políticas, filosofía, educación y financiación de esta.

### **3.4.5 Educación Inclusiva desde el sistema educacional**

Desarrollar una educación inclusiva se ha impuesto en las últimas décadas como el gran desafío de los sistemas escolares de todo el mundo. Distintos organismos han fijado como meta con Estados de todo el mundo la inclusión educativa de sus sistemas escolares. “Los gobiernos, por su parte, han explicitado su voluntad política de avanzar en esta dirección, pues así lo han refrendado en muy diversos foros nacionales e internacionales (UN, UNESCO, OIE, OCDE, UE)” (Echeita Sarrionandía & Ainscow, 2011, p. 40).

A través de la ratificación de distintos compromisos, conferencias y tratados, se ha impulsado el desarrollo de la educación inclusiva, aportando las bases o cimientos para avanzar en este proceso de reformación de los sistemas educativos, buscando la plena participación de todas y todos los estudiantes sin ningún tipo de exclusión o discriminación.

La ONU y el Banco Mundial, han presentado cifras sobre la discapacidad y las barreras con las que las personas en situación de discapacidad deben luchar y superar para lograr un desarrollo integral y alcanzar una mejor calidad de vida e inclusión. Para alcanzar estas transformaciones, es primordial concebir la educación como un derecho humano fundamental de todas las personas y dejar atrás la concepción de que la educación inclusiva es sólo garantizar el acceso o la integración de menores con NEE a escuelas regulares, método utilizado desde fines de los años noventa.

El sistema educacional chileno intenta avanzar hacia una educación inclusiva a través de la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) por parte de los docentes, sin embargo, es necesario capacitar a estos docentes para la diversidad de las aulas y la propagación de este sistema.

Roger Slee en su obra *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, reflexiona sobre las actuales prácticas educativas y el escenario de los estados contemporáneos que en los últimos años han rebajado los presupuestos financieros para políticas públicas de educación y las consecuencias que esto trae específicamente a la educación especial, la cual trabaja directamente con personas con algún tipo de discapacidad, física, intelectual o mental.

A razón de esto, para Slee es necesario alcanzar una inclusión educativa que no continúe segregando a los menores según sus condiciones o capacidades a escuelas regulares o especiales, sino que debemos considerar a la inclusión como una garante de equidad y calidad, basada en los derechos fundamentales de las personas y en especial al Marco de Acción de la Declaración de Salamanca de 1994.

Para lograr este objetivo, el autor recalca que la inclusión educativa es una tarea compleja que no depende solo de las escuelas, sino de la sociedad en su conjunto, y para esto, se debe luchar contra la exclusión social y la discriminación. es decir, se debe generar un cambio social y cultural que afectará principalmente a los educadores, profesionales tratantes, pero a la vez, a toda la ciudadanía para contribuir hacia una sociedad en general inclusiva. “La filosofía que ampara la educación inclusiva se justifica como un proyecto de lucha general contra el fracaso y la exclusión, un cambio cultural en la escolarización actual y futura, y un compromiso político a favor de un mundo más justo” (Slee, 2012, pág. 224)

En distintos países, incluido Chile, en el mejor de los casos se ha logrado desarrollar proyectos de integración escolar que buscan poner en contacto a estudiantes con NEE con el resto de la comunidad educativa, es decir, con menores neurotípicos, a través de la puesta en común de ciertos espacios al interior de la escuela o bien por el apoyo de ciertos profesionales que refuerzan la labor pedagógica.

Por lo tanto, como señalan distintos maestros e investigadores sociales sobre EI, a través de las políticas públicas de los Estados es que se deben modificar los sistemas educacionales a nivel macro;

A la vista de las consideraciones anteriores parece bastante evidente, entonces, que las políticas para la inclusión educativa tendrían que ser políticas sistémicas —esto es, que afecten a todos los componentes de un sistema educativo; currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, etc.—, siendo para ello un elemento nuclear o principio transversal de las mismas. (Echeita Sarrionandia, 2008, pág. 12)

#### **3.4.6 Concepto de Inclusión Educativa**

El concepto de educación inclusiva no es unívoco y su definición dependerá de la perspectiva o teoría que cada nación o institución educativa adopte, dependiendo de esto, se seguirá una línea práctica a seguir, con innovaciones educativas que permitan una equiparación de oportunidades para todos los estudiantes respetando las diversidades en todas las aulas.

Desde la visión de la Organización Mundial de la Salud, el objetivo de la inclusión es entregar respuestas eficaces a la diversidad de necesidades de aprendizajes de los

menores en edad escolar, fomentando un clima de aprendizaje positivo donde los maestros y estudiantes se sientan cómodos con la comunidad educativa en general.

Para efectos de la presente investigación abordaremos la educación inclusiva desde la perspectiva de Mel Ainscow, catedrático de educación y colaborador de la UNESCO que ha dedicado su vida a la investigación de la educación inclusiva. En una de sus obras, junto con Susie Miles, plantea las cuatro características principales que definen su concepción de inclusión:

a) la inclusión se refiere a todos los niños y jóvenes de las escuelas; b) se concentra en la presencia, la participación y los resultados; c) la inclusión y la exclusión están vinculadas, de tal modo que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; y d) la inclusión se considera como un proceso que no tiene fin. Por lo tanto, una escuela inclusiva es una escuela en movimiento y no la que ha llegado al estado de perfección. La inclusión, por consiguiente, es un proceso que exige una vigilancia continua (Ainscow & Miles, 2008, pág. 24)

Los autores plantean que la inclusión educativa es un proceso de cambios sostenibles en el tiempo, que busca la eliminación de todas las barreras en las políticas de educación, cultura y prácticas educativas de los sistemas educacionales que puedan generar exclusión social. Esto sería posible mediante el respeto a la diversidad como valor principal y la consagración de la educación equitativa y de calidad como un derecho fundamental de todas las personas con especial énfasis en los grupos vulnerables.

Al respecto, los autores expresan en primer lugar que la inclusión es un proceso, se trata de vivir con la diversidad sacándole provecho para generar cambios sostenibles en el tiempo; en segundo lugar, la inclusión busca maximizar el aprendizaje, la participación y presencia de todos los estudiantes en pro del éxito académico. En tercer lugar, la inclusión precisa la identificación de barreras para su eliminación y hacer un efectivo ejercicio de los derechos y por último la inclusión pone énfasis en los grupos vulnerables, en aquellos que han sido históricamente rechazados, de manera de asegurar un aprendizaje exitoso. (Romero & Brunstein, 2012)

La inclusión educativa de los estudiantes no puede alcanzarse si se rechaza la identidad o los antecedentes familiares de las familias o padres. Para Ainscow los docentes son la clave del desarrollo de formas más inclusivas en educación, debido a son sus convicciones, actitudes y actuaciones las crean el entorno, el contexto en el que niñas y niños desarrollaran su aprendizaje.

El Índice por la Inclusión (Booth & Ainscow, 2000) es una guía que ha servido de base para la elaboración de reglamentos y orientaciones de políticas internas para las escuelas hasta la actualidad. Este bosquejo va más allá de hablar de inclusión de niñas y niños con NEE, sino que contempla tres grandes dimensiones para la inclusión educativa; culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas de aula.

El Índice de inclusión prescinde de la idea de NEE, y en lugar a este concepto que destaca la dificultad que pueden tener algunas personas para adquirir conocimientos, utiliza los conceptos de barreras para el aprendizaje y la participación, apoyándose principalmente en los recursos con los que puede contar un establecimiento educacional para apoyar el aprendizaje de la diversidad de todos los estudiantes de las aulas.

Para estos autores la escuela es el eje principal para el traspaso a una educación inclusiva, a través de la reorganización de la cultura escolar, sus políticas y práctica escolares, la promoción a la participación de toda la comunidad educativa y un ambiente escolar positivo sin discriminaciones, sosteniendo que de esta forma es posible alcanzar comunidades educativas inclusivas en distintas sociedades.

Para Mel Ainscow el trabajo cooperativo entre la escuela, la comunidad educativa, las familias y los docentes son primordiales. Además, los valores que fomenta esta perspectiva educacional son la diversidad, solidaridad, justicia, equidad y derechos de igualdad, por lo tanto, trabajando bajo estos valores es posible eliminar toda forma de exclusión social de los grupos vulnerables de las escuelas regulares, eliminando a su vez la segregación a la que se enfrentan miles de niños y niñas que terminan teniendo acceso solo a escuelas especiales de acuerdo con su diagnóstico médico.

Otro académico experto en educación inclusiva y asesor de distintos organismos internacionales relacionados con la educación inclusiva Gerardo Echeita Sarrionandia quien en sus obras plantea que hablamos sobre educación inclusiva como respuesta a la exclusión social de las sociedades contemporáneas, las cuales cada vez tienen mayores problemas de cohesión social, abordando de esta manera la inclusión como una lucha o freno contra todo tipo de exclusión social.

La exclusión social de todo tipo ha aumentado por diferentes razones en las últimas décadas, y este fenómeno se ha dado tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo.

Esta exclusión social genera sentimientos de marginación y desesperanza en quienes la padecen y frente a esto el autor reclama como valor emergente la inclusión social, la cual debe ser enseñada en las generaciones más jóvenes a través de la educación escolar, convirtiéndose esta en un factor de cohesión social que busca promover la diversidad como un valor positivo y que al mismo tiempo evita la exclusión social, las cuales en el ámbito educacional pueden presentarse en forma de barreras explícitas e implícitas.

En las dos últimas décadas existe un fuerte movimiento a nivel mundial que busca eliminar las barreras que afectan principalmente a menores en situación de desventaja, equiparando las oportunidades para todos por igual, promoviendo la participación, bienestar social y desarrollo personal.

La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible. (Echeita Samionandia, 2008, pág. 11)

Para este autor, que el sistema espere que estudiantes con TEA se adapten al sistema no es actuar lógico, ya que este sistema ha sido creado sin tomar en consideración las necesidades de estos estudiantes, es la escuela, el personal de esta la que deber ser flexible y capacitarse para adaptarse a las necesidades individuales de estos menores.

### **3.5. Estudios sobre Educación Inclusiva de menores diagnosticados con TEA en sistemas educacionales de diferentes Estados**

Respecto a estudios sobre experiencias educativas de jóvenes con TEA en Chile, existe una reciente publicación en la Revista Latinoamericana de educación inclusiva en la que se pretende visibilizar las representaciones sociales de la experiencia educativa de jóvenes con TEA (Toledo & Basulto, 2020), construidas a partir de relatos de vida de las madres. Las representaciones sociales fueron construidas mediante el análisis categorial de los relatos de vida de las madres bajo un enfoque fenomenológico.

Los principales resultados obtenidos de esta investigación refieren a profesores de educación regular con poca preparación para trabajar con menores con NEE, en contraposición a este punto, se señala que los compañeros de aula o institución educativa tuvieron una recepción más positiva y empática con los menores que presentan la condición.

Por otro lado, las madres evidencian gran temor por el futuro de sus hijos y una falsa inclusión en los sistemas de educación regular, por efecto de la legislación legal vigente sobre educación inclusiva en Chile, por lo tanto, el estudio identifica representaciones sociales de discriminación y del temor, representación social de no integración y representación social del futuro educativo negado.

Otro estudio realizado en la quinta región denominado “La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena” (Villegas, Simón, & Echeita, 2014), se planteó como objetivo mostrar la

perspectiva de las madres sobre educación inclusiva de los hijos escolarizados en centros de educación primaria de la región de Valparaíso, a pesar que fue un estudio con una muestra pequeña y sólo involucró a madres de menores con TEA, sus opiniones y perspectivas reflejan la realidad que viven en la actualidad viven las madres de menores con la condición en los establecimientos educacionales.

Los resultados mostraron que la valoración de la escolarización se encuentra directamente relacionada con el bienestar emocional, para las madres tiene mayor relevancia esta dimensión de la calidad de vida que los resultados académicos de sus hijos, y que en múltiples ocasiones, han preferido retirar a sus hijos de establecimientos regulares para integrarlos a escuelas especiales por la poca empatía, conocimientos y capacitaciones de los docentes y comunidades educativas en general sobre la condición y sus rasgos principales.

(...) es posible, concluir que este proceso es concebido como la concreción de un *derecho*, tanto para los hijos como para las madres, a educarse en las mismas condiciones que el resto de los niños y niñas, y a no ser excluidos y derivados a centros de educación especial. (Villegas Otárola, Simón Rueda, & Echeita Sarrionandia, 2014, pág. 76)

Del mismo modo, las madres entienden la inclusión como el hecho que sus hijos puedan estar presentes en escuelas regulares y que para lograr aprendizajes, desarrollo y bienestar psico social, las escuelas deben provisionar de apoyos a los estudiantes y a las familias, sin embargo, identifican barreras para los procesos de escolarización de sus hijos, como la falta de apertura y preparación de las escuelas para posibilitar el acceso de estudiantes con NEE y falta de proyectos educativos inclusivos.

Adicional a estos, existe un estudio sobre educación inclusiva, que realiza una comparación entre los sistemas educativos de Chile, España y Finlandia en el marco de la Declaración de Salamanca (Rosas et al., 2019), señala las principales diferencias entre las orientaciones epistemológicas respecto la educación especial, los marcos regulatorios de cada sistema educacional, los procedimientos de detección y derivación de niños con NEE y la estructura de los servicios de atención a la diversidad, dentro de sus principales resultados destaca que el sistema chileno es el que presenta mayor cantidad de falencias tanto conceptuales como reglamentarias.

La investigación señala que en los países con mayor desarrollo los establecimientos tienen la obligación de recibir a todos los niños que demanden alguna atención educativa, sin embargo,

En Chile, lamentablemente, todo niño con NEE debe pasar al menos por tres barreras burocráticas para recibir atención educativa: a) que la escuela cuente con PIE en caso de ser municipal, o con equipos profesionales de apoyo, en caso de ser particular, b) que el niño tenga un diagnóstico especializado que le permita ser portador de beneficio PIE, y c) que en la escuela a la que quiere ingresar exista un PIE adecuado a la particular condición del niño. (Rosas, y otros, 2019, pág. 71)

Bajo estas premisas, queda en evidencia que el sistema nacional tiene una estructura burocrática y reglamentaria que hace que las normas primen ante cualquier escenario, sin tener como principal eje las necesidades del niño o niña. Es más, se le estaría entregando una educación condicionada a cumplir con los requisitos para mantenerse en el sistema, concluyendo que en Chile existe una visión restrictiva del concepto de inclusión lo que lleva “A una educación normalizadora y uniformizadora. Una educación en la que algunos son educados, y otros son discriminados de la peor forma posible: son invisibilizados en sus verdaderas necesidades educativas, porque el sistema juega a que están plenamente incluidos” (Rosas et al., 2019, p. 71).

Otro estudio comparativo es una investigación llevada a cabo en Lima, definió como objetivo conocer y reflexionar sobre cómo se está implementando la educación inclusiva y cuáles son sus barreras y propuestas de acción para alcanzarlas. El estudio denominado “Percepciones de docentes y padres sobre la Educación Inclusiva y las barreras para su implementación en Lima, Perú” (Ruiz-Bernardo, 2016) fue de carácter cualitativo y la información se obtuvo mediante grupos de discusión, entrevistas y diario de observación.

Los principales hallazgos se centran en que todos los participantes conciben la educación inclusiva como la incorporación de los alumnos con NEE en las escuelas ordinarias. Que las principales barreras son la falta de sensibilización social acerca de la exclusión, la falta de formación docente especialmente en estrategias y prácticas inclusivas, y la necesidad de disminuir la ratio de alumnos por docentes. (Ruiz-Bernardo, 2016, pág. 116)

Finalmente podemos apreciar que lo que demuestra el estudio es que lo que es en teoría educación inclusiva dista mucho con lo que existe realmente en Perú, por lo tanto, es necesario iniciar un proceso de cambio que transforme los valores que sostiene la cultura excluyente a nivel educativo y social. En este cambio, los profesores son considerados los principales artífices del proceso y quienes deben ser capacitados en primera instancia por el Estado peruano, independiente de la disponibilidad económica del país.

## **4. DISEÑO METODOLÓGICO**

En este apartado se presenta la metodología utilizada en la investigación, describiendo el tipo de estudio, diseño, los participantes de la investigación, la técnica de producción de datos y de análisis.

De acuerdo con los objetivos establecidos en el estudio, es decir, comprender el significado que tienen sobre educación inclusiva los participantes de la investigación, se trabajó desde un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental, analizando los discursos de madres, padres y profesionales tratantes de menores con TEA, desde un enfoque descriptivo-exploratorio.

### **4.1. Diseño**

En concordancia con el objetivo principal de la investigación, respecto a la indagación de la construcción del significado de educación inclusiva a partir de las experiencias y contextos de la muestra, se definió un diseño de investigación de tipo cualitativo (Taylor & Bogdan, 1992). De esta manera, la investigación se concentra en comprender la forma en que las madres, padres y profesionales tratantes construyen el significado de educación inclusiva.

Es preciso tener en consideración que existe una basta teorización a nivel internacional sobre educación inclusiva, no obstante, en Chile no ocurre lo mismo y de acuerdo con el objetivo principal de la investigación, se abordó el estudio desde la lógica de un tipo de estudio de carácter exploratorio-descriptivo (Valles, 1999).

En consideración a que no se efectuó ninguna intervención ni manipulación a los objetos de análisis, estamos frente a un estudio de tipo no experimental (Kerlinger, 1979).. Además, se trató de un estudio de tipo transversal.

### **4.2. Universo y muestra**

El universo de esta investigación se compone de las madres, padres, cuidadores o profesionales tratantes de menores con TEA de la comuna de Valparaíso, debido a que en Chile no existen datos epidemiológicos que nos permitan saber cuál es la cantidad de menores diagnosticados dentro del espectro, no existen tampoco catastro de las familias afectadas por esta condición y la cantidad de terapeutas que se dedican o especializan en la condición.

Se definió un tipo de muestreo no probabilístico, debido a que este tipo de muestreo no aleatorio permite obtener la información deseada desde fuentes de mayor

representatividad, acorde a los recursos, disponibilidad del tiempo del investigador y de la muestra (Vivanco, 2006).

El estudio se emplazó geográficamente en las comunas de Valparaíso y Viña del mar en la V región, por razones de accesibilidad a los participantes. Se trabajó con cuatro madres y un padre de menores de entre 5 y 13 años, dos Educadoras Diferenciales y dos Fonoaudiólogas especializadas en trabajar con menores con la condición, todos residentes en ambas comunas.

Tabla 2: Composición muestra de entrevistados y entrevistados

<b>Número entrevista</b>	<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel de estudios</b>	<b>Ocupación</b>	<b>Relación con menores con TEA</b>
1	Femenino	29	Superior	Educadora Diferencial	Profesora equipo PIE
2	Femenino	30	Media completa	Dueña de casa	Madre
3	Femenino	29	Superior	Profesora Diferencial	Terapeuta Centro Privado
4	Masculino	36	Superior	Ingeniero Comercial	Padre
5	Femenino	28	Superior	Fonoaudióloga	Terapeuta centro privado
6	Femenino	26	Superior	Fonoaudióloga	Terapeuta centro privado
7	Femenino	29	Media completa	Dueña de casa	Madre
8	Femenino	32	Superior	Educadora Diferencial	Directora Centro Estimulación privado
9	Femenino	30	Superior	Fonoaudióloga	Terapeuta equipo PIE
10	Femenino	32	Media completa	Dueña de casa	Madre

Fuente: Elaboración propia.

Los criterios de inclusión para la participación en la muestra fueron: ser madres, padres o cuidadores de menores diagnosticados dentro del TEA y tener al menos una experiencia en los sistemas de educación formal en las comunas mencionadas. Por su parte, en el caso de los profesionales tratantes de menores con la condición, el criterio de inclusión fue trabajar directamente con menores dentro del espectro.

Establecidos los criterios se contactaron a las y los participantes, los cuales procedieron a realizar la entrevista. Por motivos de la crisis sanitaria actual, algunas de las entrevistas se realizaron mediante plataformas virtuales.

#### **4.3. Técnicas de producción de datos**

Para llevar a cabo el proceso de producción de datos, en este caso, la recolección de discursos de las madres, padres o profesionales tratantes se aplicó como técnica la entrevista en profundidad (Taylor & Bogdan, 1992).

Esta técnica permitió conocer las perspectivas y significados que tienen sobre educación inclusiva las y los entrevistados respecto a sus experiencias y conocimiento sobre el tema abordado, además, permitió el espacio para contemplar elementos que no fueron considerados o establecidos en la pauta de entrevista, no obstante, fueron relevantes en el discurso de las/los entrevistados lo que permitió incorporarlo en el análisis de la investigación.

Se optó por un tipo de entrevista de tipo semiestructurada, la cual se caracteriza metodológicamente por tener una pauta de entrevista abierta y flexible, es decir, la entrevista no se guio de manera completa ni fue totalmente abierta. El guion de entrevista fue elaborado de manera previa por la investigadora responsable de acuerdo con los objetivos de la investigación y la literatura revisada ([ANEXO 1](#)).

#### **4.5 Análisis de información**

Para el análisis de la información recogida mediante las entrevistas semiestructuradas, se definió utilizar la técnica de análisis de contenido considerando que ésta permite descubrir de manera inductiva los significados de un determinado documento, considerando además los contextos sociales de los entrevistados, esto en directa concordancia con la teoría del interaccionismo simbólico y su manera de teorizar sobre la construcción de los significados a través de la interacción social.

No obstante, lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos. (Andréu Abela, 2002)

El análisis de contenido permite analizar el contenido de los discursos, poniendo de manifiesto tanto los significados explícitos como implícitos, permitiendo de esta forma a través de un método sistemático, descriptivo y objetivo, clasificar y codificar las unidades de análisis de las categorías de estudio establecidas en la operacionalización de la investigación.

Siguiendo a (Cáceres, 2003) el análisis de contenido permite resultados integrales e interpretaciones más allá de aspectos léxicos, considera el discurso en conjunto con los contextos, de manera de alcanzar el contenido latente y manifiesto de los datos analizados.

#### **4.6 Calidad de diseño**

Al estar frente a la investigación de carácter cualitativo, según los criterios de calidad metodológicos establecidos por Valles (1999) es preciso hablar de credibilidad de la información. A través de la entrevista se alcanza un diseño técnicamente confiable, ya que se busca alcanzar la veracidad y consistencia de la información que posteriormente se analizará.

#### **4.7 Condiciones éticas**

Antes de aplicar las entrevistas semiestructuradas se elaboró un documento de consentimiento informado ([ANEXO 2](#)) en el que se señala a las y los participantes que pueden decidir libremente si participar o no en la investigación y entregar mediante las preguntas realizadas la información solicitada. Junto con esto, se establece que uso de esta información se utilizaran solo para fines académicos, por tanto, no puede ser utilizado con otro objetivo.

El contenido de las entrevistas fue transcrito y enviado a las y los entrevistados para así contar con su autorización, quedando su identidad completamente anónima debido a que solo se hará referencia a estas, atendiendo a su calidad de profesionales tratantes, madres o padres de menores con TEA.

## 5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de resultados se organizó de acuerdo con la operacionalización de objetivos realizada en el diseño metodológico de la investigación. Además, con el fin de alcanzar los objetivos presentados el análisis se diferenció en cada una de las categorías de análisis de resultados entre profesionales tratantes y madres/padres.

Respecto a las madres y padres, se entrevistó en total a tres madres y un padre de menores diagnosticados de entre 5 a 13 años, con relación a las profesionales, en este caso todas las profesionales entrevistadas fueron mujeres; tres fonoaudiólogas y tres educadoras diferenciales, las cuales actualmente trabajan en distintos centros integrales de estimulación para menores con la condición (particulares) o en programas de integración escolar de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar.

### 5.1. Conocimiento de profesionales tratantes sobre Educación Diferencial y TEA

La primera dimensión establecida en la investigación es la relacionada con el conocimiento que tienen las profesionales tratantes sobre educación inclusiva y el trastorno del espectro autista.

En relación con los conocimientos sobre TEA, las profesionales tratantes antes de indicar elementos representativos de la condición indican en su mayoría que los conocimientos impartidos por las universidades en sus carreras no fueron totalmente suficientes para “salir” a la vida laboral, por lo tanto, todas han debido especializarse de manera particular en distintos métodos de intervención/estrategias para trabajar con menores con TEA.

*E8: “(...) en realidad la universidad entrega pocos conocimientos sobre el TEA, yo estudié educación diferencial y la universidad entrega pocos conocimientos respecto al área, de toda la carrera solamente hubo un, dentro de un ramo hubo un área que estudiamos del TEA, pero más allá nada, nada en profundización, por lo tanto, todos los conocimientos son por fuera de la carrera”*

Adicionalmente indican que las capacitaciones tienen costos bastantes altos, por lo tanto, consideran que existe un lucro importante en esta área y que por estos motivos muchos profesionales que tienen intereses en trabajar con menores con TEA no pueden por motivos financieros.

*E5: “Antes de salir de la U me di cuenta de que me tenía que especializar, que era mucha la demanda de conocimientos respecto al TEA, no me sentí con la experticia, y al final todas las capacitaciones salen de mi bolsillo, lo fome es que las capacitaciones son super caras, son super lucrativas y no sé po´ una capacitación de dos días quinientos mil pesos, son super super caras”*

De manera global expresan que el TEA es un trastorno del neurodesarrollo, una necesidad educativa permanente que necesita apoyos desde un enfoque multidimensional, reforzando sobre todo las dificultades de la comunicación social, intereses restrictivos, patrones estereotipados y relaciones/interacciones sociales.

*E6: (...) específicamente que es un trastorno del neurodesarrollo que se desarrolla principalmente dentro de los primeros años de vida y que tienen dificultades tanto en la comunicación social como en los intereses y patrones restringidos.*

Así mismo, reconocen el TEA como una forma de vida, en la que se procesa la información de manera distinta, así mismo, consideran fundamental no ver el espectro como una enfermedad ni como un trastorno, sino más bien como una condición.

*E9: La verdad es que para mí es neuro diversidad más que cualquier otra cosa, es una forma diferente de procesar la información que captan las personas con TEA, es solamente una forma de procesamiento diferente, como la que tenemos todos, como percibimos el entorno, eso.*

*E5: En realidad, el TEA es una forma de vida realmente, es super distinto como ven el mundo, como se desarrollan con el mundo y eso intento hacerle entender a los papás, que no lo vean tanto como una enfermedad, como una dificultad, como un trastorno tampoco, hoy se habla de CEA, de la condición del espectro autista y la idea es que lo vean como que su hijo en realidad tiene una forma de pensar distinta, de afrontar los estímulos de manera distinta y una forma de aprender de manera distinta.*

En relación con los conocimientos sobre educación inclusiva las profesionales consideran que la educación inclusiva es aquella que permite o entrega todas las herramientas y apoyos necesarios que los menores necesiten para la participación de todas y todos los estudiantes dentro de un aula, independiente de las necesidades educativas especiales que tuviesen.

*E9: La educación inclusiva debiese ser la base de todo sistema educativo, no tan solo acá, sino que en cualquier parte del mundo y para mí es aceptar a la diversidad de aprendizajes en el aula, validarlas y asegurarnos que los niños sean capaces de acceder al aprendizaje, aun procesando la información de manera diferente.*

*E8: Para mí la educación inclusiva es entender a cada niño como un ser único, en el fondo que aprende de forma distinta que requiere de distintas estrategias que no son cursos homogéneos, sino que hay que entenderlo no...no preocupándose únicamente de un niño con diagnóstico (...) sino que te preocupas de ver como aprende cada uno y tratar de entregar distintas metodologías de aprendizaje para que todos puedan expresarlo de mejor manera.*

Aseveran que actualmente no se concreta la educación inclusiva en el sistema educacional chileno, por problemas estructurales de políticas públicas y por barreras que surgen desde los establecimientos educacionales, profesores regulares e incluso de parte de directores de instituciones educacionales. Manifestando que existen brechas entre las oportunidades para la educación inclusiva entre el ámbito privado y el ámbito público.

*E6: (...) muchas veces desde el colegio les ponen las barreras, por ejemplo, los profesores regulares o incluso los directores de los colegios.*

Otra característica mencionada por las entrevistadas es el hecho de considerar que el sistema educacional de Chile en la actualidad se encuentra vías de avanzar hacia una EI, sin embargo, aún existe en los cimientos de la educación un paradigma de integración en el cual se segrega a los menores con NEE, por lo tanto, consideran no se concreta la EI en las aulas.

*E9: (...) todavía se ve más como la parte segregadora y asistencialista de un profesional asistir al alumno y no como un todo, que todos los profesionales se nutran de la profesión del otro y se trabaje como en post del desarrollo de la niña o el niño con alguna necesidad educativa. Siento que todavía falta mucho y siento que también tiene que ver mucho con las políticas públicas que hay también en el país, el acceso a recursos, los profesionales que puedan participar en los colegios, entonces siento que es algo mucho más profundo también, también cultural.*

*E8: Yo creo que hoy día no tenemos educación inclusiva, yo creo que hoy día tenemos integración que en el fondo hay niños que tienen el diagnóstico que están integrados en salas y que se les permite en el fondo como trabajar junto con sus compañeros pero a otro ritmo donde pocas veces reciben el apoyo en la misma sala y donde tienen que ir a una aula de recursos a recibir el apoyo, por lo tanto, seguimos (...) generamos una diferencia y eso para mí no es educación inclusiva, no responde a lo que es inclusividad sino que responde a lo que es integración, en donde el niño está en la sala pero no haciéndolo o no aprendiendo lo mismo que sus compañeros.*

En relación a los conocimientos legales que las profesionales conocen sobre inclusión y TEA mencionan las normas relacionadas con los PIE como; la Ley 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, la Ley de Inclusión Escolar 20.845, el Decreto N° 83 sobre diversidad en los procesos de enseñanza, Decreto N°67 sobre evaluación y calificación especial, el Decreto N°83/2015 que implementa el Diseño Universal de Aprendizaje y el Decreto N°170 que enmarca al TEA dentro de las NEE permanentes. A pesar de reconocer estas normas legales que aseguran adecuaciones curriculares a menores diagnosticados y “asisten a la diversidad” en escuelas regulares, coinciden en considerar que las normas están alejadas de la realidad que se vive en las aulas respecto a la condición.

*E6: (...) sin embargo, como te digo, independiente que eso si está estructurado y todo, el llevarlo a la práctica es super difícil muchas veces.*

Sobre el paradigma de inclusión mencionan que es poco lo que tenemos en Chile, depende de los profesionales, debido a que las leyes solo facilitan que entren, pero no hay inclusión en las aulas, ya que los profesionales a cargo de muchas veces no están capacitados o informados sobre la condición.

*E5: (...) ahora nosotros si es que podemos hablar un poco de integración, pero casi que va en los profesionales, si es que tiene el ánimo, las ganas de poder incluir algún niño, porque las leyes en realidad lo único que hacen es facilitar el que entren a los colegios, el que se mantengan en los lugares, pero de inclusión realmente no hay mucho.*

## **5.2. Conocimiento de madres y padres sobre Educación Diferencial y TEA**

Respecto a los conocimientos que las madres, padres tienen sobre TEA, coinciden en que antes del diagnóstico de sus hijos no tenían conocimientos sobre autismo, además, señalan que adquirieron la información a través de fundaciones u organismos que trabajan con niños con la condición y que apoyan a familias que reciben los diagnósticos.

*E2: (...) la verdad es que buscamos harta información, más que nada la forma en que más tratamos de informarnos fue con charlas, charlas gratuitas que hace el van Buren y el Fricke, entonces fuimos a hartas charlas, fuimos a charlas también de agrupaciones de autismo, autismo chile, autismo Marga-Marga, entonces casi toda la información que tengo es a raíz de eso.*

*E4: (...) luego yo me hice socio, me dieron harta información y me servía más a mí que al Alfredo porque cuando fui a la primera reunión me sorprendí de ver a un salón lleno de papás con el mismo problema y que no era yo el único que tenía un hijo con autismo, los papás super acogedores y buenos para compartir experiencias.*

Las madres y padres entienden el TEA como una condición del neurodesarrollo con la que se vive para siempre y que principalmente se centra en dificultades de la comunicación verbal y social, intereses restringidos, junto con esta descripción, señalan que el diagnóstico fue un mundo nuevo para ellos como madres/ padres y para la familia, debido a que en todos los casos eran el primer diagnóstico de la familia.

*E7: (...) una condición del neurodesarrollo con la que se nace y se muere, que provoca diferencias en la comunicación verbal y social puede provocar diferencias también en, en tener intereses restringidos un mundo nuevo, la verdad es que de autismo no cachaba nada de nada antes del diagnóstico.*

*E4: (...) conocimientos, bastante poco, porque antes del Alfredo nada, después de lo de Alfredo estuvimos leyendo muchísimo sobre autismo y sobre todo tratando de buscar qué lo origina.*

Señalan que existen diferenciaciones entre los niños con NEE, y que los establecimientos educacionales se consideran inclusivos al permitir el acceso a las escuelas regulares a través de la ley de inclusión del año 2015, no obstante, no siempre se preocupan realmente de que el menor tenga los apoyos necesarios para un buen desarrollo integral dentro de las aulas.

*E2: Para mí sería que los colegios y los profesionales de los colegios, los profesores pudieran hacer un trabajo de articulación con los niños cosas de que no tengan que hacer como grandes diferencias, como sacarlos de la sala, o sea no solamente, recibirlos en los colegios porque muchas veces los colegios dicen que son inclusivos porque reciben niños con algún diagnóstico pero la verdad es que en la práctica quedan a la deriva, entonces para que realmente fuera inclusivo debieran acomodarse las estrategias del colegio, las estrategias académicas y articularse con las necesidades del niño en específico pero incluyendo a toda la comunidad, como que no se hiciera tanta diferenciación.*

Consideran que la EI debiese permitir o dar la oportunidad de interacción a todos los niños y niñas por igual, sin detenerse en las necesidades educativas especiales que pueda tener alguna persona.

*E4: La educación inclusiva la entiendo como que niños con capacidades diferentes puedan interactuar con niños sin capacidades diferentes y con el objetivo que se potencien ambos digamos, unos aprendan a entender a los otros y también aceptarlos, porque es difícil la aceptación de los niños, sobre todo cuando la discapacidad no se nota físicamente.*

Otro punto relacionado con la educación inclusiva es que las madres y padres entrevistados consideran que en la práctica la EI no se concreta en el actual sistema educacional chileno,

*E4: No se concreta, por la protección de los niños yo creo que no se concreta y creo que es muy difícil que se concrete, en el caso de los niños con TEA se descompensan entonces es difícil tenerlos en una sala con 20-30-40 niños y que se descompense uno y que un educador ahora esté preparado para eso.*

*E7: Pésima actualmente la educación inclusiva, cuesta mucho porque yo encuentro que aún existe en estos momentos discriminación por estos niños, no hay apoyo educacional, el PIE es horrible, no hay colegios y en los que te aceptan los profes no están capacitados, no entregan información a los niños ni profesores sobre autismo, no les dan herramientas.*

### **5.3. Prácticas del sistema educacional; habilidades y/o deficiencias del sistema**

La segunda categoría de análisis es la relacionada a cómo actúan los establecimientos educacionales, dentro del marco legal del sistema educacional nacional, respecto a los menores diagnosticados con TEA, es decir, se busca analizar qué prácticas existen en la actualidad en los establecimientos educacionales, identificando a la vez las

habilidades/ deficiencias del sistema junto con las competencias de los profesionales que trabajan con menores con la condición.

Acercas de las prácticas, habilidades y competencias que reconocen las profesionales tanto del sistema educacional como de los profesionales que trabajan, estas consideran en primera instancia que es fundamental implementar mayores recursos y mayor autonomía sobre esos recursos dentro de los colegios.

*E9: Lamentablemente yo trabajo en escuelas municipales y dependemos mucho de como también manejen los directores y el departamento de educación los recursos y a veces, no son muy autónomos o dependemos de ellos para a lo mejor tener más material.*

*E1: Los recursos según la necesidad de cada escuela, cada una tiene su realidad, entonces, hay otras escuelas que tienen muchas más demandas de profesionales como fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional, psicólogos, entonces a veces por la matrícula o cantidad de diagnósticos no se justifica, entonces son menos recursos, es super complejo trabajar así.*

Consideran fundamental trabajar de manera colaborativa entre todos los profesionales que trabajan en una comunidad educativa, informando y capacitando en primer lugar a los profesores y en general a todas las personas respecto a la condición y sobre manejo de protocolos ante eventuales descompensaciones. Se menciona la psicoeducación de las familias de menores con la condición, de manera de trabajar en conjunto y mantener informada a las familias de las estrategias que se están utilizando con sus hijos e hijas.

*E5: Todavía existen muchos estereotipos, es básico explicarles a los profesores que significa el espectro, los niveles, qué significan los niveles de apoyo que requieren los menores, lo más importante antes de cualquier cosa es el conocimiento, la enseñanza de los diagnósticos y quitar los estigmas, además generar como una conciencia dentro de los mismos compañeros en relación a la condición para generar un ambiente tranquilo para ese niño, esto es una base super importante.*

*E9: Mira lo que yo creo que es esencial es el trabajo colaborativo entre los profesionales que intervienen a las niñas y niños con Trastorno del Espectro del Autismo, llámese profesor jefe, educadora diferencial, asistente de aula, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional (...) psicoeducar también respecto al TEA a toda la comunidad educativa, la familia también, los compañeros también de aula, creo que eso es lo esencial.*

*E6: Mira yo creo que lo principal muchas veces es abordar no solamente al estudiante que tienes con la condición, sino que abordar a la familia y que la familia también se sienta incluida dentro del proceso educativo del estudiante, y para mí es super importante ese primer eslabón, la psicoeducación que los papás estén preparados para saber que se hará dentro del colegio, por qué se abordaran esas cosas, cual es la importancia dentro de la condición, etc.*

*E3: lo más importante, como un recurso potente es que en el proyecto educativo institucional de cada colegio se explicita lo que significa trabajar con estudiantes con necesidad educativa y que eso también lleve a nombrar cada uno y que la comunidad concreta sepa cómo, por ejemplo, si un estudiante con TEA le da no sé se descompensa en el patio y está no sé, la tía del baño mirando, bueno que esa tía del baño también sepa cómo puede ayudar a este niño, que el colegio se haga cargo por medio del proyecto educativo de reeducar a toda la gente que participa en esta comunidad.*

Una práctica mencionada por las profesionales a propósito del trabajo articulado que se espera dentro de los establecimientos educacionales es la segregación que muchas veces realizan los profesionales regulares sobre menores que forman parte de los equipos de trabajo de los programas de integración escolar.

*E9: Eso y a veces pasa que es como el niño no, el niño es como del programa de integración y no es así, no, las chicas del PIE se hacen cargo, pero el niño no es del PIE, el niño es de la escuela, o sea, somos todos una comunidad, se supone que lo recibimos, lo validamos, lo aceptamos, tenemos que hacernos cargo.*

Las profesionales consideran que con la actual Ley de Inclusión Educativa 20.845 el sistema permite el ingreso de los menores con NEE a escuelas regulares, sin embargo, los profesionales que trabajan con los menores actualmente no se encuentran capacitados e informados sobre la condición, por lo tanto, los profesionales que no se sienten capacitados excluyen o discriminan a los menores, considerándolos como niños “PIE”.

*E9: Desde arriba se implementan cosas y no siempre se prepara a los profesores y a los profesores que tienen más años de servicio son a los que más le cuesta justamente flexibilizar en estas prácticas y en aceptar también la diversidad en el aula, y sobre todo en los niños con TEA que requieren de un manejo integral a nivel conductual, a nivel emocional, a nivel sensorial entonces para ellos es super difícil.*

*E1: Es super importante la responsabilidad que también toma la escuela, independientemente que sea algo impuesto por la ley, tiene que ser algo aceptado, validado y manejado por todos los de la comunidad educativa, o si no, los únicos que pierden y se ven perjudicados los niños y niñas con TEA.*

*E5: Para mí es tremendamente importante la psicoeducación también en el contexto familiar y también lo que pueden hacer los psicólogos de psicoeducación en contexto escolar, preparar por ejemplo a los profesores regulares o al director, explicarles de lo que se trata la condición. es importante preparar a profesores regulares.*

Además, recalcan que dentro de las habilidades que debiesen tener las personas que trabajan con menores con NEE son las habilidades blandas, flexibilidad, tolerancia a

la frustración, entre otras, habilidades que permiten adaptarse a las múltiples facetas que puede presentar el espectro del autismo.

*E9: Lo principal es la habilidad blanda, comunicación asertiva, capacidad de trabajo en equipo, creo que eso es fundamental, yo siento que el conocimiento se puede construir y compartir y cada persona te puede enseñar, el conocimiento es constante, es cíclico, pero la habilidad blanda, de tú como persona, capacidad de trabajar en equipo y ser capaz de comunicarse de manera asertiva con compañeros de trabajo es lo fundamental, y bueno, después por añadidura la parte técnica o teórica respecto al diagnóstico.*

*E3: La tolerancia a la frustración, porque hay veces que el plan, el A no te va a funcionar, ni el B ni el C ni el D, te va a funcionar el Y, entonces la empatía, esta capacidad de tolerar la frustración, el ser autodidacta porque no siempre en el libro te va a salir, el ser autodidacta, el ser muy flexible, el saber o más bien de la adaptabilidad.*

Respecto a los Programas los Programas de Integración Escolar como medida de inclusión establecida en la legislación chilena, no cumple verdaderamente el paradigma de la inclusión debido a que, en la práctica por la burocracia, los recursos y la manera de entregar a los apoyos a los menores, sería más bien una integración.

*E9: Siento que no debiesen existir los Programas de Integración Escolar, siento que debiésemos ser todos parte de la escuela y no segregarnos como en un programa, o este niño es del PIE, el PIE lamentablemente funciona con cupos, ¿me entiendes? y en base a eso son la cantidad de recursos que llegan y la cantidad de horas que yo puedo asignar de intervención a cada niño y eso es una limitante.*

*E6: Porque también está todo tan establecido de acuerdo con lo que tú tienes que hacer en PIE como documentación que no te da como la visibilidad de decir, oye voy a aplicar a los papás una escala de calidad de vida para saber cómo el niño funciona en otras dimensiones, se limitan a un tema de papeleo que es fome, es aburrido, no te entrega información, lamentablemente no es inclusivo.*

*E3: En un privado no se cumple el mismo rol, porque los niños tienen otro nivel económico y pueden tener muchas intervenciones de muchos profesionales ya avanzan demasiado lo cual no ocurre en un liceo porque no le da prioridad al PIE, probablemente si se le diera prioridad al PIE, los niños si avanzarían, entonces claro también los papás que se quedan de alguna manera más tranquilos con que los niños están en PIE pensando que el PIE está funcionando dentro del colegio cuando en la realidad muchas veces el PIE no funciona como colegio.*

Acerca de las prácticas, habilidades/deficiencias del sistema educacional o competencias de los establecimientos educacionales y de los profesionales que trabajan con menores con la condición, los padres consideran que en primera instancia se necesitan mayores conocimientos de los docentes, sobre todo de los profesores regulares.

*E2: Lo principal es que en todos los colegios los profesionales tengan conocimientos básicos del TEA y todo eso, porque se convive mucho con autismo, porque los PIE puede que conozcan más, pero y los profes que conviven todo el rato en la sala con los niños, no tienen mayor conocimiento acerca del autismo.*

*E4: Las capacitaciones, porque además con el conocimiento se pueden detectar muchas cosas, por ejemplo, una parvularia capacitada se puede dar cuenta del TEA de algún niño, y es primordial mientras más chiquititos para su diagnóstico porque a estos niños les sirven mucho las intervenciones tempranas.*

Agregan el establecimiento de medidas tan simples como instalar paneles de anticipación, pictogramas, entregar de manera diversificada la información, de manera de que todos los menores puedan aprender y desenvolverse dentro de una misma aula.

*E10: Que todas las escuelas tengan accesos a los conocimientos , estén preparados, tengan pictogramas, porque los niños con TEA en general son super por las imágenes, super visuales, entonces, yo creo que lo principal, lo principal es el conocimiento para los profes, que los profes tengan acceso a tener un mayor conocimiento e instalar materiales que son super necesarios como los paneles de anticipación, materiales que les hacen bien a todos los niños, no solo con necesidades educativas especiales.*

En consideración a los recursos las madres y padre señalan que son mal distribuidos en los establecimientos educacionales, además, todos coinciden en resaltar que respecto al ítem recursos económicos para las terapias a las que sus hijos asisten son totalmente financiadas de manera particular debido a que no existen subvenciones por parte del Estado chileno para financiar terapias profesionales con fonoaudiólogos, terapeutas ocupaciones, educadoras diferenciales, entre otros.

*E7: Creo que los mayores ingresos de un colegio son por los niños que tienen NEE, entonces creo que se puede invertir mejor la plata en eso, pasa que se le quitan recursos, las lucas para sus necesidades como la salita sensorial cachai', paneles de anticipación que le sirven a todos los niños, para todos, sin hacer diferencias, es la gracia de la educación inclusiva se supone.*

*E4: La educación primero que sea gratuita, porque todos los niños con TEA es mucho más difícil y mucho más caro su educación y su mantención en general por los apoyos multidisciplinarios, aunque en los colegios puedan tener TO, kine', fono, o educadores diferenciales siguen siendo necesarias las terapias particulares.*

*E2: Un niño para estar bien en el aula o en cualquier ambiente, necesita terapia y las terapias son super restringidas porque son todas pagadas no hay gratis, lo primordial seria tener una subvención en las terapias para que un niño pueda en el colegio tener todo para aprender, desenvolverse, (...) si nace un niño con autismo en una familia pobre que con suerte tiene para comer, ese niño no va a estar terapiado y no va a poder desenvolverse en el colegio ni en ninguna parte porque esto es como tienes la suerte de tener una familia que te puede pagar las terapias o te quedas en la nada, en la nada.*

*E10: Si no fuera porque nosotros pagamos particular y empezamos con las terapias y porque teníamos la opción, es que como no es una enfermedad, es una condición, no entra en el auge en nada, ni siquiera hay una subvención, o sea por último una subvención para comprar bonos, pero nada, si todo se paga particular.*

Otro ítem que se reiteró en las entrevistas realizadas a los padres refiere al hecho de contar con aula de recursos en los establecimientos regulares y con profesionales capacitados en manejo de desregularizaciones. Esto es fundamental para los momentos de desregulación que puedan presentar algunos menores dentro de la condición.

*E2: Yo creo que igual debieran tener un lugar habilitado dentro del colegio para que los niños puedan salir y contenerse, un aula de recursos si es que le molestan los ruidos o la gente, y en esta salita podría tener elementos sensoriales que lo ayuden a regularse, aislado del ruido, algo que los ayude a bajar los niveles de alerta.*

*E7: Pucha cada colegio debería tener como una sala especial de estimulación, tener un poco más de conocimientos, más información, apoyo en las aulas con una auxiliar de aula y tener esta aula de recursos.*

*E4: Competencias en manejo de situaciones críticas, es fundamental aquí estar preparado para manejarse ante muchas situaciones, se necesita tener el control para cuando se descompense un niño, manejarlo llevarlo a un aula y que no se te descompense el resto.*

#### **5.4. Significaciones sobre educación inclusiva; valoraciones y experiencias vividas sobre educación inclusiva.**

Refiriéndonos a los cambios en la educación inclusiva que puedan valorar las profesionales a partir de la publicación de la ley de inclusión escolar, estas afirman que no les parece que sea una buena norma legal debido que entregaría mayores esperanzas a los padres sobre el ingreso de los menores a escuelas regulares que las que en la práctica se puedan concretar. Esto sería principalmente según sus expresiones, por no existir un ente fiscalizador que verifique las condiciones existentes en las escuelas y por la falta de psicoeducación hacia los padres sobre la condición del espectro.

*E6: Habían niños dentro de la EE que podían pasar a un PIE, pero habían otros niños que claramente todavía no estaban preparados para PIE, entonces tenía que seguir en escuela especial y ahí los papas, como existió esta nueva ley, se pusieron también en la parada como no po', si mi hijo ya puede ser incluido en cualquier colegio, porque yo lo voy a tener es una escuela especial si lo puedo poner en un PIE, y si los PIE, se negaban al acceso de los niños existía esta ley que los ampara en el fondo, pero bajo ¿qué condiciones? bajo qué condiciones vas a ponerlo ahí.*

*E3: Que también es un trabajo que tiene que hacer el educador diferencial porque el profe que ya está 40 años en el colegio y llega esta ley de inclusión, el típico comentario de no, yo no quiero*

*saber de esto, ¡oye si no es que no quieras saber!, esta es la normativa del país, tú te tienes que sumar.*

*E1: Los papás van a la superintendencia porque el colegio no está aplicando la ley, o sea como que queda un poco a la voluntad de, la aplicación de la ley y eso no puede ser, falta rigurosidad, falta supervisión, que vaya alguien al colegio que diga oye de acuerdo con todo lo que la ley propone, muéstrenme que proyectos tienen ustedes, que planes han hecho, como han respondido a este ítem.*

Las profesionales consideran que el actual proceso de ingreso a los sistemas escolares es difícil tanto para la familia como para los menores con la condición, agregando el hecho que actualmente las postulaciones de todos los establecimientos públicos se realiza a través de internet y el sorteo se hace mediante una tómbola, en esta postulación los padres o tutores son quienes deben fijarse que los colegios a los cuales postulan tengan equipo PIE.

*E5: Los niños que pueden presentar diferentes tipos de necesidades y apoyos especiales, los niños con la condición como te digo quedan un poco a la deriva y sobre todo ahora con los sistemas de ingreso también a los PIE que se hacen por internet con esa tómbola.*

A través de los relatos se evidencia una constante preocupación de las terapeutas respecto al bullying o acoso escolar que puedan sufrir los menores dentro de los establecimientos educacionales, considerando los rasgos propios de la condición donde se presentan dificultades en la comunicación y sociabilidad, por lo tanto, estiman que los colegios debiesen tomar las medidas de prevención ante estas situaciones y sanciones en los casos que corresponda.

*E6: Difíciles, muy difíciles porque existe demasiado bullying en el colegio y hay niños que lamentablemente sobre todos hay algunos TEA nivel 1, se quedan callados, tengo pacientes que están en sistema educativo en PIE y en particulares y te digo sufren igual, son niños muy maltratados por sus pares y son niños que también pasan muy desapercibidos por las profesoras, entonces, independiente que los molesten ellos en general se quedan callados, tampoco lo saben comunicar a sus profesoras que también es parte de la condición, sufren demasiado.*

Cuando se pregunta sobre la valoración de la inclusión educativa, estas mencionan el valor de la diversidad y la visibilidad de las necesidades educativas especiales como fundamentales ante un paradigma de inclusión, enfatizan que lo principal es integrar al diario vivir los postulados de la inclusión social, el valor de la diversidad y el extinguir cualquier tipo de discriminación o exclusión social.

*E5: Hablamos de la diversidad y es un concepto que está bien sucio, como que todos hablan de diversidad, pero como tú la haces parte de ti, como la llevas a todos los contextos en los cuales tú te enfrentas eso es la inclusión y para mí también sería muy importante que la diversidad sea*

*un valor y que sea enseñado en los colegios, como un valor más importante que la responsabilidad incluso.*

Al ser consultados lo que significa para ellos la educación inclusiva en una frase, las participantes consideran esta como un derecho, una oportunidad, la forma en que enfrentarán el mundo en el futuro, calidad de vida de las personas con alguna discapacidad, entre otras.

*E3: La educación inclusiva como un derecho.*

*E9: Considero el derecho a la inclusión como una oportunidad.*

*E5: Los procesos de escolarización que hoy viven los niños y niñas significa como van a enfrentar el mundo en el futuro.*

*E1: Para mí la EI es fundamental para la calidad de vida de una persona con algún tipo de necesidad especial o discapacidad.*

Según sus consideraciones los profesionales con mayor experiencia dentro de las escuelas regulares necesitan realizar cambios respecto a la forma de ver a los menores con NEE dentro de las aulas regulares, eliminando todo tipo de exclusión y estereotipos sobre estos menores.

*E6: Pero como no estamos en ese tipo de sociedad tenemos que hacer dos labores, una es cambiarla paulatinamente y que nosotros también asumamos un rol de independiente seamos profesionales o no de aceptar a los niños, de aceptar a los jóvenes y adultos que presentan la condición.*

*E1: Es difícil cuando la sociedad e incluso los profesores regulares de una escuela no están abiertos a la diversidad e inclusión. Lo primero para avanzar en este proceso es eliminar estas primeras barreras que vienen desde los mismos colegios, apoderados e incluso profes.*

Al ser consultados sobre los facilitadores o barreras que ellos reconozcan sobre la EI en Chile, estos comentan que se le vienen a la mente más barreras que facilitadores, ya que, dentro de estos últimos, todos comentan que el facilitador principal de la educación inclusiva en el actual sistema educacional chileno es la disposición de los profesionales a trabajar con menores neurodiversos.

*E6: Facilitador esencial son los profesionales con vocación que están dispuestos a hacer una labor más allá de lo que te pide el colegio, porque en general lo que te pide el colegio son las notas, la asistencia y hay profesores que van más allá o profesionales que van más allá.*

*E8: Lo que pasa también en el PIE es que los profes, en general, se sienten atacados por el diferencial porque es este profe que te lleva de alguna manera todos los derechos de los estudiantes con necesidades a la mesa y te dice, tú tienes que responder esto y que ha pasado,*

*que ahora con el tema de la diversificación en el aula los profes jóvenes se suman y el profe antiguo no tiene esa disposición.*

*E1: Otro facilitador la verdad, no se me ocurre ninguno más, que pena, que mal, barreras son los colegios que creen estar preparados cuando en realidad no lo están, la falta de capacitación que existe a los profesionales, no solamente a los profesionales regulares, también a los profesionales que se dedican a la condición porque la condición varía constantemente dependiendo del rango etario y la persona.*

*E3: Yo trato de ser rescatada, siento que se ha hecho un buen trabajo y siento al menos que se ha logrado cambiar un poquito el paradigma también de los otros colegas, que exista esta ley de inclusión y empoderar respecto a esa ley.*

*E5: Barreras, miles, igualmente la disposición de los profesionales, sobre todo de los directores que no quieren facilitar recursos, horas de capacitación, que no quieren facilitar nada y también la barrera está en la barrera de los papás frente a la educación, porque siempre están muy asustados sobre el futuro escolar de sus hijos, porque no hay un sistema real que garantice la inclusión.*

Al preguntar su opinión respecto a las escuelas especiales, fue posible identificar que las terapeutas consideran que las escuelas son esenciales para casos de TEA con niveles más altos, con mayores necesidades de apoyo, no obstante, no son bien valoradas para casos menores con la condición de mayor funcionamiento debido a que estas son consideradas “burbujas” en las que no se prepara a los niños para enfrentar la vida real en la sociedad chilena.

*E9: Siento que la escuela especial tienen un enfoque muy bueno porque en el fondo igual los prepara para la vida y tiene todo un mecanismo detrás que funciona, pero dependiendo del caso, yo sé que hay niños que podrían mantenerse en una escuela regular y a lo mejor que la escuela especial sea el último recurso para casos más severos donde ya el equipo quizás no cuenta con las herramientas y a lo mejor ahí buscar otra estrategia, para no llevarlos a estas especies de “burbujas”.*

*E1: Entonces siento que la escuela regular tenemos como todo el popurrí de neuro diversidad y siento que es una ventana y una puerta de entrada para que los niños con TEA puedan socializar en un contexto que es como lo más cercano a la realidad, por eso siento que a veces las escuelas especiales tienen a encerrar un poquito.*

*E5: Yo tampoco comparto la mirada de las escuelas especiales porque son super segregadoras porque no preparan a los chicos para salir al mundo y están bajo un estigma super negativo, pero entiendo que hay casos en los que son super necesarias.*

En cuanto a las significaciones de madres y padres sobre educación inclusiva que puedan tener respecto a sus valoraciones y experiencias vividas.

Llama la atención que las madres y padre entrevistados consideran en general que el nuevo sistema de ingresos a las escuelas es segregador, y no considera las NEE que puedan tener menores con discapacidad a la hora de realizar las postulaciones por internet.

*E2: El proceso de ingreso, como ahora es todo por internet es como a la suerte de la olla no ma' po', Franco quedó porque tiene hermano en el colegio, pero hay niños que no quedan en ningún colegio y quedan a la deriva.*

*E10: Pésimo el sistema, el sistema de educación y el sistema de ingreso, mi hijo quedo en lista de espera al principio y hay niños que quedan fuera no má' y si no, lo dejan seleccionado en cualquier escuela, un desastre.*

*E4: El proceso de buscar colegio fue un parto, pero difícilísimo, de hecho, recorrí muchos lugares buscando colegio, sin mirar si era gratuito, si era pagado, un barrido completo y no, tuve experiencias muy difíciles, sobre todo en los gratuitos, fue muy muy difícil de hecho con muy malas experiencias.*

*E7: Los ingresos son difícilísimos y creo que los niños se mantienen y los papas los mantienen porque hay que aguantar nomas, porque no hay más, no tienen donde cambiarse, porque también en las EE los niños tienen a imitar y como son multi déficit, hay niños con todo tipo de discapacidad e imitan.*

Respecto a su valoración sobre las experiencias de escolarización de sus hijos, estas dependen de las experiencias personales, mencionando que tienen claro que el sistema educacional no es parejo y que depende netamente de los profesionales con los que sus hijos trabajarán y del compromiso que ellos como padres asumen de la educación de los menores. De igual manera los comentarios refieren en gran parte a los PIE y las educadoras regulares de sus hijos.

*E10: ¡Ay! es horrible, cuesta mucho, yo encuentro que aún existe, en este momento discriminación por estos niños, porque no hay apoyo educacional, el PIE es horrible, no hay colegios, no he tenido una buena experiencia la verdad ni del jardín ni del colegio, en el jardín a mi hijo lo grabaron para decirme que tenía autismo y me pidieron que lo sacara del jardín.*

*E2: Hemos tenido buena experiencia en este primer año de colegio, que ha sido online por la pandemia, pero nos mandan material de apoyo, hemos coordinado con el profe jefe y PIE como para integrarlo más, no sé po' ponte tú, las despedidas que hace el Franco en las sesiones cantan una canción y él se incluyó y canta el Franco la canción y lo otro es que igual nosotros somos catete, nos es que nos quedemos con lo que nos manda.*

*E7: Como he tenido malas experiencias para mi ha significado más tristeza, porque sé que Tomás tiene muchas potencias en algunas cosas que no las han sabido valorizar, por eso hemos pensado en otro tipo de educación como Montessori que potencie sus fortalezas, pero lamentablemente aquí en Chile es demasiado costoso, pucha te dan ganas, pero no puedes costear eso en mi caso.*

Al abordar el ítem bullying las madres y padre expresan que es un tema super sensible para ellos, debido a que es difícil no encontrarse con ese tema en una sociedad que no tiene una cultura inclusiva desarrollada. Además, dentro de las comunidades educativas mencionan que muchas veces los apoderados de las escuelas no frenan o enseñan a sus hijos sobre la diversidad.

*E2: Es importante que los niños entiendan que todas las personas somos diferentes y que no por eso se van a burlar porque yo creo que lo más difícil por ejemplo para mí que soy mamá de un niño con autismo es el futuro bullying, cachai', que lo molesten, que se burlen en el colegio porque los niños en realidad generalmente son como bien, sin mala intención a veces, crueles y eso viene de la casa también.*

*E10: Yo encuentro que el colegio actúa pésimo, o sea a los niños no se enseñan nada sobre la condición y eso no ayuda en nada a prevenir que molesten a los niños, sobre todo porque algunos son super calladitos o introvertidos y viven eso solos.*

La opinión respecto a las escuelas especiales es la misma, consideran que debiese ser el último recurso al que recurrir o en casos de TEA de mayor grado y necesidades, ya que consideran que ante casos se encontrarían mejor preparadas que una escuela regular, aunque mencionan que toda escuela debiese estar preparada para entregar una educación de calidad a todos los niños y niñas sin mediar condición alguna. Además, mencionan que las escuelas especiales son multi déficit, por lo tanto, no son escuelas especializadas en la condición del menor.

*E7: Yo encuentro que mira, son buenas las escuelas especiales, pero dependiendo del grado también del niño, porque, por ejemplo, en el caso de mi hijo Tomás no es tanto lo que tiene entonces el tiende a imitar y tendría a imitar a los niños que tienen más grados de autismo o hay otros casos de Síndrome de Down, Discapacidad Intelectual, entonces no se si en este caso no sé si sería bueno.*

*E2: No tengo nada en contra, pero yo creo que para mí debiese ser el último recurso, lo ideal es que todos los niños tengan derecho a tener el mismo nivel educacional, el mismo tipo de educación que no se sesguen por tener una condición especial, entonces, no debiese existir las EE y todos deberían convivir en los colegios.*

*E10: Yo en lo personal probaría hasta el final en escuela regular con PIE, porque necesita tener PIE y en el caso que no me funcionara en ningún lado, ya ahí lo llevaría a escuela especial, no deberían existir porque todos los colegios deberían tener las condiciones para poder darle una educación de calidad a todos los niños independiente de su condición.*

*E4: En los colegios especiales, era mejor acogido mi hijo por el grado de autismo que tiene, o sea yo creo que estaban más preparados para la evaluación, pero también como papa ir a un colegio especial, también fue difícil, fui a uno y la atención fue espectacular, pero ver a los niños ahí, también era fuerte.*

En base a los conocimientos que los padres tienen sobre la condición y sus propias experiencias consideran que las escuelas regulares son esenciales para potenciar la sociabilidad de los menores, para lo cual consideran fundamental la inclusión en establecimientos regulares donde los niños y niñas puedan interactuar con sus pares.

*E7: La sociabilidad que puedan adquirir en las escuelas regulares depende de los colegios, porque pucha yo he tenido mala experiencia, pero es fundamental para la condición, les sirve estar con sus pares.*

*E4: Actualmente no existe socialización de los niños con TEA, y es super importante, en general todos los niños con discapacidad, no solo TEA, la información también que se entrega y la visibilidad del TEA sin estereotipos de las películas.*

Respecto a las barreras para la educación inclusiva que las madres reconocen, estas se basan en cómo se configura la normativa legal y sus experiencias, al respecto identifican como principal barrera la falta de vocación o disposición de algunos profesores regulares o directores de establecimientos regulares.

*E4: Para mí, una gran barrera es que están tan invisibilizados los niños con esta condición que el Estado no te cubre nada tampoco, no lo cubre FONASA, no lo cubren las Isapre.*

*E7: El problema es la permanencia, yo desde el día uno les expliqué a los padres en reunión que mi hijo tenía autismo y en qué consistía la condición, los niños ya lo sabían y lo acogieron bien, pero tuve suerte del curso al cual llegué, el tema es el colegio en sí, el que no me apoya, el PIE, la profesora "uf", son la principal barrera para avanzar con mi hijo.*

*E2: Una barrera super importante es la coordinación que existe dentro del PIE, los profesionales del PIE, pero también el PIE-escuela y esa coordinación a veces no existe para nada, muchas veces se toma la inclinación del colegio inclusivo por los recursos y esos recursos no se distribuyen equitativamente*

De igual manera las madres reconocen como facilitadores para la educación inclusiva dentro de la estructura del actual sistema educacional chileno los profesionales con vocación del equipo que conforman el PIE de una escuela regular y la buena comunicación que pueda existir entre el establecimiento y los apoderados.

*E2: Un facilitador fundamental tener un buen PIE, que haya una buena comunicación, que haya una comunicación fluida entre los colegios y los papás y una barrera es la vocación de algunos profes porque mucha gente se conforma con cumplir y nada más.*

## 6. CONCLUSIONES

A modo de finalizar el presente estudio, se presentarán los principales resultados de acuerdo con los objetivos generales y específicos, los aportes esenciales y las proyecciones de la presente investigación para eventuales futuras investigaciones.

Para empezar, se desarrollarán los principales resultados de acuerdo con el análisis de cada uno de los objetivos específicos establecidos en la investigación, los cuales conforme a la metodología nos conducen a alcanzar el objetivo general de la misma, con el cual finalmente se pretende responder a la pregunta de investigación en relación con los significados de madres/ padres y profesionales tratantes sobre educación inclusiva. Cabe destacar que el análisis para ser trabajado de manera más sistemática se diferenció entre los resultados de madres/ padres y el de las profesionales tratantes.

El primer objetivo aspiraba a identificar la información que poseen madres/padres y profesionales tratantes de menores diagnosticados con la condición del espectro autista sobre EI y TEA. A fin de abordar este objetivo, se dividió en dos subdimensiones, una tiene relación con los conocimientos sobre educación inclusiva y la otra sobre los conocimientos del TEA.

Por lo que concierne a las profesionales tratantes, estas poseen una gran cantidad de conocimientos tanto sobre TEA como de EI, se puede apreciar que ambos conocimientos fueron adquiridos en mayor medida por las especializaciones, posgrados y capacitaciones que han realizado en el área, además de la importancia que tendría el trabajo en la práctica realizado con los menores ya sea en centros de estimulación privados o en establecimientos educacionales, debido principalmente a la inmensidad del espectro y las características propias de la condición que permiten entender que no existe un manual o protocolo para un solo tipo de TEA, sino que cada menor necesitará una terapia, adecuación curricular o adaptación diferente.

A diferencia de las profesionales, las madres y padres por su parte poseen conocimientos de base menos científica que las de las profesionales y estos fueron adquiridos principalmente por fundaciones o charlas para padres de menores con la condición al momento de contar con los diagnósticos de sus hijos, debido a que en general antes del diagnóstico de sus hijos no tenían ningún conocimiento sobre TEA o sólo conocían la caricaturización de la condicione. Por lo tanto, sus conocimientos en la actualidad se encuentra más asociados a sus historias vivenciales, personales y circunstanciales. A pesar de ello, coinciden con las profesionales en la identificación de

los rasgos característicos de la condición, tales como dificultades de comunicación verbal y social e intereses restringidos.

Ambos grupos consideran el TEA como una condición de vida, neurodiversidad o una forma de procesar la vida e información de manera diferente, bajo ninguna perspectiva lo consideran como una enfermedad, y buscan informar a la población sobre los rasgos de la condición y la manera en que todos como sociedad podamos ayudar a comprender el comportamiento de los menores con CEA.

Acerca de los conocimientos sobre la EI ambos grupos poseen la misma mirada sobre lo que debiese ser la EI considerándola como aquella que permite el acceso a la educación a todos los menores sin mediar condición alguna y entregando las herramientas necesarias para aquellos menores que necesiten mayores apoyos. Además, afirman que lamentablemente en Chile no se concreta en las aulas una educación inclusiva, y que más bien el sistema educacional chileno se encontraría aun en un paradigma de integración, en vías de un paradigma inclusivo, cuestión cierta si consideramos que la inclusión es un proceso social que busca eliminar todo tipo de exclusión social y que se relaciona con los derechos sociales de las personas, tal como se explicitó en la teorización.

No obstante, coinciden en el poco manejo o información acabada acerca de las normas establecidas en el sistema escolar chileno sobre EI para menores diagnosticados con la condición, lo cual se relacionaría con el hecho que no existe en Chile un trabajo articulado, primeramente entre Sistema de Salud y Sistema Educacional, articulación que permitiría alcanzar importantes logros a temprana edad de los niños y niñas, en segundo lugar, no existe un trabajo articulado desde los establecimientos educacionales hacia la comunidad educativa en general, existiendo en la práctica un acceso restringido de información y participación conjunta de la directiva con los equipos PIE y las familias.

El segundo objetivo específico aspiraba identificar el actuar del sistema educacional chileno en materia de educación inclusiva, es decir, se buscó analizar las prácticas del sistema, las barreras y/o facilitadores que reconocen los entrevistados tanto del sistema como de los profesionales.

Las profesionales hacen mayormente referencia a los recursos y distribución de recursos relacionados a los programas que trabajan con menores con NEE, con igual ímpetu consideran fundamental el trabajo colaborativo de todas las instituciones involucradas, junto con una urgente capacitación a todas las personas que trabajen en una comunidad educativa sobre diversidad, inclusión y protocolos de acción ante eventuales descompensaciones. Agregan que es fundamental la psico-educación que debiesen tener los padres sobre la condición y la participación de sus hijos en establecimientos

educacionales, punto crucial que permitiría informar y capacitar a los padres, cuidadores y personas cercanas al mejor en el manejo de descompensaciones y emociones.

En concordancia con las profesionales, las madres y padre consideran que dentro de las habilidades que debiesen considerarse en una persona que trabajan con menores con la condición son la flexibilidad, tolerancia la frustración, además creen que es fundamental que todos los establecimientos educacionales cuenten con un aula de recursos en casos de descompensación y tomar medidas de apoyo básicas tales como utilización de paneles de anticipación o pictogramas.

El último objetivo específico pretendía analizar cómo interpretan las profesionales y los padres la educación inclusiva del sistema educacional chileno, la dimensión del significado se subdividió en indicadores tales como la valoración de la muestra sobre EI y las experiencias vividas en el sistema de escolarización de los menores diagnosticados con la condición.

Respecto a las madres y padre de menores con la condición se logra interpretar la idea manifiesta que la educación inclusiva en la realidad chilena no existe, que aún existe una lógica integradora del sistema, imagen que se construye a partir de la experiencias vividas por sus hijos y por la sensación de preocupación ante la falta de información de las comunidades educativas, el bullying al que pueden estar expuestos sus hijos y la falta de empatía de algunos profesionales que no fueron capacitados cuando se implementó la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845.

Al mismo tiempo, es posible identificar que las profesionales no tienen una valoración positiva de la Ley de Inclusión, al considerar según sus experiencias como terapeutas de menores con la condición, que esta entrega mayores esperanzas sobre inclusión de las que se implementan realmente en el sistema y que en realidad hablar de educación inclusiva debiese significar un derecho fundamental, una oportunidad, calidad de vida y la forma en cómo menores con NEE enfrentarán el mundo en un futuro.

Ambos grupos considera que el actual proceso de ingreso a la educación pública que se realiza a través de una tómbola virtual administrada por el Ministerio de Educación es segregador y excluyente, agregando que en la sociedad falta mayor visibilidad sobre el trastorno del espectro autista, la diversidad y el paradigma de inclusión escolar, por consecuencia se reconoce una sensación de desamparo y discriminación.

Su percepción sobre las escuelas especiales también es similar, debido a que consideran ambas partes que esta debiese ser una alternativa sólo para los casos de TEA de mayor grado o menor funcionamiento, debido a que la diversidad y sociabilidad que

encuentran en una escuela regular es única, a razón de esto, por lo cual, se identifica la idea de que estas no cumplen el propósito de una educación inclusiva, sumándole el estigma negativo que la muestra considera existe sobre estas escuelas en la sociedad.

Se logra identificar en sus discursos una mirada más negativa de la actual inclusión escolar debido a la falta de disposición de algunos profesores regulares o directores de distintos establecimientos regulares, además, de la burocracia que existe a la hora de poder ingresar a algún menor a algún programa por tratarse de una NEE permanente.

Por su parte, se reconoce la idea central que la interpretación que los padres hacen sobre educación inclusiva se relaciona directamente con las experiencias que pueden haber tenido al momento de intentar ingresar a establecimientos regulares con programas de integración escolar a sus hijos, por lo tanto, tienen una sensación de ser excluidos o discriminados socialmente y de total incertidumbre ante el futuro escolar de sus hijos, atribuyendo la culpa de esta situación a la invisibilidad de la condición a nivel de sociedad y la falta de políticas públicas que regulen la situación.

Sumado a esto, se construye la idea que en múltiples ocasiones no se potencien las fortalezas que puedan poseer los menores y sólo se recalcan, incluso a manera de estereotipos, las dificultades que puedan presentar por su condición, identificándose una sensación de tristeza y malestar sobre este desaprovechamiento de habilidades que en la educación regular clásica y pública no son valoradas.

Dando respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuál es el significado que los profesionales tratantes, padres y madres de menores diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista, de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar le otorgan a la inclusión educativa en el actual sistema educacional chileno?

A partir de los relatos de los entrevistados, tanto madres y padre como profesionales tratantes, fue posible identificar que las significaciones de ambos grupos son similares y la construcción de los significados atribuidos a la educación inclusiva se basan directamente en las experiencias que tienen con menores con los diagnósticos, ya sean sus pacientes o madres/padres.

En el caso de las madres y padre poseen una significación de educación inclusiva vinculada a la incertidumbre y desconformidad con el sistema actual sobre las normales e implementación de programas de integración escolar, recalcando el hecho del nulo control que existe por parte de las instituciones dependientes del Ministerio de Educación sobre los recursos que entrega el Estado para casos de NEE, desvirtuándose finalmente por parte

de los sostenedores y directores de los establecimientos educacionales la finalidad para la que fueron entregados los recursos.

Respecto a las terapeutas o profesionales tratantes, en estas es posible reconocer una significación más vinculada a la educación como un derecho fundamental al que debe dar respuesta el Estado, de manera de darles la oportunidad de desarrollarse en la vida y alcanzar un desarrollo personal mejor, evitando todo tipo de exclusión social o acoso escolar. Junto con esto, se reconoce la valoración positiva que le atribuyen a la diversidad y el aún inalcanzado paradigma de inclusión, intentando cada una aportar a lo que consideran como justo que sería la igualdad de oportunidades para todos.

Con relación a los aportes de la investigación, considero que el aporte práctico principal ha sido que madres, padres y profesionales tratantes de menores diagnosticados con la condición del espectro tengan un espacio para expresar, debatir, y reflexionar sobre lo que significa para ellos la educación inclusiva en el actual sistema, agradeciendo la instancia de visibilizar la realidad que viven miles de familias y terapeutas en los procesos de escolarización.

Estimo que la investigación es un aporte en cierta medida a la teorización sobre esta materia, debido que en la actualidad existen pocas investigaciones que considere como sujetos de estudios a los padres, madres o profesionales de menores con la condición del espectro, considerando la invisibilización que existe en la sociedad chilena sobre el autismo y más aún, si consideramos que el estudio es abordado desde las significaciones de los involucrados.

Referente a las proyecciones del estudio, considero que una manera de proyectarse puede ser, realizar la investigación con una muestra de madres y padres de menores con el diagnóstico que tengan experiencia de escolarización en los niveles de enseñanza media, con el propósito de contrastar los resultados obtenidos, con el propósito de analizar si el hecho de tener mayores experiencias de escolaridad, produce variaciones en las significaciones que los padres y madres construyen sobre educación inclusiva.

Una segunda proyección se vincula a la aplicación de otras metodologías tales como grupos de discusión o focus group de manera de poder de alcanzar otras significaciones que pueden quizás manifestarse al reunirse personas que viven la misma situación y comparten sus experiencias.

Para finalizar considero que los resultados del presente estudio se asimilan a los resultados de investigaciones previas presentadas en el apartado teórico, las coincidencias se presentan en puntos específicos como las barreras para la concreción de la educación

inclusiva y su relación con la calidad de vida de las personas, la incertidumbre de las madres respecto al futuro de sus hijos e hijas, la falta de preparación y capacitación de docentes de enseñanza regular sobre NEE y autismo, situación que se relaciona a la invisibilidad de esta condición en la sociedad chilena y por último, las falencias del sistema educacional chileno respecto a la EI.

La significación que madres, padres y profesionales tratantes expresan en sus discursos, van en directa relación de sus propias experiencias de vidas relacionadas con la inclusión, ya sea a través de centros educativos, sus trabajos como terapeutas o por la propia experiencia de ser mamá o papá de un menor con la condición del espectro autista, las eventualidades por la que deben pasar en sus contextos individuales y las interpretaciones que ellos mismos construyen de las interacciones sociales vividas en los procesos de escolarización de los menores diagnosticados.

A raíz de estas interacciones podemos decir que la percepción que se puede apreciar en los discursos de los entrevistados sobre la educación inclusiva es más bien crítica y refleja tanto de parte de las madres/padres como de las terapeutas una disconformidad con la manera en que el sistema educacional chileno aborda las NEE, la inclusión y las barreras que existen en la práctica para alcanzar un paradigma de EI en los sistemas escolares, así como también una mirada crítica de la sociedad, de la poca cultura inclusiva que existe actualmente en Chile.

Las barreras mencionadas por la muestra se condicen con las barreras que reconoce Mel Ainscow en sus publicaciones sobre inclusión educativa, el autor manifiesta que la EI al ser un proceso social se encuentra vinculado a los contextos sociales de cada individuo o grupo de individuos dependiendo de la sociedad en la cual se desarrollen, por lo tanto, el desarrollo de este nuevo paradigma inclusivo dependerá de las políticas públicas que existan al respecto, la cohesión social de la sociedad, la visibilidad de las NEE y la eliminación de cualquier forma de exclusión social.

Queda manifiesto en los relatos de las y los entrevistados, al igual que en la teorización de Gerardo Echeita que para acercarnos a la definición de un paradigma educacional inclusivo es primordial realizar un trabajo colaborativo a nivel micro y macrosocial, entre políticas públicas, establecimientos educacionales, las familias y todas las personas pertenecientes a las comunidades educativas. Además, de una visibilización y fomento de valores tales como el respeto y el valor de la diversidad, tareas pendientes pero fundamentales para construir los cimientos de una educación pública de calidad e inclusiva.

La visibilización de la diversidad y la promoción de una cultura inclusiva con aspectos claves en una sociedad para fomentar el respeto por la dignidad humana de todas las personas, independiente de cualquier rasgo o condición, por lo tanto, el trabajo que realizan las personas entrevistadas se ha enfocado a informar y visibilizar la Condición del Espectro Autista, de manera de concientizar a la población respecto de este espectro que ha sido tan estigmatizado e invisibilizado por años.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Alcantud, F. (2002). Atención Temprana e Intervención en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo. *II Jornadas de Atención a la Discapacidad. Un espacio para las personas con autismo* (págs. 1-21). Caracas: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Álvarez A., D. N. (2008). Interacción Simbólica. *Revista Electrónica de Psicología Social <<Poiésis>>*, 1-4.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5ª Edición ed.). Estados Unidos: Editorial Médica Panamericana.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la Educación y la Escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: HORA S.A.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Bristol UK: Centro de Estudios en Educación Inclusiva.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. (T. Castellana, Trad.) Bristol UK: Centros de estudios en Educación Inclusiva.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 99-113.
- Carabaña, j., & Lamo de Espinosa, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: Análisis y valoración crítica. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 159-203.
- Chuaqui, J. (2016). El concepto de Inclusión Social. *Revista de Ciencias Sociales*(69), 157-188.
- Coelho-Medeiros, M., Bronstein, J., Aedo, K., Pereira, J., Arraño, V., Perez, C., . . . IBedregal, P. (2019). Validación del M-CHAT-R/F como instrumento de tamizaje para detección precoz en niños con trastorno del espectro autista. *Revista Chilena de Pediatría*, 90(5), 492-499.

- Cornejo, J. (2019). Nuevos Excluidos en el Sistema Educacional Chileno: Problemas y Desafíos. *Páginas de Educación*, 12(1), 28-48.
- Cornejo, J. (2019). Nuevos Excluidos en el Sistema Educacional Chileno: Problemas y Desafíos. *Páginas de Educación*, 12(1), 28-48.
- Diario Oficial de la República de Chile. (10 de Marzo de 1990). LOCE. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*.
- Echeita Samionandía, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita Sarrionandía, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*(12), 22-46.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (págs. 47-203). Barcelona: Paidós.
- Fernández Suárez, M. P., & Espinoza Soto, A. E. (2019). Salud mental e intervenciones para padres de niños con trastorno del espectro autista: una revisión narrativa y la relevancia de esta temática en Chile. *Revista de Psicología*, 37(2), 643-682.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*(15), 227-246.
- Helt, M., Kelley, E., Kinsbourne, M., Pandey, J., Boorstein, H., Herbert, M., & Fein, D. (14 de November de 2008). Can Children with Autism Recover? If So, How? *Neuropsychol Rev*(18), 339-366.
- INE. (2017). *Resultados definitivos Censo 2017*. Instituto Nacional de Estadísticas, Santiago.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, págs. 217-250.
- Kerlinger, F. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México D.F: Nueva Editorial Interamericana.
- Ley de Inclusión Escolar N° 20.845. (8 de Junio de 2015). Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile.
- Ley de Subvención Escolar Preferencial. (01 de Febrero de 2008). Diario Oficial de la República.
- Ley General de Educación. (17 de Septiembre de 2009). Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile.

- Ley N° 20.422. (2010). Diario Oficial de la República de Chile. *Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*.
- Marquez Velasco, L. (2019). Lugar e importancia del pensamiento de G. H. Mead en las recientes ciencias cognitivas. *APORÍA*, 25-40.
- Medina, A. M. (25 de 02 de 2014). *Integrados Chile*. Recuperado el 02 de 2021, de Educación inclusiva: encuentra colegios con PIE y Escuelas Especiales: <http://www.integradoschile.cl/2014/02/25/educacion-inclusiva-encuentra-colegios-con-pie-y-escuelas-especiales/>
- MIDEDUC. (2015). Diversificación de la enseñanza. Decreto 83. *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvulario y educación básica*. Santiago , Chile.
- MINEDUC. (1990). DECRETO SUPREMO N°815. Discapacidad por graves alteraciones de la relación y comunicación. *Discapacidad*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2009). Decreto Supremo 170, Reglamento de la Ley N° 20.201. Chile.
- MINEDUC. (2016). *Programa de Integración Escolar. Ley de Inclusión 20.845. Manual de apoyo a la Inclusión en el marco de la Reforma Educacional*. Santiago de Chile: Coordinación Editorial Ana Paz Pozo Lobos.
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas* . Santiago de Chile: Valente Impresores Ltda.
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Guía de Apoyo Técnico-Pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el Nivel de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Editorial Atenas Ltda.
- MINSAL. (2011). *Detección y Diagnóstico Oportuno de los Trastornos del Espectro Autista (TEA)*. Ministerio de Salud de Chile, Subsecretaría de Salud Pública, Santiago.
- OMS. (02 de Abril de 2018). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 17 de Julio de 2019, de [www.who.int/es](http://www.who.int/es): Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- ONU. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*.
- ONU: Asamblea general. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Marzo de 1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien. Obtenido de UNESCO.
- Quecedo Lecanda, R., & Castaño Garrido, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*(14), 5-39. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402>
- Quijada G., C. (Noviembre de 2008). Espectro Autista. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 86-91.

- Ritzer, G. (2002). Interaccionismo Simbólico. En G. Ritzer, *Teoría Sociológica Moderna* (págs. 247-287). Madrid: Ed. McGrawHill.
- Rojas, V., Quiroz, V., Garrido, C., Silva, M., & Carvajal, N. (2019). Conocimientos en Trastorno del Espectro Autista (TEA) en profesionales de los Programas de Integración Escolar de la comuna de Valparaíso. *Revista chilena de pediatría*, 90(5), 563-564.
- Rojas, V., Rivera, A., & Nilo, N. (Octubre de 2019). Actualización en diagnóstico e intervención temprana del Trastorno del Espectro Autista. *Revista chilena de pediatría*, 90(5), 478-484.
- Romero, R., & Brunstein, S. (2012). Una aproximación al concepto de educación inclusiva desde la reflexión docente. *Multiciencias*, 12, 256-262.
- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M., & Imbernón, C. (2019). ¿Qué Podemos Aprender de los Sistemas Educativos de Chile, España y Finlandia en el Marco de la Declaración de Salamanca? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 57-74.
- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M., & Imbernón, C. (2019). ¿Qué Podemos Aprender de los Sistemas Educativos de Chile, España y Finlandia en el Marco de la Declaración de Salamanca? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 57-74.
- Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115-133.
- Sautu, R. (2010). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Schalock, R., & Verdugo, M. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- SENADIS. (2015). *II Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile- ENDISC II*. Servicio Nacional de la Discapacidad, Ministerio de Desarrollo Social, Santiago.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Tedesco, J. C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía*. Madrid: Anaya.
- Toledo Manríquez, C. A., & Basulto Gallegos, Ó. F. (2020). Representaciones sociales de la experiencia educativa de jóvenes que presentan Trastorno del Espectro Autista en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 161-176.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*.

- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*.  
Obtenido de UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Valencia Pérez, C., & Hernández González, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40).
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Villalobos, C., & Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*(69), 63-84.
- Villegas Otárola, M., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2014). “La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena”. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 63-82.
- Vivanco Arancibia, M. (2006). Diseño de muestras en investigación social. En M. C. Cerón, *Metodologías de investigación social* (págs. 141-167). Santiago: LOM.
- Wing, L. (1998). *El Autismo en niños y adultos. Una guía para la familia* (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Zalaquett, D., Schönstedt, M., Angeli, M., Herrera, C., & Moyano, A. (2015). Fundamentos de la intervención temprana en niños con trastornos del espectro autista. *Revista chilena de pediatría*, 86(2), 126-131.

## 8. SIGLAS

APA: Asociación Estadounidense de Psiquiatría  
CIE: Clasificación Internacional de Enfermedades  
DSM-V: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales 5  
DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje  
EE: Educación Especial  
EI: Educación Inclusiva  
ENDISC: Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile  
EPT: Educación para Todos  
INE: Instituto Nacional de Estadísticas  
LGE: Ley General de Educación  
LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza  
M-CHAT/ES: Cuestionario de Desarrollo Comunicativo y Social de la Infancia  
MINEDUC: Ministerio de Educación  
MINSAL: Ministerio de Salud  
NEE: Necesidades Educativas Especiales  
NNA: Niños, Niñas y Adolescentes  
OMS: Organización Mundial de la Salud  
PeSD: Personas en Situación de Discapacidad  
PIE: Programa de Integración Escolar  
SENADIS: Servicio Nacional de la Discapacidad  
SOPNIA: Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia  
TEA: Trastorno del Espectro Autista  
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## 9. ANEXOS Y APÉNDICES

### Anexo n°1 Operacionalización objetivos

Objetivos	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores
Identificar la información que poseen los profesionales tratantes, padres, madres o cuidadores de menores diagnosticados con TEA sobre esta condición y educación inclusiva	Qué conocimientos tienen sobre TEA y educación inclusiva	Conocimientos sobre TEA	Elementos representativos sobre la condición
		Conocimientos sobre educación inclusiva	Elementos representativos sobre Educación Inclusiva en Chile
			Normas legales sobre TEA e inclusión educativa
Conocer y analizar las barreras y/o facilitadores (competencias de profesionales, infraestructura, etc.) percibidos por cuidadores, profesionales tratantes, padres o madres de menores diagnosticados con TEA de la educación inclusiva en Chile	Cómo actúan los sistemas educaciones con respecto al TEA y la educación inclusiva	Qué prácticas y comportamientos se reconocen en los sistemas educaciones	Habilidades y/o deficiencias de los establecimientos educacionales
			Competencias de las/os profesionales de educación dentro de las aulas
Analizar la significación que le otorgan profesionales tratantes, padres, madres o cuidadores de menores diagnosticados con TEA a la inclusión educativa en Chile.	Cómo interpretan la educación inclusiva en Chile	Significaciones sobre educación inclusiva	Valoración de padres, madres y/o profesionales tratantes sobre Ed. Inclusiva
			Experiencias vividas en sistemas educacionales chilenos

## **Anexo n°2 Pauta de entrevista**

### **Pauta de entrevista semi-estructurada**

1. ¿Qué conocimientos tiene usted sobre TEA?
2. ¿Qué es para usted el Trastorno del Espectro Autista?
3. ¿Qué entiende usted por Educación Inclusiva?
4. ¿Cómo cree usted que en la práctica se concreta la educación inclusiva en las aulas?
5. ¿Qué aspectos legales conoce usted sobre Educación Inclusiva en Chile?
6. ¿Qué normas conoce usted sobre TEA y Educación Inclusiva?
7. ¿Qué recursos (infraestructura, apoyos institucionales o económicos) considera usted son fundamentales en las escuelas para avanzar hacia una educación más inclusiva en Chile?
8. ¿Cuáles cree usted que son las necesidades de apoyo básica que necesitan los menores diagnosticados dentro del TEA para un buen desarrollo psico-social y educativo en las aulas?
9. ¿Qué competencias cree usted deben tener los profesionales para trabajar con menores diagnosticados con TEA?
10. ¿Cuál es su opinión respecto a los Programas de Integración escolar (PIE)?
11. ¿Cómo considera usted que funciona el proceso de Educación Inclusiva en Chile?
12. ¿Cómo cree usted que es el proceso de escolarización de menores con TEA?
13. ¿Cómo considera usted que es el proceso de ingreso de menores diagnosticados con TEA en escuelas regulares?
14. ¿Qué piensa usted sobre las escuelas especiales para estudiantes dentro de esta condición?
15. ¿Qué barreras y/o facilitadores reconoce usted en las experiencias de escolarización vividos por sus hijos/as?
16. ¿Qué significado puede atribuir al proceso de escolarización vivido por su hijo/a

### **Anexo n°3: Consentimiento informado**

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTE

El propósito del presente documento es invitarlo a participar en el estudio titulado: ***“Inclusión educativa de niños y niñas diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el Sistema Educativo chileno, Valparaíso 2020”***, cuyo investigador principal es Estefanía Vivanco Milles, egresada de la carrera de sociología de la Universidad de Valparaíso. Para que usted pueda tomar una decisión informada, le explicaremos cuáles serán los procedimientos involucrados en la ejecución de la investigación, así como en qué consistiría su colaboración:

1. El estudio se desarrollará en la comuna de Valparaíso durante el año 2020-2021.
2. El objetivo del estudio es Indagar en el significado que los profesionales tratantes, padres, madres o cuidadores de menores diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista de la comuna de Valparaíso le dan a la inclusión educativa en el actual sistema educacional chileno.
3. Esta investigación no tiene beneficios directos ni indirectos para Ud. Lo que busca es contribuir al conocimiento a las Ciencias Sociales sobre actitudes políticas y derechos humanos.
4. Su participación consistirá específicamente en responder una entrevista semi estructurada de no más de 60 minutos sobre cuestiones relacionadas con educación inclusiva y TEA.
5. La presente investigación no implicará ningún riesgo para Ud., solo deberá contestar las preguntas que indaga en temáticas generales y no en temas personales.
6. Se le solicita participar en esta actividad en forma voluntaria, no remunerada y sin costo para Ud.
7. Tiene el derecho a abandonar el estudio informando oportunamente al investigador responsable, sin necesidad de dar ningún tipo de explicación y sin que ello signifique ningún perjuicio para usted. Además, tiene el derecho a no responder preguntas, si así lo estima conveniente.
8. Toda la información generada será confidencial, por lo cual su nombre no será escrito en ningún registro asociado a los datos de análisis. Del mismo modo, la información será analizada en privado, y no será conocida por personas ajenas a la investigación. Cada entrevista será identificada con un número escrito al momento del ingreso de los datos al programa de análisis, que tendrá como fin solo facilitar su análisis posterior.
9. Los resultados y las conclusiones del análisis podrán ser publicadas en revistas y/o libros especializados, difundidas en seminarios o reuniones científicas, manteniéndose siempre la reserva de las identidades de los participantes.

10. Para más preguntas sobre mi participación en el estudio, puedo contactar a Emanuel Arredondo González, profesor de la Universidad de Valparaíso, correo; [emanuel.arredondo@gmail.com](mailto:emanuel.arredondo@gmail.com).
11. Puede pedir los resultados de la investigación una vez finalizada, contactando a la investigadora responsable al correo [estefania.vivancomilles@gmail.com](mailto:estefania.vivancomilles@gmail.com), o al fono +569 32466507.
12. En caso de aceptar participar, recibirá un ejemplar de este documento.

Firma  
Estefanía Vivanco Milles  
Investigadora Responsable

Valparaíso, 2020

**FORMATO FICHA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA  
PARTICIPANTE-ENTREVISTADO**

Yo .....RUT.....,  
DECLARO que la investigadora principal, Estefanía Vivanco Milles de la Universidad de Valparaíso, me ha informado en qué consiste la investigación: *“Inclusión educativa de niños y niñas diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el Sistema Educativo chileno, Valparaíso 2020”* que llevarán a cabo en la comuna de Valparaíso durante el año 2020 y en qué consistirá mi participación.

De acuerdo con lo explicado en el Consentimiento Informado, del que recibí una copia, entiendo que:

- 1- El objetivo del estudio es conocer las actitudes políticas y medir la valoración de los derechos humanos de las personas de la comuna de Valparaíso.
- 2- Indagar en el significado que los profesionales tratantes, padres, madres o cuidadores de menores diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista de la comuna de Valparaíso le dan a la inclusión educativa en el actual sistema educacional chileno.
- 3- Mi participación consistirá específicamente en responder una entrevista de no más de 60 minutos sobre cuestiones relacionadas con educación inclusiva y TEA.
- 4- La investigación no implicará ningún riesgo para mí, dado que solo deberá contestar una entrevista que indaga en temáticas generales y no en temas personales.
- 5- Mi participación es voluntaria y no remunerada. Tengo derecho a abandonar el estudio informando oportunamente al investigador responsable, sin necesidad de dar ningún tipo de explicación y sin que ello signifique ningún perjuicio para mí. Además, tengo derecho a no responder preguntas, si así lo estimo conveniente.
- 6- Toda la información generada será confidencial, por lo cual su nombre no será escrito en ningún registro asociado a los datos de análisis. Del mismo modo, la información será discutida en privado, y no será conocida por personas ajenas a la investigación.
- 7- Los resultados y las conclusiones del análisis podrán ser publicadas en revistas y/o libros especializados, difundidas en seminarios o reuniones científicas, manteniéndose siempre la reserva de las identidades de los participantes.

De acuerdo con lo declarado por mí en este documento, del que recibo una copia, firmo aceptando mi participación en esta investigación.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Estefanía Vivanco Milles  
Investigadora Responsable

Valparaíso, .....de 2020.