



Facultad de Medicina

Educación Parvularia

"Uniendo Saberes en relación a la Condición del Espectro Autista: Una Perspectiva Interdisciplinaria para Enriquecer la Educación Parvularia"

Tesis para la obtención del grado académico de Licenciadas en Educación

Autoras

Jahel Ávila Ávila

Valentina Díaz Jara

Itzel Muñoz Gaete

Millicent López Quiñones

Sofía Olave Toro

Profesor Guía

Rodrigo Gamboa Jiménez

Diciembre, 2024

Viña del Mar

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a nuestro profesor guía “Rodrigo Gamboa Jiménez”, quien fue un pilar fundamental durante todo el proceso de nuestra tesis. Su apoyo incondicional, su paciencia y su sabiduría nos guiaron en cada etapa del trabajo, ayudándonos a superar obstáculos y a crecer tanto académica como personalmente. Apreciamos enormemente su capacidad para motivarnos en los momentos más desafiantes y su disposición para brindarnos su tiempo y conocimiento. Gracias por las reuniones que tuvimos, donde no solo nos orientó, sino que también nos ofreció su tiempo y consejos, incluso invitándonos a un café para aligerar el proceso y disfrutar un agradable momento. Gracias por estar disponible 24/7, por apoyarnos en cada paso y por ayudarnos a construir esta tesis con su dedicación y compromiso. Su apoyo fue mucho más que académico, fue una fuente constante de inspiración y aliento. Gracias a su guía, no solo logramos completar este proyecto, sino que también aprendimos lecciones valiosas que nos acompañarán a lo largo de nuestra carrera. ¡Gracias por ser una parte tan importante de este logro!

**"La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que
van a cambiar el mundo." – Paulo Freire**

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi familia, quienes han sido mi pilar fundamental a lo largo de todo este proceso tan desafiante. No tengo palabras suficientes para agradecer el apoyo constante de mi abuela Lidia, quien siempre ha estado ahí para darme su cariño y motivación, su sabiduría y amor incondicional, el cual siempre me ha ayudado a superar las dificultades que se presentan.

De igual manera, quiero agradecer infinitamente a mi tía Margarita, quien ha sido una pieza clave en este proceso. Ella no solo me ha brindado apoyo emocional, sino que también ha estado presente en lo más práctico: llevándome todos los días a la universidad, organizando su tiempo para que yo pudiera concentrarme en mis estudios y, sobre todo, dándome las palabras de aliento necesarias, para no rendirme, incluso en los momentos más difíciles.

Asimismo, quiero agradecer a mi tío Francisco por su constante apoyo moral, siempre me ha enviado mensajes de aliento, me ha brindado su apoyo en los momentos más complejos y me ha recordado lo capaz que soy para superar cualquier obstáculo. Su presencia, aunque sea en forma de palabras, me ha dado mucha fuerza y me ha motivado a seguir luchando por alcanzar mis sueños.

También agradecer a mis compañeras de tesis, quienes han sido un apoyo invaluable durante todo este proceso, su amistad y colaboración han sido esenciales para mantenerme enfocada y motivada. En los momentos de duda, ellas siempre estuvieron dispuestas a darme un consejo, compartir su experiencia y, sobre todo, alentarme a seguir adelante. Juntas hemos compartido risas, dificultades y logros.

Jahel Ávila Ávila

Quiero aprovechar este espacio para expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que hicieron posible que este proceso se llevará a cabo con éxito. En primer lugar, a mi grupo de tesis, gracias por estar más unidas que nunca durante este desafío tan complejo y, al mismo tiempo tan enriquecedor, he creado un lazo muy especial con cada una de ustedes, pero quiero hacer una mención especial a mi amiga Sofía, quien estuvo a mi lado en todo momento, te adoro y te agradezco profundamente por tu apoyo incondicional. También quiero agradecer profundamente a mis amigas Ángela y Carolina, quienes siempre me brindaron fortaleza en los momentos más difíciles. Su amistad ha sido fundamental para que pudiera seguir adelante, y no tengo palabras suficientes para expresar lo agradecida que estoy por su apoyo incondicional. ¡Gracias de corazón!

Quiero agradecer profundamente a mi familia: a mamá, papá, mis hermanos y hermana, mis sobrinos y cuñada. Su amor, paciencia y constante apoyo han sido mi mayor fuerza. Gracias a ustedes me he sentido siempre acompañada y segura, sin dudar jamás de que, aunque el camino sea difícil, con su respaldo todo es posible, ustedes me han brindado la confianza y el coraje para seguir adelante y alcanzar lo que alguna vez creí imposible. Además, quiero agradecer de todo corazón a M.M.A y a mis hijos. El amor y la unidad que compartimos son lo que me mantienen firme, y saber que siempre puedo contar con ustedes me llena de paz y fortaleza. Gracias por ser mi refugio y mi mayor fuente de inspiración.

A mi Jorge que con su amor me motiva a seguir todos los días para terminar este proceso, con todo mi amor gracias por estar a mi lado, por motivarme todos los días a seguir adelante, por ser mi compañero, mi amigo y mi refugio en los días más difíciles, no hay palabras suficientes para explicar tu apoyo incondicional y tu amor que me han impulsado a no rendirme nunca, a luchar por mis sueños, También quiero agradecer a tu familia, que me ha recibido con tanto cariño y me ha apoyado en este camino tan bello, pero también complejo, el amor con el que me han acogido y el sentirme aceptado como parte de ustedes me llena de una profunda gratitud.

Valentina Díaz Jara

Quiero agradecer a todos aquellos que han estado conmigo durante este proceso de diferentes formas, y que sé que seguirán a mi lado en cada paso que doy. Primero dar las gracias a mi familia, a mi papá Gerardo por su demostración de cariño al siempre mandarme una comida rica a la universidad, y por escucharme con atención e interesarse por los conocimientos que fue adquiriendo durante los años de mi carrera. A mi hermano Aldo por ser siempre ese alivio cómico, que todos los días sale con frases que me hacen reír o realiza locuras que alivianan el día a día. A mi mamá, quien es mi ejemplo a seguir de ejercer en lo que te hace feliz y llena el corazón, y por darme ese espacio de descanso, desconexión y disfrute de la vida que se necesita cuando hay mucho caos. A mi hermana Enya quien siempre está dispuesta a ofrecerme palabras de aliento muy lindas y desde el corazón, solo como ella lo sabe hacer, para impulsarme a seguir adelante con determinación y entregarme todo el conocimiento que posee desde su experiencia, como hermana, amiga y futura colega. Y finalmente a ti mi fiel compañera, quien todos los días me entregas amor a tu manera y que me acompañas en esos días de desvelo. Todos ustedes han sido testigos de mi crecimiento profesional, por lo que su presencia ha sido fundamental.

A mi grupo de tesis por salir adelante en cada dificultad que se nos presentó, trabajando en conjunto por una meta en común y conociéndonos con mayor profundidad la bella persona que es cada una y el valor que tienen. Pero sobre todo te quiero agradecer a ti amiga Millicent, quien me acompaña desde el primer año de la carrera, siendo un pilar fundamental en mi vida universitaria. Te agradezco por tu cariño, preocupación, confianza y amistad sincera, por acompañarme en las buenas y las malas, sorteando desafíos que otros no creían que íbamos a lograr, pero al complementarnos superamos todas las adversidades y creció más nuestra amistad.

A mis amigos de la infancia, Joaquín, Mariajose, Alexandra, Diego, Sibanette y Moira, quienes han estado gran parte de mi vida, y que nuevamente están en este proceso. Ustedes me han visto crecer y superarme académicamente, reconociendo mis logros y siempre creyendo en mí y en mis capacidades, incluso cuando yo misma no las reconocía; su confianza ha sido un motor para continuar creciendo.

Por último, a mi amor José, quien con su tranquilidad y amor me ha acompañado en este largo camino, quien durante todos estos años fue mi más grande contención, dándome este abrazo que necesitaba cuando las cosas se ponían difíciles y ser mi lugar de desahogo y calma, entregándome palabras de aliento, que se convirtieron en mi esperanza. Tu eres quien desde el primer momento que ingrese a la carrera me dirigiste palabras de admiración y durante el transcurso de esta me impulsaste a siempre seguir adelante, recordando que, sin importar la distancia, siempre te podía tener a ti, quien iluminaba este camino que a veces se volvía un poco oscuro, para convertirme en la profesional que tanto deseo y que como tú lo dices es lo mío. Por todo esto y muchas más cosas te doy las gracias amor, te amo con todo mi corazón y sé que las siguientes metas que cumpla las haré a tu lado.

Gracias a todos ustedes por ser mi refugio y mi fuerza. No estaría donde estoy sin cada uno de ustedes.

Itzel Muñoz Gaete

Hoy, al culminar este viaje, quiero dedicar un espacio de mi corazón para agradecer a las personas que han sido mi luz, mi apoyo y mi razón para seguir adelante.

A mis padres, quienes han sido el pilar sobre el cual construyó cada uno de mis sueños. A ti, papá, gracias por ser la fuerza que me empuja a ser mejor cada día, por tu fe inquebrantable en mí y por enseñarme que los sueños son alcanzables con trabajo y dedicación. A ti, mamá, gracias por ser mi refugio, por estar en cada momento difícil y por ser mucho más que mi madre, mi amiga, mi confidente. Tus palabras de aliento y tu amor infinito han sido el motor que me ha permitido avanzar. A mi hermana, que con su amor y ternura me recuerda todos los días que soy su inspiración, es un honor ser el reflejo de tus sueños, y me llena de orgullo ser parte de tu vida. Al igual que ustedes abuelos y abuelas, gracias por su compañía.

A ti, mi amor, Emanuel Esteban. No tengo palabras suficientes para agradecerte todo lo que has hecho por mí. Gracias por ser mi apoyo incondicional, por estar a mi lado en los momentos más difíciles, cuando más me necesitaba. Has sido mi refugio, mi fortaleza, la voz que me recordaba que podía seguir cuando sentía que no podía más. Tu amor ha sido mi motor, gracias por tu paciencia, por tu dedicación, por creer en mí incluso cuando yo dudaba de mí misma. A tu lado he aprendido que el amor verdadero no solo es un sentimiento, sino un compromiso diario, un esfuerzo mutuo. Gracias por caminar a mi lado en esta aventura, por apoyarme, por darme tu amor de una manera tan genuina y profunda. Este logro es también tuyo. Te amo y siempre estaré agradecida por tenerte en mi vida.

A toda tu familia, que desde el primer momento me han recibido con los brazos abiertos, con una calidez y generosidad que me han tocado profundamente. Gracias por darme la oportunidad de ser parte de sus vidas y por todo el apoyo que me han brindado. Especialmente a mi cuñada, quien me brindo su confianza y amistad, gracias por permitirme ser la madrina de su hija. Esa pequeña luz que llegó para iluminar nuestras vidas, me ha mostrado que siempre hay más por lo que luchar, que nunca dejamos de aprender y que siempre hay alguien a quien acompañar. Prometo estar siempre a su lado, acompañarla, protegerla y guiarla en cada paso que dé.

A mi grupo de tesis por haber sabido enfrentar cada desafío y por apoyarnos mutuamente en todo momento. Y especialmente a ti amiga Itzel, que durante estos años no solo has sido una compañera de trabajo, sino una amiga verdadera. Gracias por confiar en mí, por hacerme sentir que no estaba sola en este camino y por acompañarme con paciencia y dedicación.

Finalmente, a Ninoska, quien me enseñó lo lindo de esta carrera, quien me mostró que la pasión por lo que hacemos es lo que nos lleva a alcanzar nuestras metas. Gracias por haber sido esa chispa inicial que encendió mi motivación. Y por qué no también, a usted José por siempre preocuparse por mí, como un padre más.

A todos ustedes, mi gratitud no tiene fin. Ustedes son las manos que me levantaron, los corazones que me guiaron y los sueños que me hicieron llegar hasta aquí. Gracias, de todo corazón, por ser parte de mi vida y de este logro. ¡Este triunfo es tanto mío como de ustedes!

Millicent López Quiñones

Quiero expresar mis más profundos agradecimientos a mi familia, que durante todo este proceso académico fueron y seguirán siendo un pilar fundamental. Siempre estuvieron a mi lado en todo momento para apoyarme, alentarme, ayudarme y demostrarme lo orgullosos que están de mí y de todo lo que he logrado, los amo.

Especialmente quiero agradecerte a ti mamá, gracias por enseñarme que todo lo que me proponga en la vida es posible de lograr, siendo siempre mi ejemplo a seguir. Gracias por estar para mí en todo momento acompañándome, ayudándome y apoyándome en cada paso. Tú presencia y amor han sido fundamentales, especialmente estos últimos años, que han sido los más difíciles. Eres una mujer increíblemente fuerte y valiente, y me siento muy afortunada de que seas mi mamá.

Quiero agradecerte a ti, papá, por tu constante apoyo y sabios consejos. Gracias a ti, nunca me rendí y siempre logré superarme en cada desafío. Tus palabras han sido fundamentales en mi crecimiento personal y académico. Desde pequeña te admiro profundamente, tanto como persona como profesional, y espero algún día lograr todas mis metas tal como tú lo has hecho y sigues haciendo. Gracias por ser ese hombre que me acompaña y me protege desde siempre.

También agradecer a mis compañeras de tesis por todo el cariño, comprensión y compromiso para llevar a cabo este trabajo, el cual no fue fácil pero tampoco imposible. Sobre todo, a ti amiga Valentina, gracias por estar siempre a mi lado, tanto en el ámbito académico como en lo personal, por acompañarme y ser mi amiga no solo en este proceso universitario, sino que en la vida. Quiero que sepas lo orgullosa que estoy de ti y no dudo que serás una de las mejores educadoras de párvulos, porque enseñas desde el amor.

A mi Salvador, gracias por tu comprensión, cariño, ayuda, apoyo, y por todo ese amor genuino que me entregas día a día. Te agradezco por ser mi compañero durante este proceso y mi refugio en los momentos tanto malos como buenos. Gracias por ser esa persona que me motiva cada día a seguir adelante, con el objetivo de cumplir mis sueños, siempre recordándome lo inteligente y fuerte que soy. Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a mi Blanquita por su compañía incondicional, gracias por todas esas noches que te desvelaste a mi lado y por acompañarme en esos momentos que me sentía sola, sacándome siempre una sonrisa cuando más lo necesitaba y brindándome ese cariño tan especial y único que te caracteriza.

Gracias a todos ustedes, quienes hicieron posible que pudiera completar esta etapa de manera exitosa.

Sofía Olave Toro

Índice

Resumen	10
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo I: Problematización de la investigación	14
1. Planteamiento del problema	15
1.1 Preguntas de investigación	23
1.1.1 Pregunta general	23
1.1.2 Preguntas específicas	23
1.2 Objetivos de estudio	24
1.2.1 Objetivo general	24
1.2.2 Objetivos específicos	24
Capítulo II: Marco Teórico	25
2. Marco Teórico	26
2.1 La Condición Del Espectro Autista como neurodivergencia dentro de los espacios educativos	26
2.1.1 CEA: Historia sobre sus terminologías anteriores y autores que han aportado conocimientos	26
2.1.2 Neurodiversidad: Una de las tantas diversidades presente en nuestra sociedad	29
2.1.3 Desregulación Emocional: Comprendiendo su impacto en las relaciones diarias para niños y niñas con CEA	31
2.2 El camino hacia inclusión en Educación Parvularia	34
2.2.1 Transición hacia una Educación Inclusiva y de Calidad	34
2.3 ¿Qué Leyes y Decretos promueven una educación inclusiva en Educación Parvularia?	35
2.3.1 Leyes inclusivas para Educación Parvularia	35
2.3.2 El PIE y su diversidad dentro del aula	37
2.4 Equipos educativos: la importancia del trabajo colaborativo para generar espacios de inclusión y diversidad en los establecimientos	39
2.4.1 El poder de los equipos interdisciplinarios dentro de los establecimientos educativos	39
2.4.2 Estrategias Metodológicas: un camino hacia la inclusión	40
2.4.3 Barreras y facilitadores para el desarrollo de una educación inclusiva	42
2.5 Aprendamos Juntos en un Espacio de Inclusión y Diversidad	44
2.5.1 La importancia del espacio educativo	44
Capítulo III: Metodología de la investigación	47
3. Marco Metodológico	48
3.1 Tipo de estudio	48
3.2 Diseño de investigación	48
3.3 Sujetos participantes	49
3.4 Técnicas de recogida de información	50
3.5 Análisis de información	51
3.6 Criterios éticos de la investigación	52
3.7 Plan de trabajo	53
Capítulo IV: Análisis de los hallazgos	54
4. Proceso de análisis de los datos: principales hallazgos de investigación	55
4.1 Primera aproximación a los datos cualitativos desde una perspectiva cuantitativa	55
4.1.1 Frecuencias de palabras	55
4.1.2 Etapas de codificación del proceso de análisis de los datos cualitativos	56
4.1.3 Matrices de codificación	58

4.1.4	Modelo comprensivo interpretativo	66
	Capítulo V: Interpretación de los hallazgos	67
5.	Líneas interpretativas	68
5.1	Primera línea interpretativa: El PIE y su importancia en las instituciones	68
5.1.1	Beneficios del PIE y la importancia del trabajo interdisciplinario	68
5.1.1.1	Entrega de apoyo en el trabajo interdisciplinario	68
5.1.1.2	Entrega de recursos materiales	70
5.1.1.3	Apoyo y progreso de niños y niñas	71
5.1.1.4	Apoyo y conocimientos de los equipos interdisciplinarios	72
5.1.1.5	Desafío de trabajar en equipo	73
5.1.2	Trabajo más allá de los muros de la institución	74
5.1.2.1	El sentir de las familias	74
5.1.2.2	Retroalimentación de apoyo entre familias y establecimiento educativo	75
5.1.2.3	Apoyo de instituciones	76
5.2	Trabajo pedagógico y factores que inciden	78
5.2.1	Estrategias, recursos pedagógicos y evaluación de los aprendizajes	78
5.2.1.1	Trabajo y realidades con infancias CEA	79
5.2.1.2	Estrategias pedagógicas que se utilizan	81
5.2.1.3	Recursos o materiales didácticos	84
5.2.1.4	Evaluación de propuesta pedagógica	86
5.2.2	Problemática de las instituciones	88
5.2.2.1	Mirada del establecimiento	89
5.2.2.2	Falta de profesionales interdisciplinarios	91
5.2.2.3	Factor tiempo	92
5.2.3	Otras barreras que inciden	94
5.2.3.1	Factor socioeconómico	95
5.2.3.2	Desregulación emocional	96
5.2.3.3	Falta presencia de familia	97
5.2.3.4.	Escasa entrega de conocimientos por parte de universidades	98
5.3	Leyes, lineamientos pedagógicos y apoyos institucionales	99
5.3.1	Normativa vigente y sus alcances	99
5.3.1.1	Normativas exentas y vigentes	100
5.3.1.2	Ley de inclusión y Ley TEA	101
5.3.1.3	Decreto 83 y su alcance en la Educación Inclusiva	104
5.3.2	Directrices en las instituciones educativas	106
5.3.2.1	Lineamientos y orientaciones en las instituciones	106
5.3.2.2	Protocolos existentes dentro de los establecimientos educativos	108
5.3.3	Capacitación y organización del equipo pedagógico	109
5.3.3.1	Importancia de la capacitación y nuevos conocimientos sobre el CEA	110
5.3.3.2	Apoyo en capacitación de Fundación Integra	111
5.3.3.3	Falta de capacitación en algunos establecimientos	112
5.3.3.4	Organización del equipo pedagógico	113
	Capítulo VI: Conclusiones	115
6.	Conclusión	116
6.1	Limitaciones	118
6.2	Proyecciones	119
	Referencias Bibliográficas	120
	Anexos	134

Resumen

El presente estudio de carácter cualitativo interpretativo con diseño fenomenológico tiene como objetivo, analizar la percepción que poseen los diferentes integrantes de los equipos pedagógicos en torno al trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista. Para su implementación, se seleccionaron como sujetos participantes a diferentes profesionales tales como: directora, Educadora de Párvulos, Educadora Diferencial, Fonoaudióloga y Terapeuta Ocupacional, pertenecientes a diversos establecimientos educativos ubicados en la región de Valparaíso. Por su parte, la recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas. El Nvivo en su versión 10.0, fue el software utilizado para realizar este proceso, siguiendo las directrices fragmentación y articulación, siempre desde una lógica interpretativa, con categorías apriorísticas y emergentes. Las principales conclusiones del estudio están relacionadas con los objetivos de esta investigación. i) Los equipos pedagógicos reconocen la importancia de una colaboración interdisciplinaria dentro de los espacios educativos; ii) los protocolos y orientaciones pedagógicas varían según el establecimiento, adaptándose a las normativas generales y necesidades específicas de los niños y las niñas CEA con la finalidad de asegurar la inclusión; iii) Caracterizar el aula mediante una variedad de enfoques colaborativos interdisciplinarios, para atender de manera integral las necesidades educativas y emocionales de niños y niñas con CEA; y iv) Las entrevistas muestran diversas opiniones sobre desafíos y oportunidades en el trabajo pedagógico con párvulos diagnosticados con CEA desde sus propias experiencias.

Palabras Claves: Condición del Espectro Autista, Equipo Interdisciplinario, Educación Parvularia, Niños y Niñas, Programa Educativo Institucional.

Abstract

The objective of this qualitative interpretative study with a phenomenological design is to analyze the perception of the different members of the pedagogical teams regarding the work with children with Autism Spectrum Condition. For its implementation, different professionals were selected as participating subjects, such as: Principal, Early Childhood Educator, Differential Educator, Speech Therapist and Occupational Therapist, belonging to different educational establishments located in the region of Valparaíso. Nvivo, version 10.0, was the software used to carry out this process, following the guidelines of fragmentation and articulation, always from an interpretative logic, with aprioristic and emergent categories. The main conclusions of the study are related to the objectives of this research.

i) The pedagogical teams recognize the importance of interdisciplinary collaboration within the educational spaces; ii) the pedagogical protocols and guidelines vary according to the establishment, adapting to the general regulations and specific needs of ASC children in order to ensure inclusion; iii) Characterize the classroom through a variety of interdisciplinary collaborative approaches to comprehensively address the educational and emotional needs of children with ASC; and iv) The interviews show diverse opinions about challenges and opportunities in pedagogical work with infants diagnosed with ASC from their own experiences.

Keywords: Autism Spectrum Condition, Interdisciplinary Team, Kindergarten Education, Boys and Girls, Institutional Educational Program.

Introducción

En Chile, existen diversas políticas públicas orientadas a promover el bienestar integral de los niños y las niñas, en aspectos educativos, sociales y emocionales. Entre estas políticas públicas se destacan aquellas centradas en la inclusión de los párvulos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea debido a condiciones permanentes o transitorias. Estas iniciativas buscan garantizar que todos y todas quienes sean estudiantes, independientemente de sus características particulares, tengan acceso a una educación de calidad, adaptada a sus necesidades y promoviendo su plena participación en la comunidad escolar. De este modo, el sistema educativo chileno intenta crear un entorno más inclusivo y equitativo, asegurando que cada niño y niña reciba el apoyo necesario para poder adquirir los aprendizajes necesarios.

Cuando se menciona la Condición del Espectro Autista (CEA), es importante tener en cuenta que los niños y las niñas que lo presentan son personas neurodivergentes, es decir que perciben y procesan su entorno de diferente manera al resto de las personas. De acuerdo con los hitos del desarrollo, estos párvulos manifiestan señales desde los primeros años de vida, lo que permite una identificación temprana. Por ello, resulta crucial en nuestra investigación comprender cómo el equipo educativo diseña, implementa y evalúa los aprendizajes de los niños y las niñas con este diagnóstico, adaptando las estrategias pedagógicas para promover su desarrollo y bienestar en el aula.

Por esta razón, se ha planteado el siguiente objetivo general para esta investigación: "Analizar la percepción de los integrantes de los equipos pedagógicos sobre el trabajo con niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA)". En torno a este objetivo, surge la pregunta central: ¿Qué percepciones tienen los integrantes de los equipos pedagógicos respecto al trabajo con niños y niñas con CEA? Para abordar esta pregunta, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de diversas fuentes, incluyendo investigaciones previas de autores y autoras especialistas en la temática, leyes y normativas relacionadas con la inclusión educativa, así como entrevistas a profesionales del ámbito pedagógico. El enfoque se centró en el trabajo interdisciplinario en distintos centros educativos, con especial atención al trabajo con niños y niñas con CEA. Este estudio permitió evidenciar los métodos y estrategias utilizadas por los profesionales en su labor conjunta, con el fin de identificar las prácticas más efectivas para el apoyo y desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. La investigación busca, en última instancia, explorar las creencias, actitudes y experiencias de los educadores en su labor con niños y niñas con CEA.

A juicio de las investigadoras, este estudio aporta al entendimiento del trabajo pedagógico con niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA), destacando la importancia de una formación adecuada, estrategias inclusivas y el enfoque interdisciplinario en el aula. A través del análisis de las percepciones de los equipos pedagógicos, se identifican desafíos y prácticas efectivas que favorecen el desarrollo de las infancias CEA. Además, se subraya el rol de las políticas públicas en la creación de un entorno educativo más inclusivo, que garantice el apoyo necesario desde la primera infancia.

Esta temática fue elegida debido a que refleja una realidad cada vez más presente en distintos contextos, tanto en las instituciones educativas como en las familias. La inclusión educativa se ha consolidado como un desafío crucial en estos entornos, lo que requiere la adaptación de métodos y estrategias para atender las diversas necesidades de los niños y las niñas.

En esta investigación, el capítulo I plantea la problematización, en la que se define el objeto de estudio, orientado a analizar la percepción que poseen los distintos integrantes de los equipos pedagógicos en torno al trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista. De esta manera, se identifica el problema estudiado por las investigadoras, de forma clara y precisa. Además, durante este proceso, se formularon preguntas de manera general y específicas, las cuales buscan orientar y entregar una mayor comprensión sobre esta investigación.

En el capítulo II se encuentra el marco teórico, en el cual se aborda el origen del concepto CEA y la evolución de sus terminologías anteriores. Asimismo, se analiza cómo se evidencia la inclusión niños y niñas con CEA en la educación parvularia, explorando las leyes y decretos que sustentan esta educación inclusiva. En este contexto, se destaca la importancia que tiene el trabajo colaborativo en los equipos pedagógicos para generar espacios de inclusión y diversidad dentro de los establecimientos educativos.

En el capítulo III se presenta el marco metodológico de esta investigación, el cual se basa en una metodología cualitativa interpretativa. Dentro de este capítulo se detallan aspectos clave como tipo de estudio, diseño de la investigación, sujetos participantes, los procedimientos para la recogida de información, el análisis de los datos, los criterios éticos que guían el proceso investigativo y el plan de trabajo establecido para llevar a cabo la investigación.

El capítulo IV expone el proceso de análisis de los principales hallazgos, en el cual se analiza la frecuencia de las diferentes dimensiones y categorías presentes en los discursos de las entrevistadas.

El capítulo V, por su parte, aborda una triangulación, en donde se realiza un cruce de los datos correspondientes a las categorías y subcategorías. Este análisis se lleva a cabo a raíz de la información proporcionada por las entrevistadas, los referentes teóricos y las perspectivas de las investigadoras.

Para finalizar, el capítulo VI hace referencia a las conclusiones, limitaciones y proyecciones de esta investigación. En este capítulo se expone de qué manera se cumplieron los objetivos planteados mediante el análisis de los hallazgos, las limitaciones que se presentaron a lo largo de esta investigación y las posibles futuras proyecciones en relación con la temática abordada.

El niño está hecho de cien. El niño tiene cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y de hablar, cien siempre cien maneras de escuchar, de sorprenderse de amar, cien alegrías para cantar y entender, cien mundos que descubrir, cien mundos que inventar, cien mundos que soñar. El niño tiene cien lenguas, pero le roban noventa y nueve. La escuela y la cultura le separan la cabeza del cuerpo. Le dicen: de pensar sin manos, de actuar sin cabeza, de escuchar y no hablar, de entender sin alegría, de amar y sorprenderse sólo en Pascua y en Navidad. Le dicen: que descubra el mundo que ya existe y de cien le roban noventa y nueve. Le dicen: que el juego y el trabajo, la realidad y la fantasía, la ciencia y la imaginación, el cielo y la tierra, la razón y el sueño, son cosas que no van juntas. Y le dicen que el cien no existe. El niño dice: “en cambio el cien existe”.

Loris Malaguzzi

Capítulo I: Problematización de la investigación

1. Planteamiento del problema

En la actualidad, escuchar conceptos como inclusión y diversidad es algo muy común, ya sea en ámbitos educativos, laborales, culturales, domésticos o en áreas de la salud. En Chile, desde el ámbito educativo, se han creado en los últimos años políticas públicas, leyes y decretos que priorizan la inclusión, reconociendo su impacto crucial en la calidad de la educación que reciben niños y niñas. El objetivo de estas es garantizar que todos y todas reciban una educación libre de discriminación, que reconozca sus diversidades y que cuenten con el apoyo necesario según sus necesidades individuales (Ministerio de Educación, 2018a).

Los primeros avances significativos en materia de inclusión educativa en Chile se remontan a la década de 1970, con la influencia del Informe Warnock (1978), elaborado en el Reino Unido. Este informe fue pionero al introducir el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE)¹, un enfoque que subraya la importancia de reconocer que los niños y las niñas, sin importar su condición o etapa de desarrollo, tienen el mismo derecho a recibir una educación de calidad. En este sentido, Warnock abogaba por un sistema educativo inclusivo, que no solo tuviera en cuenta las diferencias individuales de los y las estudiantes, sino que también promoviera la eliminación de la segregación entre los niños y las niñas con discapacidad y aquellos sin ella. Esta perspectiva no solo reconoce la diversidad, sino que considera que las diferencias deben ser valoradas como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo de los niños y las niñas (Cabrera, 2022).

En Chile, la incorporación de estos principios en el ámbito educativo comenzó a manifestarse en diversas normativas y políticas públicas, que poco a poco fueron transformando el sistema educativo. Un hito importante en este proceso fue la promulgación del Decreto Exento 457 (Ministerio de Educación, 1976), que autorizaba la formación de grupos diferenciales en la educación básica. Estos grupos estaban destinados a brindar atención psico-pedagógica a aquellos estudiantes que presentaban dificultades específicas de aprendizaje, tales como trastornos en la adquisición de habilidades de lectura, escritura y cálculo. De acuerdo con el Ministerio de Educación (1976), estos grupos se entendían como organizaciones escolares que tenían la misión de ofrecer un apoyo especializado a los y las estudiantes con Trastornos del aprendizaje. Este decreto marcó un paso importante hacia la inclusión, ya que permitió que los niños y las niñas con dificultades específicas pudieran recibir una atención educativa más adecuada a sus necesidades, dentro del mismo sistema escolar.

Sin embargo, es importante señalar que, a pesar de los avances que representaron estas políticas, la inclusión educativa en Chile en sus primeras etapas estaba aún lejos de ser un proceso totalmente inclusivo. Las iniciativas como el Decreto Exento 457 (Ministerio de Educación, 1976), aunque innovadoras en su tiempo, seguían centradas en la creación de grupos diferenciados dentro de la escuela, lo que, si bien mejoraba la atención a ciertos estudiantes, no lograba la plena integración de los mismos dentro del sistema educativo general. Así, los esfuerzos por construir una educación inclusiva que reconociera y atendiera la diversidad en su totalidad fueron un proceso gradual, que continuaría evolucionando con el paso de las décadas, hasta alcanzar un enfoque más integral y respetuoso de los derechos de los y las estudiantes, independientemente de sus condiciones.

Con el tiempo, y como respuesta a nuevas demandas sociales y educativas, Chile ha ido avanzando hacia un modelo de educación inclusiva más plena, donde se busca garantizar que los niños y las niñas con discapacidades, trastornos de aprendizaje o cualquier otra condición que implique una NEE, no solo reciban una atención diferenciada, sino que participen activamente en el aula regular, con los apoyos y ajustes necesarios para su desarrollo integral. Estos avances han sido respaldados por leyes y políticas más recientes, que siguen el legado del Informe Warnock (1978) y apuntan a una educación que valore la diversidad y promueva la equidad, sin distinciones ni barreras.

¹ De ahora en adelante se utilizará NEE para referirnos a Necesidades Educativas Especiales.

Con la promulgación del Decreto Exento 143 (Ministerio de Educación, 1980) Chile dio un paso significativo al poner énfasis en la implementación de un plan complementario diseñado para brindar atención especializada a los niños y las niñas con discapacidad. Este plan se centraba en la necesidad de contar con el apoyo de profesionales como Psicólogos, Psicólogas, Fonoaudiólogos, Fonoaudiólogas, Psicopedagogos y Psicopedagogas, quienes trabajarían de manera coordinada para atender las necesidades específicas de cada estudiante. Esta resolución representó un avance importante con respecto al Decreto 457 (Ministerio de Educación, 1976), ya que no solo se promovía la creación de grupos diferenciales, sino que también se comenzaba a visibilizar un esfuerzo más claro por parte de los y las docentes para ofrecer adecuaciones curriculares que respondieran de manera más ajustada a las necesidades de los y las estudiantes con discapacidad. Sin embargo, a pesar de este progreso, el decreto aún mantenía una estructura segregada, ya que los niños y las niñas con algún tipo de déficit seguían siendo atendidos de manera diferenciada, lo que limitaba una verdadera integración dentro del aula regular.

Con la promulgación de la Ley 19.284, la cual lleva por título: “Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad” (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1994), Chile dio un paso decisivo hacia la plena integración de las personas con discapacidad, estableciendo como objetivo fundamental la adaptación del sistema educativo para garantizar el derecho de todas las personas a participar activamente en la sociedad, sin discriminación. Esta ley no solo reconoció la integración como una herramienta educativa esencial, sino que también subrayó la importancia de asegurar que los y las estudiantes con discapacidad pudieran acceder a un sistema escolar que respondiera de manera adecuada a sus necesidades, brindándoles las mismas oportunidades que al resto de los niños y las niñas.

El concepto de integración escolar promovido por la Ley 19.284 (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1994) implica la participación plena de los y las estudiantes con discapacidad en las actividades del aula regular, lo cual representa un cambio significativo con respecto a los modelos anteriores que mantenían a los niños y las niñas con NEE segregados en escuelas especiales o en grupos diferenciados. En este contexto, la integración no solo se refiere a una cuestión de inclusión física, sino también a la creación de condiciones que permitan la participación activa de estos estudiantes en todos los aspectos de la vida escolar.

A lo largo de los años, las escuelas especiales han desempeñado un papel fundamental en la atención a estudiantes con diversas discapacidades, brindando educación especializada. Actualmente, cerca de 86.000 estudiantes asisten a estas instituciones, muchas de las cuales han implementado Proyectos de Mejoramiento Educativo para optimizar la calidad de la educación que ofrecen. A pesar de este importante papel, el proceso de inclusión escolar ha permitido que un número creciente de estudiantes con NEE sean atendidos en escuelas regulares, lo que ha transformado progresivamente el panorama educativo del país (Ministerio de Educación, 2004). Una de las iniciativas más relevantes para facilitar este proceso de inclusión fue la creación del Programa de Integración Escolar (PIE)² (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1994), que ha sido clave para garantizar el acceso de los y las estudiantes con discapacidad a la educación regular. Este programa ha permitido la contratación de profesionales especializados como Psicólogos, Psicólogas, Fonoaudiólogos, Fonoaudiólogas, Psicopedagogas y Psicopedagogos; Asimismo, se ha trabajado en la adecuación de recursos educativos esenciales para apoyar a los y las estudiantes en el aula, garantizando que cuenten con las herramientas necesarias para su aprendizaje. En este sentido, se ha proporcionado financiamiento a los establecimientos educativos, con el fin de que puedan implementar los ajustes pedagógicos y materiales requeridos. Esto ha permitido que las instituciones adapten su infraestructura, currículo y

² De ahora en adelante se utilizará PIE para referirnos a Programa de Integración Escolar.

métodos de enseñanza, asegurando que los y las estudiantes con NEE puedan participar de manera plena y equitativa en el proceso educativo, favoreciendo su inclusión en el entorno escolar regular.

En resumen, la promulgación de la Ley 19.284 (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1994) y la implementación de programas como el PIE marcaron un antes y un después en el proceso de inclusión educativa en Chile. Si bien las escuelas especiales siguen cumpliendo un rol importante, el modelo de integración ha permitido que cada vez más estudiantes con NEE reciban atención en contextos educativos regulares, favoreciendo su desarrollo integral y promoviendo la equidad y el respeto por la diversidad en el sistema escolar.

En la actualidad, el Decreto Exento 170 (Ministerio de Educación, 2009) ha sido un hito importante en la identificación y atención de los y las estudiantes con NEE. Este decreto establece las normativas para identificar a los niños y las niñas que puedan beneficiarse de las subvenciones destinadas a Educación Especial, ampliando el concepto de necesidades educativas para incluir a aquellos estudiantes cuyas dificultades no se derivan exclusivamente de una discapacidad. Sin embargo, para acceder a estas subvenciones y recibir apoyo especializado, es necesario contar con un diagnóstico diferencial que determine la naturaleza y las necesidades específicas del estudiante.

Por otro lado, en 2010, con la promulgación de la Ley N°20.422 (Ministerio de Planificación, 2010), se consolidó el compromiso del país con la igualdad de oportunidades para todas las personas con discapacidad, garantizando su derecho a la plena inclusión social. Esta ley busca eliminar cualquier tipo de discriminación y asegurar que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones que el resto de la población. De este modo, se promueve la participación plena de los individuos en todos los aspectos de la sociedad, incluyendo la educación.

A lo largo de los años, las políticas de inclusión educativa se han ido fortaleciendo, y en 2015, con la promulgación de la Ley N°20.847 Ley de Inclusión (Ministerio de Educación, 2015a), se introdujo un nuevo enfoque en la educación. Esta ley, junto con el Decreto Exento 83 (Ministerio de Educación, 2015b), amplió la noción de inclusión, reconociendo y valorando la diversidad dentro de los centros educativos. La Ley de Inclusión (Ministerio de Educación, 2015a) subraya la necesidad de un sistema educativo que garantice el acceso, la presencia y la participación de niños y niñas, especialmente aquellos que históricamente han sido excluidos o que corren el riesgo de ser marginados. Este enfoque no solo promueve la igualdad de oportunidades, sino que también destaca la importancia de respetar y valorar las diferencias individuales de cada estudiante, entendiendo que estas diferencias son una fuente de enriquecimiento para la comunidad educativa en su conjunto.

El Decreto Exento 83 (Ministerio de Educación, 2015b), complementa esta visión de inclusión educativa, eliminando los requisitos de ingreso para aquellos estudiantes que deseen acceder a instituciones educativas que reciben subvención estatal. Además, establece criterios y orientaciones para la adecuación curricular de los y las estudiantes con NEE, especialmente en los niveles de Educación Parvularia y Básica, con el objetivo de garantizar que cada estudiante reciba el apoyo necesario para su aprendizaje en un entorno escolar inclusivo. Estos avances normativos reflejan el compromiso de Chile con la inclusión educativa como un derecho fundamental, asegurando que los y las estudiantes con NEE, independientemente de sus características o condiciones, puedan acceder a una educación de calidad que respete sus diferencias y favorezca su desarrollo integral.

En el marco de la cobertura educativa y los procesos de atención a los niños y las niñas con NEE, la Ley General de Educación N°20.370 (Ministerio de Educación, 2009), en su artículo 23, define la modalidad de Educación Especial como un conjunto de recursos, servicios, conocimientos y apoyos diseñados para abordar las NEE derivadas de dificultades específicas en el aprendizaje. Estas necesidades pueden requerir diversas formas de asistencia, ya sea humana, material o pedagógica. Es en este contexto que surge la categoría de niños y niñas con NEE, pero ¿qué caracteriza a estos estudiantes?

Cuando se hace referencia a las NEE, Cañas et al. (2018) explican que son las dificultades que presentan los niños y las niñas que se desvían de las características o habilidades comunes de sus pares. Estas dificultades se manifiestan como obstáculos para acceder a los aprendizajes, o en algunos casos, como desajustes significativos entre los avances de los y las estudiantes y los objetivos planteados por el currículo escolar. En otras palabras, los niños y las niñas con NEE pueden experimentar desfase en su desarrollo académico o en la adquisición de competencias, lo que requiere un enfoque educativo adaptado a sus necesidades específicas para garantizar su acceso y participación en el proceso de aprendizaje.

Es por esta razón que el docente debe requerir de adecuaciones en sus recursos, planificaciones, aplicación, seguimiento, metodologías, y además se hace fundamental una revisión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada estudiante. Por otro lado, también es necesario que la escuela en su conjunto realice una reestructuración en sus métodos de enseñanza, porque con esto facilita espacios, actividades recreativas, tiempos y trabajo en equipo de los docentes que están comprometidos con aquellas N.E.E de cada estudiante (p.30).

El Ministerio de Educación (2012) señala que las NEE se refieren a las dificultades de aprendizaje que presentan los niños y las niñas en comparación con sus compañeros y compañeras. Sin embargo, surge una pregunta importante: ¿estas dificultades son exclusivamente atribuibles al niño o la niña? En respuesta, el mismo Ministerio de Educación (2012) plantea que tales dificultades y obstáculos no siempre provienen sólo de características individuales de los y las estudiantes, sino que también pueden ser el resultado de las barreras presentes en los ambientes escolares, familiares y sociales en los que se desarrollan. Estas barreras pueden surgir cuando los contextos educativos no están adecuadamente adaptados a las necesidades de los y las estudiantes, limitando así sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, es crucial reconocer que los y las docentes no son los únicos responsables de crear entornos de aprendizaje inclusivos y adecuados. Es necesario un trabajo colaborativo con todos los actores de la comunidad educativa, incluyendo familias, profesionales y otros miembros del entorno educativo. Solo a través de una acción conjunta se puede asegurar que se brinden las condiciones necesarias para el bienestar y desarrollo integral de los y las estudiantes, garantizando que reciban los apoyos especializados según sus necesidades, características e interés particulares.

Si bien existe una visión amplia de las NEE, en el sentido que no sólo es un elemento desencadenado por características individuales, sino que también intervienen aspectos de contexto (Ministerio de Educación, 2012), actualmente en los establecimientos educacionales una de las denominadas NEE en niños y niñas que suele tener mayor visibilización por su alto nivel de prevalencia y diagnóstico, son los niños y las niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA); pero, ¿qué se entiende por niños o niñas TEA?

Para su comprensión, primero es importante conocer de dónde proviene el término TEA y sus conceptos antecesores, como lo es el Autismo. Herrera-Del Águila (2021) en su documento hace un recopilado a aquellos autores que comienzan a dar antecedentes sobre lo que conocemos hoy como TEA, donde primero tenemos a Eugene Bleuler comenzó a utilizar el término autismo, proveniente del griego *autos*, cuyo significado es en sí mismo, para hacer referencia a la pérdida de contacto con la realidad de un paciente con esquizofrenia de edad adulta o adolescente. Por tanto, la sintomatología autista estaría caracterizada por la pérdida del contacto con la realidad, la vivencia de un propio mundo fantástico y la incapacidad de establecer comunicación con pares.

Posteriormente en 1943, con los estudios realizados por Kanner, detectó que esta se trataba de una condición distinta a la esquizofrenia, caracterizada por la disfunción del contacto afectivo, la cual denominó Autismo Infantil Precoz (Kanner, 1971 citado por Díaz & Andrade, 2015). Por su parte, el investigador Asperger en 1944, quien identifica otra patología, la cual llamó Psicopatía Autista que

se caracterizaba por la presencia de dificultades en la correspondencia social y emocional de niños y niñas, pero con un desarrollo lingüístico adecuado y en ocasiones avanzado para su edad (Campos, 2007 citado por Díaz & Andrade, 2015). Y en 1879 la investigadora Lorna Wing, descubre una tríada que caracteriza las dificultades y problemáticas que presentan las personas con Autismo: el contacto social, la comunicación y la imaginación. Junto a ello, introdujo los términos Espectro Autista para los hallazgos de las investigaciones de Kanner y Síndrome Asperger para lo que Asperger había denominado Psicopatía Autista (Wing, 1981, citado por Díaz & Andrade, 2015).

Para Astudillo y Mondaca (2020), y como ya se ha señalado, el concepto Autismo es un término que ha tenido una serie de variaciones desde el punto de vista clínico, social y educativo, por lo tanto, debido a la importancia y relevancia que ha adquirido en la sociedad, y para poder llamar de la forma más equitativa y sin prejuicio alguno, se comienza a utilizar la denominación de “Trastornos del Espectro Autista” o en sus abreviaturas “TEA”. Se incluye este nuevo concepto de espectro debido a que las personas diagnosticadas presentan una o más características explícitas en los Manuales Diagnósticos elaborados por la Asociación Americana de Psiquiatría (2014).

Actualmente, algunos autores, como García (2021), señalan que el término "trastorno" tiene una connotación clínica y patológica que no refleja adecuadamente la realidad, convirtiéndose en un estigma y obstaculizando la integración de las personas con autismo en la sociedad. En este contexto, García (2021) propone el uso del término "condición", ya que ofrece una perspectiva más humanizadora y no la de una enfermedad. Para el autor, la Condición de Espectro Autista (CEA) es un término más apropiado, ya que refleja de manera más precisa la realidad sin estigmatizar a las personas con autismo. Por esta razón, en el marco de esta investigación, se empleará el término Condición del Espectro Autista (CEA)³ para referirse a cualquier concepto relacionado con el autismo o el Trastorno del Espectro Autista.

En el marco de las políticas educativas y normativas vigentes en Chile, la atención y el abordaje de las NEE asociadas al CEA están regulados por diversas normativas que buscan garantizar una educación inclusiva y equitativa. En este contexto, la Circular N°586 (Ministerio de Educación & Superintendencia de Educación, 2023) establece directrices clave para la promoción, atención integral y protección de los derechos de los y las estudiantes con CEA en el ámbito educativo. Esta circular se vincula directamente con la Ley N°21.545 proveniente del Ministerio de Salud, conocida como la Ley TEA (2023), que resalta la importancia de crear comunidades educativas inclusivas, capaces de garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas, sin que existan formas de discriminación basadas en sus condiciones físicas, psíquicas, familiares, sociales, culturales o económicas.

La Ley TEA (Ministerio de Salud, 2023) promueve la necesidad de asegurar que los entornos educativos sean capaces de ofrecer el acompañamiento emocional y conductual adecuado para los y las estudiantes diagnosticados con CEA, con el fin de reducir su vulnerabilidad desde la primera infancia en el contexto escolar. Esta orientación normativa busca no solo la atención académica, sino también el apoyo integral para abordar los desafíos conductuales y emocionales que pueden presentar estos estudiantes, con el objetivo de favorecer su bienestar y desarrollo integral dentro de los establecimientos educativos. En concordancia con esta ley, se establece que es esencial la implementación del PIE, que actúa como un complemento oportuno y adecuado para el aprendizaje de los y las estudiantes, incluyendo aquellos con CEA. El PIE permite ofrecer apoyos especializados, adaptando los contenidos y metodologías a las necesidades particulares de los niños y las niñas, promoviendo su participación activa y el acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones. En resumen, la Circular N°586 (Ministerio de Educación & Superintendencia de Educación, 2023) y la Ley TEA (Ministerio de Salud, 2023) refuerzan el compromiso del sistema educativo chileno con la inclusión, estableciendo un marco normativo que asegura la protección de

³ De ahora en adelante se utilizará CEA para referirnos a la Condición del Espectro Autista.

derechos, el acceso equitativo a la educación y el acompañamiento integral de los y las estudiantes con CEA, a través de una educación que valore y responda a la diversidad.

El PIE, según lo establecido en el Decreto Exento 83 (Ministerio de Educación, 2015b), tiene como objetivo realizar adecuaciones curriculares para los y las estudiantes con NEE. Este proceso debe llevarse a cabo a través de un enfoque interdisciplinario, lo que implica una colaboración estrecha y coordinada entre diversos profesionales y especialistas. El propósito de este enfoque es garantizar que las adecuaciones curriculares sean personalizadas y se adapten a las necesidades específicas de cada niño o niña, favoreciendo su acceso y participación en el proceso educativo. Para asegurar que este proceso sea efectivo, es esencial contar con una base de información sólida y completa. Esta información debe provenir de diferentes fuentes, principalmente de las instituciones educativas, que son responsables de establecer y fortalecer redes de apoyo con profesionales de distintas disciplinas. De este modo, se facilita el desarrollo de un plan de acción integral que permita una atención educativa adecuada y oportuna, garantizando una educación de calidad que contemple y responda a la diversidad existente en el aula. Además, el proceso debe incluir la consideración de los antecedentes educativos de los y las estudiantes y las observaciones aportadas por tutores, padres y madres, así como las impresiones y percepciones de los propios niños y niñas. Esta información es crucial para ajustar las adecuaciones curriculares y asegurar que los párvulos con NEE reciban el apoyo necesario para su desarrollo educativo y personal.

Como se ha señalado, en el contexto de la Ley de Inclusión (Ministerio de Educación, 2015a), los establecimientos educacionales en Chile han integrado diversos equipos interdisciplinarios de profesionales capacitados para trabajar con las variadas necesidades de los y las estudiantes. El PIE, implementado en estos centros de enseñanza regular, tiene como objetivo favorecer la inclusión educativa, apoyando a los estudiantes con NEE y garantizando que los niños y las niñas puedan participar activamente en el proceso de aprendizaje. Es importante señalar que el PIE no se imparte en jardines infantiles, sino que está destinado a establecimientos educativos los cuales imparten educación parvularia, básica y media, conforme a la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2009).

Este plan educativo tiene un enfoque centrado en la participación plena de los y las estudiantes y en el desarrollo de los objetivos de aprendizaje para todos los niños y las niñas, especialmente aquellos que requieren apoyos especializados. Para ello, el PIE proporciona diversos recursos y apoyos educativos que permiten adaptar las estrategias pedagógicas, los materiales y las evaluaciones a las necesidades específicas de los y las estudiantes. De este modo, se favorece el trabajo dentro del aula y se busca avanzar de manera efectiva en los procesos de aprendizaje.

Un aspecto relevante de la implementación del PIE, según lo establecido por la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2009), es que este no se limita solo a la educación básica y media, sino que también abarca los niveles de Educación Parvularia, incluyendo los niveles de transición (NT1 y NT2). Esto significa que el PIE comienza su intervención en los primeros años de educación, promoviendo un enfoque inclusivo desde las etapas iniciales del desarrollo educativo y garantizando un acompañamiento continuo a lo largo de la trayectoria escolar de los y las estudiantes. Sin embargo, es importante señalar que, según las directrices de la ley, el PIE no es un programa obligatorio.

En este contexto, la Ley de Inclusión (Ministerio de Educación, 2015c) establece que el PIE debe implementarse exclusivamente en establecimientos de enseñanza regular, lo que plantea varias preguntas con relación a los establecimientos de Educación Parvularia. ¿Cómo se asegura que los niños y las niñas de este nivel reciban una educación oportuna y de calidad?, ¿qué lineamientos y orientaciones se siguen en Educación Parvularia para trabajar con niños y niñas con NEE, especialmente aquellos diagnosticados con CEA?

Es crucial entender que, aunque el PIE no sea obligatorio en el nivel de Educación Parvularia, existen otras normativas y prácticas pedagógicas que guían el trabajo con niños y niñas con NEE en este contexto. Los establecimientos de Educación Parvularia deben garantizar un enfoque inclusivo desde los primeros años, promoviendo el desarrollo integral de todos los niños y las niñas, y ofreciendo ajustes pedagógicos, recursos y apoyos necesarios para aquellos con CEA. Para ello, se deben seguir orientaciones y directrices específicas que promuevan la diversidad y aseguren que todos los niños y las niñas, independientemente de sus características, reciban una educación de calidad desde el inicio de su trayectoria escolar.

Según el Estudio de Implementación del PIE (Fundación Chile, 2013), los equipos que conforman el PIE están integrados principalmente por Educadores y Educadoras Diferenciales, quienes brindan apoyo directo dentro del aula. En segundo lugar, se encuentran Psicólogos, Psicólogas, Fonoaudiólogas y Fonoaudiólogos, quienes realizan diagnósticos y clasifican a los y las estudiantes según sus necesidades educativas. Por último, con menor participación, están los Psicopedagogos, Psicopedagogas, Terapeutas Ocupacionales y Médicos Especialistas, que generalmente son profesionales externos al establecimiento educativo.

Esto plantea preguntas sobre el rol de los demás profesionales: ¿trabajan sólo en el diagnóstico o también de manera colaborativa con el equipo educativo? Aunque los Educadores y las Educadoras diferenciales son los que ingresan al aula, los otros profesionales colaboran estrechamente con ellos, ofreciendo orientación pedagógica y diseñando estrategias de apoyo. Psicólogos, Psicólogas, Fonoaudiólogas y Fonoaudiólogos, además de hacer diagnósticos, asesoran a los y las docentes en cómo adaptar las actividades, mientras que Psicopedagogos, Psicopedagogas, Terapeutas Ocupacionales y Médicos Especialistas proporcionan sugerencias para mejorar las condiciones de aprendizaje, aunque su presencia en el aula es menos frecuente.

En cuanto a lo anterior, es importante recalcar que los responsables de estos programas educativos deben ser profesionales debidamente certificados por el Ministerio de Educación, sin embargo, siguiendo a Rosas et al. (2019), se puede evidenciar que dentro del aula no todos los y las profesionales del PIE se encuentran trabajando, siendo esto contradictorio con las normas establecidas para cumplir con los requerimientos de una educación inclusiva. Para Junji (2022a), es fundamental poder llevar a cabo las adecuaciones correspondientes para fortalecer el desarrollo de los niños y las niñas, por lo tanto, el trabajo del profesional a cargo de este programa debiera estar enfocado a desarrollarse mayoritariamente dentro del aula que fuera, puesto que las interacciones son fundamentales para los procesos sociales, considerando que durante la primera infancia, se construyen aprendizajes por medio de experiencias cotidianas, que les permite a niños y niñas conocer y comprender el mundo en relación con otros.

A nivel país tan solo un poco más de la mitad de los establecimientos que existen cuentan con PIE, esto se evidencia en los datos que entrega el Sistema Integrado de Información Territorial (SIIT) Estadísticas Territoriales (s/f), donde se menciona que en nuestro país existen 11.123 establecimientos educacionales, en donde solo 6.202 de ellos cuentan con PIE. Esto debido a que, según la Superintendencia de Educación (s/f-a), “(...) si bien cualquier establecimiento de enseñanza común puede tomar la decisión de implementar un Programa de Integración Escolar (PIE) para sus estudiantes que presentan Necesidades Educativa Especiales (NEE), no todos lo ofrecen ya que esta implementación es voluntaria.” (párr. 8).

Por lo tanto, a pesar de la gran relevancia que tienen los PIE dentro del sistema educativo, parece ser que, según los datos entregados por el Sistema Integrado de Información Territorial (SIIT) Estadísticas Territoriales (s/f), y al no ser un instrumento normativo obligatorio, no se desarrolla de la forma establecida, a pesar de que la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2009), indica que debiera poder satisfacer todas las necesidades de la primera infancia, a lo menos NT1 y NT2. Junto a ello, desde el propio funcionamiento y reglamento del PIE, se establece una cierta

cantidad de cupos por cada sala, de los cuales solo se “(...) podrán incluir por curso un máximo de 2 alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, y 5 con necesidades educativas especiales transitorias.” (Holz, 2019, p.5). Respecto a los cupos que se mencionan ¿qué ocurre con los demás niños y niñas con CEA cuando sobrepasan los cupos?

Como se mencionó con anterioridad, respecto a los niveles curriculares que son abarcados en el PIE, los niveles de sala cuna y nivel medio de Educación Parvularia quedan fuera del programa, por lo que, los jardines infantiles de Chile cuentan con otra organización de profesionales especializados en el trabajo con niños y niñas con NEE. Uno de estos es Junji, siendo ésta un estamento autónomo encargado de promover la educación en primera infancia. Esta institución se encuentra constituida por 3.040 jardines infantiles los cuales se dividen en 1.343 jardines infantiles de Administración Directa (clásicos y alternativos), y 1.697 que son administrados por terceros Vía Transferencia de Fondos (VTF), (Junji, 2022b). En la región de Valparaíso Junji financia a 298 jardines infantiles, incluyendo las islas Robinson Crusoe y Rapa Nui, 66 jardines son administrados directamente y los demás son Vía Transferencia de Fondos (VTF). (Junji, 2024).

Esta institución consta de dos duplas de profesionales, una de estas enfocada en la educación conformada por Educadores y Educadoras Diferenciales o Psicopedagogos, Psicopedagogas y otra proveniente desde el área de la salud que está conformada por Terapeutas Ocupacionales, Kinesiólogos y Kinesiólogas, los cuales en un principio recorrían de forma ambulante los diferentes jardines infantiles, pero desde el 2020 las duplas forman parte de las subdirecciones de calidad educativa de Junji (2020). Los equipos educativos de Junji, además de contar con Educadoras de Párvulos y asistentes de la educación, desde el año 2008 se comienzan a integrar Educadoras Diferenciales, desde un trabajo en calidad de honorario con los equipos pedagógicos, ya en el año 2010 son contratadas. Posteriormente, desde el año 2011 se dan a conocer lineamientos técnicos pedagógicos en el referente curricular de Junji, donde se detallan las acciones específicas del rol de Educadoras y Educadores diferenciales, en las cuales se mencionan el trabajo con redes, acciones para la detección temprana, modelaje de estrategias y apoyo en aula, elaboración de material, trabajo colaborativo con los equipos territoriales y capacitaciones (Aburto et al., 2024). Lo mencionado anteriormente, da a pensar en estas duplas, las cuales son parte de subdirecciones de calidad educativa de Junji. Con respecto a ello, ¿qué sucede cuando estos profesionales no están en sala?, ¿serán atendidas aquellas necesidades de niños y niñas con CEA?

Otros establecimientos que imparten Educación Parvularia son los de Fundación Integra (Integra, s/f), la cual es una institución de derecho privado sin fines de lucro, que busca brindarles a niños y niñas una educación que reconozca tanto la diversidad como las diferentes culturas de las infancias, promoviendo la empatía, el respeto y el cuidado del medioambiente. Esta institución cuenta con más de 1200 salas cuna y jardines infantiles en todo Chile, donde más de 81 mil niños y niñas tienen acceso a una Educación Parvularia pública, de calidad y gratuita. Sin embargo, los equipos educativos varían según la modalidad del jardín infantil. Por ejemplo, “Mi Jardín Al Hospital” es un jardín ubicado dentro del hospital Carlos Van Buren, en donde su equipo pedagógico cuenta con dos Educadoras de Párvulos, una Psicóloga y una Trabajadora Social, profesionales que apoyan los procesos educativos y de recuperación de la primera infancia (Pizarro, 2021).

Considerando los antecedentes mencionados con anterioridad, podemos deducir que las NEE son vistas en el ámbito escolar como la urgencia de adaptar el currículum, por ende, existe una necesidad de brindar apoyo oportuno a niños o niñas que presenten algún tipo de condición. Aquello da cuenta que se tiene muy presente a aquellas infancias que requiere de algún apoyo especializado, sin embargo, dentro del sistema educativo a pesar de la existencia de leyes y decretos que defiendan y promuevan la inclusión, no es seguro que los establecimientos educacionales logren cumplir con satisfacer las necesidades, características e intereses de niños y niñas con alguna NEE, debido a que puede existir escasa cantidad de cupos dentro de las aulas para abarcar a todos y todas.

Por otro lado, el equipo educativo de los niveles de Educación Parvularia, no siempre cuenta con las herramientas o conocimientos para brindar instancias de aprendizajes oportunas y significativas. Asimismo, como ya hemos señalado, los establecimientos educativos no están obligados a tener algún tipo de programa de apoyo especializado, y si es que existen, estos programas no abarcan en su totalidad a todos y todas, creando acciones que contribuyen a una educación segregadora; por lo que da a pensar que, los equipos interdisciplinarios ¿son realmente conscientes de la importancia que tiene su trabajo para los niños y las niñas?, ¿cómo logran trabajar de forma inclusiva dentro y fuera del aula?, ¿qué hacen para satisfacer las necesidades educativas, características e intereses de los niños y las niñas con NEE?

Los establecimientos que imparten Educación Parvularia en Chile, mantienen un trabajo interdisciplinario que va a depender de cada institución, esto debido a que, aunque existan leyes como la Ley de Inclusión (Ministerio de Educación, 2015a) y Ley de Autismo (Ministerio de Salud, 2023) que promueven la inclusión de diversidades y buscan generar las condiciones necesarias para la participación y permanencia de niños y niñas con CEA en su trayectoria educativa, no existe un programa obligatorio en las instituciones. Aún, cuando se conoce la existencia del PIE, este sigue siendo de libre opción para los establecimientos, por lo que, aquellos que no optan a la implementación de este programa, buscan por sus medios a diversos profesionales para conformar un equipo interdisciplinario, cuyo enfoque de trabajo estará determinado por los ideales de cada institución en relación con la atención a niños y niñas con CEA.

Al respecto, ¿todos logran ser eficientes y certeros teniendo en consideración la realidad educativa del establecimiento?, ¿siguen los lineamientos de los documentos y políticas públicas creadas para la inclusión en la educación? Se puede evidenciar según los datos recogidos que, las modalidades de trabajo entre un jardín infantil y otro son muy diversas, en donde no todos tienen presente a los mismos profesionales, por lo tanto, ¿será que los niños y las niñas que asisten a diversos tipos de instituciones educativas presentan una desventaja entre uno y otro debido a la gran diferencia de profesionales que existen?

En este contexto, y dada la relevancia de estas temáticas en el ámbito educativo, el propósito de esta investigación fue analizar la percepción de los diferentes integrantes de los equipos pedagógicos sobre el trabajo con niños y niñas con CEA. Actualmente, Chile continúa avanzando en la construcción de un sistema educativo más inclusivo, en el cual superar las barreras que aún persisten es una prioridad. La plena inclusión sigue siendo una meta por alcanzar, pero se avanza de manera progresiva y comprometida hacia la igualdad de oportunidades para toda la comunidad educativa.

1.1 Preguntas de investigación

De acuerdo con las orientaciones de la presente investigación, su carácter cualitativo-interpretativo, en el presente estudio no se utilizan hipótesis, y son las preguntas de investigación y los correspondientes objetivos quienes guían el proceso.

1.1.1 Pregunta General

¿Qué percepciones tienen los integrantes de los equipos pedagógicos en relación al trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista?

1.1.2 Preguntas específicas

- ¿Cuál es la importancia que le atribuyen los integrantes de los equipos pedagógicos a los equipos de carácter interdisciplinarios en los contextos de trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista?

- ¿Qué lineamientos, orientaciones pedagógicas y protocolos existen dentro de los establecimientos educativos en miras a mejorar el quehacer pedagógico en el trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista?
- ¿De qué manera se caracteriza el aula en relación con la didáctica en el trabajo pedagógico con niños y niñas con la Condición del Espectro Autista?
- ¿Cuáles son los factores que influyen en el diseño, ejecución y evaluación de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista?

1.2 Objetivo de estudio

1.2.1 Objetivo general

Analizar la percepción que poseen los diferentes integrantes de los equipos pedagógicos en torno al trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista.

1.2.2 Objetivos específicos

- Comprender la importancia que se le otorga a los equipos interdisciplinarios en el trabajo pedagógico con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista en el aula.
- Conocer los lineamientos, orientaciones pedagógicas y protocolos existentes dentro de los establecimientos educativos para mejorar el quehacer de los equipos pedagógicos en el trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista.
- Caracterizar al aula respecto a la didáctica en el trabajo pedagógico con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista.
- Comprender qué factores influyen en el diseño, implementación y evaluación de las propuestas pedagógicas en el trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista.

Capítulo II: Marco Teórico

2. Marco teórico

2.1 La Condición Del Espectro Autista como neurodivergencia dentro de los espacios educativos

2.1.1 CEA: Historia sobre sus terminologías anteriores y autores que han aportado conocimientos.

A causa de los avances que han ido surgiendo, el Ministerio de Salud (2022a) ha presentado una investigación que relata los hallazgos encontrados sobre la terminología que es utilizada en Latinoamérica, Europa y África. En esta se evidencia que, en 17 de 20 países de lengua castellano predomina el término de “Trastorno del Espectro Autista o TEA”. Mientras que, en Chile, se presenta la utilización de los términos TEA o CEA; no así en organismos internacionales que solo utilizan el concepto de TEA. Por ende, el concepto de TEA o CEA ha pasado por diversas denominaciones, influenciadas principalmente por el uso que le da la sociedad. Factores como el empleo del término en el sistema de salud, los diagnósticos realizados por médicos y especialistas, la predominancia del concepto a nivel social, y su representación en las políticas públicas educativas, son determinantes en cómo se denomina este tipo de Trastorno o Condición.

Buscando los inicios del CEA, el primer vocablo fue el de autismo, Artigas-Pallares y Paula (2012) mencionan que fue utilizado en 1911 por el psiquiatra suizo Paul Eugen Bleuler, él introdujo este término para referirse a una alteración propia de la esquizofrenia, donde pacientes con este trastorno marcaban una tendencia a vivir encerrados en sí mismos, aislados del mundo emocional exterior y alejados de la realidad. El término deriva del griego, “autos” (uno mismo) e “ismos” (referencia al modo de estar), por lo que se entendía al autismo como el estar encerrado en uno mismo, aislado socialmente. Luego llegan los conceptos de personalidad extrovertida e introvertida, los cuales dejaban situado a la persona con autismo como alguien con introversión severa, características de algunas formas de esquizofrenia.

fueron apareciendo trabajos que se pueden considerar aproximaciones conceptuales al autismo. Tales aportaciones se inspiraban en interpretaciones de lo que se denominó esquizofrenia de inicio precoz (Bender L., 1948), síndromes parecidos a la esquizofrenia (Gesell A., 1941) o cuadros regresivos en la infancia (Hulse WC & Heller T., 1954). Ello indicaba que las personas con autismo, como es obvio, acudían a las consultas e intrigaban a los psiquiatras de la época. (Artigas-Pallares & Paula, 2012, párr. 8)

Leo Kanner (1943)⁴ publica un artículo llamado Trastornos Autistas del Contacto Afectivo, donde presenta casos de ocho niños y tres niñas que presentaban características individuales dentro de un grado del trastorno, pero al analizarlos todos juntos, surgen ciertas características comunes, que tal como el autor menciona, “Estas características conforman un único «síndrome», no referido hasta el momento, que parece bastante excepcional, aunque probablemente sea más frecuente de lo que indica la escasez de casos observados.” (Kanner, 1943, p. 30)

Aquellas características comunes que presentaron niños y niñas estudiados por Leo Kanner (1943) son, la incapacidad de relacionarse de una manera convencional con las personas y situaciones desde el comienzo de su vida, donde las familias describen que el niño o la niña se encuentra más feliz si se le deja sin compañía y actúa como si la gente no estuviera allí. Lo anterior, permite diferenciar a las actitudes que suelen tener esquizofrénicos, donde existe una desviación de una relación inicialmente presente, una retirada de la participación que existía con anterioridad, a diferencia de estos niños y niñas que desde un principio hay una soledad autística extrema, donde no se dan cuenta, impiden o

⁴ El documento original es de Leo Kanner y fue publicado en 1943, pero en este informe se utilizó la traducción que realizó Teresa Sanz en 1993.

ignoran cualquier cosa que llegue desde el exterior. Dentro de esta incapacidad de relacionarse y no responder a lo que procede en el mundo exterior, las familias postulan el fracaso en el niño o la niña para asumir una postura anticipatoria al ser cogido, por mucho que se acerquen y le hablen.

También Kanner (1943) menciona el uso de lenguaje de estos niños y niñas, donde haciendo uso de una excelente memoria nombran una gran cantidad de objetos, palabras largas, canciones u otras, pero sin ningún propósito comunicativo, sino como un ejercicio de memoria que es autosuficiente y conversacional, pero sin valor o muy distorsionado. En algunas ocasiones hay uso de ecolalias⁵ ya sea de manera inmediata o palabras que son oídas, almacenadas y emitidas más tarde como una ecolalia demorada, aquello da cuenta de que no hay un desarrollo del lenguaje como una herramienta para recibir o impartir mensajes significativos. Otro punto, es la absoluta necesidad de no ser molestado por todo aquello que cambie su ambiente interno e incluso externo, esto da como respuesta el rechazo a la ingesta de alimentos y la perturbación de un ruido o movimiento, a no ser que él o ella, desde su propio interés lo provoque. Asimismo, existe un deseo obsesivo de mantener la igualdad y la rutina, que nadie, excepto el propio niño o niña, puede romper en raras ocasiones, el miedo al cambio o a lo incompleto parece ser la explicación de la repetitividad monótona, por lo que hay una limitación a presentar actividades espontáneas.

Finalmente, Kanner (1943) alude a que estos niños y niñas físicamente eran esencialmente normales, indudablemente tenían buenas potencialidades cognitivas y no genera contacto afectivo directo, donde por ejemplo si un adulto invadía su espacio tomando algún objeto que el niño o la niña estaba utilizando, él o ella se enojaba y peleaba con aquella mano, como un objeto separado del adulto mismo. Otro ejemplo, es el que no jugaran con otros niños y niñas, prefiriendo jugar de forma individual mientras otros se encuentran a su alrededor, sin mantener contacto corporal, facial o verbal.

Por lo que, el autor llega a la conclusión de que una persona con esquizofrenia intenta resolver su problema saliendo de un mundo del que ha formado parte y con el que ha estado en contacto, en cambio estos niños y niñas se acercan cautelosamente a un mundo en el que han sido completamente extraños desde el comienzo, y estas actitudes en niños y niñas, Kanner lo denominó como trastornos autistas innatos del contacto afectivo.

Durante los siguientes años, Kanner siguió profundizando en aquellas características del trastorno, investigando mediante la identificación personal de más de 100 niños y niñas, y estudiando a otros colegas psiquiatras y pediatras, por lo que la nueva denominación que utilizó el autor para aquel trastorno fue Autismo Infantil Precoz (Kanner, 1951 citado por Artigas-Pallares & Paula, 2012). Con todo lo anterior, podríamos deducir que Leo Kanner fue un pionero respecto al CEA, logró indagar más allá de los conocimientos erróneos que existían en aquel momento, donde se creía que esta condición era una rama de la esquizofrenia, y logró descubrir aquellas cualidades y actitudes de niños y niñas que son reflejadas hasta el día de hoy.

Artigas-Pallares y Paula (2012) nos dan a conocer a otro autor que aportó con conocimientos, aquel fue Hans Asperger, quien publicó en 1944, un año después de Kanner, observaciones muy parecidas a las ya mencionadas. Cabe recalcar que ninguno de estos autores conocía el trabajo del otro, lo cual se puede deber a que Asperger vivía en Alemania con una atormentada situación durante la II Guerra Mundial, lo que limitó en gran medida la difusión de sus escritos, y no así Kanner que vivía en Estados Unidos. Por ende, los trabajos de Asperger al ser publicados en alemán fueron ignorados por la psiquiatría y la neurología en la mayoría de países, sin embargo, en 1981 llega la autora Lorna Wing, quien tradujo estos trabajos al inglés.

⁵ La ecolalia es la repetición de palabras, frases, monólogos o canciones que la persona con CEA ha escuchado anteriormente a otras personas. <https://autismomadrid.es/articulo-especializado/que-son-las-ecolalias/>

Lorna Wing (1981)⁶ menciona que Kanner denomina Psicopatía Autística a sus descubrimientos, pero al generarse malentendidos por equiparar la psicopatía con el comportamiento antisocial, Lorna decide denominarlo como un término Síndrome de Asperger. Las características descubiertas por Kanner de las personas con este diagnóstico son, un habla pedante, anormal y sobre sus temas preferidos, con el uso de palabras y frases repetitivas, pudiendo llegar a inventar palabras; una comunicación no verbal con poca expresión facial, a excepción de la ira o el sufrimiento (emociones fuertes), una entonación vocal monótona, apática o exagerada y el uso de gestos limitados, amplios, torpes o inapropiados al hablar, además, pueden malinterpretar o ignorar los signos no verbales. Otra característica es el disfrute a las actividades repetitivas, resistiéndose al cambio, por lo que desde la coordinación motora suelen tener movimientos en el cuerpo repetitivos y sin propósito (movimientos estereotipados), con algunos movimientos gruesos torpes y con mala coordinación, suelen tener mucha habilidad y memoria para aquellos temas que son de su interés. Finalmente presentan una discapacidad en la interacción social, debido a que no entienden cómo utilizar las reglas que regulan el comportamiento social, pero no es que deseen renunciar a este.

Por lo que, Lorna Wing (1981) da a conocer otro escrito que realiza con Judith Gould (1979), quienes hacen un estudio epidemiológico a niños y niñas, a nivel mental y físico, para identificar a todos y todas quienes tienen autismo (como era denominado en ese tiempo) o algún diagnóstico parecido. Como resultado postulan la hipótesis de una triada que se evidencia en estos niños y niñas, la cual genera dificultades en su desarrollo precoz, estas eran:

(...) ausencia o discapacidad de la interacción social, ausencia o discapacidad de la comprensión y uso del lenguaje tanto verbal como no verbal y ausencia o discapacidad de verdaderas actividades flexibles e imaginarias. Todas estas dificultades eran sustituidas por una gama limitada de repetidas actividades estereotipadas. (párr. 64)

En la actualidad, existen dos guías útiles en las prácticas clínicas de psiquiatría y psicología, las cuales, desde una perspectiva médica, denominan este diagnóstico como Trastorno del Espectro Autista (TEA). Uno de estos es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), creado por la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), donde asocia este trastorno a una “afección tanto médica como genética, a un factor ambiental o a otro trastorno del neurodesarrollo que puede ser mental o del comportamiento” (p.51). Además, indica que la profundidad de este trastorno se registrará dependiendo de la ayuda que la persona necesite, con respecto a si existe un deterioro intelectual o un deterioro del lenguaje que puede ser de habla no inteligible o un habla de frases.

Otro manual es el de la Organización Mundial de la Salud (2024), donde se estipula la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), quien hace referencia a un déficit persistente en el inicio y en la mantención de las interacciones sociales, presencia de patrones, comportamientos e intereses restringidos, que son repetitivos e inflexibles, donde a lo largo del espectro las personas muestran una variedad amplia de habilidades cognitivas y en el lenguaje. A su vez, agrega que el inicio de este trastorno se desarrolla típicamente en la primera infancia, siendo permanente, pero también pueden manifestarse cuando las demandas sociales exceden las capacidades de la persona, considerando este déficit suficientemente grave como para causar deterioro a nivel personal, familiar, social, educativo u otro.

⁶ Documento original es de Lorna Wing y fue publicado en 1981, pero en este informe se utilizó la traducción de Matilde Pelegrí en 2015.

Como se puede evidenciar, los descubrimientos de los autores y las autoras que se mencionaron con anterioridad son reconocidos hoy en día por el área de la salud, esto para caracterizar, definir y comprender la forma de pensar y actuar de las personas dentro de este espectro. Sin embargo, desde una perspectiva social las denominaciones y descripciones son diferentes, según los autores Wasiliew y Montero (2022) el lenguaje que utiliza el modelo médico para caracterizar al autismo predomina de una connotación negativa, usando expresiones como deficiencia o restringido, dando cuenta a una mirada patologizante. En cambio, desde la perspectiva de aquellas personas que son parte del espectro, lo entienden como una forma particular de ser persona, debido a un neurodesarrollo diferente al de la mayoría, donde tienen una manera de pensar, entender el mundo, moverse, comunicarse, aprender y relacionarse. Por ende, el interés no va en las deficiencias individuales, sino en las limitaciones sociales, donde más que enfermedades son diferencias e intereses profundos en su forma de vivir y expresarse.

Así pues, Wasiliew y Montero (2022), nos invita a ver esta condición desde ambos enfoques, debido a que la mirada médica puede dirigir su importancia a que las personas que viven con esta condición deben aprender a superarla, y no así invitar a la sociedad a reconocerla y erradicar aquellas barreras que puedan presentar estas personas, para el desarrollo de su vida con plenitud. Aquello coincide con el paradigma de la neurodiversidad, “el cual sostiene que las diferentes formas de neurodesarrollo (autismo, déficit atencional, neurotipia, etc.) son normales y que, en conjunto, enriquecen a la sociedad, en especial cuando se brindan las condiciones adecuadas.” (p.6)

Desde nuestra perspectiva, adoptamos una visión más social del CEA, reconociendo que en el ámbito educativo cada niño y niña es único y diverso, por lo que, consideramos que un diagnóstico, por sí solo, no puede abarcar la complejidad de una persona. Los aportes del área de la salud han ampliado nuestra comprensión de estas condiciones, con el objetivo de potenciar el bienestar integral de todas las personas. Esto implica no solo tener en cuenta el diagnóstico, sino también valorar las características individuales, así como los contextos sociales y educativos en los que se desenvuelven. Al adoptar esta mirada más holística, nos abrimos a una educación que respeta y celebra la inclusión, promoviendo un enfoque que va más allá de las etiquetas y reconoce las diversidades de cada individuo en su totalidad.

2.1.2 Neurodiversidad: Una de las tantas diversidades presente en nuestra sociedad.

Thomas Armstrong (2012) en el primer capítulo de su libro, *El poder de la neurodiversidad: Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*, explica este nuevo concepto de neurodiversidad y nombra a algunos autores que fueron pioneros en el uso de este término. El autor menciona que el concepto de neurodiversidad busca ofrecer una perspectiva más equilibrada, donde aquellas personas que son patologizadas, no sean vistas como discapacitadas o impedidas para el pleno desarrollo de su vida, el énfasis está en que ven y se desenvuelven en su vida de una forma diferente. Una de las precursoras fue Judy Singer, quien en el año 1999 acuña el concepto de neurodivergencia, en su propio libro, en el que menciona al espectro autista como una diversidad neurológica, o como ella prefiere llamar neurodiversidad, donde este concepto sería una nueva incorporación a las categorías políticas diversas conocidas, como

lo son la clase, el género, la etnia, otras, teniendo como finalidad el cambiar la perspectiva del modelo social de discapacidad.

Armstrong (2012) nombra al *double tongued dictionary online*, el cual describe la neurodiversidad como el conjunto de comportamientos, estructuras mentales humanas y neuropsicológicas, no necesariamente problemáticas, sino como maneras y alternativas pertenecientes de la biología humana. Además, el autor agrega que este concepto nace por un movimiento que originan individuos diagnosticados con CEA, que querían ser considerados diferentes, pero no discapacitados. Por ende, el autor presenta este nuevo modelo de neurodiversidad, como un poderoso planteamiento que pueda aliviar parte del dolor y del sufrimiento asociado a cada trastorno, que viven día a día las personas diagnosticadas, donde las personas con cerebros neurodiversos sean liberados de todo prejuicio.

El uso del término «neurodiversidad» no es un truco sentimental para ayudar a las personas con enfermedades mentales y sus cuidadores a sentirse mejor acerca de sus trastornos. No es así: se trata de un poderoso concepto, apoyado en una sustancial investigación de la ciencia del cerebro, la psicología evolutiva, la antropología y otros campos, que pueden contribuir a revolucionar el modo en que concebimos la enfermedad mental. (Armstrong, 2012, p.36)

La Autistic Self Advocacy Network (ASAN, s/f), señala que el concepto de "neurodiversidad" abarca toda la diversidad neurológica, es decir, reconoce que todas las personas son neurológicamente diferentes. Una reflexión valiosa de esta asociación es que las personas con CEA no deben ser vistas como "enfermas", sino como individuos con características únicas que pueden manifestarse como diferencias, discapacidades, dones o habilidades; en donde estas cualidades varían según cada persona y son dignas de admiración. Esta organización defiende que todas las personas, independientemente de su condición, tienen los mismos derechos, es aquí donde la sociedad juega un papel crucial, ya que a menudo colocamos etiquetas erróneas y subestimamos las capacidades de las personas. Nuestra tarea es replantearnos el concepto de neurodiversidad, enfocándonos en mejorar la calidad de vida de todos y todas, no buscando una "cura", sino promoviendo la aceptación de que cada ser humano es único.

Es por ello, que el insertar el concepto de neurodiversidad en la sociedad, es muy relevante para las personas que presentan diagnósticos con conexiones neuronales diferentes a los cerebros normados, ya que aquel concepto busca la inclusión, donde “la idea es que no hay una manera “correcta” de funcionar del cerebro. En cambio, existe una amplia gama de formas en que las personas perciben y responden al mundo, y estas diferencias deben ser aceptadas y fomentadas.” (Miller, 2024, párr. 2) Por ese motivo, todos y todas estamos dentro de la categoría de neurodivergencia, debido a que ningún cerebro funciona igual que el otro, existen conductas estereotipadas y códigos que conocemos como sociedad, pero vivimos en mundo donde todo ser es singular.

En este marco, y centrándonos en la neurodivergencia que señalaremos durante nuestra investigación. Es relevante mencionar que existe una conmemoración hacia el CEA, la cual se realiza el día 2 de abril en todo el mundo, instaurado por la asamblea general de las Naciones Unidas, invitando a realizar acciones para sensibilizar y concientizar a las personas sobre el espectro y cómo es el vivir con esta condición. Dentro de la sociedad se fueron formando una gran cantidad de símbolos, siendo uno de los primeros el logo de un rompecabezas, el cual representaba a una organización de autismo formada por padres y madres, y no por las personas que vivían la condición, por lo que varias organizaciones comenzaron a usar este símbolo, pero con ideologías más clínicas, desde la idea de curar. Por ende, se comenzaron a hacer algunos cambios, llegando al logo de un lazo de puzzle de colores, el cual tiene una aplicación práctica para representar un símbolo de atención preferencial, sin embargo, es conocido que los lazos se usan para campañas de concientización de enfermedades y los colores con los que es representado poseen conceptos infantiles, recayendo en el paradigma de la

curación y no considerando que es una condición que está presente en todos y todas, debido a que comienza en las infancias y los acompaña para toda su vida (Montero, 2020).

Por lo tanto, el logo que es más aceptado por la sociedad con condición del espectro autista en la actualidad es el infinito colorido, el cual está fuertemente ligado con la descripción propia del término autismo. El infinito con toda la gama de colores del arcoíris muestra esa gran diversidad y singularidad que hay dentro del espectro autista, debido a que este diagnóstico no es lineal, sino que es un espectro, una condición diversa (Espacio Autismo, s/f).

Considerando lo anterior, las personas con CEA tienen una forma diferente de ver y vivir el mundo, esto genera que en muchas ocasiones su vida se vea desenvuelta en un constante estado de ansiedad, por lo que viven en permanente alerta (Córdova, 2022). La misma autora en su tesis titulada *Ansiedad Infantil y el Autismo: una revisión bibliográfica de 2011 a 2021*, habla sobre esta relación entre la ansiedad infantil y el autismo, donde citando a diferentes autores da a conocer indicios de cómo el niño y la niña CEA pueden tener reacciones ansiosas a causa de la poca flexibilidad ante el cambio, por experiencias sensoriales que no le sean agradables debido a la hipersensibilidad e hiposensibilidad, dificultades al no saber identificar, distinguir y describir emociones, causando las conocidas desregulaciones emocionales, y el obstáculo que les genera las interacciones al deber fingir y actuar según la norma social, teniendo como consecuencia que niños y niñas prefieren la soledad al no encajar.

2.1.3 Desregulación Emocional: Comprendiendo su impacto en las relaciones diarias para niños y niñas con CEA

Según lo estipulado por López (2005), desde los primeros años de vida y a lo largo de esta, las emociones van adquiriendo mayor relevancia y complejidad, debido a que van apareciendo diferentes tipos de sentimientos que nos permiten forjar nuestra forma de ser y cómo interactuamos con los que nos rodean. Además, es de gran importancia recalcar que las emociones permiten ámbitos del desarrollo humano, como lo son: la comunicación, el apego, la socialización, la interacción, entre otros. De esta forma las emociones van a ser decisivas a la hora de reaccionar ante las situaciones que nos depara la vida.

En la actualidad, las emociones están adquiriendo una importancia cada vez mayor. Para Bisquerra (2016), es fundamental considerar que la educación emocional está vinculada al desarrollo integral de cada persona, complementando el desarrollo cognitivo al responder y atender no solo las necesidades intelectuales, sino también las sociales. En este sentido, es primordial fomentar una conciencia emocional desde la primera infancia, que el mismo Bisquerra et al. (2012) define como la capacidad de conocer las emociones propias y las de los demás a través de la observación, ya sea de manera exterior hacia otros o una introspección propia del comportamiento. Este proceso permite aprender a distinguir pensamientos, acciones y emociones, comprender sus causas y consecuencias, evaluar su intensidad y reconocer para poder finalmente utilizar el lenguaje de las emociones.

Agregando a lo anterior, Bisquerra en su texto *Educación Emocional y Bienestar* (2016) nos habla de la psicopedagogía de las emociones, donde una persona al encontrarse en una situación emocional debe leer el contexto y realizarse una serie de cuestionamientos que favorecen a la madurez emocional del sujeto, en esta lectura deben existir tres conocimientos, los cuales son: las señales sociales sobre lo que sucede y su significación emocional, entendiéndolo como el reconocimiento de que acciones o actitudes generan en una persona diversas emociones; por otro lado, tenemos las reglas de expresión y de sentimiento, referido a qué puedo decir o hacer, conociendo las limitaciones de expresión y sabiendo las sanciones sociales que existen y sus infracciones. Finalmente, el autor nos habla de cómo autogestionar las emociones, refiriéndose al saber qué hacer con aquellas emociones, el cómo

expresarlas dependiendo de la situación y según con quien estemos tratando. Estos tipos de conocimiento se van desarrollando, sin embargo, no todas las personas lo consiguen.

Como lo plantea Heras et al. (2016) los niños y las niñas, al enfrentarse a numerosas situaciones en su vida, muchas veces no saben cómo expresar sus deseos y necesidades, al igual que la expresión de sus emociones, provocándoles incomodidad, teniendo como resultado reacciones por medio de rabietas, enfados, iras hacia un adulto u otro niño o niña. Es por ello, que se necesita de una educación de las competencias emocionales desde los primeros años de vida, donde el niño y la niña logre desarrollar buenas estrategias de afrontamiento, autogenerar las emociones de una manera positiva y desarrollar una expresión emocional apropiada según el contexto. Considerando lo anterior, aquellas incomodidades que suelen sentir los párvulos, debido a que no saben cómo expresarse ni comunicar su sentir, muchas veces ocasiona episodios de desregulación emocional.

En Chile, desde el Ministerio de Educación (2022a) se entregan orientaciones para la creación de protocolos en los establecimientos educacionales para dar respuesta a aquellas desregulaciones emocionales y de conducta que puedan vivenciar niños y niñas. Tomando en cuenta este documento, se considera desregulación emocional como:

La reacción motora y emocional a uno o varios estímulos o situaciones desencadenantes, en donde el niño, niña, adolescente o joven (NNAJ), por la intensidad de la misma, no comprende su estado emocional ni logra expresar sus emociones o sensaciones de una manera adaptativa, presentando dificultades más allá de lo esperado para su edad o etapa de desarrollo evolutivo (...) (Construcción colectiva Mesa Regional Autismo, 2019, citado en Ministerio de Educación, 2022a, p.4).

Desde aquellas conductas comunes que presentan niños y niñas con CEA en sus desregulaciones emocionales, Gal et al. (2009, citado en Zúñiga, s/f) mencionan alteraciones conductuales, hiperactividad, impaciencia, irritabilidad, rabietas, agresión y dificultad en concentrarse; no obstante, los episodios que presentan niños y niñas con CEA son en algunos casos a largo plazo de fuerte alteración emocional, y otros son de menor intensidad, pero de manera continua. Lo anterior hace referencia que, aunque exista una neurodiversidad en común entre personas con CEA, dentro de esta misma todos y todas son diferentes, con sus propias cualidades e identidades.

Continuando, como pudimos deducir de los conocimientos que nos entregaban autores anteriores, los niños y las niñas se van desarrollando emocionalmente con tiempo y según sus ritmos debido a la singularidad y unicidad que los caracteriza. Sin embargo, para niños y niñas con CEA el desarrollo de estas habilidades y conductas suele ser un desafío mayor, ya que tal como menciona la Subsecretaría de Educación Parvularia (2023) aquellos niños y niñas tienen un desarrollo evolutivo divergente respecto a lo que es conocido como “típico”, por lo que pueden producirse con mayor frecuencia desregulaciones al encontrarse en situaciones como: un cambio de rutina, al enfrentarse a un desafío o al estar aprendiendo el cómo expresar sus emociones. Es por lo que la persona adulta, ya sea educador, educadora o familia del niño o la niña, tienen un rol fundamental en la mediación y modelamiento para el desarrollo del párvulo hacia un buen reconocimiento y expresión de las propias emociones.

Considerando lo anterior, desde la Secretaría Regional Ministerial de la región de Valparaíso (2020), se presenta un documento con orientaciones para la elaboración de protocolos de acción frente a casos de desregulación emocional y conductual de estudiantes, aquello desde un enfoque tanto preventivo como de intervención frente a estos episodios. En este documento se menciona que, en el abordaje de estas prevenciones e intervenciones, frente a las desregulaciones emocionales de los y las estudiantes, deben participar las familias e incorporar su parecer, dando a entender que los apoyos frente a estos episodios que experimentan niños, niñas y jóvenes, deben ser un trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa.

En el documento anterior, se mencionan aquellas prevenciones que se pueden llevar a cabo, las cuales son: reconocer señales previas a la desencadenación de desregulaciones y actuar ante ellas, reconocer los elementos del entorno que habitualmente desencadenan una desregulación emocional o conductual, cambiar el foco de atención del estudiante, facilitar una comunicación que ayude a expresarse de una manera diferente a la desregulación, ofrecer tiempos de descanso o cambio de ambiente, utilizar refuerzo conductual positivo y el diseñar con anterioridad reglas o estrategias para el aviso y acción frente a estos episodios en el aula. Por otro lado, una vez que se presente una desregulación de un estudiante, el documento entrega orientaciones frente a la intervención según la intensidad, las cuales son:

- Etapa inicial de aparición de desregulación emocional o conductual, sin riesgo para sí mismo o terceros: algunas estrategias en esta etapa pueden ser, el cambiar de actividad o material, se pueden usar rincones donde permanezca el estudiante para volver a su estado inicial, saber sobre sus gustos e intereses como apoyo para la autorregulación y permitir salir un tiempo corto y determinado a un lugar acordado en compañía de una persona que realice una contención emocional-verbal.
- Etapa de aumento de la desregulación emocional o conductual, con ausencia de autocontrol de inhibitorios cognitivos⁷ y con riesgo a sí mismo o terceros: en esta el estudiante no responde a comandos de voz, a la mirada o a intervenciones de terceros, debido a que no logra conectar con su entorno de manera adecuada, por lo que se sugiere acompañar y no interferir en su proceso de manera invasiva, con acciones como, ofrecer ir a un lugar que le de calma o regulación sensorio motriz, cuando la intensidad vaya bajando, permitir la expresión de lo que sucede o cómo se siente con una persona con la que tenga un vínculo cercano el estudiante y finalmente, cuando la desregulación haya culminado ofrecerle un tiempo de descanso. Agregar que desde esta etapa en adelante se les debe informar a las familias sobre lo sucedido con el estudiante y las acciones realizadas.
- Etapa de descontrol, con riesgo a sí mismos o terceros, que implica la necesidad de contener físicamente: esta contención tiene como objetivo inmovilizar al estudiante para evitar daños propios o a terceros, y debe ser realizada por profesionales capacitados que manejen técnicas apropiadas, tales como, acción mecedora y abrazo profundo. Para este tipo de contención debe existir una autorización escrita por parte de la familia y debe existir indicios del estudiante para aceptarla.

En conclusión, es fundamental que todos y todas desarrollemos un ojo crítico para promover la conciencia emocional y el desarrollo de habilidades para interpretar los contextos que nos rodean, ya que estas competencias son esenciales para la formación emocional a lo largo de la vida. Sin embargo, esta formación emocional no siempre es adecuada ni bien gestionada por todas las personas, lo que resulta particularmente evidente en los niños y las niñas con CEA. Dado que se encuentran en constante proceso de construcción y desarrollo de sus habilidades emocionales, a menudo enfrentan desregulaciones emocionales que reflejan la complejidad de este proceso. Por ello, es crucial acompañar a los niños y las niñas en el desarrollo de estas competencias, brindándoles las herramientas necesarias para gestionar y comprender sus emociones de manera efectiva.

Para los niños y las niñas dentro del espectro autista, las desregulaciones emocionales no son algo extraño, y tienden a presentarse con mayor frecuencia o intensidad. Esto se puede deber a diversos factores, como la incomodidad provocada por un cambio en la rutina, estímulos sensoriales molestos o cualquier otra situación relacionada con las características y necesidades específicas de los niños y

⁷ El control inhibitorio es la capacidad que nos permite inhibir o controlar de forma deliberada conductas, respuestas o pensamientos automáticos cuando la situación lo requiere.

las niñas con CEA que ya hemos abordado anteriormente. La presencia de una desregulación emocional o conductual puede tener consecuencias negativas, tanto para el propio niño o niña, como para sus pares. Por lo tanto, es fundamental que el cuidador o la cuidadora intervengan de manera adecuada, ya que es su responsabilidad apoyar, mediar e intervenir para ayudar al niño o la niña en el proceso de autorregulación emocional, lo que les permitirá gestionar sus emociones de manera más efectiva. Esto no solo favorece al bienestar del niño o la niña, sino que también es esencial para su desarrollo integral en un ambiente de aprendizaje seguro y positivo, que debe ser promovido por toda la comunidad educativa.

2.2 El camino hacia inclusión en Educación Parvularia

2.2.1 Transición hacia una Educación Inclusiva y de Calidad

La Educación Inclusiva ha demostrado tener varios avances en el último tiempo considerando que, en el siglo XX, y a principios del siglo XXI, se comienzan a desarrollar dos nuevos conceptos dentro del sistema educativo. Para Ramos (2013) el primero de ellos es sobre la Educación Inclusiva, la cual implica una adaptación de la escuela a las necesidades y diversidad de todos y todas sus estudiantes, para facilitar su plena participación y aprendizaje; y en segundo lugar la integración, concepto completamente distinto a lo que es la inclusión, ya que busca que los estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativa especial sean los que deben adaptarse en la medida que puedan a los desafíos del currículum regular.

Este nuevo concepto que se inserta en el sistema educacional hasta el día de hoy causa revuelo dentro de los establecimientos educacionales y especialmente en el profesorado, puesto que este tiene gran importancia en que esta concepción pueda ser considerada y llevada a cabo dentro de los espacios educativos. Para Echeita (2008) el concepto de Inclusión Educativa debería ser igual de importante que el rendimiento académico de calidad del alumnado, por lo que esto influye que los estudiantes se sientan incluidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, logrando así alcanzar el mayor de los logros de cada uno sin importar sus diferencias y donde el profesorado tiene uno de los trabajos más importantes que es el de crear espacios de inclusión dentro del aula.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (2005), la educación inclusiva debe ser concebida como un proceso que permite responder a la diversidad de los estudiantes por medio de una mayor participación y apropiación en el aprendizaje, en su vida cotidiana y su vida social, puesto que no solo al hablar de educación inclusiva hace referencia al espacio educativo, también se involucra al sistema que está fuera de este contexto educacional. Cuando hablamos de inclusión educativa en los establecimientos educacionales, esta debe implicar una serie de cambios y modificaciones que aborden los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias pedagógicas, todo basado en una visión compartida. Sin embargo, es esencial que esta visión tenga en cuenta las necesidades y características particulares de cada estudiante, garantizando que todos y todas reciban el apoyo necesario para su desarrollo y aprendizaje. La inclusión educativa debe ser un proceso dinámico y flexible, adaptado a la diversidad de los niños y las niñas, para asegurar que todos y todas puedan participar plenamente en el proceso educativo.

Es importante destacar que, en Latinoamérica, se produjo un cambio significativo en el paradigma de la inclusión educativa con la aprobación de la "Convención de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales" (La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, 1994). Este documento establece que niños y niñas diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) deben ser aceptados sin discriminación ni exclusión en las escuelas regulares. La principal función de estos establecimientos es adaptarse a la diversidad existente en el aula, reconociendo que cada estudiante tiene formas únicas de aprender. En este

sentido, las escuelas deben ajustar sus métodos de enseñanza y la planificación educativa para atender las características y necesidades desde la primera infancia, asegurando que todos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus diferencias.

2.3 ¿Qué Leyes y Decretos promueven una educación inclusiva en Educación Parvularia?

2.3.1 Leyes inclusivas para Educación Parvularia

En Chile, el paso de un sistema educativo segregador a uno inclusivo representa un desafío, con avances progresivos en torno al concepto de inclusión. En este contexto, se han impulsado diversas iniciativas orientadas a incorporar a niños y niñas con NEE, mediante programas, protocolos y leyes que buscan generar espacios educativos más accesibles. Una de las instituciones que busca el desarrollo de prácticas para la inclusión en el sistema educativo es el Ministerio de Educación (s/f-a), el cual es un órgano rector del Estado cuya misión es promover una educación de calidad en todos los niveles, basada en valores humanistas, democráticos y con una visión abierta al mundo.

En nuestro país la principal ley que rige el sistema educacional chileno es la Ley⁸ General de Educación (LGE)⁹ N°20.370 (Ministerio de Educación, 2009), la cual establece que la educación es un derecho para todas las personas. Esta ley dictamina que el Estado debe otorgar protección y asegurar la educación obligatoria para todos aquellos niños y niñas menores de edad. Además, es responsable de garantizar una educación de calidad e inclusiva, dos principios importantes que se deben llevar a cabo en el sistema educativo. Estos dos conceptos se encuentran relacionados con los artículos 22° y 23° de la misma legislación, en los cuales se establecen dos modalidades de educación para los niños y las niñas con NEE; los establecimientos de Educación Especial y las escuelas regulares con PIE. Ambos artículos se complementan al establecer que, cuando en un establecimiento educativo hay estudiantes con NEE que requieren apoyo adicional, como la asistencia de otro profesional que acompañe su proceso de enseñanza y aprendizaje, o el uso de materiales sensoriales que faciliten sus aprendizajes, es esencial contar con un PIE. Este programa proporciona orientaciones específicas para desarrollar adecuaciones curriculares tanto en Escuelas Especiales, como en aquellas que implementan programas de integración, con el objetivo de garantizar la equidad y el equilibrio en los espacios educativos, respondiendo de manera adecuada a las NEE presentes en el aula.

Respecto a aquellos decretos más importantes del proceso de inclusión en las políticas públicas de la Educación, se encuentran algunos instructivos vigentes, destacándose el Decreto N°170 (Ministerio de Educación, 2009), el cual regula el funcionamiento de los PIE para lograr el acceso de estudiantes con NEE a establecimientos educacionales regulares. El propósito de este decreto es financiar la educación especial, regular los requisitos, instrumentos, pruebas diagnósticas y perfiles de los y las profesionales que formarán parte de los equipos pedagógicos interdisciplinarios. Estos profesionales deben ser capaces de diagnosticar y evaluar el aprendizaje de los niños y las niñas con NEE. Desde esta perspectiva como investigadoras nos surge una interrogante: ¿estarán capacitados los equipos pedagógicos para el trabajo con niños y niñas CEA?

Dentro de estos programas, el Decreto N°170 (Ministerio de Educación, 2009), insta que existen dos tipos de NEE diagnosticadas, las cuales son de carácter permanente, refiriéndose a estudiantes que presentan necesidades educativas durante toda su vida escolar, y las de carácter transitorio, que al igual que el anterior presentan necesidades educativas, pero en algún momento de su vida escolar,

⁸ “Precepto dictado por la autoridad competente, en que se manda o prohíbe algo en consonancia con la justicia y para el bien de los gobernados” (Real Academia Española, 2023, definición 3).

⁹ De ahora en adelante se utilizará LGE para referirnos a la Ley General de Educación.

no de forma permanente. Este decreto viene a establecer una capacidad de niños y niñas con NEE dentro de las aulas educativas, en donde los establecimientos educacionales que cuenten con PIE podrán incluir por curso un máximo de dos estudiantes con necesidades permanentes, y cinco con necesidades transitorias, siendo necesario consultar con la secretaría ministerial de educación sobre la autorización de más cupos. En conclusión, serían 7 niños y niñas con NEE que se podrían presentar por curso, una realidad que es posible visibilizar en las aulas educativas, pero actualmente, ¿solo 7 niños y niñas con algún diagnóstico dentro de las NEE requieren educación dentro de un curso?, ¿qué ocurrirá con los establecimientos que no poseen PIE?

En la misma línea, el Decreto N°83 (Ministerio de Educación, 2015b), garantiza que todo establecimiento educacional recibirá de manera pertinente y oportuna, criterios y orientaciones que faciliten la adecuación curricular, permitiendo a los y las profesionales planificar propuestas educativas de calidad para los niños y las niñas con NEE que estudien en las dos modalidades ya antes mencionadas. Dentro de este Decreto, surge la necesidad de responder oportunamente a la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo desde la primera infancia, por lo tanto, prevalece la importancia de tener un currículum educativo relevante y pertinente, en donde se promuevan aprendizajes competentes a la realidad actual, existiendo una diferenciación en cuanto a cómo aprenden los niños y las niñas, en base a no solo su condición, sino también al contexto social y cultural en el que se desenvuelven. A raíz de este proceso surge una estrategia titulada Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)¹⁰, la cual entrega una respuesta oportuna y de calidad en cuanto a la diversidad existente en el aula, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de los niños y las niñas, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias.

Una de las leyes más importantes con este enfoque inclusivo que ha podido lograr obtener el sistema educativo, es la Ley de Inclusión Escolar N°20.845 (Ministerio de Educación, 2015a) modificando la LGE y Decretos asociados a la educación, enfatizando y relevando el proceso de inclusión dentro de las aulas. Lo anterior ha significado que los establecimientos educacionales progresivamente adquieran la gratuidad e integren en sus principios la no discriminación arbitraria implicando así, la inclusión e integración en todo el sistema educativo y la dignidad del ser humano en su educación integral. Otro punto a favor, según el Ministerio de Educación (2015a) es la importancia que recae entre todos los agentes educativos, incluyendo así a los padres, las madres, tutores y/o cuidadores, como también a los niños y las niñas, puesto que en sus principios se busca que todos y todas desarrollen la flexibilidad y responsabilidad en los procesos educativos, además de respetar y valorar la diversidad existente dentro de las aulas.

Por último, un aspecto fundamental de la Ley 20.845 (Ministerio de Educación, 2015a) es que otorga al sostenedor del establecimiento educativo la libertad de elegir su proyecto educativo. Sin embargo, el Ministerio de Educación y el Estado actúan como garantes de que, independientemente del proyecto elegido, se respete la diversidad e inclusión como prioridad. La ley asegura, además, que se deben respetar la diversidad cultural, religiosa y social dentro de los espacios educativos, ya que estas categorías también son componentes clave de la inclusión y la integración. En este contexto, cada establecimiento tiene la flexibilidad para diseñar y ejecutar planes de trabajo que implementen estrategias educativas adaptadas a la diversidad de los niños y las niñas.

Por otro lado, en el año 2023 se implementa la Ley N°21.545 (Ministerio de Salud, 2023), conocida como la Ley TEA, la cual establece un marco general para promover la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas diagnosticadas con CEA. Esta legislación abarca los ámbitos sociales, de salud y educativo, subrayando la importancia de garantizar una educación

¹⁰ De ahora en adelante se utilizará DUA para referirnos al Diseño Universal para el Aprendizaje.

inclusiva de calidad para todas las personas con autismo. La ley reafirma el compromiso del Ministerio de Educación (2023a) para asegurar que todos los y las estudiantes, independientemente de sus condiciones, tengan acceso, participación, permanencia y progreso en el sistema educativo chileno, tanto en establecimientos públicos como privados. Asimismo, se promueve la igualdad de oportunidades y se busca erradicar cualquier forma de discriminación, con el objetivo de sensibilizar a la sociedad y garantizar la plena inclusión social y educativa de las personas con CEA a lo largo de todas las etapas de su vida y su proceso educativo.

Con respecto a la Ley N°21.545 (Ministerio de Educación, 2023a), se destacan tres principios fundamentales en el ámbito educativo que resultan clave para garantizar una educación inclusiva y respetuosa:

1. El trato digno: Todas las personas, independientemente de su condición, deben recibir respeto en cualquier circunstancia de su vida. Esto implica utilizar un lenguaje claro y sencillo en las atenciones educativas, proteger la vida privada de los y las estudiantes y respetar su honra en todo momento.
2. La autonomía progresiva: Este principio asegura que los niños, las niñas y adolescentes ejerzan sus derechos según el desarrollo y evolución de sus facultades, capacidades y habilidades. Se subraya la importancia de promover la autonomía e independencia de las personas, reconociendo que, aunque pueda existir un grado de discapacidad, el padre, la madre o tutores tienen la responsabilidad de tomar decisiones en beneficio de la atención y satisfacción de las necesidades de la persona con CEA.
3. Perspectiva de género: Este principio establece que, en la elaboración, ejecución y evaluación de las políticas y medidas adoptadas en relación con las personas con CEA, se debe considerar la variable de género. Es decir, todas las intervenciones deben ser diseñadas y aplicadas teniendo en cuenta las diferencias y necesidades específicas de cada género.

Estos principios no sólo orientan la práctica educativa, sino que también buscan promover un entorno más inclusivo, equitativo y respetuoso con las personas diagnosticadas con CEA en todos los aspectos de su vida.

2.3.2 El PIE y su diversidad dentro del aula

Para Tamayo (2018) en Chile a partir de la década de los 90 nace el PIE, el cual busca mejorar la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos educacionales. Este programa tiene una fuerte relación con la Ley de Inclusión 20.422 (Ministerio de Educación, 2010), la cual establece normas de igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y constituye un marco jurídico para contribuir en la inclusión a nivel nacional; además, llama a una lógica de derechos humanos desde un modelo de integración con un énfasis psico-médico, debido a que busca cubrir las necesidades de los niños y las niñas de manera psicosocial.

Tal como se mencionó anteriormente, la Superintendencia de Educación (s/f-a) señala que el PIE viene siendo una estrategia inclusiva que tiene el sistema educativo, el cual busca contribuir en el mejoramiento progresivo en cuanto a la entrega de una educación de calidad, fomentando el aprendizaje a través de la participación y el resultado de los objetivos de aprendizaje obtenidos por todos los niños, las niñas y jóvenes especialmente en aquellos que presentan NEE.

Como otro punto, el mismo autor, describe que el programa está conformado por una serie de recursos tanto humanos como materiales, los cuales se convierten en un apoyo fundamental para los

establecimientos educativos, ya que dentro del aula se plasma en la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitaciones para los educadores y las educadoras, y finalmente en materiales educativos, las que deben responder a las necesidades y características de los y las estudiantes. En este sentido, todas las estrategias y recursos deben centrarse y flexibilizarse tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las bases curriculares y en la diversificación de la enseñanza de cada nivel educativo.

Como indica el Ministerio de Educación (2016), gracias a esta ley se hace entrega de la subvención de educación especial a los establecimientos educativos públicos o particulares subvencionados que tengan matriculados a niños o niñas con NEE. Esta subvención consiste en un monto de dinero el cual debe ser utilizado en acciones o recursos que ayuden a mejorar las condiciones del establecimiento con el objetivo de entregar el apoyo necesario y favorecer el aprendizaje de los y las estudiantes, particularmente de quienes más lo requieran.

Finalmente, es importante mencionar que cualquier establecimiento educacional que reciba subvención escolar del Estado, puede desarrollar un PIE, ya sea a nivel rural o urbano, debido a que es una decisión voluntaria. Esta opción educativa abarca a todos los niveles educativos, partiendo desde la Educación Parvularia, hasta la Educación Media, incluyendo la educación de adultos (Cortés et al., 2022). Al no existir obligatoriedad alguna que únicamente el PIE sea el plan de trabajo para todos los establecimientos, surge una interrogante como investigadoras: ¿por qué los PIE no son obligatorios, si el objetivo es trabajar de manera colaborativa en beneficio del bienestar integral de los niños y las niñas, especialmente aquellos con NEE?

A modo de ejemplo, se destacarán los casos de algunos establecimientos educativos que ofrecen apoyo estatal a través del PIE. Según la información del Colegio Montesol (s/f) de la ciudad de Quilpué, el establecimiento cuenta con un equipo multidisciplinario compuesto por profesionales en las áreas de educación diferencial, terapia ocupacional, fonoaudiología y psicología, quienes brindan apoyo educativo adaptado a las necesidades de los niños y las niñas. El acceso a este apoyo depende de la disponibilidad de cupos, con 5 cupos transitorios y 2 permanentes. Sin embargo, para los y las estudiantes del segundo nivel de transición hasta el cuarto año de enseñanza media, no hay cupos disponibles para necesidades educativas permanentes, y la atención a las necesidades transitorias se limita a algunos cursos, por lo que es necesario consultar con la coordinación del programa. (Colegio Montesol, s/f).

Otra institución que ofrece apoyo educativo es el Liceo Artístico Guillermo Gronemeyer (s/f), el cual, en su proyecto educativo, menciona que cuenta con un PIE, así como con un grupo diferencial. El grupo diferencial está destinado a atender a los y las estudiantes que, aunque no forman parte del PIE, requieren apoyo educativo especializado. Dentro del PIE, el establecimiento dispone de un equipo de profesionales especializados, conocidos como docentes PIE, que brindan apoyo a los niños y las niñas con NEE. Por otro lado, el grupo diferencial cuenta con la presencia de una docente diferencial, encargada de atender a aquellos estudiantes que necesitan apoyo, pero no están incluidos en el PIE.

Por último, el Colegio Mirador Puente Alto (s/f), también presenta dos programas, el PIE y el otro titulado Atención Diferencial, los cuales cuentan con el apoyo de profesionales de fonoaudiología, psicología y educadoras diferenciales. Estos programas abarcan desde los niveles transición de educación parvularia hasta cuarto básico, y ambos tienen como objetivo colaborar en el mejoramiento del aprendizaje de los y las estudiantes, abordando sus necesidades de atención específicas para la diversidad.

Para concluir, la instauración del PIE en los establecimientos educacionales que tienen apoyo Estatal, busca la entrega de recursos y materiales acorde a las necesidades y características de los niños y las niñas, la realización de un trabajo con profesionales especializados y la entrega de estrategias pedagógicas diversificadas, todo lo anterior en pro de apoyar a niños y niñas con NEE. Por ende, al

establecer un PIE se pone en práctica la entrega de una educación de calidad e inclusiva, los cuales son pilares fundamentales para la educación de hoy en Chile, sin embargo, nos encontramos con la realidad que el crear este programa en los establecimientos es opcional, y evidenciando los ejemplos, nos damos cuenta que depende de cada colegio el cómo es implementado este, cuáles son los apoyos y niveles curriculares que cubren, poniendo en riesgo la entrega de esta educación de calidad e inclusiva para todos y todas.

2.4 Equipos educativos: la importancia del trabajo colaborativo para generar espacios de inclusión y diversidad en los establecimientos

2.4.1 El poder de los equipos interdisciplinarios dentro de los establecimientos educativos

Moncada et al. (2021), dan a conocer que el trabajo interdisciplinar comienza en los años sesenta por científicos académicos, los cuales buscaban la integración de saberes para la resolución de problemas más complejos, por lo que se reunían para dar otros puntos de vista a una misma situación. Por lo que, desde prácticas como el trabajo en equipo, según Ruiz (2010) “El trabajo en equipo se define como un grupo de personas trabajando de manera coordinada con el objetivo común de realizar una tarea determinada.” (p. 9), llega el trabajo interdisciplinario, el cual además de realizar en equipo, se caracteriza por tener aportaciones de distintas disciplinas.

Desde un enfoque educativo, tenemos la definición de Gutiérrez y Gómez (2017), donde se detalla al equipo interdisciplinario como un grupo de profesionales que, desde diversas disciplinas, se enfocan en el estudio de un objeto que es una demanda o problemática existente en el contexto educativo, por ello, este equipo desarrolla un diseño, una implementación y una evaluación para la intervención oportuna. Por lo que, “El objetivo común que guía y orienta el trabajo interdisciplinario radica en eliminar las BAPS (Barreras para el aprendizaje y participación) que enfrentan los educandos y que son condicionantes que dificultan su inclusión en el ámbito educativo(...)” (p.5)

Teniendo en cuenta la definición de trabajo interdisciplinario anterior, los mismos autores (2017) agregan a este significado, la importancia del cambio de actitud que deben realizar los profesionales, debido a que deben admitir las limitaciones profesionales que tienen, siendo fundamental tener actos de nobleza y humildad, escuchando y aceptando otras voces. Por lo que, problematizar a partir de casos interdisciplinarios resulta más enriquecedor que hacerlo desde casos aislados, ya que estos últimos se abordan desde una perspectiva unidireccional del profesional. En cambio, en el caso interdisciplinario, las acciones se llevan a cabo de manera conjunta, a partir de las interacciones entre expertos que contribuyen con sus conocimientos y saberes.

Sin embargo, en los establecimientos educativos, se suele escuchar sobre la presencia de equipos interdisciplinarios o multidisciplinarios, pero ¿cuál será la diferencia de este último con el ya mencionado trabajo interdisciplinar? Ardines (2018) menciona que lo multidisciplinario se refiere a la solución de un problema que requiere obtener información de una o dos, ya sea ciencias o sectores del conocimiento, pero sin que las disciplinas involucradas sean cambiadas. Por otro lado, Klein (2011) como se citó en Riveros et al. (2020) se refiere al trabajo multidisciplinario como aquel que incluye a más de una disciplina, pero desde una interacción donde se yuxtaponen los conocimientos de cada profesional, esta modalidad hace que las distintas disciplinas se centren en partes del problema, contribuyendo desde su visión, sin embargo, no cambian ni se transgreden los límites de sus conocimientos y saberes, teniendo como resultado una interacción entre profesionales aditiva y no integrativa.

Es por ello, que el trabajo en equipo que realizan diferentes profesionales de los establecimientos educativos, en pro de apoyar a niños y niñas diagnosticados con CEA, es más oportuno llamarlo

trabajo interdisciplinar, debido a que es un intercambio de saberes necesario, ya que tal como lo menciona Moreno et al. (2012)

(...) se evidencia la necesidad de consolidar el trabajo en red entre el equipo interdisciplinario que brindan atención a la población con autismo, y de esta forma establecer una labor integral en redes, en función de una adecuada inclusión social durante todo el ciclo vital, infancia, adolescencia y vida adulta de las personas con autismo (p. 14).

Concluyendo, todos los aportes que realizan los equipos PIE o los equipos interdisciplinarios en los establecimientos educacionales son fundamentales para el trabajo, ayuda y progreso de los niños y las niñas con CEA, el intercambio de saberes de estos permite una mirada holística del niño o la niña, permitiendo el trabajo por medio de estrategias y metodologías que abarca la integralidad del párvulo. Además, estos profesionales tienen la posibilidad de crecer, de aprender de otras disciplinas y complementar saberes, siendo muy enriquecedor para su desarrollo como profesional.

2.4.2 Estrategias Metodológicas: un camino hacia la inclusión

Arguello y Sequeira (2016) plantean que, las estrategias metodológicas son un grupo de procedimientos cruciales en el proceso educativo, donde los y las docentes son los principales mediadores para alcanzar los objetivos de aprendizaje, siendo el educador o la educadora quienes deben emplear estrategias o métodos que faciliten la enseñanza, para que esta sea significativa en las infancias y perdure en el tiempo. Por lo tanto, el uso de estrategias y metodologías permite abarcar a las diversidades que existen en el aula para el exitoso desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, especialmente en párvulos con alguna NEE.

El conocimiento de estas estrategias metodológicas permite abordar de manera efectiva los diversos requerimientos de niños y niñas, promoviendo espacios educativos inclusivos. Según Dabdub-Moreira y Pineda-Cordero (2015), para atender la diversidad en el aula, es fundamental identificar las necesidades individuales de cada estudiante e informarse sobre ellas. De esta manera, tanto educadores y educadoras como las instituciones educativas podrán diseñar estrategias y realizar las adecuaciones necesarias para garantizar una inclusión educativa efectiva.

Dentro de estas estrategias metodológicas podemos encontrar métodos o programas que nos ayudan y proveen herramientas para una interacción asertiva con niños y niñas, y la generación de aprendizajes adecuados y significativos para todos y todas. Así como lo da a conocer García (2019), podemos encontrar algunos métodos ideales para el trabajo con niños CEA en establecimientos educacionales, tales como: el programa TEACCH, SCERTS, PECS, Schaeffer (Programa De Habla Signada) y ABA.

Sobre la base de lo anterior, se presentará brevemente en qué consisten los métodos señalados anteriormente:

El método de Schaeffer (Programa De Habla Signada): Como señala Schaeffer (1980 citado en González et al., 2005), es un programa que busca la adquisición del lenguaje verbal mediante una metodología basada en la lengua de signos, la cual va dirigida a niños y niñas quienes no se comunican de manera verbal, con la intención de lograr la comunicación natural. Es eficaz en distintos tipos de neurodivergencias, como lo son el CEA y el TDL (trastorno del desarrollo del lenguaje), por lo que, este método puede ser usado desde 2 a 6 años. Es así como este método resulta de gran relevancia al momento de lograr que niños y niñas con dificultades en el habla, logren comunicarse de forma pertinente, y en cierto grado desarrollar progresivamente una adecuada comunicación verbal dentro de sus posibilidades.

El método TEACCH: Según García (2008), tiene como finalidad ofrecer ambientes estructurados y predecibles de los diferentes contextos de su vida, tales como la escuela, la familia y la comunidad, teniendo como enfoque la organización como una herramienta de apoyo para la integración a la sociedad. En este método se realiza una organización del espacio y adecuaciones individuales por medio de una agenda con 91 actividades para facilitar el aprendizaje, progresar en la comunicación, mejorar en la socialización y promover la independencia en el niño o la niña.

Método SCERTS: El Servicio Nacional de la Discapacidad (2015) plantea que este método es un innovador sistema educativo, destinado al trabajo con niños y niñas CEA y sus familias. El método SCERTS fija objetivos claros, para ayudar a que las infancias CEA desarrollen habilidades sociales y adquieran seguridad en sí mismos, disminuyendo el estrés emocional que puedan causar ciertas situaciones al dificultarles la socialización, repercutiendo en el desarrollo pleno de sus procesos educativos. Por ende, su diseño está enfocado en ayudar a la comunidad educativa, familia y profesionales que trabajan en forma conjunta, para obtener de mejor manera los progresos esperados en niños y niñas potenciando tres áreas específicas, las cuales son: la socio-comunicativa, la regulación emocional y los apoyos específicos.

Método PECS: El Ministerio de Educación República Dominicana (2022), menciona que este es un sistema idóneo para niños y niñas con CEA, debido a que este método utiliza una estrategia de intercambio de imágenes, las cuales fomentan y facilitan el aprendizaje sobre la comunicación y las interacciones del niño o niña. Este método está conformado por seis fases a desarrollar que son: cómo comunicarse, distancia y persistencia, discriminación de imágenes, estructura de la oración, peticiones en respuesta y comentario. Aquel método resulta muy eficaz para personas, jóvenes, niños y niñas con CEA, ya que procesan y retienen de mejor manera la información visual por medio de imágenes, como los pictogramas, para favorecer el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

El método ABA (Análisis de la Conducta Aplicada): Como señala Montagud (2024), este método está diseñado para niños y niñas que presentan barreras o dificultades en sus aprendizajes, teniendo como objetivo el que niños y niñas adquieran diversas habilidades valiosas para su vida, fomentando así su autonomía. En este método se realiza una programación personalizada de cada párvulo en base un análisis de conducta y de las necesidades individuales, trabajando habilidades de atención, cooperación, imitación y la mejora del lenguaje y comunicación.

Todos estos métodos son claves al momento de trabajar colaborativamente con la comunidad educativa, ya que, nos entregan diversas estrategias para poder desarrollar de manera pertinente el trabajo con niños y niñas diagnosticados con CEA o con alguna otra NEE. Sin embargo, es relevante recalcar que estos métodos deben complementar adecuaciones, tanto físicas como curriculares en base a las necesidades individuales específicas de cada estudiante. Estas adecuaciones deben tener en cuenta la diversidad de características e intereses de los párvulos, siendo crucial la reflexión constante por parte del educador o educadora y la flexibilidad de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro punto a resaltar, es la importancia y necesidad de trabajar en conjunto con diversos profesionales, así como lo plantea el Ministerio de Educación República Dominicana (2022), la labor docente de educar a niños y niñas CEA, ya no es solamente responsabilidad del educador o educadora, sino más bien un trabajo colaborativo entre profesionales de la educación y salud, debido a que se facilitan los apoyos terapéuticos y se aclaran las adecuaciones curriculares necesarias para el adecuado desarrollo educativo de cada estudiante CEA. Es por esta razón que se deben generar alianzas con diversas entidades, no tan solo educativas, para trabajar en pro de una educación de calidad que considere las necesidades individuales de cada estudiante, fortaleciendo tanto sus capacidades como potencialidades.

En función de lo señalado anteriormente, es fundamental lo que plantea el Ministerio de Educación (2010) debido a que tanto las instituciones educativas como los y las docentes necesitan contar con profesionales especializados que complementen su labor al trabajar con niños y niñas diagnosticados con CEA. Este enfoque debe centrarse en que las instituciones colaboren estrechamente con las familias, con el fin de promover el bienestar integral de los educandos, fomentando su independencia y habilidades comunicativas, mejorando así su calidad de vida y velando por su salud emocional, para facilitar su integración plena a la sociedad.

Por lo que, queda en evidencia que en el camino hacia la inclusión las estrategias metodológicas como, por ejemplo; utilizar apoyos visuales como los pictogramas para trabajar con niños y niñas CEA, juegan un rol fundamental, ya que en ocasiones se comprende de mejor manera a través de recursos visuales, facilitando la comunicación de los niños y las niñas. Por ende, todas las estrategias metodológicas vistas anteriormente entregan herramientas y apoyos para que los y las docentes enseñen y presenten los contenidos de una manera que todos y todas en el aula puedan entender, convirtiéndose en aprendizajes significativos y que permanezcan en el tiempo. Por otro lado, para que los objetivos de estas estrategias metodológicas se cumplan es necesario el trabajo colaborativo entre diversos profesionales, familia y comunidad educativa, aquello con el fin de brindarle a niños y niñas los conocimientos y habilidades necesarios para la vida, fomentando así su autonomía e inclusión.

2.4.3 Barreras y facilitadores para el desarrollo de una educación inclusiva

Dentro de la educación inicial podemos encontrar diversidad en todos sus ámbitos, es por esta razón que según el Ministerio de Educación y la División Educación General (2019a), para una educación de calidad e inclusiva se necesita más de un profesional, que sean especialistas en diversos ámbitos, que faciliten y apoyen el trabajo docente y que colaborativamente, trabajen para generar adecuaciones en el diseño e implementación de las diversas propuestas educativas. Todo esto con el objetivo de disminuir lo que dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niños y las niñas, así como su inclusión en la institución educativa. Es así como dentro del contexto educativo nos podemos encontrar con diversos factores que pueden actuar como barreras para una educación inclusiva.

Las barreras para el aprendizaje se definen como todas aquellas limitaciones del contexto que obstaculizan que los niños y niñas accedan, aprendan y participen en igualdad de condiciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la vida del establecimiento educativo y en su comunidad local, como sujetos de derecho (Melero, 2011 y Booth & Ainscow, 2015, citado en Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018a, p.11).

Tomando en cuenta lo presentado anteriormente, se observa que en los procesos de enseñanza-aprendizaje podemos encontrar barreras que dificultan el desarrollo educativo de niños y niñas con CEA. Alejandro et al. (2018), postula que para propiciar una educación inclusiva los y las profesionales de la educación deben contar con una formación acorde a los requerimientos de la diversidad en el aula, que les permita implementar métodos o herramienta de aprendizaje apropiadas para los niños y las niñas con NEE, ya que, un docente que se capacita permanentemente, logra una preparación adecuada para brindar los conocimientos necesarios en base a las necesidades y características individuales de cada niño o niña, pero ¿existirá esta formación por parte de los educadores y educadoras para el trabajo con neurodiversidades?.

Por otro lado, nos encontramos de igual manera con otras barreras educativas como lo son el tiempo y los recursos con los que cuentan, tanto los y las docentes como las instituciones, así como lo concluye Granada et al. (2013), otro factor que influye como barrera para una educación inclusiva es el tiempo con el que disponen los docentes, esto debido a que trabajar y acoger las diversas NEE demanda contar con el tiempo suficiente y adecuado para coordinar colaborativamente las

planificaciones necesarias para los procesos de enseñanza-aprendizaje, es así como contar con el tiempo suficiente, les permitirá a los docentes brindar educación de calidad e inclusiva. Así mismo, el mismo autor nos presenta como otra barrera los recursos económicos y humanos, influyendo tanto como facilitador como limitador, al momento de fomentar ambientes de aprendizajes inclusivos. Ya que, contar con profesionales específicos en su área, así como un trabajo colaborativo entre la institución y las familias, logran favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, de esta manera educadores, educadoras y profesionales, pueden responder a los diversos requerimientos de los y las estudiantes con NEE, siendo más positivo y eficiente favorecer el buen desarrollo educativo de niños y niñas al conseguir de la mejor manera posible los objetivos requeridos para su adecuada inclusión.

Concretamente en el contexto educativo, nos encontramos con barreras que dificultan los procesos de aprendizaje, y para lograr superar estos obstáculos se han desarrollado programas, leyes, decretos y otras iniciativas con la finalidad de que actúen como facilitadores. Uno de los más relevantes es el PIE, el cuál desempeña un papel crucial en el proceso hacia la inclusión, así como lo afirma el Ministerio de Educación (2016), en las instituciones educativas el PIE brinda la posibilidad de mejorar la inclusión y aprendizaje de los educandos que así lo requieran. Esto se realiza mediante apoyos humanos y materiales, así como adecuaciones curriculares que favorezcan una educación inclusiva y de calidad para todos y todas. Por ende, hemos podido evidenciar que, para los centros educativos, el contar con diversos apoyos profesionales de diferentes áreas, como fonoaudiología, psicología, educación diferencial, entre otras; abren el espacio a un trabajo colaborativo de estos profesionales junto a los y las docentes, facilitando la labor de estos a la hora de realizar e implementar las adecuaciones, con el objetivo de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas, para la inclusión de todos y todas.

De este mismo modo, se entiende que las políticas públicas, también son facilitadores, y que entre ellas se encuentra la Ley TEA (Ministerio de Salud, 2023), en la cual destaca el artículo número 20. Este artículo establece que por ley los establecimientos educativos deben proporcionar todo el apoyo necesario para garantizar una educación adecuada e inclusiva para todos sus miembros, tal como lo señala el documento sobre pregunta frecuentes de la Ley N°21.545 (Ministerio de Educación, 2023b) las instituciones educativas tienen la obligación de disponer de ambientes de aprendizajes inclusivos, en los cuales los educandos CEA puedan desarrollar sus procesos de enseñanza-aprendizaje en espacios no discriminatorios y libres de violencia, así como velar por la correcta formación de la comunidad educativa en cuanto al CEA, garantizando el bienestar integral de todos y todas.

Siguiendo lo anterior, consideramos que uno de los facilitadores más importantes y principales para una educación inclusiva es la educación parvularia, ya que generalmente se brinda desde los primeros meses o años de vida, lo que permite una mediación oportuna y favorece el desarrollo integral de niños y niñas desde su etapa inicial. Así como sostiene la Superintendencia de Educación (s/f-b), los primeros años de vida son un pilar fundamental para el desarrollo integral de diversas habilidades que serán claves en el futuro, ya que, todo lo que aprendan y experimenten las infancias, beneficiará tanto su salud integral como sus aprendizajes. Por esta razón, la educación en esta etapa debe ser pertinente y de calidad para todos y todas, garantizando la seguridad y atención de niños y niñas, velando siempre por su bienestar y respetando su rol protagónico como miembros de la sociedad. En este contexto, la Educación Parvularia cobra gran relevancia, ya que ofrece herramientas educativas desde la primera infancia, convirtiéndose en un facilitador crucial para el desarrollo educativo de párvulos, promoviendo su inclusión y no la discriminación.

Ahora bien, otro de los facilitadores clave de la educación inclusiva, que no siempre se considera, es el cambio social. Para que las barreras educativas puedan superarse y los facilitadores logren su objetivo, es necesario un cambio en la manera en que las personas reaccionan ante la diversidad y se informan al respecto. Este cambio de mentalidad y actitud es esencial para crear un entorno más abierto, respetuoso e inclusivo, que permita una verdadera integración de los y las estudiantes. Es así

como de acuerdo con Blanco (2008), para lograr la inclusión de todos y todas, no bastan solamente las políticas públicas, sino que, es necesario lograr un cambio social en cuanto a la actitud de las personas, en lo relacionado a la aceptación y trabajo con la diversidad, ya que esta es parte de nuestro contexto actual y sin importar las diferencias individuales de las personas, todos y todas tenemos diversas formas de contribuir a la sociedad.

En pocas palabras, podemos concluir que, dentro del contexto educativo, existen barreras y facilitadores que influyen en los aprendizajes de niños y niñas CEA, los cuales pueden ser de carácter humano, social, material, entre otros. Por ende, para superar las barreras educativas de manera oportuna y pertinente, es necesario apoyarse de los facilitadores con el fin de lograr la inclusión de todos y todas. Además, el trabajo colaborativo resulta esencial, ya que involucra a la sociedad, al estado y sobre todo, a los diversos actores dentro de la institución educativa, favoreciendo un enfoque interdisciplinario que enriquezca y optimice los procesos educativos.

2.5 Aprendamos Juntos en un Espacio de Inclusión y Diversidad

2.5.1 La importancia del espacio educativo

Hunsen y Postlethwaite, (1989) mencionan que los espacios educativos están constituidos por:

todos los elementos físico-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje, pues desde un punto de vista arquitectónico estos deben ser puntos a tomar en cuenta para posibilitar el aprendizaje, el confort, con el fin de ofrecer al educando un ambiente acogedor, grato, atractivo, que le posibilite potenciar sus capacidades con base en sus intereses y necesidades (P. 67).

De forma similar, la Subsecretaría de Educación Parvularia (2018b) menciona que los:

Espacios educativos son los diferentes lugares donde ocurren interacciones pedagógicas. El concepto incluye atributos tales como diseño, construcción, dimensiones, ventilación, luz, colores, texturas, la distribución del mobiliario y el equipamiento, accesos y vías de circulación. Su carácter de educativos expresa la intención de la comunidad de promover su calidad para acoger el protagonismo de todas las niñas y los niños en su proceso de aprendizaje. Esto implica contar con espacios como las zonas de juego en que los mismos niños y niñas toman decisiones, y con salas despejadas para que desplieguen su actividad motriz y expresión corporal (P.116).

En palabras de la Subsecretaría de Educación Parvularia (2018b), los principios pedagógicos principalmente dentro de los espacios educativos guían la práctica educativa hacia un aprendizaje que valore y respete la diversidad de los niños y las niñas, garantizando que todos y todas tengan las mismas oportunidades de desarrollo. Aplicados de manera integrada y sistemática, estos principios contribuyendo a una educación humanista, inclusiva y equitativa.

En la misma línea y para el mismo autor, el principio de relación tiene directa vinculación con crear espacios educativos inclusivos, en donde la interacción positiva entre niñas y niños con sus pares y adultos favorezca su vinculación afectiva y social, siendo clave para su aprendizaje. Reconocer la dimensión social del aprendizaje en la primera infancia implica crear espacios inclusivos, donde todas las voces sean escuchadas y cada párvulo participe plenamente, sin importar sus diferencias. Estos entornos promueven el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, ayudando a los niños y las niñas a convivir con la diversidad, valorar distintas perspectivas y asumir principios de justicia, equidad y solidaridad.

Cuando hablamos de espacio educativo no solo nos referimos a este como un lugar en donde se crean propuestas pedagógicas, más bien, lo debemos ver como un tercer educador, el cual abarca todo aquello que influya en la planificación. Este agente educativo es fundamental para favorecer el bienestar físico y emocional de los niños y las niñas, en esta oportunidad el educador o la educadora mediante una selección cuidadosa de recursos, mobiliario, iluminación y/o decoración, va a preparar este espacio físico para brindar aprendizajes desafiantes y permitiéndoles a los niños y las niñas la libre exploración, favoreciendo en los aprendizajes integrales que se busca potenciar en cada párvulo (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a).

A partir de lo expuesto, y en vista de las características particulares de los niños y las niñas con CEA, se hace indispensable modificar los espacios educativos con el fin de promover un aprendizaje significativo y asegurar el bienestar de aquellas infancias diagnosticadas con autismo. Es necesario organizar un ambiente estable ayudándoles a entender lo que sucede a su alrededor, ofreciéndoles las condiciones necesarias que permitan reconocer, interactuar, adaptarse y sentirse seguros y apoyados en el desarrollo de sus aprendizajes.

El Ministerio de Educación realizó un documento llamado “Guías de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia” (2008), con el objetivo de no solo ampliar el conocimiento y la comprensión de las NEE asociadas a la discapacidad o dificultades específicas de algunos niños y niñas, sino también de contribuir a facilitar y enriquecer la respuesta educativa desde la primera infancia.

El documento mencionado anteriormente dice lo siguiente en cuanto al espacio educativo, recalando que este juega un papel crucial en el aprendizaje de los niños y las niñas, por lo tanto, debe estar organizado, para evitar contextos caóticos que pueden generar confusión. Además, debe ser estructurado, de modo que los párvulos conozcan las pautas básicas de comportamiento y se sientan seguros sobre lo que se espera de ellos, con el adulto dirigiendo y organizando las situaciones. La previsibilidad también es esencial, ya que los párvulos deben saber cómo van a suceder las cosas y qué esperan los adultos de ellos, así también como responderán los adultos frente a sus comportamientos. De este modo, para los párvulos con CEA la falta de anticipación y estructura puede crear grandes dificultades para organizar su mundo, por lo tanto, como adultos responsables de su bienestar, debemos buscar estrategias para velar por el desarrollo integral de todos y todas.

Como es mencionado en temáticas anteriores, existen métodos que ayudan en el trabajo con niños y niñas CEA, en este sentido, los materiales y/o recursos son fundamentales en el desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas con autismo. Como educadores y educadoras es esencial seleccionar recursos que fomenten la interacción social. Para ello y en la misma línea del documento entregado por el Ministerio de Educación (2008), los materiales se pueden dividir en materiales tangibles, para despertar el interés de los párvulos, tales como, títeres, instrumentos musicales, juguetes con sonidos, etc. En cuanto para fortalecer la interacción, comprensión y comunicación, los muñecos, pelotas, revistas, dibujos, juguetes de cocina, disfraces o autos. Y, por último, en la colaboración de facilitar los aprendizajes sobre respetar los turnos y comprender las reglas, los cubos para hacer torres, los juguetes para encajar o los juegos de mesa son una buena opción en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Una herramienta imprescindible en la potenciación de los aprendizajes y la comunicación para el trabajo de párvulos con autismo son las láminas. Estos materiales visuales facilitan la comprensión y organización, en la secuencia de las actividades diarias para los niños y las niñas. Este recurso permite que los párvulos comprendan la información más rápidamente, porque las imágenes permanecen más tiempo que la palabra. Los recursos visuales son eficaces para la expresión cuando los párvulos no hablan o tienen alguna dificultad en el lenguaje. Estos materiales se pueden ver muy sencillos, pero en realidad se tornan un material fundamental para incrementar los niveles de participación e independencia en la realización de tareas, todo esto contribuye a generar un ambiente predecible, que

proporciona seguridad y control, favoreciendo tanto el aprendizaje como la regulación del comportamiento de los niños y las niñas con autismo.

En definitiva, el espacio educativo, concebido como un "tercer educador", es esencial en el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas, especialmente aquellos y aquellas con autismo. Un ambiente bien organizado, estructurado y predecible no solo facilita la comprensión de las actividades y los comportamientos esperados, sino que también contribuye a la creación de un entorno seguro y estimulante, que promueve la participación, la autonomía y la interacción social. Al ser diseñado de manera intencional y reflexiva, el espacio favorece el bienestar físico y emocional de los párvulos, permitiéndoles explorar, aprender y expresarse en un contexto adaptado a sus necesidades. En este sentido, el espacio educativo se torna un elemento activo que, en combinación con los recursos y las estrategias pedagógicas, apoya y enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando que los niños y las niñas, independientemente de sus características, tengan las mismas oportunidades en su desarrollo integral.

Capitulo III: Metodología de la Investigación

3. Marco Metodológico

3.1 Tipo de estudio

Como declara Vásquez (2005) el tipo de estudio se crea a partir del nivel de conocimiento científico que los investigadores desean llegar, quiere decir que, se genera dependiendo tanto de la información que se busca obtener como del análisis a realizar, considerando preguntas, objetivos e/o hipótesis planteadas en el proceso. En concordancia con el autor anterior, Suárez (2023) se refiere al tipo de estudio como la manera en que una investigación se plantea relacionando el título, preguntas, objetivos, diseño, entre otros elementos esenciales a considerar; permitiendo una mejor comprensión del tema tratado y estudiado.

En este contexto, la investigación que se llevó a cabo tiene un tipo de estudio de carácter cualitativo interpretativo, está entendida como aquella que busca comprender los significados que se le atribuyen al fenómeno de estudio (Norman & Yvonna, 2020). Los autores plantean que tanto los investigadores como las investigadoras de un estudio cualitativo se encargan de analizar las cosas o sucesos en su estado natural, esto quiere decir que interpretan los hechos a partir de los significados otorgados por las personas, a través de entrevistas, historias de vida, experiencias personales, entre otros.

Para Vera (s/f), la investigación cualitativa es aquella que se enfoca en estudiar actividades, relaciones, asuntos, materiales o instrumentos que se encuentren en alguna situación o problema determinado. Además, menciona que la investigación cualitativa se centra en saber cómo surgen los procesos en el que se desarrolla el asunto o problema que se quiere estudiar, a diferencia de los demás estudios los cuales buscan determinar la relación causa-efecto entre las variables a tratar.

Por otra parte, Taylor y Bogdan (1987) declaran que la metodología cualitativa es una investigación en donde los datos se producen a través de las palabras habladas o por escrito de las personas participantes del estado, como también desde sus conductas observables.

Finalmente, retomando las ideas de Norman y Yvonna (2020), para Anadón (2006) la investigación cualitativa interpretativa es aquella que se interesa por comprender los significados que las personas le otorgan tanto a sus vidas, como a las experiencias o conductas, una vez obtenido los datos se realiza una interpretación de ellos entregando un valor a la subjetividad. Cabe recalcar que estos significados o interpretaciones se llevan a cabo a través de interacciones, en donde los intereses sociales y políticos pueden influir en los puntos de vista de los sujetos participantes.

Como se señaló anteriormente, esta investigación es de carácter cualitativo interpretativo, ya que, se buscó analizar las percepciones que tienen los diferentes equipos interdisciplinarios al trabajar con niños y niñas diagnosticados con CEA.

3.2 Diseño de investigación

Se comprende como diseño de investigación un conjunto tanto de elementos como características las cuales conforman el proceso, en donde los investigadores definen métodos y técnicas con el objetivo de que se complementen para poder abarcar de una manera eficiente el problema de la investigación. En esta misma línea Vallejo (2002) señala que el diseño se divide en dos grandes categorías, estas según el nivel de control que el investigador pueda ejercer sobre las variables y factores, tanto internos como externos.

Por otra parte, Arias (2012) se refiere a la estrategia general que los investigadores escogen para abordar el planteamiento del problema; y Reidl (2012), lo define como el esquema integral de una investigación que busca ofrecer respuestas claras y precisas a las preguntas formuladas dentro del estudio.

Las investigaciones de carácter fenomenológico, en el artículo de Soto y Vargas (2017), son explicados por dos autores, siendo el primero Husserl, quien menciona que el objetivo de la fenomenología es aclarar los modos en que la experiencia se manifiesta en la conciencia, y cómo estos fenómenos se constituyen dándose a conocer al sujeto. Siguiendo esta misma línea, el segundo autor Held, nos indica que la fenomenología se caracteriza por su enfoque en la búsqueda de experiencias originarias y que, a través de este enfoque, la investigación busca exponer estas experiencias en su contexto específico, reconociendo que cada fenómeno es percibido de manera particular por el sujeto que lo vive, y por lo tanto, no puede ser comprendido sin tener en cuenta la subjetividad.

Esta investigación es fenomenológica, debido a que se buscó comprender los significados que las personas le atribuyen a la importancia del trabajo pedagógico de los equipos interdisciplinarios con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista en el aula, conocer lineamientos, orientaciones pedagógicas y protocolos existentes dentro de los establecimientos para mejorar el quehacer de los equipos pedagógicos, cómo se caracteriza el aula con respecto a la didáctica para el trabajo pedagógico, y comprender cuáles son los factores que influyen en el diseño, implementación y evaluación de las propuestas pedagógicas en estos contextos.

3.3 Sujetos participantes

Stewart (2024) declara que, un sujeto participante es toda aquella persona la cual forma parte de un estudio, en donde su objetivo es proporcionar información a él o los investigadores quienes se encargan de recogerla y posteriormente realizar un análisis de esta. Por esta razón, los sujetos participantes juegan un rol fundamental para el proceso de recogida de información, debido a que sus opiniones y experiencias conforman los datos, los cuales son valiosos para la investigación. En la misma línea, Martínez et al. (2022) señala que mediante los sujetos participantes se puede lograr conocer el objeto de estudio de la investigación, puesto que no podemos estudiar un objeto sin antes recoger información de los sujetos que forman parte de esa realidad.

Para la presente investigación, los participantes que formaron parte de este estudio son todas aquellas personas que conforman un equipo educativo, y además trabajan actualmente en el nivel de Educación Parvularia dentro de diferentes establecimientos, todos ellos ubicados en la Quinta Región de Valparaíso, específicamente en centros educativos que se encuentran en la comuna de Quilpué y Valparaíso.

Para cautelar la selección oportuna y los sujetos participantes sean fieles representantes del fenómeno de estudio, se han determinado los siguientes criterios de selección.

- Profesional que trabaje en el nivel de Educación Parvularia.
- Poseer contacto directo con las investigadoras.
- Voluntad de la institución de que son parte a participar de la investigación.
- Diferentes dependencias administrativas: Junji, Integra y Particular Subvencionado.
- Uno o más años de experiencia ejerciendo su profesión.

A partir de ello, en la siguiente tabla se señalan los sujetos participantes e instituciones asociadas a cada uno de ellos.

Figura 1: Sujetos participantes

Nombre ¹¹	Profesión	Años de Experiencia	Institución ¹²	Dependencia Administrativa	Localidad
Girasol	Directora	14 años	<i>Amatista</i>	<i>Integra</i>	Quilpué
Margarita	Educadora de párvulos	4 años	<i>Amatista</i>	<i>Integra</i>	Quilpué
Camelia	Educadora de párvulos	16 años	<i>Perla</i>	<i>VTF/Junji</i>	Valparaíso
Hortensia	Fonoaudióloga	22 años	<i>Perla</i>	<i>VTF/Junji</i>	Valparaíso
Tulipán	Directora	44 años	Esmeralda	<i>Particular Subvencionado</i>	Quilpué
Clavel	Educadora de párvulos	23 años	Esmeralda	<i>Particular Subvencionado</i>	Quilpué
Lilium	Educadora diferencial	1 año	Esmeralda	<i>Particular Subvencionado</i>	Quilpué
Rosa	Terapeuta ocupacional	13 años	Esmeralda	<i>Particular Subvencionado</i>	Quilpué
Jazmín	Fonoaudióloga 1	20 años	Esmeralda	<i>Particular Subvencionado</i>	Quilpué
Violeta	Fonoaudióloga 2	15 años	Esmeralda	<i>Particular Subvencionado</i>	Quilpué

3.4 Técnicas de recogida de información

Armijo et al. (2021) señala que, para la obtención de datos en una investigación de carácter cualitativo, existen una serie de estrategias de recogida de información, dentro de las cuales destacan la observación, la entrevista individual y grupal, y los grupos focales.

En este sentido, según Mata (2020) dentro de una investigación cualitativa la estrategia que más se utiliza para la recolección de datos es la entrevista. Por su parte Lázaro (2021), la define como un proceso que usualmente se desarrolla de forma verbal entre dos o más personas, y cuyo objetivo principal es lograr conseguir datos del entrevistado mediante expresiones verbales para su posterior análisis.

En este sentido, y de acuerdo tanto a las preguntas como a los objetivos de esta investigación, la técnica de recogida de información que mejor se ajusta, es la entrevista semi-estructurada, que como menciona Díaz et al. (2013), son entrevistas las cuales brindan un mayor grado de flexibilidad, ya que si bien las preguntas ya están establecidas, pueden modificarse adaptándose a los sujetos entrevistados; esto, con el objetivo de tener “(...) posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.” (p. 163)

Para Martínez (2006), el proceso de recogida de información se da por finalizado cuando se haya logrado obtener la información y datos suficientes a través de entrevistas, observaciones, grabaciones y anotaciones, con el propósito de poder comenzar una categorización sólida y para su posterior análisis en vista a lograr buenos resultados.

¹¹ Por un criterio ético de toda investigación y resguardar la identidad de los sujetos participantes, los nombres son ficticios.

¹² Por un criterio ético de toda investigación y resguardar el nombre de las instituciones, los nombres son ficticios.

En este sentido, la entrevista semiestructurada responde a los requerimientos de la presente investigación, permitiendo recolectar datos e información de una manera agradable y cercana para los entrevistados, facilitando la fluidez de la conversación, así como también entregando posibles nuevos datos que no se encontraban contemplados, permitiéndonos profundizar de mejor manera sobre cómo se desarrolla el trabajo con los diferentes equipos interdisciplinarios en el aula con niños y niñas CEA.

En el contexto de esta investigación se han construido dos guiones de entrevista, uno para sujetos participantes que pertenecen a instituciones con PIE, y otro para sujetos participantes que pertenecen a instituciones sin PIE. Para el proceso de construcción de ambas entrevistas, se elaboró un guion de preguntas que ha sido sometido al juicio de tres expertos o expertas tanto en la temática (una), como en metodología de la investigación cualitativa (dos). Este proceso ha determinado a juicio de los y las expertas, tanto la claridad en cuanto a redacción, como la pertinencia y coherencia de las preguntas que constituyen este guión (Guiones de entrevistas, e instrumento de juicio de expertos o expertas en anexos).

3.5 Análisis de información

Como ya fue mencionado con anterioridad, en esta investigación se utilizó un diseño fenomenológico, el cual emplea la metodología Epoché, también conocida como Bracketing o puesta entre paréntesis. Aquella invita a tomar una actitud de abstención, de juicios, conocimientos previos y teorías que poseemos sobre un objeto de estudio, sin desligarse completamente de estos, adoptando una posición reflexiva sobre la vivencia y el sentir de un sujeto (Castillo, 2020).

En este sentido, para el proceso de análisis de la información, que para Rodríguez et al. (1996), implica realizar un conjunto de exploraciones, transformaciones y reflexiones sobre la información recolectada, preservando su naturaleza textual, con el propósito de obtener significados relevantes con relación al problema de investigación.

Este proceso se realiza a través de la categorización de la información, sin la necesidad de recurrir a las técnicas estadísticas. Categorías entendidas como tendencias, géneros o patrones en las que se clasifica la información, y que permiten enunciar los hallazgos (Araneda, 2008), y describir la realidad estudiada (Latorre, 2013). Para Kvale (2014, p.139) la categorización “(...) puede proporcionar un panorama general de grandes cantidades de transcripciones y facilitar las comparaciones y la comprobación de hipótesis”.

El Nvivo en su versión 10.0, fue el software por medio del cual nos apoyamos para realizar este proceso, de análisis, siguiendo las directrices planteadas por López-Aranguren (1996) y Strauss y Corbin (2002), fragmentación y articulación de los datos, siempre desde una lógica interpretativa, con categorías apriorísticas y emergentes. La elección de este software se fundamenta esencialmente por el conocimiento y manejo que poseen del mismo las investigadoras.

De manera general, este proceso estuvo constituido por las siguientes etapas:

- Primera etapa de construcción de categorías: en esta etapa, se ha codificado los datos desde una lógica deductiva/inductiva. En este sentido, se ha realizado el proceso de codificación a partir de categorías apriorísticas que emanan del guion de entrevistas. Junto a ello, se ha dado la posibilidad de que surjan, y por tanto construir categorías emergentes, a partir del discurso de los sujetos participantes. Las categorías se presentan en el apartado de proceso de análisis de la información.

- Segunda etapa de construcción de subcategorías: en la presente etapa, al interior de cada una de las categorías señaladas en la etapa anterior, se ha agrupado los datos a partir de categorías que emergen de los discursos de los sujetos participantes. Las subcategorías se presentan en el apartado de proceso de análisis de la información.
- Tercera etapa de construcción de dimensiones: para esta etapa, se han reagrupado las categorías que emergen de la primera etapa deductiva/inductiva, en dimensiones. Proceso por el cual es posible observar los principales hallazgos del estudio. Las dimensiones se presentan en el apartado de proceso de análisis de la información.

A partir del proceso que constituyen las tres etapas señaladas anteriormente se ha construido un modelo comprensivo-interpretativo que permite graficar los principales hallazgos de la investigación, el cual se presenta en el apartado de proceso de análisis de la información.

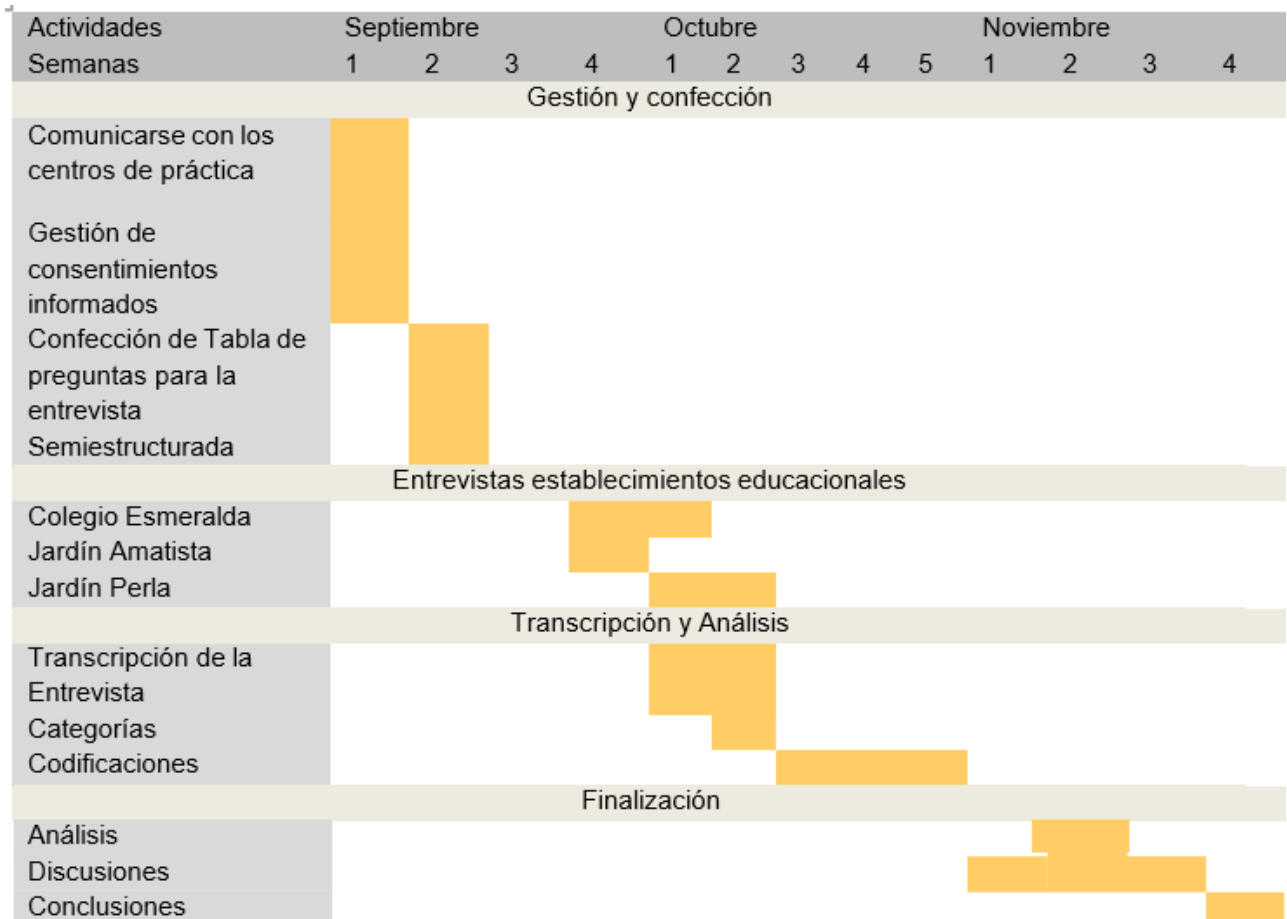
3.6 Criterios éticos de la investigación

Con el propósito que el presente estudio no transgrede los principios y valores propios de una investigación, se ha decidido considerar como criterios éticos que cautelen los comportamientos de los investigadores en relación a las consecuencias que pudiese tener para los sujetos participantes (Sandín, 2003; Rodríguez et al., 1999)

- La confidencialidad de la información e informantes.
- Conocimiento previo a la publicación del informe por parte de los sujetos participantes.
- Derecho por parte de ellos/as de solicitar retiro parcial o total de la información del informe final si señala estar en disconformidad con dichos elementos.
- Firma de consentimiento informado (Ver en anexos).

3.7 Plan de trabajo

Figura 2: Carta Gantt Planificación de Actividades. (2024). Elaboración Propia.



Capítulo IV: Análisis de los hallazgos

ya que este enfoque es considerado un pilar esencial para promover aprendizajes oportunos y pertinentes en los niños y las niñas CEA.

Finalmente, con poca frecuencia se menciona el concepto “interdisciplinario”, el cual es uno de los elementos clave para el trabajo colaborativo, fundamentalmente para el PIE. Esto sugiere que, aunque existe una diversidad de profesionales trabajando con niños y niñas CEA dentro de los establecimientos educativos, el enfoque es predominantemente multidisciplinario. En la mayoría de los casos, cada profesional aborda su área de forma separada, lo que implica que las mediaciones conjuntas son casi inexistentes. Además, otros factores, como la escasez de profesionales en los centros educativos y la falta de tiempo para que los y las profesionales trabajen de manera colaborativa, afectan directamente la calidad del trabajo realizado con los párvulos.

4.1.2 Etapas de codificación del proceso de análisis de los datos cualitativos

En el análisis de la información, se realizaron tres etapas de codificación. En este sentido, se presentan las dimensiones, categorías y subcategorías que emergen de dicho análisis. Para su comprensión, se ha determinado una clasificación de presencia porcentual, la cual se expresa mediante un código de colores.

En la siguiente tabla se presentan las categorías obtenidas durante la primera etapa de codificación, donde se puede observar que las categorías con mayor frecuencia en el discurso de las personas entrevistadas son, en primer lugar “Factores que inciden” con un total de 194 referencias equivalente a un 14,0% de presencia, siendo el objetivo de esta categoría identificar los principales factores que inciden en la propuesta del equipo interdisciplinario para el desarrollo de experiencias con niños y niñas CEA. Posteriormente, se presenta la temática “Estrategias pedagógicas que se utilizan”, la cual responde a un total de 187 referencias equivalente a un 13,5% de presencia, en la cual se recopiló la mayor cantidad de estrategias utilizadas por los y las profesionales para el trabajo con las infancias CEA.

Por otro lado, se identifican categorías de menor frecuencia, entre ellas se encuentra el “PIE presente en la institución” con una cantidad de referencias de 23 obteniendo 1,7%, debido a que, dos de las instituciones escogidas para llevar a cabo las entrevistas no contaban con PIE. Por otro lado, el "Apoyo de Junji e Integra" representa el 1,8% del total, con 25 referencias. Esto se podría deber a que los establecimientos seleccionados para realizar las entrevistas cuentan con párvulos diagnosticados con CEA, pero carecen de profesionales especializados que puedan llevar a cabo intervenciones adecuadas y oportunas para abordar las diversas necesidades de niños y niñas. Actualmente, solo disponen de un apoyo territorial que debe ser solicitado de manera formal por el educador o la educadora del aula, que esto no quiere decir que se asegure la entrega de este apoyo para todos los establecimientos que lo requieran.

Tabla 1 Primera etapa de codificación: categorías y su presencia porcentual.

Categorías	Referencias	Presencia Porcentual
Beneficios del PIE	52	3,7
Experiencias con trabajo interdisciplinario	110	7,9
PIE presente en la institución	23	1,7
Trabajo con familias	86	6,2
Trabajo con redes de apoyo	47	3,4
Estrategias pedagógicas que se utilizan	187	13,5
Evaluación de propuestas pedagógicas	80	5,8
Experiencias y trabajo con niños y niñas CEA	164	11,8
Recursos o materiales didácticos que se utilizan	73	5,3
Factores que influyen	194	14,0
Apoyo de Junji e Integra	25	1,8
Importancia de la capacitación	65	4,7
Organización equipo pedagógico	132	9,5
Leyes y decretos	44	3,2
Lineamientos u orientaciones pedagógicas	48	3,5
Protocolos existentes	58	4,2
TOTAL	1388	100

Color	Descripción	Rango porcentual de presencia
	Sin Presencia	0,0% de presencia
	Menor Presencia	De 0,1 a 2,0 de presencia
	Mediana Presencia	De 2,1 a 4,0 de presencia
	Alta Presencia	De 4,1 a 6,0 de presencia
	Mayor Presencia	6,1 y más

De la segunda etapa, de carácter inductivo, que consistió en el levantamiento de subcategorías a partir de las categorías apriorísticas y emergentes identificadas en la primera etapa, se obtuvieron un total de 109 temáticas. Sin embargo, debido a las limitaciones de espacio en el documento, no se presentan¹³.

Finalmente, para la tercera etapa de codificación que implicó la agrupación de categorías en dimensiones, en la siguiente tabla se puede observar que el discurso de las entrevistadas se centra en “el trabajo pedagógico con niños y niñas CEA” obteniendo un 36,3% de presencia, donde se destaca la importancia de tener un equipo interdisciplinario en los establecimientos, los cuales son clave a la hora de entregar una diversificación de la enseñanza, que responda a las diferentes características y necesidades de cada párvulo que presenta esta condición.

Uno de los aspectos en los que las entrevistadas proporcionaron menor información fue en relación con las "Leyes y lineamientos pedagógicos", alcanzando solo un 10,8% de presencia. Este dato podría interpretarse como una señal de alerta, ya que sugiere que los equipos pedagógicos e interdisciplinarios no cuentan con un dominio completo y actualizado de la normativa vigente que regula la atención educativa de niños y niñas con CEA. La falta de conocimiento o familiarización con estas leyes y lineamientos puede tener repercusiones directas en la calidad de las intervenciones pedagógicas, limitando la capacidad de los y las profesionales para implementar enfoques educativos adecuados y personalizados que respondan de manera efectiva a las necesidades específicas de los y las estudiantes con CEA. Esta brecha en el conocimiento normativo podría incidir negativamente en

¹³ Las subcategorías pueden ser observadas en los anexos.

la planificación y ejecución de estrategias educativas que favorezcan el desarrollo integral de los párvulos, afectando su inclusión y participación en el entorno escolar.

Tabla 2 Tercera etapa de codificación: dimensiones y su presencia porcentual.¹⁴

Dimensiones	Referencias	Presencia Porcentual
El PIE y su importancia en las instituciones	318	22,9
Trabajo pedagógico con niños y niñas CEA	504	36,3
Factores que inciden en el trabajo con niños y niñas CEA	194	14,0
Apoyos institucionales	222	16,0
Leyes y lineamientos pedagógicos	150	10,8
TOTAL	1388	100

4.1.3 Matrices de codificación

Las matrices de codificación permiten identificar en qué dimensiones, categorías y subcategorías se centra el discurso de las entrevistadas, mediante un análisis de frecuencia porcentual. En primer lugar, se presenta un análisis general sobre las dimensiones predominantes en el discurso de las participantes, tanto a nivel global como individual. Para ello, se ha utilizado una clasificación de presencia de los discursos expresada mediante colores.

Tabla 3: Presencia porcentual de las diferentes dimensiones en el discurso de los sujetos participantes.

Dimensiones	Gira sol	Mar garita	Cam elia	Hort ensia	Tuli pán	Liliu m	Clav el	Rosa	Jaz mín	Violeta
El PIE y su importancia en las instituciones	3,2	1,1	2,7	2,1	1,7	2,7	2,7	3,4	3,0	2,1
Trabajo pedagógico con niños y niñas CEA	4,8	0,9	4,8	1,9	3,0	4,2	1,7	3,6	4,2	0,9
Factores que inciden en el trabajo con niños y niñas CEA	1,9	0,7	1,9	1,1	3,0	2,1	2,3	1,3	2,5	0,3
Apoyos institucionales	1,1	1,7	2,3	3,8	1,9	1,5	1,5	1,1	0,5	0,5
Leyes y lineamientos pedagógicos	2,1	1,5	1,1	0,7	1,5	0,5	0,3	0,7	0,9	0,5

¹⁴ Es importante señalar que para esta tabla no se utilizó la clasificación de presencias porcentuales a partir de colores debido a que su agrupación es en base sólo a cinco dimensiones.

Color	Descripción	Rango porcentual de presencia
	Sin Presencia	0,0% de presencia
	Menor Presencia	De 0,1 a 2,0 de presencia
	Mediana Presencia	De 2,1 a 4,0 de presencia
	Alta Presencia	De 4,1 a 6,0 de presencia
	Mayor Presencia	6,1 y más

En la tabla anterior, se puede observar que de las entrevistadas Girasol y Camelia son quienes hacen más referencias en la dimensión “Trabajo pedagógico con niños y niñas CEA”, esto se podría deber a que ambas pertenecen a jardines infantiles como Junji e Integra, las cuales no cuentan con un equipo interdisciplinario dentro de sus instituciones, pero sí destacan la existencia de Terapeutas Ocupacionales, Educadoras o Educadores Diferenciales o Fonoaudiólogos y Fonoaudiólogas, convirtiéndose estas profesiones en su red de apoyo más cercana. Esta situación también la podemos evidenciar en la dimensión “PIE y su importancia en las instituciones”, donde tanto Rosa como Girasol mencionan la relevancia de este programa en cuanto al fortalecimiento del trabajo interdisciplinario. Por su parte, Rosa se encuentra trabajando dentro del PIE en su centro educativo, mientras que Girasol, quien es Directora de un jardín infantil, no dispone de este programa para el trabajo con niños y niñas CEA.

A diferencia de lo mencionado anteriormente, con menor frecuencia se encuentra la dimensión “leyes y lineamientos pedagógicos”, siendo Girasol quién más hace referencia a esta temática. Podemos inferir que, al formar parte de Integra, recibe de manera más constante actualizaciones sobre cómo abordar las leyes y decretos relacionados al trabajar con infancias diagnosticadas con CEA. Sin embargo, a pesar de estas actualizaciones, se considera que el conocimiento y manejo de esta temática por parte del equipo educativo sigue siendo una preocupación, ya que no se alcanzan los niveles de conocimiento esperados, ni el equipo se siente realmente capacitado para aplicar de manera efectiva las leyes y lineamientos en la práctica educativa. Esta falta de dominio sobre la normativa vigente genera incertidumbre y limita la implementación adecuada de enfoques pedagógicos en la atención de las infancias con CEA.

En la siguiente tabla se presenta la distribución porcentual de los discursos de las Directoras de las instituciones participantes. A partir de esta, se puede observar claramente cuáles son las temáticas en las que cada una centra más su discurso, así como aquellas en las que realizan menor referencia.

Es llamativo observar que ambas Directoras centran sus discursos en temáticas completamente diferentes. Por ejemplo, Tulipán hace énfasis en el tema de “Las estrategias pedagógicas que se utilizan”, con un porcentaje de 13,6%, y en “Factores que influyen”, con un 8,0%. En cambio, Girasol se enfoca en “Leyes y decretos”, con un 4,8% de referencia, y en “Organización del equipo pedagógico”, con un 4,0%. Esta diferencia en los enfoques refleja las prioridades y preocupaciones particulares de cada institución en relación con la educación de niños y niñas con CEA.

Tabla 4: Presencia porcentual de las diferentes dimensiones en el discurso de las Directoras de instituciones participantes.

Categorías	A: Directora Tulipán	B: Directora Girasol
Beneficios del PIE	5,6	0,0
Experiencias con trabajo interdisciplinario	0,0	2,4
PIE presente en la institución	4,0	0,8
Trabajo con familias	4,0	1,6
Trabajo con redes de apoyo	0,0	3,2
Estrategias pedagógicas que se utilizan	13,6	2,4
Evaluación de propuestas pedagógicas	0,8	1,6
Experiencias y trabajo con niños y niñas CEA	6,4	2,4
Recursos o materiales didácticos que se utilizan	4,0	1,6
Factores que influyen	8,0	3,2
Apoyo de Junji e Integra	0,0	3,2
Importancia de la capacitación	1,6	3,2
Organización equipo pedagógico	3,2	4,0
Leyes y decretos	2,4	4,8
Lineamientos u orientaciones pedagógicas	6,4	1,6
Protocolos existentes	0,8	3,2

Color	Descripción	Rango porcentual de presencia
	Sin Presencia	0,0% de presencia
	Menor Presencia	De 0,1 a 2,0 de presencia
	Mediana Presencia	De 2,1 a 4,0 de presencia
	Alta Presencia	De 4,1 a 6,0 de presencia
	Mayor Presencia	6,1 y más

La Directora Tulipán otorga mayor énfasis al trabajo pedagógico centrado en “Las estrategias pedagógicas que se utilizan”, con un porcentaje de 13,6%, ya que, al contar con el PIE, se puede interpretar que el equipo educativo tiene un conocimiento más profundo sobre los materiales y las estrategias más adecuadas para enseñar a los niños y las niñas con CEA. Este enfoque permite una intervención más específica y personalizada. Por otro lado, el tema de los “Factores que influyen” aparece con un 8,0% en el discurso de Tulipán, lo que puede reflejar la consideración que tienen sobre los diversos elementos que impactan en los aprendizajes de los párvulos con NEE. Esto favorece un enfoque integral, que toma en cuenta tanto los aspectos individuales de los niños y las niñas como los contextos familiares y sociales que pueden influir en su desarrollo y aprendizaje.

Por otro lado, las categorías con mayor referencia por parte de la Directora Girasol son, en primer lugar, “Leyes y decretos”, con un 4,8% de mención, ya que, como se infiere en los puntos anteriores, Fundación Integra se encarga de proporcionar toda la información necesaria respecto a las actualizaciones normativas relacionadas con el CEA. Este acompañamiento institucional asegura que el equipo educativo esté al tanto de las novedades en la legislación y pueda aplicarlas en su práctica pedagógica. Además, Girasol también pone énfasis en la “Organización del equipo pedagógico”, con un 4,0% de mención, Esto podría deberse a la importancia que le otorga a la coordinación de los y las profesionales, al momento de intencionar los aprendizajes de los niños y las niñas. En este sentido, resalta cómo la colaboración entre diferentes especialistas dentro de la institución influye positivamente en la calidad de las intervenciones y en el desarrollo integral de los párvulos con CEA.

En cuanto a las categorías con menor frecuencia, Tulipán no aborda en absoluto el tema de “Experiencias con trabajo interdisciplinario” (0,0%). Una posible causa de esto podría ser que su enfoque está orientado hacia un modelo multidisciplinario, donde cada profesional trabaja desde su disciplina específica, pero no se menciona explícitamente la colaboración entre diversas áreas del conocimiento. De manera similar, el tema del “Trabajo con redes” también está ausente en su discurso (0,0%), lo cual es llamativo, ya que este aspecto es fundamental en un enfoque interdisciplinario. Sin embargo, la ausencia de esta referencia podría explicarse porque el centro educativo, al contar con el PIE, limita las derivaciones hacia redes externas de apoyo, ya que los recursos internos parecen ser suficientes para atender las necesidades de los niños y las niñas. Finalmente, el “Apoyo de Junji e Integra” también tiene un porcentaje de 0,0%, ya que este establecimiento no pertenece a esas instituciones y, por lo tanto, no recibe apoyo de estos programas, lo que hace que el trabajo se desarrolle de manera autónoma dentro del centro educativo.

En cuanto a las categorías con menor frecuencia para Girasol, se encuentran “Beneficios del PIE” con un 0,0% de mención y “PIE presente en la institución” con un 0,6% de referencia, esto debido a que la institución educativa no cuenta con este beneficio, aunque sí hace énfasis en la importancia de disponer de los recursos y herramientas que dicho programa ofrece, especialmente a la hora de potenciar los diferentes aprendizajes a niños y niñas con NEE.

En cuanto a las Educadoras de Párvulos participantes, se puede apreciar en la siguiente tabla que realizan un mayor énfasis a las categorías de “Organización equipo pedagógico” y “Experiencias y trabajo con niños y niñas CEA” mientras que con menor frecuencia se mencionan las temáticas “Lineamientos u orientaciones pedagógicas” y “Protocolos existentes”.

Tabla 5: Presencia porcentual de las diferentes categorías en el discurso de las Educadoras de Párvulos participantes.

Categorías	A: Educadora de Párvulos Clavel	B: Educadora de Párvulos Margarita	C: Educadora de Párvulos Camelia
Beneficios del PIE	1,9	0,0	0,4
Experiencias con trabajo interdisciplinario	3,3	4,7	2,8
PIE presente en la institución	0,4	0,4	0,0
Trabajo con familias	1,4	0,9	1,9
Trabajo con redes de apoyo	0,0	2,8	2,8
Estrategias pedagógicas que se utilizan	5,2	1,9	3,3
Evaluación de propuestas pedagógicas	2,8	0,4	1,4
Experiencias y trabajo con niños y niñas CEA	5,2	2,8	6,6
Recursos o materiales didácticos que se utilizan	2,8	0,4	1,4
Factores que influyen	4,7	2,8	5,2
Apoyo de Junji e Integra	0,0	3,3	0,4
Importancia de la capacitación	0,4	3,8	2,3
Organización equipo pedagógico	5,2	3,8	1,4
Leyes y decretos	0,0	1,4	0,0
Lineamientos u orientaciones pedagógicas	1,9	0,4	0,4
Protocolos existentes	0,9	0,9	0,9

Menor Presencia	De 0,1 a 2,0 de presencia
Mediana Presencia	De 2,1 a 4,0 de presencia
Alta Presencia	De 4,1 a 6,0 de presencia
Mayor Presencia	6,1 y más

En lo que respecta a las temáticas que tiene mayor y menor frecuencia en los discursos de cada Educadora de Párvulos, se menciona lo siguiente:

Clavel centra su discurso en tres categorías, las cuales son “Estrategias pedagógicas que se utilizan”, “Experiencias y trabajo con niños y niñas CEA” y “Organización equipo pedagógico” todas ellas con un 5,2% de presencia. A partir de estos datos, podemos inferir que estas categorías son clave como Educadora de Párvulos en la comprensión y el desarrollo del proceso educativo que se lleva a cabo en infancias CEA. Además, a través de las experiencias y estrategias pedagógicas que se utilizan se puede reflejar la importancia de una organización del equipo pedagógico, siendo esta efectiva y oportuna para garantizar el éxito de las prácticas educativas. Con menor frecuencia se encuentran las temáticas de “Trabajo con redes de apoyo”, “Apoyo de Junji e Integra” y “Leyes y decretos”, todas con un 0,0%. Esto se puede interpretar en parte como una consecuencia de que el establecimiento no está vinculado con Junji o Integra, por ende, es posible que exista un desconocimiento o falta de acceso a los apoyos que estas instituciones podrían ofrecer. Además, tanto el tema de leyes y decretos como el trabajo con otras redes de apoyo no son mencionados por la educadora, donde se podría inferir que estas áreas son menos abordadas dentro del contexto educativo, a pesar del trabajo constante que se realiza con niños y niñas diagnosticados con NEE. Esta ausencia de referencia sugiere que, aunque la institución se enfoca en la atención directa a los párvulos, hay aspectos normativos y colaborativos que no se están considerando o se abordan de manera insuficiente.

En su discurso, Margarita dedicó un mayor énfasis a la temática de “Experiencias con trabajo interdisciplinarios”, destacándola con un 4,7% de presencia. De esto podemos interpretar que, como Educadora de Párvulos, ha tenido diversas experiencias colaborando con profesionales de diferentes áreas al momento de implementar experiencias o realizar planificaciones para los niños y las niñas del nivel. Por otra parte, con menor frecuencia se menciona el tema de “Beneficios del PIE” (0,0%), lo cual se puede inferir debido a que Margarita trabaja en una institución de Fundación Integra, la cual no cuenta con un PIE. Al no estar implementado este programa en su centro educativo, es posible que limite la posibilidad de colaborar de manera directa con un equipo interdisciplinario. Como resultado, la intervención educativa en este contexto no se beneficia de los recursos y enfoques que ofrece el PIE, lo que puede influir en la ausencia de referencia a este tema en su discurso.

Por otra parte, con menor frecuencia se menciona el tema de “Beneficios del PIE” (0,0%), lo cual se puede inferir debido a que Margarita trabaja en una institución de Fundación Integra, la cual no cuenta con un PIE. Al no estar implementado este programa en su centro educativo, es posible que limite la posibilidad de colaborar de manera directa con un equipo interdisciplinario. Como resultado, la intervención educativa en este contexto no se beneficia de los recursos y enfoques que ofrece el PIE, lo que puede influir en la ausencia de referencia a este tema en su discurso.

Camelia dirige su discurso a la temática de “Experiencias y trabajo con niños y niñas CEA” con un 6,6%, de esto podemos interpretar que como Educadora de Párvulos durante toda su carrera se ha encontrado con diversas realidades de niños y niñas diagnosticados con CEA, en donde ha tenido que aprender cómo abordar las diferentes necesidades dentro del contexto educativo para poder llevar a cabo aprendizajes significativos. Con respecto a las categorías con menor frecuencia, encontramos a el “PIE presente en la institución” y “Leyes y decretos”, ambas con un porcentaje de 0,0%. Esto se puede interpretar teniendo en cuenta que Camelia trabaja en una institución dependiente de Junji, la cual no dispone de un PIE. Por esta razón, no aborda este tema en su entrevista. Además, la falta de mención sobre "Leyes y decretos" podría sugerir que la educadora probablemente no ha recibido las capacitaciones necesarias en relación con la normativa vigente sobre CEA, o bien, que existe una necesidad de actualización en sus conocimientos sobre este tema.

En los discursos de las Fonoaudiólogas podemos apreciar que las categorías con mayor frecuencia son: “Experiencias con trabajo interdisciplinario”, “Estrategias pedagógicas que se utilizan” y “Factores que influyen”. Por otra parte, se desprenden otras categorías que se mencionan con menor

frecuencia, las cuales son: “PIE presente en la institución”, “Beneficios del PIE”, “Trabajo con redes de apoyo”, “Recursos o materiales didácticos que se utilizan”, “Apoyo de Junji e Integra”, “Importancia de la capacitación”, “Leyes y decretos” y “Lineamientos u orientaciones pedagógicas”.

Tabla 6: Presencia porcentual de las diferentes dimensiones en el discurso de las Fonoaudiólogas participantes.

Categorías	A: Fonoaudióloga Hortensia	B: Fonoaudióloga Jazmín	C: Fonoaudióloga Violeta
Beneficios del PIE	0,0	1,4	2,8
Experiencias con trabajo interdisciplinario	2,1	8,4	1,4
PIE presente en la institución	0,0	0,7	0,0
Trabajo con familias	5,6	1,4	3,5
Trabajo con redes de apoyo	2,8	0,0	0,0
Estrategias pedagógicas que se utilizan	2,1	8,4	0,7
Evaluación de propuestas pedagógicas	1,4	2,1	0,7
Experiencias y trabajo con niños y niñas CEA	4,9	4,2	1,4
Recursos o materiales didácticos que se utilizan	0,0	5,6	1,4
Factores que influyen	8,4	9,1	1,4
Apoyo de Junji e Integra	0,7	0,0	0,0
Importancia de la capacitación	2,1	0,0	0,7
Organización equipo pedagógico	3,5	2,1	1,4
Leyes y decretos	0,7	0,0	0,0
Lineamientos u orientaciones pedagógicas	0,0	0,7	0,7
Protocolos existentes	0,7	2,8	1,4

Color	Descripción	Rango porcentual de presencia
	Sin Presencia	0,0% de presencia
	Menor Presencia	De 0,1 a 2,0 de presencia
	Mediana Presencia	De 2,1 a 4,0 de presencia
	Alta Presencia	De 4,1 a 6,0 de presencia
	Mayor Presencia	6,1 y más

Ahora, respecto a en qué temática tiene mayor y menor frecuencia en los discursos de cada una:

La categoría con mayor frecuencia en la entrevista realizada a Hortensia es “Factores que influyen”, con un porcentaje de 8,4%. Esto podría deberse a que Hortensia considera una amplia variedad de factores que impactan directamente en el proceso educativo y el bienestar de los niños y las niñas, tanto dentro como fuera del establecimiento, reconociendo la importancia de aspectos como el entorno familiar, social y emocional en el desarrollo de los párvulos. Por otro lado, las categorías con menor frecuencia corresponden a “PIE presente en la institución” y “Beneficios del PIE”, ambas con un 0,0% de mención. Esto posiblemente se debe a que el establecimiento en el cual se encuentra trabajando Hortensia no cuenta con un PIE, lo que implica que no dispone de un equipo interdisciplinario para abordar las diversas necesidades educativas de los niños y las niñas, ni tiene acceso a los beneficios que este programa podría ofrecer en términos de apoyo especializado. Además, dentro de la entrevista otra categoría que no se menciona es, “Recursos o materiales didácticos que se utilizan”, lo que sugiere que Hortensia no considera relevantes los recursos y materiales específicos para la enseñanza en su enfoque pedagógico. Finalmente, tampoco se hace referencia a “Lineamientos u orientaciones pedagógicas” (0,0%), lo que podría indicar que, aunque existan lineamientos dentro del establecimiento, Hortensia no está al tanto de ellos o no los considera fundamentales para su práctica educativa.

De manera similar a la entrevistada anterior, Jazmín pone un mayor énfasis en la categoría “Factores que influyen”, con un 9,1% de presencia. Al igual que Hortensia, se puede interpretar que, para Jazmín, trabajar adecuadamente con niños y niñas CEA significa comprender los distintos factores que pueden influir o afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo esta atención a los factores contextuales y personales es clave para un enfoque pedagógico integral. En la misma línea, “Experiencias con trabajo interdisciplinario” tiene una presencia de 8,4%, donde una posible causa podría ser que, dentro del centro educativo donde se encuentra trabajando cuentan con un PIE. Este programa les proporciona un equipo compuesto por diversos profesionales que colaboran para abordar las necesidades educativas de los niños y las niñas con alguna NEE, facilitando un enfoque más coordinado y especializado en el aula. Asimismo, la categoría “Estrategias pedagógicas que se utilizan” también alcanza un 8,4%, logrando inferir que Jazmín considera fundamental el uso de diversas estrategias pedagógicas para generar experiencias de aprendizaje desafiantes y adecuadas para los párvulos con CEA, buscando siempre adaptarse a las particularidades de cada estudiante.

Por otro lado, las categorías con menor frecuencia incluyen “Trabajo con redes de apoyo” (0,0%), lo que sugiere que el centro educativo sólo recurre a los profesionales dentro de la institución, sin involucrar redes externas para el apoyo. De manera similar, “Apoyo de Junji e Integra” también tiene un 0,0%, posiblemente se deba a que el establecimiento no pertenece a estas instituciones y no mantiene colaboración con ellas. Finalmente, tanto “Leyes y decretos” como “Importancia de la capacitación” también se mencionan con un 0,0%, siendo una posible causa que el centro educativo no lleva a cabo capacitaciones o actualizaciones en cuanto a la normativa vigente o las mejores prácticas para trabajar con niños con NEE. Esta falta de actualización puede ser perjudicial, ya que no se cuenta con las herramientas necesarias para abordar de manera adecuada la diversidad de necesidades dentro del aula.

Dentro del discurso de Violeta las categorías con mayor frecuencia son, en primer lugar, “Trabajo con familias” con un 3,5% de presencia, donde podemos inferir que, para Violeta hacer partícipe a las familias en el trabajo que se realiza con los párvulos es fundamental para su desarrollo integral. En segundo lugar, encontramos “Beneficios del PIE” con un 2,8% de relevancia, interpretando que desde su profesión ve reflejado el progreso de los niños y las niñas gracias al apoyo que entrega este programa. Sin embargo, también encontramos categorías con menor frecuencia como, “PIE presente en la institución” con un 0,0%, infiriendo que, si bien la entrevistada no hace alusión de manera explícita sobre el tema, se entiende que el espacio educativo cuenta con el PIE para apoyar a los párvulos con diversas NEE. Por otra parte, se presenta la categoría “Trabajo con redes de apoyo” con un 0,0%. Esto posiblemente se deba a que Violeta solo trabaja con el equipo pedagógico o los profesionales que se encuentran dentro de la institución educativa. “Apoyo de Junji e Integra” es otra de las categorías no mencionadas por la entrevistada, esto podría deberse a que no tiene conocimiento sobre los apoyos que entregan estas instituciones, ya que su trabajo lo realiza dentro de un establecimiento particular subvencionado. Finalmente, la categoría “Leyes y decretos” no es mencionada por la entrevistada, interpretando que no cuenta con los conocimientos necesarios para abordar las necesidades que pueden presentarse en niños y niñas CEA.

Finalmente, para la Educadora diferencial y Terapeuta Ocupacional, se puede apreciar que coinciden con mayor frecuencia en las categorías “Estrategias pedagógicas que se utilizan” y con una menor frecuencia en las temáticas “PIE presente en la institución”, “Trabajo con familias” y “Trabajo con redes de apoyo”.

Tabla 7: Presencia porcentual de las diferentes categorías en el discurso de la Educadora Diferencial y Terapeuta Ocupacional participantes.

Categorías	A: Educadora diferencial Lilium	B: Terapeuta ocupacional Rosa
Beneficios del PIE	1,5	5,4
Experiencias con trabajo interdisciplinario	3,1	3,8
PIE presente en la institución	0,7	0,7
Trabajo con familias	0,7	0,7
Trabajo con redes de apoyo	0,7	0,7
Estrategias pedagógicas que se utilizan	8,5	10,0
Evaluación de propuestas pedagógicas	2,3	4,6
Experiencias y trabajo con niños y niñas CEA	3,8	8,5
Recursos o materiales didácticos que se utilizan	2,3	4,6
Factores que influyen	12,4	5,4
Apoyo de Junji e Integra	0,0	0,0
Importancia de la capacitación	1,5	0,0
Organización equipo pedagógico	7,7	4,6
Leyes y decretos	3,8	1,5
Lineamientos u orientaciones pedagógicas	1,5	1,5
Protocolos existentes	1,5	1,5

Color	Descripción	Rango porcentual de presencia
	Sin Presencia	0,0% de presencia
	Menor Presencia	De 0,1 a 2,0 de presencia
	Mediana Presencia	De 2,1 a 4,0 de presencia
	Alta Presencia	De 4,1 a 6,0 de presencia
	Mayor Presencia	6,1 y más

Respecto a las temáticas con mayor y menor frecuencia en los discursos de cada una de las entrevistadas, se observa lo siguiente:

Lilium dirige su discurso principalmente a la temática de “Factores que influyen”, con un 12,4% de presencia. Como Educadora Diferencial y parte del equipo PIE, se puede inferir que Lilium identifica diversas variables, tanto internas al establecimiento como externas, que inciden en la propuesta pedagógica y en los aprendizajes de los niños y las niñas con CEA. Su enfoque considera una visión integral de los factores que afectan el desarrollo y el bienestar de los párvulos, lo que le permite ajustar sus prácticas educativas a las necesidades particulares de cada estudiante. Por otro lado, la categoría “Apoyo de Junji e Integra” tiene un 0,0% de mención en la entrevista, lo que podría deberse a que Lilium no aborda este tema, puesto que trabaja en una institución que no depende ni de Junji ni de Integra, por lo tanto no tiene acceso a los apoyos específicos que estas organizaciones podrían ofrecer, ni cuenta con conocimiento directo sobre los recursos que estas instituciones pueden proporcionar tanto a los equipos educativos como a las familias de los niños y las niñas. Esta ausencia de referencia resalta una limitación en el conocimiento sobre las redes externas de apoyo que podrían complementar el trabajo realizado dentro de la institución.

Capítulo V: Interpretación de los hallazgos

5. Líneas interpretativas

A partir del modelo comprensivo-interpretativo señalado en el punto anterior y que permite graficar los hallazgos más relevantes de la investigación, emergen tres líneas interpretativas que permiten adentrarse e interpretar dichos hallazgos. El presente apartado se construye a partir de la conjugación del discurso de las entrevistadas, los referentes teóricos que sustentan el proceso investigativo, y la mirada e interpretación de las investigadoras responsables del proceso.

- Primera línea interpretativa: El PIE y su importancia en las instituciones.
- Segunda línea interpretativa: Trabajo pedagógico y factores que inciden.
- Tercera línea interpretativa: Leyes, lineamientos pedagógicos y apoyos institucionales.

5.1 Primera línea interpretativa: El PIE y su importancia en las instituciones

5.1.1 Beneficios del PIE y la importancia del trabajo interdisciplinario

La Superintendencia de Educación (s/f-a) indica que el PIE consiste en un conjunto de recursos y apoyos diseñados para atender las diferentes NEE. Dentro de este programa podemos encontrar estrategias enfocadas en la diversificación, la intervención de diferentes profesionales especializados, capacitaciones para los y las docentes enfocadas en el trabajo con niños y niñas que presentan algún tipo de necesidad educativa y recursos materiales adaptados a las características particulares de cada párvulo, con el fin de garantizar una atención adecuada y personalizada.

Los relatos se vinculan directamente con lo que señala la Superintendencia de Educación Parvularia, esto se evidencia en el relato de Tulipán (entrevista 5, Directora) quien nos indica que, el PIE no solo beneficia a los párvulos con NEE, sino que también tiene un impacto positivo en todos los niños y las niñas desde la primera infancia. En palabras de la entrevistada, el PIE favorece no solo a aquellos y aquellas con alguna condición específica, sino que también abarca la inclusión social y emocional, apoyando a niños y niñas que han experimentado situaciones difíciles como el abandono. Así, el PIE se convierte en un recurso valioso para todos los y las estudiantes, promoviendo una educación inclusiva que responde a diversas necesidades dentro del contexto escolar.

De este modo, se fortalece la idea que el PIE no solo responde a las NEE, sino que también promueve una inclusión integral, abordando aspectos sociales y emocionales de niños y niñas. En este sentido, Rosa señala que el principal valor que ha dejado el PIE es demostrar que los párvulos con alguna condición pueden aprender al mismo ritmo que sus compañeros, siempre que cuenten con los apoyos adecuados dependiendo de cada contexto (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional).

5.1.1.1 Entrega de apoyo en el trabajo interdisciplinario

Destacando el importante rol que cumplen los equipos interdisciplinarios en la entrega de los apoyos necesarios para favorecer el desarrollo de aprendizajes en niños y niñas con NEE, los y las profesionales subrayan la relevancia de contar con estas estructuras de apoyo desde la primera infancia. Éste apoyo no solo es fundamental para aquellos niños y niñas que ya cuentan con un diagnóstico, sino también para aquellos que se encuentran en proceso de ser diagnosticados, e incluso para quienes, debido a su contexto sociocultural y/o familiar, requieren atención adicional, especialmente en el ámbito emocional. La contribución de estos equipos está estrechamente vinculada con la creación de un ambiente inclusivo, que permita atender las necesidades educativas especiales de los párvulos, ofreciendo recursos y herramientas diversas que faciliten su integración y desarrollo dentro del entorno educativo.

Aquellas redes de apoyos que se entregan por medio del PIE tienen que ver con el trabajo humano de un equipo interdisciplinar, donde estudiantes están apoyados por una gama amplia de profesionales, que siempre están con la posición de ayudar o de potenciar los aprendizajes de los niños y las niñas. (Jazmín, entrevista 9, Fonoaudióloga). Para añadir, Rosa menciona que “los programas de integración en el fondo sirven para eso, como para dar también la importancia que tienen estos profesionales en el área de la educación” (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional).

Cárdenas et al. (2001), en su artículo sobre el trabajo interdisciplinar, sostienen que este enfoque reformula la manera en que se accede al conocimiento pedagógico, al entender la realidad no desde una sola perspectiva, sino desde las diversas miradas de los y las profesionales involucrados. De esta manera, la integración de estos saberes permite generar una visión más completa y unificada, enriqueciendo el proceso educativo y favoreciendo una respuesta más efectiva y adaptada a las necesidades de los y las estudiantes.

En concordancia con lo anterior, los autores expresan que los equipos profesionales son fundamentales cuando se requiere trabajar en pro del bienestar integral de los párvulos, en donde, el trabajo colaborativo es mutuo y permite crear aprendizajes significativos no solo para los niños y las niñas, sino también para toda la comunidad educativa. Liliium (entrevista 6, Educadora Diferencial) destaca que los beneficios del trabajo interdisciplinario son principalmente para los párvulos, quienes se benefician de la diversidad de profesionales que intervienen en su educación. Sin embargo, también señala que cuando un docente no sabe cómo abordar una situación, puede contar con el apoyo de otro profesional, lo que genera un beneficio mutuo. Este enfoque no solo permite que los y las docentes se retroalimenten y amplíen sus conocimientos de manera constante, sino que también enriquece el aprendizaje de los niños y las niñas al integrar nuevos saberes y enfoques en el aula.

Los equipos están conformados por diferentes profesionales competentes, quienes, según lo estipulado en el Decreto 170 (Ministerio de Educación, 2009), son “aquel profesional idóneo que se encuentra inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico” (p.5). Sin embargo, como se mencionó anteriormente en el marco teórico, la composición de los equipos del PIE puede variar según el establecimiento o institución educativa. En el caso del colegio Esmeralda, y en la misma línea con lo que mencionaba Jazmín en párrafos anteriores, Rosa nos cuenta que:

Contamos con programa de integración, en él somos distintos profesionales, principalmente Educadoras Diferenciales, Fonoaudiólogas, hay una que trabaja particularmente con niños con la condición del espectro autista, pero viene por poquitas horas. Estoy yo, que estoy jornada completa y trabajo en el jardín y en el colegio grande. Además, está la Psicóloga, que es la coordinadora del programa de integración y ¿quién más me queda?, Psicopedagogas que son las chiquillas y serían. Eso es lo que compone, los profesionales que trabajamos con los niños (Rosa, entrevista 8, Terapeuta Ocupacional).

Por otro lado, existen establecimientos como el jardín Amatista de Integra, donde nos explican que, aunque no cuentan con un PIE formal, sí reciben un apoyo territorial. Este apoyo está conformado por “cinco profesionales con distintas profesiones, desde psicólogos, asistente social, profesional de inclusión, sobre todo la profesión de inclusión, que se enfoca en poder dar estrategias para trabajo con niños con CEA” (Girasol, entrevista 1, Directora).

Además, otra red de apoyo que Integra ofrece a sus instituciones es la figura del profesional de Apoyo Permanente Integral (API). Margarita (entrevista 2, Educadora de Párvulos) explica que, cuando realiza entrevistas con las familias y evalúa la situación del nivel, identificando a los niños y las niñas que requieren apoyo, ella levanta una solicitud a Integra para que les asignen una API. Este profesional actúa como un tercer apoyo en el aula, brindando atención personalizada a los niños y las niñas con CEA. Es importante señalar que, a diferencia de otros apoyos, la API no necesariamente

debe tener un título en educación diferencial o técnico en educación especial; basta con que posea un título de educadora o técnica de párvulos.

En la Superintendencia de Educación (s/f-c) se recalca que cuando un estudiante muestra dificultades para acceder a los aprendizajes, con mayor intensidad que el resto de sus compañeros y compañeras, se requiere compensar estas dificultades con apoyos especializados. Por lo que este trabajo que realiza la API es cuestionable debido a que quizás no cuenta con los conocimientos e información necesaria para el trabajo con niños y niñas con CEA. Puesto que, la información obtenida declara que el trabajo con aquellos párvulos requiere del conocimiento de los y las profesionales. Entonces, ¿podrá realmente cualquier profesional apoyar en el trabajo con niños y niñas CEA?, ¿sólo se necesitará tener un título profesional, o será necesario tener alguna capacitación o algún otro documento que acredite los conocimientos que se debieran tener sobre el trabajo con niños y niñas CEA?

Por otra parte, existen otras realidades en donde las instituciones educativas no cuentan con PIE y tampoco con un equipo interdisciplinario, Camelia (entrevista 3, Educadora de Párvulos) presenta esta realidad en su centro educativo jardín Perla, dependencia Junji, en el cual no cuentan con profesionales especializados, por lo que las educadoras de este establecimiento se perfeccionan de forma personal, leyendo, asistiendo a seminario o inducciones que ellas buscan, o retroalimentando con familias que tienen hijos e hijas con la condición. Su gran apoyo son las y los estudiantes en práctica, sobre todo de fonoaudiología, porque pueden ver algunas primeras luces de alerta para realizar una buena derivación de posible CEA.

A partir de lo señalado por Camelia, se puede evidenciar la complejidad que implica la falta del PIE o de un equipo interdisciplinario a la hora de proporcionar una atención adecuada a los párvulos con NEE. La ausencia de un equipo especializado limita el acceso a los conocimientos y las capacitaciones necesarias para desarrollar estrategias de apoyo efectivas y personalizadas para los niños y las niñas. En este contexto, un trabajo colaborativo entre profesionales podría optimizar los recursos, haciendo el proceso de apoyo más eficiente y oportuno, favoreciendo así el desarrollo integral de los párvulos con NEE.

5.1.1.2 Entrega de recursos materiales

Una de las entrevistadas, la cual trabaja dentro de una institución que cuenta con PIE, nos comunica lo siguiente sobre los beneficios que este trae consigo:

Los beneficios principalmente, son los recursos que llegan, por cada niño que esté inscrito. En el programa de integración llega una cantidad de plata y eso se transforma en infraestructura en materiales, que finalmente van para todos los niños, porque, por ejemplo, si se hacen adaptación en la sala es para todos (Rosa, entrevista 8, Terapeuta Ocupacional).

Como nos informa el Ministerio de Educación (2016) el PIE entrega recursos y competencias necesarias para propiciar una respuesta oportuna para los parvulos, sin dejar de lado a aquellos que no presentan alguna NEE. Esto, a su vez, se convierte en un desafío para las instituciones, las cuales deben tener las condiciones adecuadas para lograr un trabajo colaborativo o una co-enseñanza. Con respecto a qué tipo de recursos materiales entrega el PIE, Rosa (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional) y Jazmín (entrevista 9, Fonoaudióloga) nos señalan que, dentro de la institución, podemos encontrar diversos recursos diseñados para apoyar los aprendizajes de niños y niñas, como los paneles de anticipación dentro del aula. Además, se utiliza el emocionómetro, cuyo objetivo es que las infancias puedan reconocer y expresar cómo se sienten durante el día. Por otro lado, existe una sala sensorial equipada con diversos materiales como cojines con peso, pelotas que tienen relieves, columpio, hamacas, animales de plástico, entre otros recursos. Estos materiales son proporcionados por el PIE,

los cuales son adaptados y utilizados por los y las docentes según el contexto y las necesidades de los y las estudiantes.

Forma y Color es una empresa dedicada al diseño y fabricación de mobiliario para centros educativos de diversos niveles, enfocándose en la creación de espacios que fomenten el aprendizaje. En cuanto al espacio físico destinado a los PIE, la empresa señala lo siguiente:

El entorno físico en el que se lleva a cabo el aprendizaje es tan crucial como el currículo y los métodos de enseñanza. Una sala PIE debe ser diseñada y equipada de manera que apoye eficazmente el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con NEE. Debe ser un espacio que invite a la interacción, el juego, el aprendizaje y la terapia, adaptándose a las diversas necesidades de los estudiantes que asisten a estas (Forma y color, s/f, párr. 3).

Por ende, desde el quehacer pedagógico, podemos evidenciar que la sala sensorial es un recurso que beneficia no solo a aquellos niños y niñas con diagnósticos específicos, sino que también favorece a todos y todas, al proporcionar un ambiente que promueve la potenciación, la regulación emocional y el aprendizaje en un contexto inclusivo. En este sentido, los recursos materiales y la infraestructura especializada del PIE son fundamentales para garantizar una educación accesible, equitativa y adaptada a la diversidad de necesidades de los párvulos, fomentando la integración en el proceso educativo.

5.1.1.3 Apoyo y progreso de niños y niñas

Los recursos mencionados con anterioridad nos dan a conocer los tipos de apoyo que existe para niños y niñas, teniendo como prioridad la entrega de una educación de calidad, oportuna y pertinente para todos y todas. De esta manera, y gracias a todos los apoyos que se les entregan podemos ver un progreso dentro de las infancias CEA más allá de lo educativo, Rosa nos cuenta lo siguiente:

Es un proceso que los niños tienen que estar así, para lograr que después logren sentarse y trabajar en mesa y lo más pedagógico, pero como te digo, igual esto va en armonía con lo que busca la familia y eso es muy importante también evaluar cómo ¿qué espera la familia de su hijo? , porque a veces no cumplimos con todas las expectativas que tiene la familia, sobre todo con los más pequeñitos, o sea, hay familias que tienen expectativas, no sé, de que su hijo salga, vaya a la universidad, pero quizás nosotros no nos enfocamos tanto en eso, sino más bien en que esos niños vengan alegres al colegio, que logren socializar, que puedan solicitar cosas, que puedan indicar cuando se sienten mal, un montón de cosas que a lo mejor en otros colegios no se enfocan tanto (Rosa, entrevista 8, Terapeuta Ocupacional).

Delgado (2021) destaca que, los niños y las niñas que presentan algún grado CEA pueden enfrentar dificultades en sus habilidades motoras en comparación a sus pares. Aunque estas habilidades pueden desarrollarse con el tiempo y mediante la adecuada potenciación, se considera que estas variaciones están vinculadas a los desafíos sensoriales y las diferencias neurológicas propias del CEA. Estas dificultades afectan el desempeño en actividades fundamentales dentro del entorno educativo, como dibujar, pintar o correr, lo que puede hacer que el proceso de aprendizaje sea más complejo. Por lo tanto, se requiere un enfoque adaptado y personalizado que tenga en cuenta las necesidades específicas de cada niño o niña, para garantizar su desarrollo y participación en el entorno educativo.

El progreso de niños y niñas con CEA va a depender y variar según el diagnóstico. Algunos pueden mostrar avances en habilidades sociales y comunicativas, mientras que otros pueden progresar en áreas diferentes o enfrentar desafíos más complejos que requieren más tiempo y apoyo. Rosa nos entrega algunos ejemplos con respecto a esto:

Por ejemplo, de qué le va a servir al niño aprenderse los números, si todavía no puede sentarse bien, y ¿qué necesita para sentarse bien? necesita tener una tonicidad muscular y luego vamos a tener la tensión suficiente para que pueda sentarse y luego de sentarse, va a poder trabajar en mesa los números, las letras, todo eso. Entonces siempre vamos evaluando, desde las necesidades de cada uno de los estudiantes y de lo que sea más funcional para su vida (Rosa, entrevista 8, Terapeuta Ocupacional).

La misma entrevistada agrega que, en algunos casos los niños y las niñas aún no han logrado el control de esfínteres, esto se debe a que los ritmos y procesos de los párvulos son diferentes, y en algunos casos, estos procesos pueden ser más lentos. En el ámbito educativo, para las educadoras y educadores, lo más importante es que las infancias diagnosticadas con CEA vayan aprendiendo la rutina escolar y socializando tanto con sus pares como con los adultos presentes. Posteriormente, se pondrá el foco en otros procesos, pero lo esencial es siempre poner en el centro al niño y la niña, entendiendo que desde su singularidad tienen diferentes desafíos o retos individuales los cuales deben ser superados en primera instancia para lograr avanzar.

5.1.1.4 Apoyo y conocimientos de los equipos interdisciplinarios

Para el autor Huguet (2014) citado en Gutiérrez y Gómez (2017), los equipos interdisciplinarios están conformados por varios profesionales, los cuales van aportando en el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas, cada quien, desde sus disciplinas, pero facilitando el trabajo en conjunto. Su principal enfoque es dar respuesta a las problemáticas y/o necesidades dentro de los contextos educativos, en donde colectivamente analizan, comprenden y buscan soluciones oportunas para responder adecuadamente a las NEE.

A partir de los hallazgos, la entrevistada Margarita (Entrevista 2, Educadora de Párvulos) explica cómo se lleva a cabo el trabajo conjunto con el equipo interdisciplinario en el centro educativo Perla. Según su testimonio:

Quando ya se da el diagnóstico, el neurólogo entrega el plan de trabajo junto con la terapeuta y todos los que intervienen en este pequeño o en esta pequeña, en este niño o en esta niña y una vez que sucede eso uno obviamente trabaja con ese plan de acción (...) también tiene reuniones periódicas con el equipo que trata a ese niño, así es como hemos trabajado hasta el momento (Margarita, entrevista 2, Educadora de Párvulos).

Lo expuesto anteriormente resalta que el equipo interdisciplinario no se limita únicamente a los y las profesionales de la educación, sino que también involucra a expertos del área de la salud. Es fundamental contar con el apoyo y la orientación de profesionales como el neurólogo, cuya intervención enriquece el enfoque educativo y fortalece las relaciones interprofesionales. Este trabajo conjunto entre educación y salud favorece el desarrollo integral del niño y la niña, permitiéndoles obtener una atención más completa y adaptada a sus necesidades, contribuyendo a una intervención más eficaz.

En este sentido, Clavel (entrevista 7, Educadora de Párvulos) vuelve a recalcar la importancia del equipo interdisciplinario al momento de desarrollar una labor educativa dentro del aula, subrayando en cómo la integración de diversos profesionales permite abordar de manera más efectiva las necesidades individuales de los niños y las niñas. Según su testimonio:

El trabajo que se realiza este año es como aula integrada en sala, o sea, la Terapeuta, la Educadora Diferencial va a la sala a estar conmigo en las diferentes experiencias pedagógicas, donde se va diversificando la enseñanza para niños y niñas que necesitan un apoyo (Clavel, entrevista 7, Educadora de Párvulos).

En este contexto, lo que realizan los y las profesionales es un trabajo colaborativo, donde el Ministerio de Educación (2013) lo especifica como un quehacer compartido donde cada integrante del equipo interdisciplinar interviene en función del mejoramiento de los aprendizajes y de la participación inclusiva de los y las estudiantes con NEE. De manera similar, Tulipán (entrevista 5, Directora) destacó que el aprendizaje en el centro se lleva a cabo de forma colaborativa, resaltando que cada miembro del equipo aporta desde su propia perspectiva y experiencia, lo cual enriquece el trabajo conjunto. Según explicó, se aprende de todos y todas, ya que cada profesional ofrece nuevas perspectivas a los demás, lo que facilita un enfoque de trabajo en equipo donde el aprendizaje mutuo es fundamental.

Desde la perspectiva de la Educación Parvularia, el trabajo interdisciplinario y colaborativo es clave para ofrecer aprendizajes de calidad y apropiados para los párvulos. Los y las profesionales que trabajan en conjunto cumplen un rol fundamental no solo en enseñar, sino también en aprender unos de otros. Esto lo refuerzan tanto Rosa como Clavel. En palabras de Clavel (entrevista 7, Educadora de Párvulos), la labor del equipo interdisciplinario se complementa con una visión global por parte de la Educadora o el Educador de Párvulos y un enfoque más especializado por parte de los demás profesionales. Por ejemplo, el o la Terapeuta Ocupacional se centra en las dificultades sensoriales, mientras que la Educadora o el Educador Diferencial se ocupa de los procedimientos a seguir si el niño o la niña presenta dificultades en el habla, en este caso, con la intervención del área de fonoaudiología.

Por otro lado, Rosa (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional) destaca la importancia de la colaboración entre todos los y las profesionales involucrados, incluyendo a las educadoras y educadores de párvulos y otros especialistas como la pedagogía en música. Aunque estos últimos pueden no contar con una formación específica sobre los niños y las niñas con autismo, a menudo requieren orientación y apoyo para asegurar que la atención y el cuidado de los párvulos con necesidades específicas de apoyo se realicen de manera adecuada y eficaz.

En definitiva, el trabajo colaborativo e interdisciplinario es clave para crear un entorno educativo más inclusivo y oportuno. La interacción entre profesionales de distintas áreas no solo mejora la atención a los niños y las niñas con NEE, sino que también fortalece la calidad de la enseñanza desde la primera infancia. Al trabajar en conjunto, los y las profesionales enriquecen su práctica, comparten conocimientos y logran abordar de manera más completa las diversas necesidades del aula, promoviendo una educación que sea verdaderamente equitativa y accesible para todos y todas.

5.1.1.5 Desafío de trabajar en equipo

Como se señaló en el punto anterior el trabajo en equipo es fundamental para el apoyo y potenciación de aprendizajes en los niños y las niñas, pero ¿es fácil este trabajo?, ¿estarán de acuerdo las entrevistadas sobre la importancia de esto? En primer lugar, Rosa (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional) destaca que, para ella el trabajo colaborativo con los demás profesionales es un pilar fundamental, ya que, si todos y todas se unen para trabajar un objetivo común con el niño o la niña, se logran alcanzar los resultados esperados.

En concordancia con esta misma idea, Ayoví - Caicedo (2019) habla sobre las bases del trabajo en equipo, donde los integrantes de este grupo deben realizar una dinámica de cooperación en la comunicación y entrega de información, colaboración, reconocimiento mutuo y compañerismo en el trabajo. Por lo que, este concepto de juntos y juntas nos apoyamos mutuamente en pro de alcanzar el mismo objetivo es algo que en la actualidad está instaurado y es parte fundamental del trabajo en conjunto con los demás, sin embargo, antes no era tan evidente como lo es hoy en día, y es por esto que Hortensia nos habla desde su realidad y experiencia, con lo siguiente:

Justo nos tocaba el cambio de decreto, el que era del 1300 al 170, y eso implicaba que nosotros como Fonoaudiólogos también teníamos que entrar a aulas, hacer actividades en aula, hacer reuniones con los profesores y esto generó un desafío importante porque ya no era solo trabajar aislados como yo en mi consultita haciendo mis terapias, sino que la idea era poder traspasar lo que yo sabía a lo que se podía hacer en la sala de clases también. Entonces, eso fue desafiante, empezar a trabajar en equipo, he tenido muy bonitas experiencias con respecto a esto, generando como este trabajo en común que a veces la gente reporta que no es fácil en todas partes, yo creo que, con respeto, donde cada uno sepa lo que está haciendo, se puede lograr (Hortensia, entrevista 4, Fonoaudióloga).

Tal como se evidencia, el trabajar colaborativamente se hace desafiante debido a que conlleva el ponerse de acuerdo, comunicarse y valorar las aportaciones y conocimientos de cada profesional. Hasta cierto punto esto se cumple por lo que nos comenta la entrevistada, pero esta es una pequeña muestra de lo que sucede. En la actualidad desde las prácticas pedagógicas nos podemos encontrar con otras realidades donde no existe mucha comunicación en el trabajo de los y las profesionales, siendo algunos más reacios a trabajar en conjunto, viendo cada uno en particular su área y no complementándose con los demás. De igual forma, existen otros factores que problematizan el trabajo colaborativo del equipo interdisciplinar, como lo son el tiempo, pero estos serán desarrollados con mayor profundidad más adelante, como factores que inciden.

5.1.2 Trabajo más allá de los muros de la institución

Además de contar con una comunidad educativa sólida, que debe mantenerse en constante comunicación y complementarse mutuamente, los establecimientos educativos también dependen de redes de apoyo fundamentales para contar con mejores recursos y ofrecer una educación de calidad. El Ministerio de Educación (2018b) denomina a esta como la Red de Mejoramiento Escolar (RME), una estrategia política orientada al apoyo y acompañamiento de los centros educativos, facilitando el intercambio de prácticas para mejorar los aprendizajes, siendo este el objetivo central de su labor. Colaborativamente, se establecen vínculos entre directores y directoras, jefes y jefas técnicos, sostenedores y sostenedoras, la supervisión ministerial y otros actores clave, con el propósito de generar espacios y oportunidades para la interacción, el aprendizaje y la construcción de conocimientos.

Esta creación de redes de apoyo influye directamente en los recursos y herramientas que los establecimientos tienen a su disposición para abordar los diagnósticos de niños y niñas con CEA. Además, permite que los y las profesionales puedan orientar de manera más efectiva a las familias frente a las diversas implicancias que esta condición tiene en todos los aspectos de la vida desde la primera infancia.

5.1.2.1 El sentir de las familias

La fundación ConecTEA (s/f-a) menciona que, el diagnóstico CEA en niños y niñas impacta directamente en los integrantes de la familia más cercanos. Los padres, madres y cuidadores cumplen un rol fundamental, ya que deben dedicar gran parte de su tiempo y energía en brindar apoyo y cuidados al niño o la niña con CEA, lo que puede ir ocasionando diferentes dificultades como el descuido personal, conflictos o discusiones con otros miembros de la familia, problemas económicos debido al costo de medicamentos, entre otros. En este sentido, el esfuerzo que implica el cuidado de un niño o niña con CEA demanda una atención constante y consume una gran parte de las energías de la familia.

Referente a esto, Hortensia nos cuenta lo siguiente:

Te das cuenta que para los papás y la mamá no es fácil criar a un niño en la condición del espectro, que se sienten continuamente desorientados, que las cosas no les resultan, entonces yo siento que hay que ir con harto tino, tacto y tono para acercarse (Hortensia, entrevista 4, Fonoaudióloga).

Estoy atenta a la misericordia con la familia, porque no es fácil, o sea a veces tenemos a niños que no duermen, que no comen, que le pegan a medio mundo, que lloran mucho, que se golpean; entonces la realidad de esa familia es potente, lo están pasando mal varias veces (Hortensia, entrevista 4, Fonoaudióloga).

Entender la crianza como un proceso desafiante por sí mismo, ya de por sí plantea dificultades para las familias. Sin embargo, cuando se trata de un niño o niña diagnosticado con CEA, el panorama se vuelve aún más complejo. El CEA introduce un mundo completamente nuevo, en el cual muchas familias carecen de información y deben aprender a través de sus propias experiencias. Este proceso implica enfrentar una amplia gama de emociones y desafíos que, en muchas ocasiones, tienen un impacto significativo en su vida diaria, alterando tanto su dinámica familiar como su capacidad para gestionar las situaciones cotidianas de manera efectiva.

Camelia (entrevista 3, Educadora de Párvulos) nos relata que, desde su experiencia y perspectiva, es un proceso difícil de afrontar, ya que las familias tienen muchas expectativas con respecto al progreso de sus hijos e hijas, y a veces los avances no ocurren en el tiempo que ellos esperan, por ello, es fundamental que reciban algún tipo de apoyo y orientación. La mayoría de padres y madres que tienen algún hijo o hija diagnosticado con CEA dedican gran parte de su tiempo a sus cuidados y atención, para responder a sus necesidades. Sin embargo, también es importante que se encuentren un tiempo para sí mismos, lo cual es un verdadero desafío, ya que esta condición en algunos momentos puede llegar a ser agotadora. Por esta razón, es fundamental que el equipo educativo proporcione a las familias apoyos y estrategias oportunas y pertinentes al contexto de cada una en particular, siempre desde una mirada respetuosa y empática, esto con el objetivo de acompañar a las familias en todo el proceso educativo de los niños y las niñas, manteniendo una comunicación asertiva y constante.

5.1.2.2 Retroalimentación de apoyo entre familias y establecimiento educativo

La relación entre la familia y los establecimientos educativos es clave para ofrecer una educación integral y de calidad. Según el Manual para el Trabajo con Familias elaborado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS) (s/f), la participación activa de la familia en el proceso educativo es esencial para la construcción de conocimientos, desde el apoyo, acompañamiento, orientación y fortalecimiento de los aprendizajes desde el hogar, lo que les brinda a los párvulos mayores oportunidades tanto en el presente como en el futuro. Este aspecto cobra aún más relevancia en el caso de los niños y las niñas con CEA, ya que la comunicación y colaboración constante con la familia son cruciales para superar barreras y proporcionar las herramientas necesarias para su desarrollo integral.

Por su parte, Hortensia (entrevista 4, Fonoaudióloga) recalca que la información que entrega la familia es muy importante para poder conocer al niño o la niña, desde sus intereses, zona de confort y perfil sensorial. Esto debido a que las familias conocen mucho mejor a sus hijos e hijas, por lo que nos pueden contar como tratar con ellos y ellas. En esta misma línea, Liliium (entrevista 6, Educadora Diferencial) menciona que en el establecimiento que ella trabaja, se les envía una ficha a las familias para que puedan rellenar con información de cómo logra regularse el niño o la niña, que pueden ser opciones como lavarse las manos, un abrazo, peluche de contención, entre otras. La finalidad de esta ficha es poder tener un respaldo sobre cómo debiera ser el trato hacia los niños y las niñas según las

familias, esto generando la oportunidad de que los equipos pedagógicos puedan ampliar su repertorio de estrategias para ayudar a los niños y niñas con diferentes NEE.

ConecTEA (s/f-b), en su artículo Tras el Diagnóstico, señala que los y las profesionales encargados de intervenir con niños y niñas diagnosticados con CEA deben tomar decisiones cuidadosas sobre qué materiales, estrategias y métodos emplear en su enseñanza. Sin embargo, enfatiza que estas decisiones deben ser personalizadas y adaptadas a las necesidades específicas de cada niño o niña. Además, resalta la importancia de involucrar a las familias en este proceso, ya que su conocimiento y experiencia con el niño o la niña son fundamentales para diseñar intervenciones efectivas. Este enfoque, centrado en el contexto del niño, la niña y su entorno familiar, busca generar aprendizajes significativos y adecuados a su realidad diaria.

De la misma manera, la Directora Tulipán (entrevista 5) da cuenta de estas estrategias en el establecimiento, ya que menciona que la Terapeuta Ocupacional da talleres a las familias de niños y niñas con CEA para enseñarles e invitarlos a confeccionar tableros con pictogramas sobre la rutina del hogar, para que los párvulos logren seguir una rutina, tener claridad del cronograma del día y lograr detectar con mayor facilidad desregulaciones.

Otro aspecto clave es la actitud o conducta de las familias frente al aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas. Según la Subsecretaría de Educación Parvularia (2018c), cuanto mayor es la participación e interés de las familias en las experiencias educativas, mayor es el impacto en el aprendizaje de los párvulos. Este compromiso también se refleja en una mayor valoración del trabajo del equipo interdisciplinario, lo que repercute en una mejora de la asistencia al establecimiento por parte de los niños y las niñas, fomentando una actitud positiva hacia las experiencias formativas. En consecuencia, mientras más esté presente la familia, los avances y potenciación de habilidades en el niño o la niña serán más evidentes y oportunos.

Tulipán (entrevista 5, Directora) resalta esto al mencionar que aquellos niños y niñas con CEA que tienen a una familia detrás apoyándolo, obtienen mejores resultados, y que por lo general, desde su experiencia, estas familias son bien comprometidas y se preocupan para que su hijo o hija asista a terapias con los y las profesionales que necesite. Margarita (entrevista 2, Educadora de Párvulos) nos da cuenta de otro ejemplo, al indicar que los párvulos con CEA de su nivel tienen variadas sesiones, ya que ambos asisten con la Fonoaudióloga, el niño va a equinoterapia y la niña asiste con una Terapeuta Ocupacional.

En relación con lo anterior, esta construcción de relación entre el equipo y la familia, por lo general son por medio de conversaciones o más comúnmente reuniones, pero ¿cómo es la comunicación con la familia cuando existe una sospecha de diagnóstico CEA?, Camelia hace ver esta situación de la siguiente forma:

Bueno, en primer lugar, cuando uno no sabe que el niño tiene, pero sospecha y no está el diagnóstico uno tiene luces de alerta y obviamente conversa con la familia, se le dará alguna sugerencia, jamás se le dice su hijo tiene o yo pienso ¡no!, porque tampoco nosotros somos neurólogas, no somos especialistas (Camelia, entrevista 3, Educadora de Párvulos).

5.1.2.3 Apoyo de instituciones

El Currículo nacional (s/f) nos menciona la importancia de las redes de apoyo, dentro de la Retención Escolar encontramos que es sumamente importante que los establecimientos educacionales cuenten con una amplia red de apoyos, las que deben estar compuestas por profesionales capacitados, con los recursos adecuados y protocolos claros que permitan una intervención oportuna en situaciones que requieran atención especializada, asegurando siempre el bienestar de los niños y las niñas.

La entrevistada Girasol (entrevista 1, Directora) destaca la relevancia de contar con redes de apoyo, especialmente en establecimientos que no disponen de un PIE. En estos casos, la falta de profesionales capacitados para realizar terapias con párvulos diagnosticados con CEA hace que el trabajo en red se vuelva esencial. La Directora resalta la importancia de colaborar con centros de salud y otros profesionales externos al establecimiento. Un ejemplo de este trabajo colaborativo en la institución es la comunicación constante entre educadores y profesionales que participan en los PIE, con la finalidad de apoyar a los párvulos. Este trabajo se lleva a cabo a través de reuniones periódicas, informes y la elaboración de planes de trabajo conjuntos, con el objetivo de atender de manera integral las necesidades de los niños y las niñas.

Por otro lado, para aquellos establecimientos que no disponen de redes de apoyo formalizadas, los y las estudiantes en prácticas juegan un papel clave, ya que contribuyen a cubrir las necesidades presentes dentro de la institución. Las prácticas educativas según la Universidad de Valparaíso Chile (s/f), tienen como objetivo proporcionar a los estudiantes experiencias pedagógicas significativas, a través de las cuales pueden apoyar a niños y niñas con diversas NEE.

La entrevistada Hortensia (entrevista 4, Fonoaudióloga) destaca la importancia de este tema, ya que dentro del centro educativo donde se encuentra trabajando se evidencia de manera clara el aporte que entregan los y las estudiantes en prácticas de carreras universitarias vinculadas al ámbito educativo:

Desde la Fonoaudiología, en la mañana la alumna en práctica está en aula, ha hecho diagnóstico ya de un curso completo, y ahora en el otro está determinando cuáles son las principales necesidades o el desarrollo lingüístico de los niños en esos niveles, y con eso sacamos como una lista de niños más prioritarios para la atención; y para explicarle a las familias que hay alguna dificultad, que sería importante que lo lleven a terapia, porque no podemos dar apoyo a todos. Y con estos tres niños que ya mencioné hacemos atención específica, y para esto se hacen actividades en la sala para poder evaluar cuál es el nivel lingüístico de los niños y poder determinar si esto es preocupante o no a su desarrollo en los diferentes niveles del lenguaje (Hortensia, entrevista 4, Fonoaudióloga).

Otro factor clave son las redes de apoyo externas que los establecimientos educativos pueden establecer, las cuales complementan el abordaje integral de los niños y las niñas con CEA y facilitan la labor docente. Según la Subsecretaría de Educación Parvularia (2019b), estas redes están conformadas por organismos e instituciones, así como por diversos actores de la sociedad, que colaboran en la educación y el bienestar integral de los niños y las niñas. Dichas redes pueden encontrarse tanto dentro como fuera del establecimiento, e incluyen a entidades como municipalidades, centros de salud, juntas de vecinos, entre otros. La colaboración de estas redes es esencial para fortalecer el proceso educativo y apoyar de manera más efectiva el desarrollo de los párvulos con CEA.

Dentro de los relatos de las entrevistadas se pueden apreciar aquellos diversos apoyos, los cuales son esenciales para fortalecer el bienestar integral de los niños y las niñas. En este contexto Rosa (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional) nos señala que durante el incendio que afectó la región de Valparaíso en el año 2024, se entregaron recomendaciones por parte del Ministerio de Educación las cuales se encontraban enfocadas al ámbito socioemocional, con el fin de que todos y todas dentro del establecimiento tuvieran las herramientas necesarias para abordar esta situación con los niños y las niñas.

En la entrevista realizada a Margarita (entrevista 2, Educadora de Párvulos) se visualiza otro apoyo fundamental proporcionado por parte de Integra, el cual consiste en un API, como ya se mencionó en párrafos anteriores. Este servicio debe ser solicitado por el o la educador o educadora en aula y tiene como objetivo complementar el trabajo de los y las profesionales, colaborando en la atención integral de niños y niñas diagnosticados con CEA.

Sin embargo, también se destaca que los establecimientos cuentan con un apoyo territorial, el cual, aunque es esporádico, resulta ser una valiosa fuente de ayuda y acompañamiento en el trabajo con niños y niñas con NEE. Como se mencionó en párrafos anteriores, los diversos profesionales que forman parte de este apoyo territorial desempeñan un rol crucial, brindando su experiencia y contribuyendo significativamente al abordaje integral de las necesidades educativas, tal como lo plantea Margarita:

Ellos por agenda les corresponde visitarnos una o dos o tres veces en el mes, son cinco personas que conforman el territorio de nuestro jardín infantil, entonces se rotan, si no es uno, el otro, pero vienen todos (...) estamos bien acompañadas desde ahí (Margarita, entrevista 2, Educadora de Párvulos).

5.2 Trabajo pedagógico y factores que inciden

5.2.1 Estrategias, recursos pedagógicos y evaluación de los aprendizajes

En el ámbito educativo, ya se reconoce que cada persona tiene una forma única de aprender, siendo esta una manifestación más de la diversidad. Según la Agencia de Calidad de la Educación (2017), la diversidad es una característica inherente a la vida humana, por lo que, los y las estudiantes son diversos en aspectos como su condición física, origen familiar, situación socioeconómica, así como en sus identidades culturales y étnicas. Estas diversidades influyen profundamente en la manera en que cada niño o niña aprende, evidenciando diferencias en sus procesos de aprendizaje.

Así pues, como existen diversidades en las aulas, deben existir docentes y profesionales que abarquen estas mismas y utilicen diferentes estrategias para la inclusión de todos y todas. Woolfolk (2010) habla de que para que exista una buena enseñanza, profesores y profesoras deben ser capaces de utilizar una amplia gama de estrategias y crear otras para la diversificación de la enseñanza, sin dejar de lado la flexibilidad frente a algún imprevisto que surja a la hora de llevar a cabo la planificación, además de considerar y conocer las diversidades de cada estudiante. Esto debido a que los avances neurocientíficos demuestran que, si bien los cerebros comparten una estructura similar con regiones cerebrales especializadas en determinadas tareas, las personas nos diferenciamos en la cantidad de espacio entre estas regiones y en las zonas que se activan simultáneamente en las tareas de aprendizaje, siendo estas diferencias determinantes en cómo niños y niñas acceden al aprendizaje, cómo expresan aquello que saben y las motivaciones del propio aprendizaje.

En Chile, con la instauración del Decreto N°83 (Ministerio de Educación, 2015b) se da más visibilidad e importancia a la diversidad de aprendizajes, basándose en algún diagnóstico, contexto social y cultural del niño o niña. Por lo que, se suelen hacer adecuaciones curriculares, siendo una de las estrategias más conocidas, el DUA, el cual busca dar flexibilidad en el currículum, ajustándose necesidades, ritmos y diversidad de cada estudiante (Equipo Pedagógico de Campuseducación, 2024).

Por lo tanto, los recursos y estrategias que utilicen tanto docentes como profesionales va a ser fundamental para el proceso de enseñanza - aprendizaje de niños y niñas. Tal como señala Junji (2020b), en la planificación y evaluación educativa es crucial considerar la diversificación de la enseñanza como un principio fundamental, ya que permite que todos y todas los y las estudiantes accedan al aprendizaje y logren alcanzar los objetivos establecidos. Considerando lo anterior, es necesario que se seleccionen e implementen diferentes estrategias o métodos a la hora de planificar y evaluar, aquello para facilitar en los párvulos el progreso y la potenciación de sus aprendizajes.

Es por ello, que en este apartado se abarcara aquellas estrategias que utilizan los diferentes establecimientos que fueron entrevistados para la inclusión frente a la neurodiversidad de niños y niñas con CEA, los materiales y recursos que son necesarios y aquellas adecuaciones que existen,

tanto en la jornada educativa, en las planificaciones, en el desarrollo de experiencias pedagógicas o a la hora de evaluar.

5.2.1.1 Trabajo y realidades con infancias CEA

Para desarrollar aprendizajes desde lo significativo, es fundamental conocer los intereses y preferencias de los niños y las niñas. Esto no es excluyente para los párvulos diagnosticados con CEA, y desde su experiencia Clavel (entrevista 7, Educadora de Párvulos) menciona que conocer los intereses y ritmos de aprendizaje del niño o niña, ayuda a buscar experiencias pedagógicas que sean atractivas para cada párvulo, invitándolo a prender desde la temática que es de su interés. Aquello se refleja desde lo que postula la Guía para la Inclusión Educativa (Echeita et al., 2015) donde, desde aquellos indicadores para el desarrollo de un currículum para todos y todas, se nombra que los y las estudiantes aprenden al vincular el trabajo con sus propios intereses. Sin embargo, Gutermuth et al. (2013), nos mencionan que aquellos interés y aficiones en personas con CEA pueden conllevar a actitudes como aislamiento social al estar muy centrados, de una manera intensa e inusual, en aquellas aficiones.

Al final, se plantea una dualidad en relación con los intereses de los párvulos con CEA. Estos intereses, aunque pueden ser una herramienta valiosa para su aprendizaje, también corren el riesgo de aislar cada vez más al niño o la niña. En este sentido, el trabajo del educador, la educadora y profesionales del equipo interdisciplinario se vuelve crucial. Deben ver estos intereses como una oportunidad para generar un vínculo con el párvulo, y a partir de ahí, utilizarlos como estrategia para su aprendizaje. Como señala Clavel (entrevista 7, Educadora de Párvulos), es fundamental que el profesional reconozca que el niño o niña es capaz de aprender, pero siempre respetando sus tiempos, ritmos, intereses y singularidad.

Las diversidades existen gracias a que como sociedad somos seres únicos, y tal como lo menciona Orrú (2020)

cada persona es única y el TEA es apenas una más de las singularidades que conforman su subjetividad. Por lo tanto, el TEA en su contexto sintomático puede repetirse en su manifestación en todo el planeta, sin embargo, las personas no se repiten, son únicas, son singulares y, antes de cualquier categoría de diagnóstico, son seres humanos que deben ser respetados en todas sus demandas y derechos sociales (p. 3-4).

Girasol (entrevista 1, Directora) enfatiza la importancia de reconocer que, aunque existe una visibilidad general de las condiciones específicas, cada niño o niña posee características únicas. Lo que puede descompensar o regular a un párvulo depende de su singularidad. Por lo tanto, independientemente de la condición que se presente, la individualidad de cada niño o niña debe ser prioritaria. Es crucial conocer sus gustos, intereses y características personales, así como identificar las situaciones o circunstancias que les causan incomodidad o desagrado. Este último aspecto es particularmente relevante en el caso de los niños y las niñas con CEA, ya que puede desencadenar una desregulación emocional, lo que hace aún más importante su reconocimiento y manejo adecuado.

Como se abordó en el marco teórico, la desregulación emocional hace referencia a la incapacidad del niño o la niña para gestionar adecuadamente sus respuestas emocionales ante estímulos o situaciones que les generan emociones o sensaciones que no logran comprender. En estos casos, la reacción suele ser más intensa, tanto a nivel emocional como motor, lo que puede llevar a comportamientos como la irritabilidad, la frustración o incluso la agresividad, dificultando su adaptación al entorno y las interacciones sociales (Construcción colectiva Mesa Regional Autismo, 2019, citado en el Ministerio de Educación, 2022a). Adicional a este concepto, tenemos la perspectiva de la Federación Autismo Madrid (2021), que habla sobre las conductas desafiantes que presentan las personas con CEA, las

cuales surgen al tener que enfrentarse a un mundo que es percibido por ellos y ellas como abrumador. Por ello, resulta fundamental identificar y comprender los factores que generan estas desregulaciones emocionales en los niños y las niñas con CEA, con el fin de proporcionarles herramientas y recursos que le ofrezcan mejores alternativas a la hora de expresar sus emociones y necesidades.

En relación con lo mencionado anteriormente, Rosa (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional) señala, basándose en su experiencia, que uno de los principales factores que desregulan a los niños y las niñas con CEA son los cambios inesperados en su rutina, como alteraciones en los horarios de colación y recreo, o la presencia de eventos inesperados. Además, ciertos estímulos sensoriales, como la hipersensibilidad auditiva o la luz excesiva, también pueden resultar molestos para ellos y ellas. Ante estas situaciones, docentes y el equipo de apoyo en el aula se comunican para identificar las causas y buscar soluciones adecuadas que ayuden a manejar estas desregulaciones. Por otro lado, Tulipán (entrevista 5, Directora) resalta una característica importante de los niños y las niñas con CEA: su potencial cognitivo. Sin embargo, enfatiza que el apoyo socioemocional es esencial, ya que estos niños y niñas necesitan atención específica en esta área para poder desarrollar su máximo potencial.

Conocer las características e intereses de los párvulos con CEA, como se ha demostrado, es crucial para potenciar sus aprendizajes, actuar de manera oportuna frente a desregulaciones emocionales y prevenir estímulos o situaciones que puedan alterarlos. Cuando educadores, educadoras y profesionales tienen esta información, pueden crear entornos seguros que favorezcan el progreso de los párvulos. Tal como menciona Tobik (2021), los niños y las niñas con CEA son diversos, y su avance depende de múltiples factores. Sin embargo, aquellos que reciben un tratamiento temprano muestran un progreso considerable. Desde los hallazgos, Margarita (entrevista 2, Educadora de Párvulos) afirma que cada día representa un avance para las infancias con CEA, sin importar cuán grande o pequeño sea. Un ejemplo de ello es cuando un niño o niña saluda o se despide, o incluso cuando toma de la mano al educador o educadora para guiarlo a un lugar y pedirle algo. Es importante potenciar estas interacciones, respetando el ritmo del párvulo, para que cada día sea una ganancia. En resumen, ofrecer los apoyos necesarios permite que el párvulo progrese, y ese progreso será cada vez más evidente si se crean ambientes seguros y de calidad que respeten sus características e intereses.

No obstante, este progreso puede ser desafiante, como se evidencia en las entrevistas. En una de ellas, Camelia (entrevista 3, Educadora de Párvulos) menciona que existen diferentes grados de CEA, los cuales varían en su complejidad, y algunos son más simples que otros. Por su parte, Tulipán (entrevista 5, Directora) comenta que, desde su experiencia, los niños y las niñas con CEA en un nivel tres presentan mayores dificultades, ya que no hablan ni tienen control de esfínteres. En relación con estos niveles, Aragon (2024) explica que el DSM-5 establece tres niveles de apoyo para el CEA: el nivel 1, que implica necesidad de apoyo; el nivel 2, que requiere apoyo sustancial; y el nivel 3, que demanda un apoyo muy sustancial. Esta clasificación permite determinar el tipo de apoyo necesario para personalizar las estrategias que deben implementarse, ajustándose a las necesidades específicas de cada persona según el nivel de CEA y su individualidad.

Podemos concluir que, para trabajar con niños y niñas con CEA, es esencial conocer sus características, necesidades, gustos y el nivel de apoyo que requieren. Este conocimiento debe ser un compromiso compartido por todo el equipo interdisciplinar del establecimiento. Tal como menciona Clavel (entrevista 7, Educadora de Párvulos), este trabajo es desafiante, agotador y requiere un alto nivel de dedicación, pero es fundamental que los niños y las niñas tengan la oportunidad de ser incluidos en todos los espacios y niveles curriculares, garantizando su participación activa en el proceso educativo.

5.2.1.2 Estrategias pedagógicas que se utilizan

Las estrategias pedagógicas consisten en una serie de acciones las cuales realiza el educador o la educadora, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de niños y niñas, llevando a cabo diversos métodos didácticos basados en los diferentes contextos educativos y las diversas NEE que encontramos en el aula. Dentro de estas estrategias encontramos, la adaptación del contenido, que abarca las adecuaciones curriculares implementadas y los diversos métodos de enseñanza utilizados por los y las docentes, tales como la anticipación, los recursos visuales, estrategias sensoriales y de modelamiento.

Según un grupo de expertos de la Universidad Internacional de Valencia (2014), las capacidades intelectuales y el potencial de aprendizaje de los niños y las niñas con CEA son variables. En algunos casos, no presentan ningún déficit y pueden tener un coeficiente intelectual superior, como ocurre en el síndrome de Asperger. Sin embargo, existen otros casos en los que los párvulos requieren una mayor potenciación, la cual puede lograrse mediante adecuaciones curriculares que les permitan alcanzar los objetivos educativos esperados.

Las adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje no pueden ser para todos y todas iguales dentro del aula, puesto que como se habló anteriormente cada niño y niña diagnosticado con CEA, tiene diferentes capacidades y formas de comprender el mundo que los rodea, por lo que se debe realizar un plan individual para conocer las necesidades y determinar qué adaptaciones o adecuaciones realizar en cada caso.

Es por ello que, la Directora Girasol nos cuenta cómo se llevan a cabo estas adecuaciones dentro de su establecimiento educativo:

Hay una visibilización más general de la condición específica del niño, pero de forma particular, entendiendo que cada uno tiene características distintas y que se puede, regular o descompensar por distintas situaciones. Además, los objetivos de aprendizaje con esos niños cambian, los cuales se encuentran dentro de este mismo plan, nuestros objetivos siempre son más desde lo personal y social, desde la formación en realidad de identidad, autonomía, más que desde otro objetivo, a lo mejor del lenguaje o matemática, y sí se puede seguir avanzando en eso bien, pero siempre nuestro objetivo va a ser más social con estos niños, por ejemplo que logre saludar en la mañana, que si se está dando alguna instrucción lograr ponerse a la altura de él, tratar de que poder tener un contacto visual para que el niño pueda entender lo que se está diciendo (Girasol, entrevista 1, Directora).

Por otro lado, y siguiendo la misma línea de llevar a cabo adecuaciones curriculares de manera individual, entendiendo que cada niño o niña con un diagnóstico CEA tiene diferentes características y necesidades, Tulipán (entrevista 5, Directora) quien es Directora del establecimiento Esmeralda nos indica que, dentro de los espacios educativos, se implementa un plan individualizado para cada niño y niña, acorde a sus diversas situaciones. Para ello, se elabora una ficha especial que detalla tanto sus características y necesidades específicas, como los apoyos que requieren para su desarrollo y aprendizaje. Dentro de esta ficha podemos encontrar, datos personales del niño o niña y su familia, estrategias para abordar situaciones de desregulación, los materiales o recursos que favorecen su aprendizaje, el apoyo de profesionales que pueda requerir y la manera en que dicho apoyo debe ser implementado, entre otros.

Continuando con las estrategias pedagógicas, encontramos los apoyos visuales, que, como afirma una de las entrevistadas, en su mayoría son pictogramas, los cuales pueden incluir imágenes reales o animaciones. Sin embargo, estas últimas no se suelen utilizar con mucha frecuencia, ya que se busca que el material sea lo más significativo posible para los niños y las niñas. Estas imágenes visuales se utilizan con el objetivo de apoyar y potenciar el aprendizaje, específicamente en párvulos que se

encuentran iniciando su proceso comunicativo o cuya forma de comunicación se base en imágenes (Lilium, entrevista 6, Educadora Diferencial).

En concordancia con esto, otra de las personas entrevistadas nos comparte cómo lleva a cabo el trabajo con niños y niñas CEA mediante la utilización de estrategias visuales “lo trabajo en mesa, como les decía, con láminas con velcro, entonces ahí voy trabajando vocabulario, creación de oraciones, preguntas, dependiendo de cada niño obviamente, entonces como que a mí por lo menos, me ha resultado” (Jazmín, entrevista 9, Fonoaudióloga).

Como afirma la Federación Autismo Madrid (2013), los materiales visuales como dibujos, láminas, fotografías o símbolos son elementos fundamentales para niños y niñas con CEA, ya que una de las características en este diagnóstico es la capacidad de almacenar y procesar imágenes en el cerebro de manera significativa. Estos recursos visuales favorecen la potenciación de su aprendizaje, el desarrollo de su comunicación, aumentan su comprensión y ayudan en la regulación de su comportamiento.

Las estrategias visuales son herramientas claves las cuales permiten una potenciación del aprendizaje, facilitando su comprensión, esto ya que proporciona una representación clara y concreta de la información que se quiere transmitir. De esta manera, la comunicación visual no solo favorece la comprensión del contenido, sino que también permite a los adultos observar si el niño o la niña ha adquirido los conocimientos. Un ejemplo claro de esto es cuando un niño o niña con CEA no puede, no quiere o no sabe expresar verbalmente el nombre de algún objeto, pero si es capaz de hacer un gesto, ya sea con su mano o utilizando su mirada para señalar lo que necesita o desea. Esto demuestra la importancia de aplicar diversas estrategias visuales como medios para una comunicación y adquisición de aprendizaje efectivo.

Otra estrategia pedagógica relevante mencionada durante las entrevistas es la anticipación, que se refiere a la preparación previa de la jornada educativa, la previsión de experiencias pedagógicas, el uso de recursos adecuados, y la gestión de cambios en el ambiente o en la rutina. Esta estrategia es especialmente útil para niños y niñas con CEA, ya que les permite reducir la incertidumbre y manejar de manera más efectiva las transiciones, favoreciendo su adaptación y participación en las actividades.

Como sostiene Valle (2024), la anticipación en niños y niñas con CEA es fundamental, ya que contribuye a la creación de un entorno seguro, lo que a su vez ayuda a reducir su ansiedad y estrés. Para estos párvulos, conocer de antemano lo que sucederá durante el día les proporciona una estructura clara, lo que favorece su comprensión y facilita las transiciones entre actividades, tareas o eventos a lo largo de la jornada. Este enfoque, al brindar previsibilidad, permite que los niños y las niñas se sientan más seguros y preparados para enfrentar las situaciones que se les presenten.

Rosa (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional) hace referencia a la importancia de la anticipación al mencionar que, dentro del establecimiento, se implementan tableros para organizar y anticipar las actividades de la jornada escolar, lo que ayuda a estructurar la rutina de los niños y las niñas. Sin embargo, también destaca que esta planificación debe ser flexible para adaptarse a las necesidades cambiantes de los párvulos. Además, se utiliza un emocionómetro de manera diaria, una herramienta que se enfoca en la educación emocional, con el objetivo de identificar y comprender las emociones de cada niño o niña al inicio, durante y al finalizar la jornada escolar.

Siguiendo la misma línea de lo señalado por Rosa, Clavel nos menciona lo siguiente.

Entonces qué es lo que hacemos nosotros, la anticipación, o sea tenemos siempre un cuadro con ¿qué es lo que vamos a hacer?, saludo, después colación o una tarea, entonces hay imágenes en la sala, que es parte de la rutina de todos, no solamente de ellos (entrevista 7, Educadora de Párvulos).

Estos tableros o paneles anticipatorios mencionados por las entrevistadas son herramientas que apoyan a niños y niñas con CEA en la comprensión de las actividades que se deben realizar y cómo se deben llevar a cabo, entregándoles una mayor independencia y autonomía en su día a día. Además, favorece tanto la toma de decisiones en los párvulos, como la comunicación que estos pueden establecer con los adultos.

El enfoque de estrategias sensoriales tiene como objetivo regular las respuestas de párvulos con CEA frente a los estímulos que perciben del entorno en el que se encuentran. Para ello, existen diferentes formas de cómo abordarlo durante las experiencias de aprendizaje, por ejemplo, el adaptar el ambiente desde una perspectiva sensorial. Para conocer cómo se abordan estas estrategias en los establecimientos educativos, Girasol nos cuenta lo siguiente:

Nuestro objetivo principal es la comodidad del niño dentro del aula, entonces la parte sensorial es fundamental porque ahí se calman, ahí se regulan o si no quieren participar de alguna actividad, los invitamos a este espacio, así que el espacio con los materiales en sí es fundamental (Girasol, entrevista 1, Directora).

Otra estrategia sensorial mencionada por las entrevistadas se refiere al uso de materiales diseñados para apoyar la adquisición de aprendizajes a través de estímulos auditivos y visuales. El objetivo de estos recursos es crear un ambiente de aprendizaje que sea agradable y accesible para todos los niños y las niñas. En este sentido, Rosa ofrece un ejemplo de cómo se implementan estas estrategias sensoriales en la institución donde trabaja, destacando la importancia de adaptar los materiales y las actividades para responder a las necesidades sensoriales de los párvulos, garantizando un entorno inclusivo y favorecedor para su desarrollo:

Por ejemplo, poner las gomitas a las sillas, en lo sensorial, porque eso emite un ruido que a lo mejor no tan solo a los niños en condición les puede afectar, sino a otros chicos. La hipersensibilidad auditiva, las luces, a algunos chicos les molesta la luz, entonces todas esas cosas nosotros las trabajamos como con los profesores y con el equipo de aula. En realidad, con las asistentes también, todos tratamos de seguir un lineamiento inclusivo (Rosa, entrevista 8, Terapeuta Ocupacional).

Con respecto a lo dicho anteriormente, Federación Autismo Madrid (2014) señala que es fundamental que el ambiente dentro del aula, donde se desarrollan la mayoría de los aprendizajes, sea agradable, cómodo y seguro para todos y todas. Este aspecto cobra especial relevancia en algunos casos de niños y niñas con CEA, ya que suelen percibir los estímulos de manera diferente. Por ello, es importante que los y las docentes organicen los espacios dentro del aula, tomando en cuenta factores como los sonidos, olores e iluminación, con el fin de crear un entorno el cual favorezca el bienestar y concentración de los párvulos con CEA.

Para finalizar, encontramos el concepto de modelado, en donde Martínez (2024) lo define como una estrategia de aprendizaje basado en la imitación, que ocurre cuando observamos el comportamiento o las acciones de otras personas, convirtiéndose en un aprendizaje social. Este tipo de enseñanza se da de manera cotidiana, cuando niños y niñas imitan a adultos o sus propios pares en ciertos comportamientos, lo que les permite adquirir una nueva habilidad.

Un ejemplo de cómo se ve evidenciada esta técnica dentro del establecimiento educativo nos la entrega una de las entrevistadas cuando nos comenta lo siguiente.

El apoyo físico es súper importante, porque muchas veces aquí pasa que como están algunos en el periodo de la imitación, todavía, por ejemplo, hay un niño que está lanzando los juguetes, entonces ahí uno interviene y el recurso sería el apoyo físico, que es tomarle las manos y retenerlas para que él comprenda de que no tiene que seguir lanzando porque no es

suficiente ni decirle, ni mostrarle un pictograma, sino ocupar la corporalidad (Lilium, entrevista 6, Educadora Diferencial).

En algunos casos de niños y niñas con CEA la técnica del modelado consiste en proporcionarles una conducta específica de movimiento, sonido o acción para que puedan replicarla, trabajando el aprendizaje a través de la observación. En términos generales, las diversas estrategias pedagógicas empleadas por los y las docentes en las instituciones educativas buscan ofrecer a los párvulos aprendizajes adecuados y oportunos, alineados con sus características y necesidades individuales. En este proceso, se resalta la importancia de utilizar una variedad de recursos didácticos, ajustar el espacio dentro del aula para garantizar la accesibilidad, y coordinar las acciones de los y las diferentes profesionales, entre otros elementos, con el fin de crear un entorno educativo inclusivo y efectivo para todos los niños y las niñas.

5.2.1.3 Recursos o materiales didácticos

Para Moreno (2015) la integración de recursos y materiales didácticos es fundamental en la educación de los niños y las niñas con CEA, ya que constituye un proceso clave en su enseñanza y aprendizaje. Esta integración no solo favorece su desarrollo cognitivo y emocional, sino que también facilita la adquisición de habilidades sociales, lo cual es crucial para promover interacciones positivas en los entornos educativos. Asimismo, dado que los niños y las niñas con CEA suelen procesar la información de manera más efectiva a través de estímulos visuales, el uso de recursos como imágenes, pictogramas y otros apoyos visuales es crucial para facilitar su comprensión del entorno escolar. Estos recursos les brindan una forma más clara y directa de acceder a la información, lo que les permite superar las dificultades relacionadas con el procesamiento auditivo, favoreciendo así una mayor inclusión y participación en las actividades educativas.

En el centro educativo Amatista se implementa la estrategia del sistema PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes), desarrollado en 1985 como un programa destinado a mejorar la comunicación de niños y niñas desde la primera infancia con CEA y otros trastornos de la comunicación social que presentan un habla no funcional (Neurosens, 2020). Este sistema permite a los niños y las niñas utilizar imágenes para expresar sus necesidades y deseos, facilitando su interacción y comunicación con los demás, promoviendo su inclusión y participación en el entorno educativo. En este contexto, el sistema se lleva a cabo mediante el uso de láminas visuales anticipatorias, diseñadas específicamente para los párvulos con CEA. Según Girasol (entrevista 1, Directora), estas estrategias son empleadas por los niños y las niñas que no son verbales y que tienen NEE, permitiéndoles una forma de comunicación más efectiva y adaptada a sus necesidades.

El enfoque TEACCH se fundamenta en la comprensión de la "cultura del autismo" y se presenta como una herramienta clave para que los niños y las niñas con CEA puedan estructurar su entorno diario mediante la adquisición de rutinas, a través del uso de horarios visuales o paneles de anticipación, este enfoque aborda las dificultades centrales que enfrentan, facilitando su adaptación y comprensión del entorno. TEACCH potencia la capacidad de los párvulos para procesar información visual y auditiva, priorizando una estructura visoespacial que favorece un aprendizaje más efectivo y adaptado a sus necesidades. (Mesibov y Shea, 2010).

En el centro educativo Esmeralda las entrevistadas Clavel, Rosa y Lilium cuentan con los elementos que representan gráficamente las experiencias educativas que se llevarán a cabo durante la jornada educativa. La entrevistada Clavel (entrevista 7, Educadora de Párvulos) menciona que, gracias al apoyo del PIE, se puede iniciar la rutina escolar de manera estructurada, comenzando con el saludo, seguido de la colación o tareas específicas. Para facilitar estas actividades, se han implementado tableros visuales que ayudan a anticipar las acciones y organizar la rutina diaria, los cuales ya están

siendo utilizados en las aulas. Por su parte, las entrevistadas Rosa y Liliun (entrevistas 6 y 8, Terapeuta Ocupacional y Educadora Diferencial) señalan que las imágenes en el aula son una parte esencial de esta rutina organizada, estando disponibles para todos los niños y las niñas. Sin embargo, también enfatizan la importancia de mantener cierta flexibilidad dentro de esta estructura, lo cual es clave para adaptarse a las necesidades individuales de los y las estudiantes.

La implementación de apoyos visuales, como los pictogramas, es una herramienta clave en el proceso educativo. Clavel (entrevista 7, Educadora de Párvulos) resalta que estos apoyos se utilizan según sea necesario, ya que en muchos casos la instrucción verbal es suficiente para guiar a los niños y las niñas. Por su parte y como ya fue mencionado anteriormente, es importante volver a recalcar lo dicho por Liliun (entrevista 6, Educadora Diferencial) quien resalta la importancia de que existan diversos tipos de apoyos visuales, entre ellos los pictogramas (dibujos sencillos que representan acciones), las imágenes reales (fotos del niño realizando una acción, con una cruz para señalar lo que no debe hacerse), y los personajes animados. Sin embargo, estos últimos se utilizan con menor frecuencia, ya que no siempre resultan ser tan significativos o adecuados para todos los párvulos.

La integración sensorial es el proceso mediante el cual el cerebro organiza y procesa la información recibida a través de los sentidos. Los niños con CEA suelen enfrentar desafíos en este ámbito, lo que puede generar dificultades en su interacción con el entorno escolar. Según Navarrete (2018), ninguna de las teorías clásicas del aprendizaje incluye estrategias sensoriales que facilitan el manejo de la percepción, un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje. La autora sostiene que el proceso de enseñanza y aprendizaje pierde efectividad en el aula cuando los profesionales y las profesionales emplean una única estrategia para todos los y las estudiantes. En cambio, defiende que las estrategias sensoriales son las que deben ser flexibles y adaptables a los diferentes niveles académicos, y que, cuando se implementan desde un enfoque didáctico adecuado, pueden tener un impacto positivo y significativo.

Lo expuesto se encuentra estrechamente relacionado con lo mencionado por las entrevistadas Camelia, Jazmín y Rosa, quienes describen los recursos sensoriales utilizados en los centros educativos Perla y Esmeralda:

En el centro educativo Perla, Camelia (entrevista 3, Educadora de Párvulos) menciona que, con frecuencia, los padres proporcionan recursos como chalecos con peso, y el establecimiento ha adquirido juguetes específicos recomendados por él y la terapeuta, especialmente para los niños y las niñas que tienden a morder objetos. Estos recursos se utilizan durante toda la jornada escolar para brindar el apoyo necesario a los párvulos.

Por su parte, en el centro educativo Esmeralda, las entrevistadas Rosa y Jazmín (entrevistas 8 y 9, Terapeuta Ocupacional y Fonoaudióloga) explican que el establecimiento se encarga de proporcionar materiales adecuados para atender las diversas NEE, implementando diferentes estrategias sensoriales. Recientemente, han comenzado a colocar gomitas en las sillas, ya que reconocen que para algunos párvulos este sonido puede resultar molesto y generar desregulaciones. De esta forma, subrayan la importancia de conocer las necesidades específicas de cada estudiante para poder ajustar los recursos a sus requerimientos.

En cuanto al ambiente educativo y la iluminación, juegan un papel clave, como coinciden las entrevistadas Camelia, Rosa y Jazmín (entrevistas 3, 8 y 9, Educadora de Párvulos, Terapeuta Ocupacional y Fonoaudióloga). Señalan que algunos niños y niñas se sienten incómodos con la luz, mientras que otros presentan dificultades en diversas áreas. Por esta razón, se están creando espacios adaptados a las necesidades de cada uno. Como parte de estas adaptaciones, han implementado cajas sensoriales personalizadas para cada niño y niña, que incluyen elementos como squishies, mordedores y otros recursos específicos según las condiciones de cada estudiante.

Es fundamental entonces, contar con una variedad de recursos y materiales didácticos al trabajar con niños y niñas con CEA, ya que no existen materiales que sean igualmente efectivos para todos los niños y las niñas con NEE. En un entorno de aprendizaje, es clave ofrecer la oportunidad de experimentar y desarrollar materiales que se ajusten tanto al momento como a las necesidades individuales de cada estudiante dentro de los diferentes niveles curriculares.

5.2.1.4 Evaluación de propuesta pedagógica

Las evaluaciones resultan ser esenciales para identificar los avances, retrocesos y áreas de mejora en las propuestas educativas, permitiendo ajustarlas de la manera más adecuada y pertinente en base a las necesidades de los y las estudiantes. Como lo señala la Subsecretaría de Educación Parvularia (2018d), en Educación Parvularia, el proceso evaluativo resulta ser sistemático, reflexivo y dinámico, con un carácter permanente, estas evaluaciones nos permiten evidenciar los procesos y avances educativos de los párvulos, que, a través de un trabajo colaborativo y reflexivo entre el equipo docente, facilita la realización de adecuaciones pertinentes. Dichas adecuaciones deben considerar las necesidades educativas de todos y todas, respetando siempre sus características e intereses individuales.

De este mismo modo Girasol (entrevista 1, Directora) nos señala que, se realizan evaluaciones constantes con la finalidad de observar si el niño alcanza los objetivos planteados. Una vez que los logra, se le motiva a cumplir metas más desafiantes. En relación con lo anterior se puede evidenciar que en las instituciones educativas los procesos de evaluación para los niños y las niñas con CEA se realizan mediante adecuaciones, las cuales buscan favorecer el alcance de los objetivos en base a las características y necesidades de los párvulos, promoviendo la creación de aprendizajes oportunos, los que se logran mediante un trabajo colaborativo entre los integrantes de la comunidad educativa.

Como señala Rosa (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional), el proceso evaluativo depende principalmente del profesional que lo realiza. Ella menciona que las pautas utilizadas para las evaluaciones son de carácter informal, basándose en la observación directa de los niños y las niñas. Además, las evaluaciones se llevan a cabo de manera colaborativa con educadores, lo que permite integrar diferentes perspectivas sobre el desarrollo del párvulo. De esta forma, la evaluación se considera cualitativa, y se utiliza una serie de indicadores de logro para medir los avances. Finalmente, los resultados de estas evaluaciones son compartidos con las familias, asegurando que estén informadas sobre el progreso y las necesidades de sus hijos e hijas.

En concordancia con lo ya expuesto, adquiere sentido la utilización de evaluaciones a través de la observación de carácter cualitativo, ya que permiten una apreciación integral de logros y habilidades obtenidas por los párvulos. Según lo que plantea el Ministerio de Educación del Ecuador (2021-2022), es fundamental utilizar la observación continua en los procesos de evaluación, recabando la mayor cantidad de información posible de manera integral y global. Esto permite generar las adecuaciones necesarias, facilitando que niños y niñas desarrollen de manera óptima sus habilidades. En este contexto, el trabajo colaborativo en conjunto con las familias es indispensable, ya que proporciona información adicional sobre los párvulos enriqueciendo el proceso evaluativo, asimismo la evaluación desempeña un papel importante en el trabajo docente, puesto que proporciona datos sobre los conocimientos previos de los párvulos a través de diversos instrumentos de recolección de información, como tablas cualitativas de destrezas, lista de cotejo, portafolios de evidencias, entre otros.

Esto está relacionado con lo que menciona Hortensia (entrevista 4, Fonoaudióloga) acerca de los métodos utilizados para la recopilación de información en las evaluaciones. Ella explica que, aunque los objetivos de evaluación se mantienen constantes, los métodos pueden variar, incluyendo el uso de

rúbricas, listas de cotejo y observación directa. En este sentido, destaca que no existe una diferencia significativa entre la evaluación de los niños y las niñas con CEA y los demás párvulos del nivel, ya que los enfoques y herramientas de evaluación se aplican de manera inclusiva.

Por otro lado, Jazmín (entrevista 9, Fonoaudióloga) señala que, en su práctica, realiza adecuaciones de manera cualitativa, dando prioridad a las necesidades individuales del párvulo en lugar de centrarse únicamente en las necesidades del grupo o curso. Esto permite una evaluación más centrada en el desarrollo particular de cada niño o niña, lo cual es esencial para personalizar los apoyos educativos.

De manera simultánea, Cubero y Villanueva (2014) concuerdan en la importancia de considerar de manera integral a los párvulos, con el fin de favorecer el proceso de evaluación en todos y todas, sin importar su condición, mencionado que es fundamental considerar el valor inherente del ser humano como único e inigualable, comprendiendo, respetando y atendiendo las diversas diferencias de los niños y las niñas. Es por esta razón que la evaluación cualitativa debe realizarse de manera continua, teniendo en cuenta todos los aspectos de los párvulos, como sus ritmos de aprendizaje, sus habilidades, lo cognitivo y, de igual forma, lo socio afectivo dentro de su contexto.

Otro instrumento es el que menciona Girasol (entrevista 1, Directora), el cual se ocupa en el establecimiento donde trabaja, titulado Instrumento de Evaluación de Aprendizaje (IEA), este es estandarizado, por lo que, es para todos y todas. Sin embargo, las educadoras del establecimiento complementan este instrumento con una evaluación descriptiva desde la observación. Esta adaptación y complemento del instrumento, logra que las evaluaciones se lleven a cabo de manera individual, considerando a cada párvulo como un todo, que citando a Rosa “Es que todo es como individualizado en el fondo, que es, lo principal para nosotros es que sea funcional para su vida” (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional).

Es así como la constancia en la observación de los progresos y logros obtenidos por los párvulos, nos entrega la información valiosa en cuanto al avance en los contenidos educativos propuestos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que, la implementación de políticas públicas es fundamental para lograr una inclusión educativa en base a los requerimientos individuales de los párvulos CEA, ya que como señalan las entrevistadas Rosa (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional) y Liliam (entrevista 6, Educadora Diferencial), se debe tener en cuenta el decreto 83 en las planificaciones y adecuaciones que se realicen.

Dentro del decreto 83 se establece el DUA, el cual es indispensable para la generación de adecuaciones curriculares individuales. Este se organiza a través del PACI, que tal como lo señala el Decreto N°83 (Ministerio de Educación, 2015d) el PACI es un sistema que organiza las adecuaciones curriculares y tiene como objetivo asesorar el trabajo educativo docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido el PACI se desarrolla en función de la planificación elaborada por el o la docente para su implementación en el aula. Además, su registro debe formalizarse mediante un documento que evidencie los resultados educativos alcanzados por el párvulo, para su posterior seguimiento, evaluación y análisis, durante su aplicación. Dentro de sus relatos, Rosa nos señala la presencia del PACI en el establecimiento educativo:

Ahí nosotros también contamos con un horario de colaboración que se llama, horario colaborativo. En ese horario nosotros vamos organizándonos con los profesores como para poder realizar los PACI, que también lo hacemos en conjunto con el profesor, lo hace la profesora Diferencial, estoy yo, está la Fono, está el profesor de aula, ya lo hacemos en conjunto con todos en ese horario (Rosa, entrevista 8, Terapeuta Ocupacional).

Sin embargo, también existen otras realidades como la que plantea Margarita (entrevista 2, Educadora de Párvulos), quien explica que en su contexto los párvulos con CEA no reciben una evaluación diferenciada. La única distinción es que, para estos niños y niñas, el informe final es de carácter

cualitativo, mientras que para los demás párvulos se utiliza un enfoque cuantitativo. Margarita señala que esto se debe a que las educadoras no están capacitadas para llevar a cabo una evaluación diferenciada de manera formal. Por lo tanto, la evaluación se realiza desde un enfoque cualitativo para permitir que los diversos profesionales que participan en las terapias de los niños y las niñas con CEA puedan complementar su trabajo y brindar un apoyo más integral y adecuado a sus necesidades.

Por lo que, en la realización de evaluaciones es fundamental que el educador o educadora sea flexible y reflexivo para poder realizar un trabajo con niños y niñas. Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2021-2022), el proceso de evaluación en Educación Parvularia debe ser realizado de manera personalizada por el profesional, teniendo en consideración que no todos los párvulos avanzan al mismo ritmo. Por esa razón, se debe visualizar y consolidar los procesos de cada niño y niña en función de las adecuaciones que requiera cada caso. De esta forma, la evaluación en todas las etapas escolares debe ser flexibles y abiertas, considerando el contexto en el cual los párvulos se encuentran inmersos, brindándoles un apoyo tanto a ellos como a sus familias. Por ende, la evaluación proporcionará a los niños y las niñas la oportunidad de desarrollarse positivamente.

A modo de reflexión, la evaluación en niños y niñas con CEA debe permitir identificar los progresos de cada uno de ellos y ellas en relación con los objetivos de aprendizaje propuestos. Estos objetivos deben encontrarse adaptados a sus características y necesidades, desafiándolos a superarse cada día en los diferentes ámbitos de su vida.

5.2.2 Problemática de las instituciones

En la actualidad, el trabajo con niños y niñas que presentan alguna NEE representa un desafío constante para las instituciones educativas, especialmente en un contexto donde se busca avanzar hacia modelos más equitativos e inclusivos. La labor educativa no puede limitarse únicamente a las interacciones pedagógicas tradicionales; es necesario considerar cómo los establecimientos organizan sus prácticas, qué tipos de profesionales incorporan en sus equipos y qué tan preparados están para implementar estrategias que realmente favorezcan la inclusión. Este análisis invita a reflexionar profundamente sobre el quehacer institucional: ¿son capaces los centros educativos de llevar a cabo prácticas inclusivas que integren a todos y todas los y las estudiantes, respetando sus características y necesidades?

La inclusión en los espacios educativos no es una definición nueva, pero su implementación sigue siendo un desafío. Ainscow y Booth (2000), en su escrito *Índice de Inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*, dieron a conocer una herramienta práctica para orientar a las instituciones hacia un modelo más inclusivo. Este índice destaca la importancia de crear comunidades educativas que valoren la diversidad y promuevan la participación activa de todos los miembros. Sin embargo, a pesar de los avances, la implementación de estas ideas enfrenta barreras que dificultan el enfoque que debería tener este concepto.

La tercera edición del "Índice" de Booth y Ainscow (2011), actualmente la más utilizada por los centros educativos, pone de manifiesto la profunda conexión entre los valores inclusivos y el currículo educativo en los establecimientos. Este enfoque reconoce que la inclusión no se limita solo a las experiencias de enseñanza y aprendizaje, sino que afecta de manera significativa a toda la comunidad educativa, incluidos educadores y educadoras, los niños y las niñas y las familias. La nueva edición se enfoca en intervenir en el diálogo sobre las buenas prácticas pedagógicas, fomentando la integración de valores inclusivos en todas las prácticas educativas, poniendo énfasis en que estas prácticas deben adaptarse a las características y necesidades específicas de cada contexto, lo que implica considerar el entorno social y cultural en el que se desarrolla la comunidad educativa. En este sentido, se resalta la importancia de crear un ambiente escolar sostenible, equitativo e inclusivo, que

promueva el respeto y la convivencia libre de violencia, garantizando que todos los miembros de la comunidad tengan las mismas oportunidades de participación y aprendizaje.

Por lo tanto, la inclusión educativa sigue siendo un reto fundamental para las instituciones, especialmente en un contexto que avanza hacia modelos más equitativos. El trabajo hacia la inclusión no solo depende de la implementación de herramientas como el "Índex", sino también de la capacidad de los establecimientos educacionales para reflexionar sobre sus prácticas y adaptarse a las necesidades de todos y todas. Es crucial que los centros educativos sean capaces de integrar valores inclusivos en su cultura y estructuras, promoviendo un entorno que valore la diversidad y garantice la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, por medio de la creación de un espacio seguro y equitativo para el aprendizaje y la convivencia.

A raíz de lo anterior, surge la primera temática de este apartado, en donde se dice que los establecimientos educativos tienen la libertad de definir sus propias prácticas pedagógicas, basadas en sus valores e ideales. Sin embargo, ¿hasta qué punto esta autonomía realmente favorece una educación inclusiva y equitativa? Si cada escuela decide cómo organizarse y qué enfoques seguir, ¿realmente se consideran las necesidades de todos y todas, especialmente aquellos con NEE? Esta libertad puede llevar a que las instituciones sigan métodos tradicionales que no siempre son los más adecuados para atender la diversidad en el aula. ¿Es esta autonomía una ventaja o un riesgo para garantizar que todos los niños y las niñas reciban una educación oportuna y justa?

5.2.2.1 Mirada del establecimiento

Rojas y Torrez (2022), en su tesis de grado: "El rol de los equipos interdisciplinarios en las instituciones educativas: incumbencias y concepciones de los profesionales que sustentan sus intervenciones", argumentan que los espacios educativos son estructuras construidas socialmente, donde las normas y el funcionamiento impactan directamente en todos los miembros de la comunidad escolar. En este contexto, la relación que una escuela establece con sus propias reglas y con su entorno determina su postura frente a la diversidad y la inclusión.

Una institución que fomenta la flexibilidad y la empatía tiene más posibilidades de acoger y apoyar a estudiantes con NEE. En contraste, un enfoque rígido y normativo puede provocar exclusión, ya sea de manera directa o simbólica, afectando a aquellos que no se ajustan a los parámetros establecidos. Así, la manera en que un establecimiento diseña y aplica sus prácticas pedagógicas refleja no sólo su compromiso con la equidad e inclusión, sino también su capacidad para convertir los desafíos en oportunidades de crecimiento para toda la comunidad educativa.

En Chile las instituciones educativas autónomas más relevantes para motivos de esta investigación, que se vinculan con el Ministerio de Educación (s/f-b) son la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), la cual busca promover la continuidad y el éxito en el sistema educativo de niñas, niños y jóvenes que enfrentan desventajas sociales, económicas, psicológicas y biológicas. La Junji, quien entrega educación de calidad en la primera infancia preferentemente desde el apoyo en la vulneración social. La Agencia de Calidad de la Educación, colaborando en el trabajo con la comunidad educativa, desde la orientación para lograr una educación integral de calidad para todos y todas. Por último, la Superintendencia de Educación, quien contribuye en el aseguramiento de la calidad educativa parvularia y escolar, desde su rol fiscalizador en el cumplimiento de la normativa, la gestión de denuncias y la provisión de información.

Estas instituciones tienen en común velar porque la primera infancia se desarrolle y crezca en un contexto inclusivo, respetuoso y flexible a las diversas necesidades existentes dentro de los espacios educativos. En este sentido, los diversos establecimientos educacionales que dependen de las instituciones son considerados, según la Ley 21.040 (Ministerio de Educación, 2017) la unidad básica

y esencial del sistema educativo. Estos espacios integran a profesionales, familias, niños y niñas, y como su elemento central, tienen la autonomía para diseñar y ejecutar proyectos educativos que respondan a las características y necesidades específicas de la comunidad educativa, así como desde su propia identidad.

Como se mencionó anteriormente, los establecimientos educativos tienen la facultad de elegir y diseñar sus propios proyectos educativos, con el único requisito de ajustarse a las normativas vigentes del sistema educativo. Sin embargo, al no ser obligatorio implementar ciertos planes o políticas, esto representa un desafío para las diversas instituciones, en donde, aquel director o directora que no cuentan con los conocimientos actualizados o las competencias necesarias para velar por el bienestar integral del niño y la niña, podrían no priorizar la creación espacios inclusivos. Por lo tanto, es crucial que quienes estén encargados de la comunidad educativa, mantengan un diálogo constante y bidireccional entre todos y todas, con el propósito de crear entornos más inclusivos y reflexivos que aborden las necesidades que día a día van surgiendo.

De acuerdo con Girasol (entrevista 1, Directora), las normativas institucionales no exigen explícitamente la implementación de políticas específicas dentro del establecimiento educativo que ella rige. En este sentido, ella destaca que su establecimiento en particular se rige por la creación de normas a partir de la propia construcción personal y considerando siempre el contexto de la comunidad educativa. Por último, para la entrevistada lo más relevante es que los agentes educativos debemos adaptarnos a las necesidades de la comunidad, y un pilar fundamental en este proceso es la flexibilidad, especialmente, cuando se trata de ofrecer aprendizajes significativos a los niños y las niñas, particularmente aquellos con NEE, garantizando que cada uno y una reciba la atención y el apoyo necesario para su desarrollo integral.

Una mirada inclusiva en el ámbito educativo no solo implica la integración física de los niños y las niñas con CEA, por ejemplo, sino también la adopción de un enfoque pedagógico y social que permita la plena participación de estos estudiantes en el aula. La mirada institucional debe ser flexible, adaptativa y profundamente respetuosa de la diversidad de los estudiantes. Por lo que, es fundamental que los equipos interdisciplinarios reconozcan la diversidad de los niños y las niñas según sus NEE, en donde, apliquen estrategias educativas que respondan a sus necesidades específicas.

En consecuencia, Clavel señala que:

Yo creo que también hay un punto importante que es la visión que tiene este colegio, que si existe un niño que tienen un diagnóstico ya evaluado, pero existen niños dentro de la sala que tienen necesidades emocionales, necesidades sociales, necesidades hasta alimentarias, que el colegio tiene que brindar, apoyar y solucionar para que el ambiente de aprendizaje sea propicio (Clavel, entrevista 7, Educadora de Párvulos).

En síntesis, es crucial que los establecimientos educativos adopten una perspectiva inclusiva que no solo se centre en los aspectos pedagógicos, sino también en los aspectos emocionales y sociales, principalmente de los niños y las niñas. Estos estudiantes requieren de un entorno que no solo les permita aprender, sino también desarrollarse emocionalmente y establecer relaciones sociales significativas con toda la comunidad educativa.

5.2.2.2 Falta de profesionales interdisciplinarios

Dentro de los relatos de las entrevistadas, se evidenció una falta de profesionales de diversas áreas que cuenten con los conocimientos necesarios para trabajar con niños y niñas con NEE, en particular con aquellos que presentan CEA. Así lo declara la directora Girasol:

La mayor dificultad se podría decir, es la carencia de profesionales destinados a poder trabajar con niños con Autismo, es el apoyo complementario. Eso es lo que más se ve debilitado dentro de los espacios, porque... nosotros somos educadoras, la voluntad está, el amor está y las cosas se hacen, pero no nos podemos quedar en eso y siempre es necesario algo complementario (Girasol, entrevista 1, Directora).

La carencia de profesionales interdisciplinarios representa una de las principales limitaciones en los centros educativos, generando dudas sobre qué tan inclusivos son. Si bien los establecimientos tienen la libertad de organizar sus prácticas según sus propios valores e ideales, esta autonomía se ve cuestionada cuando no cuentan con el personal especializado necesario. La presencia de Psicólogos, Terapeutas Ocupacionales, Fonoaudiólogos y otros profesionales, resulta esencial para abordar todas las NEE. Sin estos especialistas, ¿cómo pueden las escuelas garantizar un enfoque integral que responda a todas las necesidades de sus estudiantes?

La interdisciplinaria favorece el desarrollo de un pensamiento flexible, optimiza las habilidades de aprendizaje y facilita la comprensión, permitiendo a los y las estudiantes acceder más fácilmente al conocimiento adquirido. Esta perspectiva también contribuye a fortalecer valores fundamentales en docentes y estudiantes, como la confianza, la flexibilidad, el pensamiento divergente y, sobre todo, la sensibilidad hacia los demás. Aprender a moverse dentro de la diversidad se convierte en una habilidad crucial tanto para el educador o la educadora como para los y las estudiantes (Carvajal, 2010).

El aumento significativo de niños y niñas con CEA y otras NEE ha evidenciado la urgencia de contar con equipos interdisciplinarios más sólidos. La educadora y terapeuta entrevistadas enfatizan que la insuficiencia de personal limita la capacidad de los centros educativos para ofrecer atención personalizada y de calidad, afectando directamente al aprendizaje holístico de los niños y las niñas. Como comenta la Educadora de Párvulos Margarita: “Hay muchas niñas que tienen el espectro y las salas no cuentan con personal adecuado” (entrevista 2, Educadora de Párvulos).

La falta de profesionales claves, como Psicopedagogos, Educadores Diferenciales y Terapeutas Ocupacionales, constituye un desafío crucial, especialmente frente al aumento de niños y niñas con CEA en las aulas. Educadoras y terapeutas coinciden en la necesidad de fortalecer los equipos interdisciplinarios para atender de manera integral la diversidad de necesidades educativas presentes (Camelia, entrevista 3, Educadora de Párvulos). En esta línea, la Terapeuta Ocupacional Rosa enfatiza que el creciente número de estudiantes con CEA y otras condiciones ha hecho evidente la urgencia de incorporar más personal especializado. Menciona que, hoy en día se reconoce la importancia de ampliar el equipo profesional para no solo atender a estudiantes con CEA, sino también garantizar una atención personalizada y de calidad para cada estudiante (Rosa, entrevistada 8, Terapeuta Ocupacional).

De la misma forma, la falta de personal especializado es una de las barreras más mencionadas según las entrevistas, enfatizando en que un solo profesional para múltiples centros o para un gran número de niños o niñas con CEA reduce significativamente la efectividad del trabajo inclusivo. Un ejemplo claro es el de la Directora, quien señala que la falta de profesionales para 21 jardines Integra, por ejemplo, limita el apoyo adecuado para los niños y las niñas con CEA (Girasol, entrevista 1, Directora).

El ausentismo docente se ha convertido en un desafío complejo y otro factor determinante dentro de los establecimientos educativos, influido por factores como el desgaste físico y emocional, situaciones personales y condiciones laborales desfavorables (Directores que Hacen Escuela, 2015), tal como manifiesta Girasol (entrevista 1, Directora) dentro del aula tanto educadoras como terapeutas, por ejemplo, deben asumir más tareas de las que su jornada laboral permite, dificultando el apoyo más cercano y efectivo para los y las estudiantes. Estos elementos, junto con un entorno que desvaloriza la labor docente mientras incrementa sus exigencias, contribuyen a los altos índices de ausencias, obligando a los centros educativos a reorganizarse para cubrir espacios vacíos, lo que interrumpe la continuidad pedagógica, desmotiva a los y las estudiantes y afecta negativamente el desarrollo del aprendizaje. La creciente complejidad de este contexto resalta la necesidad de abordar el ausentismo docente como un problema que influye directamente en la estabilidad y eficacia de los procesos educativos.

Un hallazgo que llamó nuestra atención es la poca valorización que se entrega a nivel de currículum a los y las estudiantes que realizan sus prácticas de formación en los diversos establecimientos educacionales, en donde, según nuestro punto de vista las prácticas universitarias desempeñan un rol clave al complementar el trabajo interdisciplinario, ya que permiten que estudiantes en formación aporten conocimientos actualizados y nuevas perspectivas al equipo pedagógico. Además, estas instancias no solo benefician a los niños y las niñas al ofrecerles un apoyo adicional, sino que también representan una oportunidad para que los futuros profesionales comprendan la importancia de trabajar en equipos interdisciplinarios. Este intercambio de experiencias y conocimientos fortalece tanto la atención educativa como el desarrollo profesional, generando espacios de aprendizaje compartido que benefician a todos los actores involucrados.

La importancia de los convenios entre universidades y jardines infantiles se evidencia en el aporte que los y las profesionales y estudiantes en práctica realizan al trabajar colaborativamente en el abordaje de las necesidades especiales. Como señala la Fonoaudióloga Hortensia (entrevista 4, Fonoaudióloga), su rol dentro del establecimiento es posible gracias a la organización de la universidad, ya que no es trabajadora formal del jardín, sino parte de un convenio que permite ofrecer este tipo de servicios especializados. Sin este vínculo con la universidad, la figura de una Fonoaudióloga no existiría en el jardín, dejando un vacío en el apoyo interdisciplinario necesario para atender adecuadamente a los niños y las niñas (Hortensia, entrevista 4, Fonoaudióloga).

Para finalizar, este tipo de colaboración externa destaca la ausencia de una estructura formal para el trabajo interdisciplinario dentro del jardín infantil, en donde según la misma profesional, las instituciones educativas podrían aprovechar estos convenios para fortalecer sus prácticas organizativas. Esto permitiría que todos los niños y las niñas adoptaran experiencias de aprendizaje más adaptadas a sus realidades, aprovechando al máximo los recursos humanos disponibles. De esta manera, se subraya la relevancia de estos acuerdos no solo para llenar vacíos, sino también para potenciar las capacidades de los diversos equipos en los centros educativos.

5.2.2.3 Factor tiempo

Una temática recurrente es la falta de tiempo para trabajar con niños y niñas con NEE es un obstáculo clave en la inclusión educativa. Aunque las escuelas tienen autonomía para organizar sus prácticas, el tiempo limitado impide que los y las profesionales puedan dedicar la atención necesaria a estos niños y niñas. La escasez de tiempo limita significativamente la capacidad de adaptar estrategias, colaborar con otros profesionales y brindar atención individualizada a los y las estudiantes con NEE, es por esto que, ¿Cómo se puede garantizar que los y las estudiantes reciban el apoyo adecuado sin el tiempo suficiente para adaptar estrategias, colaborar con otros profesionales o brindar atención individualizada? La falta de tiempo limita la capacidad de crear enfoques inclusivos, lo que demuestra

que, aunque las escuelas tienen libertad para actuar, esta puede no ser suficiente sin un tiempo adecuado para atender las necesidades de los párvulos con NEE.

En las entrevistas el factor tiempo, es considerado crucial para el ámbito educativo, ya que influye directamente en la calidad del aprendizaje. Para Hargreaves (1999) el tiempo es una dimensión fundamental para los y las profesionales de la educación, ya que son quienes se organizan y utilizan el tiempo para poder llevar a cabo los procesos que pueden impulsar oportunidades de aprendizaje. Recla (2023) hace hincapié en que el tiempo es un factor crucial en el trabajo de los y las docentes, el cual en circunstancias se extiende más allá de la enseñanza directa en el aula. La mayoría de las veces, el tiempo que tienen los profesionales para reunirse no alcanza y deben quedarse fuera de horario adicionalmente para abarcar actividades como la planificación de experiencias educativas, las evaluaciones, la participación en reuniones académicas y administrativas, el desarrollo profesional continuo, así como la comunicación con las familias para garantizar el acompañamiento adecuado de los estudiantes en su proceso educativo.

Aravena (2021), en el documento "Gestionando conversaciones profesionales en tiempos de pandemia: Una oportunidad para los líderes escolares", destaca que las conversaciones pueden llevarse a cabo en un ambiente informal y estas pueden servir como una herramienta valiosa para obtener información que facilite la creación de conocimiento contextualizado y relevante, especialmente en contextos donde el tiempo disponible es limitado debido a los horarios laborales. En concordancia con lo anterior, la Educadora Diferencial Lilium (entrevista 6) comenta:

Hoy es el único día que nosotros salimos a las cinco de la tarde del trabajo. En nuestro caso, la mayoría sale a las 5:30. Hoy los niños y las niñas se van a las 4:30, entonces tenemos de 4:30 a 5:30 para recién tener un tiempo sin los párvulos, para poder charlar sobre los casos que necesitan apoyo, como los párvulos con NEE. Pero ese tiempo es corto, por lo que muchas veces debo recurrir a las conversaciones informales (Lilium, entrevista 6, Educadora Diferencial).

El Ministerio de Educación y la División Educación General (2019b), en su propuesta de la Mesa Técnica por las NEE, señala que 122.000 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de carácter Permanente (NEEP) asisten a establecimientos que cuentan con un PIE. Sin embargo, esta cifra contrasta con la experiencia de Rosa (entrevista 7, Educadora de Párvulos), quien afirma:

La cantidad de niños ha ido aumentando de manera exponencial. O sea, cuando ingresé en 2014, trabajaba 15 horas y atendía a niños y niñas con autismo y discapacidad intelectual. En ese entonces, había alrededor de 15 niños, por lo que podía trabajar 1 hora con cada uno. Al año siguiente, el número aumentó a un 30 o 31 por ciento, y ya tenía el doble de niños, más de 30. Ahora ni siquiera sabe cuál es el total de párvulos atendidos por el PIE (Rosa, entrevista 7, Educadora de Párvulos)

En cuanto a los hallazgos encontrados, la principal dificultad que enfrenta el establecimiento Esmeralda es la falta de tiempo para ofrecer apoyos individualizados, lo que obliga a realizar intervenciones de forma grupal a los niños y las niñas del establecimiento educativo. Como señala Rosa, "por eso, los apoyos se dan más en la sala, porque no hay suficientes horas disponibles para atención individualizada; si fuera así, los atendemos solo 15 minutos. Entonces, igual hay que establecer prioridades en la atención" (entrevista 7, Educadora de Párvulos).

Por otro lado, en el centro educativo Perla se enfrentan a dificultades relacionadas con el tiempo desde otro punto de vista, tal como lo menciona Hortensia (entrevista 4, Fonoaudióloga):

Creo que, en el jardín, puntualmente, lo que más afecta es la falta de tiempo, y también la ausencia de una que impulse el trabajo interdisciplinario. Tienen apoyos de la universidad con alumnos en práctica de diversas carreras, pero se podrían hacer muchas más cosas. Desde

mi perspectiva, esto podría mejorar con una mejor organización del jardín, en cómo se planifican las actividades, al igual de cómo se podrían llevar a cabo, así, todos los niños podrían recibir experiencias de aprendizaje adaptadas a sus realidades o NEE, pero no se logran realizar debido a la falta de tiempo (Hortensia, entrevista 4, Fonoaudióloga).

Uno de los problemas relacionados con la falta de tiempo es la dificultad de coordinación y organización entre los profesionales. Jazmín (entrevista 9, Fonoaudióloga) señala que, en el centro Perla, la falta de tiempo dificulta la colaboración con otros profesionales. Ella menciona que, debido a la limitación de horas de trabajo, con solo 12 horas disponibles, se ve obligada a atender a un número elevado de párvulos, lo que complica aún más el proceso de coordinación.

Concluyendo la temática, la falta de tiempo se presenta como un desafío central en la atención educativa de los niños y las niñas con NEE, perjudicando tanto la calidad de los apoyos brindados como la capacidad de los y las profesionales para trabajar de manera coordinada y planificada. A pesar de los esfuerzos y buenas intenciones de educadores, educadoras y especialistas, el tiempo disponible es insuficiente para ofrecer una atención individualizada, y la falta de espacios para la colaboración interdisciplinaria limitan significativamente las oportunidades de aprendizaje adaptadas a las necesidades específicas de cada párvulo. Esta situación hace resaltar la necesidad de replantear la organización del tiempo escolar con el que disponen los y las profesionales, no solo para garantizar un apoyo necesario, sino también para construir un ambiente inclusivo, el cual permita que todos y todas puedan acceder equitativamente a las enseñanzas.

5.2.3 Otras barreras que inciden

Como ya se pudo evidenciar en el apartado anterior, existen ciertas decisiones que toman las instituciones, que repercuten en la implementación y ejecución de una educación de calidad e inclusiva. Sin embargo, las decisiones que toman los establecimientos para llevar a cabo la educación y generar ambientes de aprendizajes para sus estudiantes, no dependen netamente del establecimiento, si no que de la realidad y contexto de su comunidad educativa. Cedeño y Hernández (2022) hablan en su artículo “Factores Externos que Inciden en el Aprendizaje de los Estudiantes”, sobre la relevancia que tienen estos mismos en la educación, debido a que pueden mejorar o limitar la construcción de los aprendizajes del niño o la niña, por lo que él o la docente y los o las profesionales deben estar al tanto de factores como económicos, familiares, culturales, ambientales u otros que estén presente en la comunidad educativa e influyan.

Es así como los autores mencionan lo siguiente:

Las instituciones educativas no pueden permanecer indiferentes ante los nuevos retos educativos y es necesario repensar su quehacer educativo basado en nuevos modelos y estrategias pedagógicas que apunten hacia una comprensión efectiva de ejecución que eleve los aprendizajes en la educación (...) (p. 1.486).

Por lo tanto, es esencial que el establecimiento educativo comprenda los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto internos como externos. Identificar qué actúa como facilitador o barrera permitirá tomar decisiones adecuadas sobre cómo actuar frente a las necesidades de los y las estudiantes, especialmente aquellos con NEE. Con este conocimiento, se podrán implementar estrategias más efectivas, optimizar recursos y mejorar la inclusión y el bienestar de los niños y niñas en la comunidad educativa.

5.2.3.1 Factor socioeconómico

Dentro de los factores que pueden influir en el desarrollo integral de niños y niñas CEA, podemos encontrar el socioeconómico, esto se debe al gran costo monetario que implica brindar a estas infancias terapias oportunas. Hernández (2008), en su tesis sobre el “Impacto Psicosocial en Familias con un hijo con Autismo”, evidencia desde un estudio a familias con niveles socioeconómicos altos y bajos, que aquellas familias que tienen menos recursos monetarios no pueden cubrir algunas necesidades vitales de su hijo o hija, ya que el pago de servicios especializados no está dentro de sus posibilidades. Por ende, deben optar por servicios públicos, donde no siempre existen profesionales especializados o con cierta conciencia para atender a estas infancias, lo que genera una atención que no es óptima, hasta a veces no segura para estos niños y niñas con CEA. Es por esto que el apoyo de las instituciones educativas juega un papel importante como un sistema y complemento de apoyo a las familias, donde ellas puedan recibir las atenciones y herramientas necesarias, además de tener la calma frente a la seguridad por la integridad de su hijo o hija.

Además, otro dato relevante es que las atenciones con profesionales especializados generan un costo adicional en los gastos mensuales de un grupo familiar con un integrante diagnosticado con CEA. Sin embargo, existe un beneficio al que pueden optar las personas con CEA que cuenten con un carnet de discapacidad. Según Poblete (2023), “El Registro Nacional de la Discapacidad se utiliza en el procedimiento de cálculo de la Calificación Socioeconómica del Registro Social de Hogares, considerando que un hogar con uno o más miembros con discapacidad tiene en general mayores gastos” (p. 2). Este beneficio busca reconocer los costos adicionales que enfrentan estas familias y, por ende, ofrecerles un apoyo en el acceso a otros recursos.

Por ende, desde la relevancia de este apoyo, Tulipán nos señala (entrevista 5, Directora) que aquellas familias que no pueden costear o acceder a los servicios, herramientas, materiales o medicamentos necesarios para ayudar al tratamiento de niños y niñas CEA, la institución educativa se encarga de costear estos requerimientos. Siendo esto una decisión y apoyo que toma el establecimiento como responsabilidad, ofreciendo esta ayuda a la familia que lo requiera, independiente de la condición del niño o la niña.

La ayuda que brinda este establecimiento a las familias es de gran importancia, ya que los elevados costos asociados a las terapias CEA repercute directamente en la economía y bienestar familiar. Según concluye García et al. en su artículo (2021) se puede apreciar que tanto las personas con CEA como su núcleo familiar viven con un deterioro económico y de calidad de vida constante, debido a que estas familias deben sobre esforzarse para poder cubrir las necesidades propias de su hijo o hija, teniendo como prioridad su salud, educación y por sobre todo que ante el mundo sean personas con derechos y dignos de respeto, ya que lamentablemente la sociedad puede juzgar y cambiar su actitud frente a aquellos prejuicios que tiene sobre esta condición.

Los apoyos que entrega el establecimiento a estas familias deben ser priorizados según las realidades de cada niño o niña, en este sentido Hortensia (entrevista 4, Fonoaudióloga) nos comenta que en la institución educativa donde ella trabaja hay diversos párvulos con NEE, pero ella se encuentra atendiendo solo a tres, ya que estos no cuentan con apoyos externos y el resto sí, por lo que esos tres párvulos son la prioridad por el momento. Aquellas sesiones que realiza Hortensia son terapias de tres horas, una vez a la semana, lo que quizás equivale a poco tiempo, pero es un gran apoyo para el desarrollo y avance de niños y niñas que sus familias no tienen los recursos necesarios para costear terapias de manera particular.

5.2.3.2 Desregulación emocional

La desregulación emocional en niños y niñas es un fenómeno común, sobre todo en quienes tienen un diagnóstico CEA. Caroprese (2022) define desregulación emocional como la dificultad para regular y responder de manera adecuada a la intensidad de sus emociones. Las causas de estas desregulaciones pueden ser muy diversas, como factores biológicos, ambientales, el tipo de vínculo establecido en la infancia con los cuidadores, o incluso la presencia de superdotación intelectual o altas capacidades.

Así lo declara Clavel (entrevista 7, Educadora de Párvulos) cuando menciona que, como docentes se debe descubrir la causa de una desregulación emocional en niños y niñas, ya que en ocasiones esta puede ser causada por algo que ocurrió dentro de la jornada escolar. Sin embargo, también pueden intervenir otros tipos de factores, como por ejemplo el haber dormido poco, no haber comido y tener hambre, o incluso pueden ser molestias físicas como dolor en alguna parte del cuerpo, entre otros. Estos factores pueden influir en las emociones y estados de ánimo de niños y niñas, por lo que es importante que los y las docentes estén atentos a estas señales para poder brindarles el apoyo necesario a cada uno.

Hevas y Rueda (2018) declararon que algunas de las conductas que pueden presentar niños y niñas con CEA frente a una desregulación emocional son: conductas agresivas, autolesivas, impulsivas, hiperactividad, impaciencia, irritabilidad, dificultades para concentrarse, entre otras. Estas conductas podrían llegar a ser dañinas tanto para el niño o la niña, como para el entorno que lo rodea, afectando su salud tanto física, psicológica y social (Hervás & Rueda, 2018 citado por García & Zapata, 2020).

Con respecto a los relatos de las entrevistadas, Hortensia nos declara que, “yo creo que eso es super importante, saber cuáles son las características, saber qué hacer cuando hay alguna desregulación, cuando se produce alguna agresión entre compañeros o con las educadoras” (Hortensia, entrevista 4, Fonoaudióloga).

Es fundamental que educadoras y educadores reconozcan y consideren las emociones de los párvulos a la hora de llevar a cabo las experiencias de aprendizaje, puesto que, si los niños y las niñas se encuentran desregulados emocionalmente, no lograrán construir conocimientos a partir de lo que se busca enseñar y transmitir. Una de las entrevistadas también menciona que, si los párvulos no llegan emocionalmente bien al establecimiento educativo, puede que las cosas que se hayan organizado para la jornada escolar no resulten, por lo que se debe ser muy flexible, pero siempre se tiene algo planificado y adaptado para que todos y todas puedan participar (Margarita, entrevista 2, Educadora de Párvulos).

A modo de conclusión, una desregulación emocional no debe ser vista como algo negativo, ya que es un proceso natural en el cual los niños y las niñas están comenzando a descubrir sus propias emociones. Aprender a manejarlas es todo un proceso gradual, el cual requiere de un acompañamiento, donde se les entreguen diversas herramientas para que puedan comenzar a autorregularse por sí mismos. Uno de los factores más relevantes en esta etapa es que los educadores y las educadoras, ante alguna desregulación emocional del párvulo, deben velar por la seguridad y bienestar de todos y todas dentro del aula, brindando al niño o niña el espacio y el tiempo necesario para volver a la calma. Es fundamental que el acompañamiento sea constante, ofreciendo un entorno de contención y apoyo que permita al niño o la niña sentirse seguro y comprendido mientras atraviesa la situación, sin causar que se sienta agobiado, ni interrumpir el flujo de las actividades del grupo.

5.2.3.3 Falta presencia de familia

Tal como lo estipula el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2012), las familias entregan un espacio privado de desarrollo y contención a niños y niñas, por otro lado, los establecimientos educacionales como colegios y jardines buscan lo mismo, pero siendo un espacio público, por lo que, la alianza de ambas redes de apoyo para niños, niñas y jóvenes permite que se cumpla con mayor intensidad el derecho a educarse, desplegando su máximo potencial y capacidades. Por ende, este vínculo entre la familia y los establecimientos educativos permite que los párvulos puedan potenciar sus aprendizajes de forma significativa, debido al contexto familiar en el cual el niño o la niña se encuentra tiene sus costumbres, culturas, intereses y conocimientos, siendo estos extrapolados al ámbito escolar por la creación de esta alianza.

Para las familias de niños y niñas con CEA, este vínculo cobra aún mayor relevancia, ya que, como hemos podido observar, estas infancias requieren un apoyo específico e individualizado que debe ser proporcionado tanto por los y las docentes como por profesionales interdisciplinarios. En este contexto, la vinculación con las familias se vuelve aún más crucial, ya que tal como señala Delgado (2021), ellas son quienes mejor conocen a sus hijos e hijas, pues saben cuáles son los estímulos sensoriales, actitudes y preferencias que les inquietan o generan incomodidad, así como aquellos que les resultan agradables. Este conocimiento permite establecer un vínculo de retroalimentación constante, en el que la familia y el equipo educativo puedan intercambiar información valiosa sobre las estrategias que funcionan en el hogar y las que son efectivas en el establecimiento escolar, favoreciendo así un apoyo integral y coherente para el desarrollo del párvulo.

Lo que señala Hortensia (entrevista 4, Fonoaudióloga) se relaciona estrechamente con las ideas anteriores, ya que ella destaca la importancia del trabajo interdisciplinario en los establecimientos educativos, especialmente cuando se trata de niños y niñas con CEA. Considera esencial la incorporación de las familias en este proceso, ya que, dado que el CEA es un espectro, cada niño y niña es único. En este contexto, la información proporcionada por las familias resulta fundamental para conocer sus intereses, zona de confort y perfil sensorial. Sin embargo, también señala que, en muchos casos, algunos padres y madres tienden a sobreproteger a sus hijos e hijas, creyendo que no son capaces, lo que limita el potencial de los niños y las niñas. Este fenómeno se ve reflejado en la falta de apertura de algunos profesionales, quienes, por celo profesional, cierran las puertas a la participación activa de las familias, impidiendo que estas puedan reconocer y potenciar las capacidades de sus hijos e hijas, lo cual dificulta el flujo de comunicación y el intercambio de información crucial para el progreso del párvulo.

Sin embargo, existe la posibilidad de que el establecimiento busque esta comunicación y creación de red de apoyo mutua, pero las familias no se ven comprometidas o no son partícipes de esta, esto no los hace ver Tulipán (entrevista 5, Directora) quien señala que los niños y las niñas con CEA que reciben apoyo tanto de los profesionales como de sus familias son los que obtienen los mejores y más rápidos resultados en su progreso. Sin embargo, cuando la familia hace caso omiso a los consejos dados, no proporciona a su hijo o hija lo que realmente necesita, o incluso no los envía con regularidad a las clases, la situación se vuelve mucho más desafiante. En estos casos, el trabajo se limita a la intervención solo con el niño o la niña, lo que complica significativamente el panorama, ya que el apoyo integral de la familia es clave para garantizar un avance efectivo y sostenido.

Lavado y Muñoz (2023) hablan sobre aquellas familias que perciben el tener un hijo o una hija con CEA como una situación que les desborda, y al no tener las herramientas suficientes se les dificulta entender de forma empática las necesidades del niño o la niña. En situaciones como estas se hace más necesario la orientación y apoyo por parte del equipo interdisciplinar hacia las familias, por lo que se debe generar un vínculo desde la empatía con la familia, donde Hortensia menciona que “en esas circunstancias trató de ser mucho más amigable con la familia, porque es importante ganarte su confianza, porque es importante que la familia no se sienta juzgada.” (entrevista 4, Fonoaudióloga).

A lo largo de los años fue cambiando la visión patológica que existía sobre el CEA, donde anteriormente la educación y aprendizajes que debía desarrollar el niño o la niña quedaba en manos de un especialista de salud, la familia quedaba fuera, por lo que más que una educación era una atención para tratar y estimular. Ahora bien, aún existen algunas miradas desde lo clínico, en la actualidad se defiende más una mirada global y de inclusión, donde se busca potenciar los aprendizajes del niño o la niña con CEA según sus necesidades y las demandas de su familia (Baña, 2015). Es por esto que desde el paradigma que nos encontramos hoy en día desde la educación, las familias deberían estar involucradas, dando a conocer sus necesidades, opiniones y siendo apoyadas, pero lamentablemente aun nos encontramos con situaciones donde no existe mucho contacto con las familias, tal como lo presenta Jazmín (entrevista 9, Fonoaudióloga) quien menciona que cree que falta más trabajo colaborativo con las familias, ya que no se da mucho. Donde ella por su parte intenta comunicarse con ojalá todas las familias para ver cómo andan los niños y las niñas en la casa, si han podido evidenciar avances y ese tipo de cosas, pero aun así siente que no es suficiente.

Concluyendo, desde la Guía para el Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familias (Mena et al., 2021), se menciona el desafío que tienen las familias y los establecimientos educacionales de adquirir un vínculo colaborativo, teniendo la conciencia del rol importante, aunque diferente, que cumplen ambas. Por lo que ya no debe existir un vínculo de superioridad jerárquica por parte de los establecimientos hacia las familias, como lo era en un pasado, donde las familias debían responder a demandas y exigencias, por el contrario, debe existir un modelo dialógico y de mutua cooperación entre ambos.

5.2.3.4. Escasa entrega de conocimientos por parte de universidades

La capacitación constante sobre las NEE ofrece una diversidad de oportunidades para la detección temprana del CEA. Esta detección permite proporcionar los apoyos necesarios para adaptar las estrategias de enseñanza y adaptar el entorno educativo para satisfacer las necesidades específicas de los niños y las niñas. El Ministerio de Educación (2018c) indica que los y las docentes reciben capacitación para atender a estudiantes con alguna NEE, una iniciativa cuyo objetivo es brindar a los educadores y las educadoras información actualizada sobre el CEA, así como los procedimientos y estrategias más efectivas para diagnosticar y evaluar a estudiantes con NEE. Además, en el marco de esta formación se abordan diversas metodologías de trabajo y enfoques pedagógicos inclusivos, con el fin de facilitar la integración de los niños y las niñas en el entorno escolar, promoviendo su participación activa y asegurando su acceso a una educación de calidad.

La entrevistada, Hortensia (entrevista 4, Fonoaudióloga), destaca que el CEA ha experimentado un incremento significativo desde que finalizó su formación profesional, menciona: “cuando yo estudié era casi nada lo que te enseñaban, y por lo tanto cuando salí de la Universidad no sabía mucho del espectro autista”. Debido a esta falta de conocimiento, señala que tuvo que contactar a expertos en el área para comenzar a investigar y aprender de las NEE.

Margarita (entrevista 2, Educadora de Párvulos) destaca la importancia de que las Universidades incluyan en sus programas académicos una asignatura dedicada a la “Inclusión”. Según ella, al graduarse y comenzar a ejercer, los y los futuros profesionales se encontrarán con los niños y las niñas que tienen NEE, y necesitarán contar con las herramientas adecuadas para abordarlos, por esta razón Margarita indica que reflexiona sobre la falta de capacitación en este ámbito, planteando: ¿dónde saco la herramienta si no me capacitaron?, ¿cómo puedo levantar una sospecha o hacer una posible derivación? Asimismo, enfatiza la necesidad de que las educadoras de párvulos tengan una mirada crítica y formativa, para poder levantar una sospecha, una posible derivación, con un enfoque proactivo para identificar y atender las diversas necesidades de los niños y de las niñas desde la primera infancia.

En la actualidad, las universidades entregan una variedad de cursos específicos relacionados con el CEA:

- La Pontificia Universidad Católica de Chile entrega un curso que lleva de nombre “Trastorno del Espectro Autista (TEA): comparten estrategias de manejo y acompañamiento en el contexto escolar y familiar” El propósito del curso es profundizar con relación a las características de las personas con trastornos del espectro autista TEA, identificando estrategias prácticas y concretas que orienten el abordaje interdisciplinario en el contexto escolar y familiar (2022).
- La Universidad de Valparaíso Chile cuenta con una amplia red de apoyo de las capacitaciones una de estas es “Académicos de la UV se capacitan para comprender trastornos del espectro autista” Propósito de favorecer la inclusión de estudiantes que presenten algún trastorno del espectro autista (TEA), académicos de la Universidad de Valparaíso participaron de un curso especialmente diseñado para detectar a dichos jóvenes, contactarlos con el Programa UV Inclusiva y, sobre todo, ser capaces de aplicar adecuaciones en aula para integrarlos a las clases de la mejor manera posible (2019).
- La Universidad de la Serena Chile adjudica “Alta participación en jornadas de actualización sobre Autismo” Durante las jornadas, además, se resaltó la importancia de la detección temprana, la intervención personalizada y el apoyo continuo para las personas con autismo. Se han explorado estrategias innovadoras para adaptar entornos educativos, fomentar la inclusión y mejorar la calidad de vida de aquellas personas que están dentro del espectro Autista y de sus cuidadores (2023).

Estos son solo algunos de los muchos cursos ofrecidos por diversas universidades, los cuales reflejan un compromiso conjunto entre las instituciones académicas y el sector público, con el objetivo de mejorar las competencias no solo de los funcionarios y las funcionarias, sino también de la ciudadanía en general. Estas iniciativas contribuyen al fortalecimiento de la formación continua, permitiendo que los y las profesionales adquieran las herramientas necesarias para abordar de manera efectiva las diversas necesidades de los estudiantes, especialmente aquellos con CEA.

5.3 Leyes, lineamientos pedagógicos y apoyos institucionales

5.3.1 Normativa vigente y sus alcances

Desde el Ministerio de Educación (2023a) se crea una Guía sobre Normativa Vigente para Equipos Directivos de Establecimientos Educacionales, en la cual se estipulan que los líderes de los establecimientos educativos tienen el derecho de llevar a cabo su proyecto educativo en el establecimiento que dirigen, pero tienen el deber de liderar aquellos establecimientos teniendo responsabilidades, elevando la calidad de estos, promoviendo en los y las docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de metas educativas, y por sobre todo respetar y cumplir con los derechos y deberes que tiene la comunidad educativa, los cuales están estipulados en el artículo 10 de la LGE (Ministerio de Educación, 2009), siendo algunos de estos los siguientes:

- Los y las estudiantes tienen el derecho a recibir educación que aporte en su formación y desarrollo integral, recibir atención adecuada y oportuna en el caso de presentar NEE, a no ser discriminados y a estudiar en un ambiente respetuoso y tolerante de sus convicciones y las de los demás. Su deber es brindar un trato digno, respetuoso y no discriminatorio, deben asistir a clases y esforzarse por alcanzar el máximo del desarrollo de sus capacidades, colaborar en la convivencia escolar y respetar el proyecto y reglamento del establecimiento.

- Las familias tienen derecho a ser informados del desarrollo, progreso y rendimiento de sus hijos e hijas, a ser escuchados y participar del proceso educativo aportando en los ámbitos que les corresponda. Sus deberes son educar a sus hijos e hijas apoyándolos en el proceso, informarse y respetar el proyecto y normas del establecimiento, cumplir con los compromisos asumidos y brindar un trato respetuoso a la comunidad educativa.
- Los y las profesionales de la educación tienen derecho a trabajar en un ambiente tolerante, respetuoso y con espacios adecuados, a que se respete su integridad física, psicológica y moral y a proponer iniciativas para el progreso del establecimiento.

En Chile, el sistema educativo cuenta con variadas regulaciones de diferentes naturalezas y jerarquías, y es la Constitución Política la ley de mayor rango y relevancia al ser la ley suprema de la nación, por ende, es esta la que establece las bases fundamentales del sistema educativo, las cuales son el derecho de educación y la libertad de enseñanza. Además, la Constitución Política de la República establece principios en el sistema educativo, siendo alguno de ellos la universalidad, la equidad, la inclusión y la participación; estos orientan el actuar de los diferentes actores del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2023a).

Por ende, para cumplir con estas bases y principios que estipula la Constitución Política de la República, se instauran leyes y decretos fundamentales en la educación, las cuales deben ser conocidos y cumplidos por todos los establecimientos educativos de Chile, siendo algunas de estas, la ya mencionada LGE, Ley de inclusión, Ley TEA, Decreto 170 y Decreto 83. Aquellas son las que se ven más evidenciadas en las entrevistas, por lo que a continuación las abordaremos a mayor profundidad, mencionando lo que nos dan a conocer las entrevistadas.

5.3.1.1 Normativas exentas y vigentes

Entrevistadas como Hortensia y Tulipán llevan varios años ejerciendo y han podido evidenciar algunos cambios, modificaciones o creaciones de leyes y decretos que se han tenido que actualizar a la sociedad que se educa hoy en día. Un cambio que se evidencia es el que nos menciona Hortensia (entrevista 4, Fonoaudióloga), donde en el año 2010 se cambia de decreto del 1300 al 170, donde en el primero que hoy en día se encuentra exento, se regulan planes y programas de estudio para niños y niñas con trastornos específicos del lenguaje (TEL) en escuelas especiales de lenguaje y escuelas básicas con proyectos de integración (Ministerio de Educación, 2002). Por otro lado, el segundo que se encuentra actualmente en vigencia fija normas para determinar a estudiantes con NEE y las subvenciones que estos tendrán. (Ministerio de Educación, 2009) Hortensia comenta que este cambio repercute en la forma de trabajo. Con el Decreto 1300, trabajaba de manera individual con los párvulos, mientras que con el Decreto 170 tuvo que integrarse al aula para realizar ese quehacer educativo con los niños y las niñas, colaborando de manera conjunta con los docentes del aula.

Por su parte Tulipán (entrevista 5, Directora), nos cuenta que en los años 90, cuando se volvió a la democracia en Chile, el Ministerio de Educación comenzó a expresar que los colegios debían ser inclusivos, pero aún se hablaba del concepto integración. Por ende, se evidencia cambios a los cuales la educación se ha tenido que enfrentar, donde por ejemplo el Ministerio de Educación, en su documento Impulsando el Cambio de Paradigma Horizontes de Transformación Educativa para el Chile del siglo XXI (2022b), señala que los sistemas educativos se enfrentan en la actualidad a diferentes desafíos o crisis, como lo son la crisis medioambiental, la injusticia y desigualdad social y la crisis socioeducativa que provocó la pandemia, donde la educación no puede quedar fuera y debe abordar estas problemáticas. Es por esto que el documento propone un cambio de paradigma con 4 ideas claves, para las transformaciones que requiere el sistema educativo, las cuales son:

1. Garantizar la educación como un derecho, haciendo justicia educativa, con educación pública.
2. Reconocer, fortalecer y valorar el rol que cumplen trabajadores y trabajadoras de la educación.
3. Impulsar un sistema de acompañamiento y evaluación que promueva la mejora continua de las comunidades educativas, con el objetivo de generar aprendizajes integrales en los y las estudiantes.
4. Un currículum flexible, integral y contextualizado en los establecimientos educativos que respondan a los aprendizajes y desafíos del siglo XXI.

En consecuencia, el sistema educativo se debe actualizar y crear leyes, decretos y políticas públicas que orienten el que hacer de los establecimientos educativos, para responder a las necesidades de la sociedad y generar aprendizajes oportunos, de calidad y en ambientes seguros e inclusivos, considerando a toda la comunidad educativa y a las diversidades que la componen.

Retomando el decreto 170, la Educadora Diferencial Lilium (entrevista 6) menciona que el CEA es una necesidad permanente, donde ella en lo personal, trabaja con una cantidad de niños y niñas con esta condición, siendo 10 estudiantes en la sede de básica - media, y 8 en la sede de educación parvularia. Sin embargo, menciona que deberían ser muchos más niños y niñas con los que ella debería trabajar, pero como lo estipula el decreto 170 (Ministerio de Educación, 2009) los PIE de los establecimientos educacionales, podrán incluir por curso un máximo de 2 alumnos con NEE permanentes y 5 con NEE transitorias. Por ende, ¿qué sucede con aquellas infancias que no son considerados en los cupos del PIE, pueden tener el apoyo de los y las profesionales?

Villaseca (2023) realiza un documento con un recuento y análisis de las tendencias empíricas de algunos establecimientos educacionales frente a la realidad de los y las estudiantes con NEE en Chile. En este mismo, da a conocer datos de la cantidad de tiempo que tienen los y las profesionales para trabajar con los estudiantes con alguna NEE, teniendo como resultado un estimado de máximo 2 horas semanales, que sería equivalente a trabajar de manera individual y personalizada durante unos 24 minutos con cada estudiante con NEE. Es relevante considerar que niños y niñas con NEE necesitan frecuentemente un apoyo especializado, el cual puede ser semi o totalmente exclusivo y con una variabilidad de tiempo, que depende del tipo de necesidad y apoyo que amerite el niño o la niña.

Aquello nos hace reflexionar sobre lo que estipula el decreto 170 respecto a la cantidad de cupos que existe para el apoyo de estudiantes con NEE, donde claramente no es la realidad que se ve hoy, ya que en la actualidad hay una gran demanda de los cupos para entrar al PIE o del apoyo interdisciplinario con el que cuente el establecimiento, y no solo 5 transitorios y 2 permanentes. Por lo que, esta realidad nos hace replantearnos si verdaderamente se están cumpliendo los apoyos que requiere el niño o la niña con NEE, porque si no hay tiempo suficiente ni la cantidad de profesionales necesarios, no se pueden cubrir estas necesidades, sobre todo a aquellos estudiantes que no tienen los recursos necesarios para atenderse de manera particular con otros profesionales.

5.3.1.2 Ley de inclusión y Ley TEA

En Chile, las leyes relacionadas con la inclusión educativa y la CEA han sido fundamentales para avanzar hacia una educación más equitativa y accesible. La Ley de Inclusión Escolar 20.845, promulgada en 2015 (Ministerio de Salud, 2023), establece una serie de principios fundamentales para garantizar una educación más inclusiva, equitativa y respetuosa de la diversidad. Regula la admisión de los y las estudiantes, eliminando el financiamiento compartido y prohibiendo el lucro en los establecimientos educativos que reciben aportes del Estado. Además, promueve y respeta la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, reconociendo la diversidad cultural,

religiosa y social de las familias, y garantizando el acceso a proyectos educativos variados en conformidad con la Constitución y las leyes.

En la misma línea del autor, la ley en cuanto a los establecimientos educacionales, promueve la flexibilidad del sistema educativo, permitiendo la adecuación del proceso a las diversas realidades de los y las estudiantes, asegurando la libertad de enseñanza y la existencia de proyectos educativos diversos. Finalmente, esta ley busca eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que puedan obstaculizar el aprendizaje y la participación de los niños y las niñas, fomentando un entorno educativo más inclusivo y accesible para todos y todas.

Una de las entrevistadas, Margarita (entrevista 2, Educadora de Párvulos), comenta que Fundación Integra, una de las instituciones más importantes dentro del sistema educativo parvulario, está enfocada en promover la inclusión de todos los niños y las niñas en sus establecimientos. Esta organización, que tiene un fuerte compromiso con la equidad y la diversidad, ha integrado la inclusión como una de sus principales políticas, y está trabajando activamente para asegurar que todos los espacios educativos sean accesibles y respetuosos para todos los niños, sin importar sus características o necesidades. Para lograrlo, Fundación Integra interviene directamente con los y las docentes, ofreciendo programas de capacitación y formación continua. Estas instancias permiten que los educadores y las educadoras se actualicen constantemente, aprendan nuevas estrategias y adquieran herramientas prácticas que les permitan generar entornos más inclusivos, cabe destacar, que este apartado sobre la importancia de la capacitación será abordado más adelante.

Según Integra (2023) en su documento “Reporte 2023”, se evidencian avances significativos en el camino hacia la inclusión, que van desde la mejora de la infraestructura para cumplir con las normativas y garantizar un espacio accesible para todos los niños y las niñas, hasta la creación de un curso diseñado para promover un entendimiento integral de la cultura sorda. Este curso permitió que los y las funcionarias adquirieron habilidades básicas en lengua de señas chilena, lo que facilita la comunicación con niños, niñas y familias sordas.

Aunque estos avances puedan parecer pequeños, cada iniciativa, por más básica que sea, representa una valiosa oportunidad de aprendizaje y crecimiento para toda la comunidad educativa. Estas acciones no solo benefician a los niños y las niñas con NEE, sino que también enriquecen el proceso educativo de todos los involucrados, fomentando la inclusión y el respeto mutuo. Es fundamental reconocer que estos esfuerzos son parte de un compromiso continuo como agentes educativos, un compromiso que debe perdurar y profundizar. Solo así podremos ser verdaderos agentes de cambio, comprometidos con el bienestar integral de cada persona dentro del sistema educativo. “Ahora recién se está visibilizando y un poco creando normativas y leyes que tengan que ver con la incorporación de los niños con autismo” (Girasol, entrevista 1, Directora).

Tal como lo plantea la entrevistada anteriormente, en conjunto con esta ley en la actualidad surge la Ley del Trastorno del Espectro Autista o bien llamada Ley TEA (Ministerio de Salud, 2023), la cual busca asegurar el derecho de igualdad de oportunidades e inclusión social de todas las personas que manifiesten este espectro. De igual forma, pretende erradicar cualquier tipo de discriminación, ya sea en el ámbito social, de salud y sobre todo, educacional. Pero ¿qué acciones debe realizar el Estado de Chile para comprometerse en el cumplimiento y abordaje total de las personas CEA?

El Estado, a través del Ministerio de Salud (Ministerio de Educación 2023a), se compromete a impulsar acciones claves en el ámbito educativo para asegurar la inclusión efectiva de los niños y las niñas con CEA y otras necesidades educativas. Una de las primeras medidas es fomentar la detección temprana de los síntomas, lo cual es crucial para un diagnóstico adecuado. En este proceso, la educación parvularia y el trabajo interdisciplinario juegan un rol fundamental, permitiendo una identificación temprana y la planificación de estrategias de apoyos acordes a las características y necesidades de cada niño o niña.

Asimismo, es esencial capacitar y perfeccionar a los y las profesionales de la educación para que puedan reconocer y atender de manera efectiva la diversidad dentro del aula. Esto implica proporcionarles las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos que surgen al trabajar con estudiantes que presentan distintas formas de aprendizaje y desarrollo. La capacitación continua es clave para garantizar que los educadores cuenten con los conocimientos y habilidades requeridas para ofrecer un apoyo adecuado.

En paralelo, la adaptación de los métodos de enseñanza y aprendizaje es fundamental para favorecer el desarrollo integral de los párvulos, permitiendo que todos los y las estudiantes puedan avanzar en su proceso educativo de acuerdo a sus potencialidades y necesidades. Finalmente, es primordial establecer protocolos de actuación claros en todas las instituciones educativas, los cuales guíen a los profesionales en la atención de las diversas necesidades de los estudiantes. Estos protocolos deben proporcionar orientaciones precisas para garantizar que cada niño y niña reciba el apoyo adecuado, asegurando su participación activa y su desarrollo en un entorno educativo inclusivo.

Las entrevistas revelan cómo las normativas recientes están guiando a los y las profesionales a implementar estrategias más estructuradas. Por ejemplo, Margarita, Educadora de Párvulos (entrevista 2), menciona que, conforme a la nueva ley de autismo, se ha incorporado un protocolo que permite a las madres de niños y niñas con CEA salir de su trabajo para acompañar a sus hijos e hijas en situaciones específicas dentro del establecimiento educativo, lo que incluye la entrega de un certificado que respalda su ausencia laboral. Este protocolo muestra cómo la normativa también busca involucrar a la familia en el proceso educativo y garantizar el bienestar del niño y la niña dentro de un marco legal.

Por otro lado, la misma educadora señala que, si bien no existen protocolos en sí, la Ley TEA (Ministerio de Educación, 2023b) actual introduce anexos que proporcionan directrices claras para la atención de estudiantes con esta condición. Estos anexos, implementados desde este año, detallan pasos específicos para tratar las situaciones desafiantes de los niños y las niñas, como los desbordes emocionales, punto que se trató con anterioridad en más detalle.

En concordancia, desde Integra (2023), para abordar de mejor manera los protocolos establecidos por las diversas normativas, esta institución sigue en busca de encontrar herramientas que faciliten y ayuden en la detección temprana de niños y niñas con CEA, es por esto que dentro del centro educativo, a inicios de año se busca crear un plan de intervención en busca de encontrar información oportuna que permita la toma de decisiones y la generación de estrategias que contribuyan en el proceso de inclusión educativa, esto a través de la caracterización de niños y niñas con mayores necesidades de apoyo con el fin de garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los niños y las niñas.

Aunque, lo mencionado anteriormente es una buena oportunidad para los niños y las niñas, Rosa (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional) deja ver que anteriormente se buscaba que los niños y las niñas desregulados salieran de la sala y se realizará un trabajo individualizado por cada niño y niña:

La importancia de que los niños en el fondo no se pierdan de trabajar en el aula común, entonces todos los apoyos que nosotros podemos dar, es tratar de hacerlo en el aula y que estos apoyos se tratan de no sacar al niño y privarlo de esa situación de aprendizaje, porque antes era mucho que tenían un horario y tú sacabas al niño, trabajabas con él en otra sala y después volvía. Entonces se perdía esa instancia pedagógica (Rosa, entrevistada 8, Terapeuta Ocupacional).

Para terminar, ¿por qué son tan importantes estas dos leyes en el ámbito educativo?

En la actualidad, las recientes normativas y leyes como la Ley de Inclusión Escolar (Ministerio de Educación, 2015a) han sido avances fundamentales en la construcción de un sistema educativo más

inclusivo y equitativo en Chile. Estas leyes no sólo garantizan el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad, trastornos del espectro autista u otra condición, sino que también promueven una mayor participación y colaboración de las familias, como se observa en los protocolos que permiten a las madres, padres o cuidador acompañar a sus hijos e hijas en situaciones educativas específicas.

Además, iniciativas como las de Fundación Integra, que promueven la capacitación constante de los profesionales de la educación y la adaptación de los métodos de enseñanza, juegan un rol crucial en asegurar que todos los niños y las niñas, independientemente de sus necesidades, tengan acceso a un entorno educativo que fomente su desarrollo integral. A pesar de los avances, aún quedan desafíos por enfrentar, especialmente en la implementación de protocolos más efectivos y en la formación continua de los profesionales para atender la diversidad dentro del aula. Sin embargo, el camino hacia una educación verdaderamente inclusiva está avanzando, y cada paso que se da en la adecuación de los espacios, la capacitación y la atención personalizada contribuye a un sistema educativo más justo y accesible para todos los niños y las niñas.

5.3.1.3 Decreto 83 y su alcance en la Educación Inclusiva

Dentro de las entrevistas, las participantes mencionan el decreto 83 y como se ve evidenciado dentro del establecimiento en educación parvularia. Por esta razón, Rosa nos señala que: “Los apoyos son para que la clase esté diversificada y se responda a la necesidad de todos los niños” (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional).

En el trabajo de Coronado (2021), se explicita que el Decreto 83 establece políticas de inclusión educativa, enfocándose en la adecuación curricular para estudiantes con NEE y promoviendo la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Como se mencionó en apartados anteriores, esta normativa busca fomentar el trabajo colaborativo entre docentes de educación diferencial, profesores de aula regular y otros profesionales, con el fin de generar condiciones adecuadas para diversificar la enseñanza y planificar adecuaciones curriculares según las necesidades de los y las estudiantes. En este sentido, el objetivo no es solo modificar las técnicas de evaluación, sino crear un ambiente que permita descubrir cómo los y las estudiantes progresan y ajustar el proceso educativo de manera más efectiva.

Un aspecto clave del Decreto 83 (Ministerio de Educación, 2015b) es su énfasis en la diversificación de la enseñanza, lo que se convierte en una de las mayores fortalezas en el quehacer pedagógico. A través del trabajo colaborativo entre educadores, se implementan estrategias de enseñanza diversificada que benefician a todos y todas desde la primera infancia, independientemente de si tienen o no alguna NEE. Este enfoque integral considera las fortalezas, intereses y necesidades de cada estudiante, asegurando que la enseñanza sea accesible y adecuada a su desarrollo, tal como lo estipula la normativa. Así, el compromiso de los y las docentes y el trabajo conjunto en el aula se reflejan en una educación más inclusiva y equitativa.

Reafirmando la importancia del trabajo colaborativo e interdisciplinar, Rosa (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional) destaca que, dentro del aula, el apoyo de profesionales de diversas áreas, especialmente el educador o la Educadora Diferencial, es fundamental para atender las necesidades de los y las estudiantes. La clave está en establecer una meta común: lograr la diversificación en los espacios educativos. En particular, cuando se trabaja con estudiantes con NEE, como aquellos con CEA, es esencial que los y las profesionales lleguen a acuerdos y desarrollen estrategias conjuntas para fomentar aprendizajes variados. Si bien las NEE de los y las estudiantes deben ser siempre una prioridad, es importante recordar que, al adaptar el entorno y los métodos de enseñanza para aquellos

con condiciones particulares, se puede crear un espacio inclusivo que brinde seguridad, calidez y bienestar para todos los niños y las niñas, sin importar si tienen o no algún diagnóstico.

Lo positivo de este decreto es que junto a él se establecen dos herramientas fundamentales que son llevadas a cabo dentro de los espacios educativos, uno obviamente se basa en los decretos que se establecen para los que uno se rige “uno principalmente debiese siempre tener en cuenta el DUA, la diversificación es transversal” (Lilium, entrevistada 6, Educadora Diferencial).

Para responder de manera efectiva a la diversidad en el aula, es fundamental realizar una evaluación diagnóstica al inicio del año escolar, la cual proporciona información valiosa sobre el progreso, el estilo y el ritmo de aprendizaje de los y las estudiantes. Este diagnóstico permite al docente planificar estrategias de enseñanza diversificadas que favorezcan el aprendizaje de todos los niños y las niñas, ajustándose a sus necesidades individuales. Además, la evaluación ayuda a identificar los factores que pueden facilitar o dificultar el proceso de aprendizaje, lo que resulta crucial para diseñar respuestas educativas más efectivas y adaptadas a cada estudiante.

En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se convierte en una herramienta clave para maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o estilos de aprendizaje. El DUA propone una serie de principios y prácticas que permiten crear un entorno de aprendizaje flexible, en el que se utilicen múltiples métodos y materiales para que todos los y las estudiantes, incluidos aquellos con NEE, puedan acceder, participar y progresar en su desarrollo (Ministerio de Educación, 2015d).

Por otro lado, tenemos al Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI), que como ya había sido mencionado, busca efectuar los cambios necesarios y pertinentes a los diferentes elementos del currículum, realizando adecuaciones curriculares significativas de acceso y adecuaciones curriculares a los objetivos de aprendizaje, considerando las diferencias individuales de los y las estudiantes con NEE, asegurando su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar (Róman, 2020).

En este sentido, Rosa (entrevista 8, Terapeuta Ocupacional) destaca que el PACI no solo representa una oportunidad para que los párvulos se beneficien de adecuaciones curriculares, sino que también juega un papel crucial en el fortalecimiento del trabajo colaborativo con las familias. Según Rosa, el PACI no es una tarea exclusiva de los equipos interdisciplinarios, sino que involucra a las familias en todo momento. Se les solicita su aceptación y se les invita a aportar sugerencias, dado que son ellas quienes mejor conocen a sus hijos e hijas. Las familias, al tener un conocimiento profundo de las características y necesidades de los niños y las niñas, tienen una perspectiva clave para identificar y enfocar el trabajo en las áreas que requieren atención. Esta colaboración estrecha entre educadores, equipo interdisciplinario (diferencial, terapeuta, psicólogo, entre otros) y familias permite diseñar estrategias más efectivas y ajustadas a las necesidades individuales de cada niño y niña.

En definitiva, los programas establecidos por el Decreto 83 (Ministerio de Educación, 2015d), como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI), representan un avance significativo en la creación de un sistema educativo inclusivo y equitativo. Estos enfoques no solo buscan diversificar la enseñanza y adaptarla a las necesidades de todos los y las estudiantes, sino que también promueven el trabajo colaborativo entre los equipos educativos, los profesionales interdisciplinarios y las familias. Como destacan las entrevistas, la colaboración estrecha con las familias, quienes aportan un conocimiento invaluable sobre las necesidades de sus hijos e hijas, es esencial para garantizar que las adecuaciones curriculares sean pertinentes y efectivas. Además, la implementación de estas herramientas en los espacios educativos permite que cada estudiante, independientemente de sus características o condiciones, pueda acceder, participar y progresar plenamente en su desarrollo integral. Así, el compromiso con la inclusión no solo se refleja en las políticas y normativas, sino también en la práctica cotidiana dentro de los

establecimientos, donde todos los actores involucrados trabajen de manera conjunta para crear un entorno de aprendizaje más justo, respetuoso y acogedor para todos los niños y las niñas.

5.3.2 Directrices en las instituciones educativas

Según Pérez y Gardey (2021) las directrices son un conjunto de instrucciones, pautas o principios orientadores los cuales se toman en cuenta al momento de tomar decisiones o llevar a cabo acciones para la realización de alguna actividad o proyecto. En este caso, dentro de los establecimientos educativos, las directrices guiarán en el desarrollo de lineamientos, orientaciones y protocolos con respecto al trabajo que debe realizar el equipo educativo con niños y niñas con NEE.

La Agencia de Calidad de la Educación (s/f), nos indica lo siguiente sobre los lineamientos dentro de los establecimientos educativos:

Los lineamientos técnico-pedagógicos son orientaciones acordadas y coordinadas por el director(a), equipo técnico y por los docentes para la implementación de la enseñanza. Dichas orientaciones, refieren a prácticas, metodologías y criterios comunes para el desarrollo del trabajo pedagógico de los docentes en asignaturas y/o niveles de enseñanza. Lo anterior, implica que los docentes cuenten con una mirada alineada para la ejecución efectiva del currículo (párr. 1).

Siguiendo esta misma línea, Padilla et al. (2023) nos indican que, los lineamientos pueden ser documentos oficiales que contienen objetivos, contenidos, métodos y criterios los cuales orientan en la planificación y posterior evaluación del nivel educativo según su contexto, garantizando una educación oportuna y pertinente. Siendo estos lineamientos fundamentales para la conformación de un ambiente seguro, incluyendo diversos aspectos desde lo administrativo, hasta las conductas que pueden tener los y las estudiantes.

Podemos afirmar que dentro de las instituciones existen lineamientos los cuales buscan establecer el funcionamiento y organización del entorno escolar. Además, tienen como objetivo asegurar que las prácticas administrativas y pedagógicas se realicen de manera adecuada, cumpliendo con las normativas y principios pedagógicos establecidos. Por otro lado, existen los protocolos, según Cobos (s/f), son orientaciones que guían en cómo actuar de una manera eficaz frente a situaciones específicas, con el propósito de resguardar el bienestar integral de todos y todas, promoviendo ambientes escolares seguros, cómodos y diversos para la comunidad educativa.

Según la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Isabel I (2023), los protocolos desempeñan un rol fundamental a la hora de promover un ambiente seguro y favorable para el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas, preparando al establecimiento para responder adecuadamente a cualquier situación que se pueda presentar. Lo anterior nos indica que, los protocolos son procedimientos que se establecen con el fin de resolver, paso a paso, situaciones determinadas. Dentro de las instituciones educativas, los protocolos se crean para guiar la gestión de diversas circunstancias que pueden presentarse en el contexto escolar.

5.3.2.1 Lineamientos y orientaciones en las instituciones

En los establecimientos educativos los lineamientos y orientaciones cumplen un papel fundamental para garantizar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos criterios y estándares buscan la calidad en la educación y aunque pueden variar según el contexto y el tipo de institución, generalmente abarcan aspectos relacionados con la gestión, la estructura organizativa.

En este contexto surge la interrogante, ¿los centros educativos deben utilizar el concepto de inclusión o el de integración? El Ministerio de Educación (2018c) entrega una definición de inclusión, los establecimientos educativos deben asegurar el derecho a la educación de todos y todas las personas de su comunidad, trabajando sobre dos puntos centrales: la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad. Por otra parte, Métodos y Estrategias para la Integración Escolar (2023) define que la integración escolar es un proceso que permite la incorporación de niños y niñas con discapacidad, a entornos y recursos educativos junto con niños y niñas que no presentan discapacidad, su objetivo principal es eliminar barreras y garantizar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad en un entorno inclusivo.

El establecimiento educativo Esmeralda imparte las miradas planteadas en el párrafo anterior, donde su Directora menciona que “dentro de nuestra misión y de nuestro sello educativo está la inclusión y en esa inclusión están los niños y niñas, con condiciones de vida” (Tulipán, entrevista 5, Directora). Pero también de manera complementaria Clavel indica que

un punto importante que es la visión que tiene este colegio, es que busca respetar la individualidad de cada uno, ya que existen niños y niñas que tienen un diagnóstico ya evaluado, pero existen párvulos dentro de la sala que tienen necesidades emocionales, necesidades sociales, necesidades hasta alimentarias, que este colegio les brinda un apoyo y busca solucionar, para que el ambiente de aprendizaje sea propicio (Clavel, entrevista 7, Educadora de Párvulos).

Por otro lado, dentro del centro educativo Amatista perteneciente a Integra, Patricia quien es Directora regional de Fundación Integra plantea que, el compromiso de esta institución es entregar una educación de calidad, participativa e inclusiva para todos sus estudiantes, de manera responsable y con mucho entusiasmo para continuar con el trabajo colaborativo con los párvulos y lactantes, sus familias, equipo educativo y la comunidad en general (Espinoza, 2018 citado en Castillo, 2019).

La entrevistada Margarita menciona que en el establecimiento “existe uno o dos párvulos con diagnóstico” (entrevista 2, Educadora de Párvulos). En relación con el apoyo que reciben los niños y las niñas con NEE, Margarita explica que, a través de una solicitud que ella misma debe levantar después de realizar una entrevista y evaluar la situación del nivel, la Fundación Integra proporciona un apoyo denominado API (Apoyo Permanente Integral). Este es el tercer tipo de apoyo que Margarita tiene en su sala y se utiliza principalmente para atender a los niños y niñas con CEA, con el fin de brindarles la asistencia necesaria para su desarrollo y aprendizaje.

Para concluir este apartado, mencionaremos un documento que se encuentra en relación directa con la temática abordada: Guía de Orientaciones Pedagógicas para la Atención a la Diversidad de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en Educación Parvularia (Universidad Metropolitana, 2006) subraya la importancia de la reflexión continua sobre el concepto de inclusión supone observar y evaluar el entorno en que se educa los niños y las niñas. Esto significa que en el Centro Educativo no se mira al párvulo con NEE como una persona que necesita adaptarse, sino que se examina el modelo educativo para analizar los procesos, en este sentido, se analizan los procesos, las situaciones y los factores que promueven la exclusión, identificando aquellos elementos que, en última instancia, funcionan como "barreras" para el aprendizaje y la participación plena de todos los y las estudiantes. El enfoque inclusivo busca transformar esas barreras, adaptando el entorno educativo y las estrategias pedagógicas, para que todos los niños y las niñas puedan acceder a una educación de calidad, sin importar sus características o condiciones.

5.3.2.2 Protocolos existentes dentro de los establecimientos educativos

En cuanto a los protocolos implementados en los establecimientos educacionales, para actuar frente a los diversos escenarios que puedan enfrentar la comunidad educativa, en particular aquellos que brinden los apoyos y las regulaciones a niños y niñas con NEE, evidenciamos lo siguiente:

El plan o protocolo de acompañamiento emocional y conductual para los educandos que presenten alguna desregulación emocional, son bastantes relevantes para los y las estudiantes con CEA. Es así como la Superintendencia de Educación (s/f-d) plantea que en el caso de niños y niñas CEA, las instituciones educativas deben contar con planes de manejo individualizados para anticipar y prevenir situaciones desafiantes de manera pertinente, estos planes consideran diversos elementos como: el trabajo con la familia, la actualización permanente, dar cuenta del plan a la comunidad educativa al inicio del año y la confidencialidad del contenido de la información recopilada. En este sentido, el reglamento interno del establecimiento tendrá que contar con un protocolo ante desregularizaciones emocionales y conductuales.

Además, es importante mencionar que estos protocolos pueden flexibilizarse considerando las características del estudiante o su edad. Liliun (entrevista 6, Educadora Diferencial) señala esto al mencionar que, si bien existe de manera formal un protocolo, en la práctica ante una desregulación, la forma de contención debe ser cuidadosa, para proteger tanto al niño o niña como a los demás párvulos del nivel, que no sea muy brusca al ser tan pequeños y otros resguardos que dependen del caso o la situación. Por otro lado, Girasol (entrevista 1, Directora) enfatiza que, más que centrarse únicamente en la desregulación emocional del niño o la niña, es crucial enfocarse en la capacidad resolutoria del adulto o la adulta frente a estas situaciones. Según lo señalado por Caroprese (2022), “si la persona adulta es capaz de responder a las necesidades del niño y es capaz de tranquilizarlo cuando lo necesita, podrá desarrollar una buena regulación emocional, aumentando la inteligencia emocional” (párr. 7). Esta perspectiva resalta la importancia de la intervención adulta en el proceso de regulación emocional, destacando cómo un adulto adecuado puede fomentar el desarrollo emocional del niño o la niña.

Siguiendo la misma línea, se evidencia que las respuestas oportunas ante situaciones de desregulación de los párvulos resultan primordiales tanto para contenerlos como para tratar de prevenirlos. Así como lo menciona la Subsecretaría de Educación Parvularia (2023), en su documento de Orientaciones Técnicas para la Atención de Situaciones Desafiantes con niños y niñas en el Espectro Autista en Establecimientos de Educación Parvularia, al comienzo de una situación desafiante se debe actuar de manera sensible a modo de respuesta, de este modo se generará una solución oportuna, antes de una situación más compleja, o como se había mencionado con anterioridad, una desregulación emocional.

Otro factor frente al desarrollo de protocolos en los establecimientos educativos, son los requerimientos actuales, por lo que constantemente sufren modificaciones o se crean nuevos. De esto da cuenta Camelia (entrevista 3, Educadora de Párvulos) al decirnos que, como establecimiento, cuentan con un protocolo el cual cada año se reformula e innova, dado que las necesidades y los apoyos que puedan requerir los párvulos cambian constantemente, por lo que se mejora y reflexiona en cuanto a las necesidades de los párvulos. Un cambio o adecuación, según los requerimientos recientes, es el protocolo en relación a la implementada de la Ley TEA (Ministerio de Salud, 2023), la cual señala que “los establecimientos educacionales velarán por el desarrollo de comunidades educativas inclusivas. Asimismo, efectuarán los ajustes necesarios en sus reglamentos y procedimientos internos, que consideren la diversidad de sus estudiantes y permitan el abordaje de desregularizaciones emocionales y conductuales” (Ministerio de Salud, 2023, p.6).

También, tenemos los protocolos de adaptación, los cuales se encuentran basados en las adecuaciones de los tiempos requeridos por el párvulo. Es así como lo plantea, el Ministerio de Educación (2015d) en la diversificación de la enseñanza que estipula desde el Decreto 83, donde se organizan el tiempo

y los horarios del párvulo, lo cual se hace mediante un análisis de información por parte del equipo docente, en concordancia con la familia para determinar si este necesita pausas, descansos o disminución de la jornada. Este tipo de adaptaciones lo expresa Jazmín (entrevista 9, Fonoaudióloga) al contar que en el establecimiento los párvulos al insertarse en el colegio suelen estar acompañados por su cuidador en caso de ser requerido, por lo que habitualmente existe un periodo de adaptación, aunque en casos particulares algunos párvulos solo pueden asistir a media jornada, ya que se desregulan y ahí se aplica protocolo de adaptación de jornadas. Por lo que en estos casos cobran especial relevancia los protocolos, sobre todo en aquellos niños y niñas con alguna NEE ya que, al iniciar su proceso de adaptación en el establecimiento educativo, se consideran sus propios ritmos o capacidades adaptativas.

En definitiva, se puede concluir que los protocolos existentes en los establecimientos educativos, nos ayudan a ordenar el proceder y actuar ante situaciones desafiantes, así como en los procesos de adaptación de los párvulos o las desregulaciones de emociones, por lo cual resulta de suma importancia que los establecimientos cuenten con estos protocolos para asegurar la protección integral de niños y niñas de manera flexible y abierta, considerando siempre sus necesidades para generar instancias más inclusivas en espacios respetuosos y bien tratantes.

5.3.3 Capacitación y organización del equipo pedagógico

El Manual de Formación en Ciencia Abierta (Bezjak et al. 2018) señala que la enseñanza y la capacitación implican la preparación de lo que se busca transmitir, es decir, seleccionar el contenido y el método por el cual será enseñado, con el fin de lograr la mayor efectividad. Esto quiere decir, que la enseñanza es un proceso teórico enfocado en la entrega de nuevos conocimientos, mientras que la capacitación busca que las personas logren llevar estos contenidos adquiridos a la práctica, utilizando diversas herramientas y técnicas para el desarrollo de habilidades.

En el ámbito educativo, las capacitaciones son una fuente importante para los profesionales que trabajan en educación, ya que estas les permiten adquirir nuevos conocimientos, mejorar la calidad de la enseñanza y fomentar un ambiente escolar tanto inclusivo como efectivo para todos y todas. En Chile, existen diversas capacitaciones y cursos dirigidos a directores o directoras, educadores o educadoras y asistentes de la educación, las cuales son impartidas por diferentes agentes, como el Ministerio de Educación, corporaciones como Integra, universidades, entre otras instituciones o profesionales de manera particular.

Por otro lado, en las instituciones educativas existen equipos pedagógicos, los cuales están conformados por diferentes profesionales quienes cumplen el rol de atender a todos y todas sus estudiantes de manera equitativa, incluyendo a quienes se encuentren diagnosticados con alguna NEE. Educrea (2023) nos indica que, el trabajo en equipo no implica estar todos y todas reunidos en un mismo espacio, sino más bien la capacidad de compartir ideas, métodos de trabajo, intereses y, por supuesto, poder organizarse en la distribución de tareas dentro del establecimiento. Cada miembro del equipo cumple un rol según las funciones específicas de su profesión, con el objetivo en común de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los niños y las niñas.

Sin embargo, Krichesky y Murillo (2018) en su investigación destacan que “los docentes necesitan trabajar en entornos colaborativos donde abunde el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática” (p. 151). En conclusión, la organización del equipo educativo se basa en una colaboración y coordinación entre los miembros que lo conforman, para trabajar conjuntamente en la planificación, implementación y evaluación de experiencias pedagógicas para los párvulos, considerando y respondiendo a sus diversas características y necesidades.

5.3.3.1 Importancia de la capacitación y nuevos conocimientos sobre el CEA

Como se mencionó en el apartado anterior, la labor de los y las docentes es fundamental para el bienestar de todos y todas sus estudiantes, considerando todas las responsabilidades y complejidades que implica impartir la enseñanza. En este contexto, la capacitación continua se vuelve esencial, ya que permite que los y las profesionales puedan mantenerse actualizados e ir perfeccionando tanto sus conocimientos como sus habilidades (Universidad Andrés Bello, 2023). De esta manera, los educadores y las educadoras podrán ofrecerles a los párvulos una enseñanza pertinente, oportuna y adecuada, adaptándose a las diversas necesidades y contextos dentro del aula.

En esta misma línea, la doctora Herdoiza (2004) describe la capacitación docente como “un componente necesario que habilita a los docentes para lograr el mejoramiento de la calidad de la educación, como mecanismo para que los beneficiarios de los servicios educativos puedan alcanzar mejores condiciones de vida” (p.11). En relación con esto, la Directora Tulipán menciona que es esencial que el equipo educativo reciba capacitación continua. Ella misma ha participado en diversas formaciones centradas en cómo tratar, comprender y trabajar con niños y niñas con CEA, abordando temas relevantes como la ley de Autismo y las necesidades que otros estudiantes pueden presentar dentro del aula (Tulipán, entrevista 5, Directora). Esta formación constante permite a los profesionales estar mejor preparados para enfrentar los desafíos y brindar un apoyo más efectivo a los y las estudiantes con CEA.

El Ministerio de Educación de Ecuador (2011) sostiene que los y las profesionales deben recibir capacitaciones de manera permanente y continua para poder abordar las NEE de sus estudiantes. Estas formaciones les brindarán herramientas y recursos necesarios para poder diseñar e implementar evaluaciones y estrategias pedagógicas las cuales sean adecuadas a cada contexto, siempre desde una mirada inclusiva. Con respecto a la experiencia de las entrevistadas Camelia (entrevista 3, Educadora de Párvulos) y Hortensia (entrevista 4, Fonoaudióloga), ambas coinciden en que, actualmente se sienten capacitadas para responder a las necesidades que presentan niños y niñas con CEA dentro del aula. Sin embargo, destacan que es importante contar con un profundo conocimiento sobre el tema para realizar una intervención oportuna, ya que esta condición es diferente a lo que se considera típico, y se necesita tener tanto estrategias como recursos adecuados para poder abordarla, especialmente en los casos de primera infancia. A pesar de sentirse capacitadas para trabajar con esta condición, reconocen que el CEA aún se encuentra en estudio y en un proceso constante de actualización.

Por otra parte, la capacitación continua se debe ir desarrollando desde el momento que uno se encuentra cursando su carrera universitaria, y luego se debe ir perfeccionando con estudios posteriores como lo son cursos, magister, postgrado, etc. Margarita destaca la importancia de que las universidades ofrezcan capacitaciones de una manera desafiante a sus estudiantes, ya que no es suficiente con la existencia de un ramo sobre inclusión, en la cual no se alcanza a abordar el tema como tal. En un futuro, el o la profesional debe contar con las herramientas necesarias para poder orientar y derivar a las familias hacia la realización de un diagnóstico y brindar un acompañamiento adecuado a los niños y las niñas durante su proceso de formación dentro del centro educativo (entrevista 2, Educadora de Párvulos).

En directa relación con las capacitaciones, es esencial que de manera particular los y las docentes busquen las formas de actualizar sus conocimientos con respecto a nuevas estrategias, herramientas y recursos, para llevar a cabo planificaciones y evaluaciones pertinente a las infancias CEA.

Asimismo, lo señala el Ministerio de educación de Ecuador (2011)

es fundamental la formación docente, factor que le permitirá dar respuesta a la diversidad; por tanto: la actualización, la capacitación, los momentos de diálogo, la reflexión sobre las prácticas educativas, el desarrollo de redes de apoyo, la planificación y enseñanza

colaborativa entre docentes y especialistas, como el apoyo y asesoramiento externo, promoverán y orientarán el proceso de cambio y de mejora educativa (p. 18).

Con respecto a la adquisición de nuevos conocimientos sobre el CEA, Margarita (entrevista 2, Educadora de Párvulos) nos señala que, de manera particular, ha profundizado en este tema mediante diferentes inducciones, lecturas y perfeccionamientos. Además, se encuentra cursando un magister sobre neurociencia, participando en seminarios, manteniendo conversaciones con otros profesionales y por medio de la retroalimentación con familias que tienen hijos o hijas con esta condición. Todas estas experiencias le han permitido enriquecer su comprensión y mejorar su práctica educativa.

Siguiendo esta misma línea, Hortensia (entrevista 4, Fonoaudióloga) nos comparte su trayectoria sobre su especialización en el CEA:

He Tenido que estudiar mucho para conocer la condición del espectro autista desde, bueno haber hecho un diplomado, cursos de formación para la evaluación como el ADOS-2, también he hecho cursos para la intervención temprana que hoy en día se usa, por ejemplo, LGM, TEACCH, IMPAC, que son cursos de pequeños programas que han servido en otros países y que uno se especializa para hacerlo (Hortensia, entrevista 4, Fonoaudióloga).

Para concluir, las capacitaciones y la constante actualización sobre el CEA por parte de los y las profesionales son esenciales a la hora de ofrecer una educación de calidad e inclusiva. Esto les permite responder de manera adecuada a las necesidades que cada niño y niña presenta, garantizando que todos y todas tengan acceso a las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse plenamente en el mundo.

5.3.3.2 Apoyo en capacitación de Fundación Integra

La Fundación Integra ofrece diversas iniciativas de capacitación enfocadas en la mejora de la educación infantil, especialmente en el contexto de la integración y el apoyo emocional. En su página web, los interesados podrán encontrar diversos apartados como "Etiqueta: Educación Inclusiva" y "Etiqueta: Capacitación", los cuales brindan acceso a cursos y programas diseñados para fortalecer las prácticas educativas inclusivas y el desarrollo profesional.

De acuerdo con Inostroza (2021), Integra ha trabajado durante años de manera decidida en la eliminación de barreras para promover la diversidad. En el apartado titulado "Cuando la inclusión es real, se transforma en pura inspiración", se destaca que la inclusión es vista por esta entidad como un valor inherente al ser humano y una fuente significativa de aprendizaje. Este proceso ha sido posible gracias a la colaboración de profesionales especializados en inclusión que desempeñan diversos roles en los jardines infantiles. Estos profesionales asesoran a los equipos educativos, guiándolos en la implementación de estrategias adaptadas a las características de los niños y las niñas, lo que facilita un proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo y de calidad.

El centro educativo Amatista, perteneciente a la Fundación Integra, destaca por su enfoque proactivo en la capacitación de su equipo educativo. Como menciona Girasol (entrevista 1, Directora), la Fundación Integra ofrece un constante apoyo en la formación del personal, afirmando que "la fundación, el beneficio que entrega es que nos capacita constantemente, están muy a la vanguardia, así que se anticipan mucho a las nuevas leyes que pueden estar saliendo y lo vamos aplicando también". Este enfoque asegura que el equipo esté siempre preparado para implementar las últimas normativas y mejores prácticas, lo que les permite adaptar y mejorar continuamente las estrategias educativas en función de las necesidades de los niños y las niñas.

Por otra parte, Margarita (entrevista 2, Educadora de Párvulos) también hace mención que la Fundación Integra les entrega una diversidad de opciones de capacitaciones, indicando que ella formó parte de estas:

Yo ya he recibido una capacitación el año pasado, de hecho, mañana nuestra jornada de plani vienen directamente a capacitarnos por CEA al equipo completo, así que la verdad que de momento solo he recibido capacitaciones dadas por la fundación una o dos máximos (Margarita, entrevista 2, Educadora de Párvulos)

Además, en relación con el tipo de formación que ofrecen, Margarita explicó que las capacitaciones son principalmente inducciones orientadas a proporcionar herramientas prácticas. Ella destacó que la Fundación Integra entrega pequeñas capacitaciones, brinda el tercer apoyo y actualiza constantemente los documentos, especialmente sobre la nueva ley de inclusión y toda la información relevante que se va actualizando. Esta constante actualización permite que los educadores y las educadoras se mantengan al día con las últimas normativas y enfoques en educación inclusiva, garantizando que estén preparados para implementar las mejores estrategias en el aula.

De esta manera, la Fundación Integra se destaca por su compromiso continuo con la formación de los profesionales de la educación infantil, facilitando el acceso a conocimientos actualizados y relevantes para garantizar una enseñanza inclusiva de calidad. Gracias a sus programas de capacitación y asesoría constante, las educadoras y los educadores, equipos pedagógicos logran adaptarse a los cambios legislativos y metodológicos que surgen en el ámbito educativo. Este enfoque integral, que combina la teoría y la práctica, permite a los centros educativos como Amatista mantenerse a la vanguardia en la implementación de estrategias inclusivas, generando un impacto directo en la calidad del aprendizaje y el bienestar de los niños y las niñas.

5.3.3.3 Falta de capacitación en algunos establecimientos

Con relación a la formación o capacitación docente para trabajar con niños y niñas con alguna NEE, en el caso de los niños y las niñas específicamente diagnosticados con CEA, se puede evidenciar que las estrategias existentes no siempre son suficientes o adecuadas. Esto resalta la necesidad de que las instituciones educativas busquen y fomenten oportunidades de capacitación que permitan a los y las profesionales adquirir nuevas herramientas y conocimientos para ofrecer una educación pertinente a los párvulos. Margarita (entrevista 2, Educadora de Párvulos) menciona que, como educadora, no cuentan con los conocimientos especializados necesarios para atender adecuadamente a los niños y las niñas con CEA dentro del establecimiento, además de que no cuentan con educadoras o educadores diferenciales. Aunque las capacitaciones son fundamentales para dotar a los y las profesionales de herramientas útiles, Margarita señala que estas no cumplen completamente con los requerimientos, ya que suelen ser de corta duración. Por ejemplo, una capacitación de 40 minutos no proporciona la formación necesaria para atender adecuadamente las NEE.

Lo anterior nos hace reflexionar sobre: ¿los educadores o las educadoras se encuentran lo suficientemente capacitados para enseñar a los niños y las niñas diagnosticados con CEA?

En el artículo de Flores y Aballe (2018), se menciona que una de las principales problemáticas en el ámbito educativo actual, es la falta de capacitación en los docentes universitarios, siendo esta una situación que requiere ser abordada de manera urgente, puesto que los y las docentes son quienes se encargan de garantizar una educación de calidad para niños y niñas. Esta carencia de capacitación puede impactar negativamente tanto en el desarrollo educativo de los párvulos como en el desempeño de los propios docentes ya que, al no tener las habilidades y conocimientos necesarios para responder a las diversas necesidades de sus estudiantes, experimentan frustración y desmotivación a la hora de impartir la enseñanza.

Teniendo en cuenta que las capacitaciones hacia los y las docentes son de suma importancia para poder transmitir aprendizajes pertinentes y oportunos, Margarita (entrevista 2, Educadora de Párvulos) nos menciona otra recomendación clave, la cual consiste en buscar diversas formas para poder capacitarnos por cuenta propia, especialmente cuando el establecimiento educativo no lo proporcione. Es fundamental que, como profesionales de la educación, busquemos la manera de capacitarnos adecuadamente, ya que hoy en día la sociedad exige estar preparadas para poder atender a las diversas NEE. Por esta razón, si surge la oportunidad de participar en jornadas de formación, talleres o cursos, se deben aprovechar, ya que estas instancias constituyen una herramienta para el desarrollo profesional y el futuro de nuestros estudiantes.

Como otro punto, abordamos los apoyos y orientaciones para trabajar con niños y niñas con CEA. Camelia (entrevista 3, Educadora de Párvulos) nos expresa que, si bien cuentan con algunos apoyos, estos solo están disponibles cuando se solicitan, y por lo general no se realizan cursos o capacitaciones más profundas sobre el tema. Además, aunque es posible buscar información en internet para poder actualizarse, se considera que estas instancias orientadoras no son suficientes, ya que lo ideal sería realizar un postgrado para estar mejor preparados. Este último punto que menciona Camelia es interesante, debido a que refleja una visión en la que asume la responsabilidad y lo que significa atender a niños y niñas con CEA.

En conclusión, al recopilar todas estas realidades, podemos observar que existen establecimientos educativos comprometidos con la inclusión y la lucha contra las barreras que puedan enfrentar estudiantes con CEA, entregándoles todo el apoyo necesario y capacitando a sus educadores, educadoras y asistentes de la educación. No obstante, es importante señalar que los y las profesionales no pueden conformarse solo con las capacitaciones ofrecidas por la institución; deben asumir un compromiso e ir más allá, buscando información de manera autónoma y actualizarse constantemente para adquirir nuevos conocimientos y herramientas necesarias para la entrega oportuna de aprendizajes a niños y niñas, incluyendo a quienes se encuentran diagnosticados con CEA.

5.3.3.4 Organización del equipo pedagógico

En relación con la organización de los equipos pedagógicos que están insertos en los establecimientos educativos, estos pueden ser variados y contar con diversos profesionales que se apoyan mutuamente en la labor educativa, pero por sobre todo está el apoyo a los niños y las niñas con alguna NEE que requieran de la atención de estos profesionales para facilitar el desarrollo de sus procesos de enseñanza- aprendizaje. Bermeosolo (2014) habla sobre aquel educador o educadora de aula que cuente con una interacción con profesionales especializados, podrá realizar una labor mucho más efectiva, ya que desde este trabajo colaborativo y el compartir información, construyen conocimientos favorables que inciden directamente en los y las estudiantes.

Sobre lo anterior, Clavel (entrevista 7) declara que su trabajo como Educadora de Párvulos resulta más global, en contraste con las especialistas cuyo trabajo es más específico, por ejemplo: la fonoaudiología que ve el lenguaje y la terapeuta que trabaja desde lo sensorial. Es así como estas profesionales pueden proporcionar las terapias y apoyos atendiendo a las necesidades individuales de cada niño o niña de manera más especializada.

De ahí que, contar con profesionales de apoyo que trabajen colaborativamente con los profesionales de aula beneficia a los niños y las niñas en su desarrollo educativo, por lo que la organización de un equipo pedagógico resulta necesaria para la inclusión educativa de todos y todas. Así como lo menciona Arriagada, et al. (2021) los sistemas de apoyo profesionales PIE y de aula, han generado cambios en la forma de atender las diversas NEE en el establecimiento, de manera inclusiva y no

discriminatoria, basándose en lo que promueve el Ministerio de Educación en cuanto a las orientaciones para el trabajo colaborativo en el aula.

La organización pedagógica de los y las docentes está sujeta a modificaciones en función de las necesidades actuales de las instituciones educativas para el trabajo en el aula. Por ello, es fundamental que el equipo pedagógico se organice de manera que favorezca el trabajo colaborativo, tanto dentro como fuera del aula, con el fin de ofrecer el apoyo necesario a todos los niños y las niñas que lo requieran. Tal como lo menciona Clavel:

El trabajo que se realiza este año, es como aula integrada en sala, o sea la terapeuta, la educadora diferencial va a la sala a estar conmigo en las diferentes experiencias pedagógicas, donde se va diversificando la enseñanza donde niños y niñas necesitan un apoyo. Ahí la terapeuta colabora como en el trabajo que lidera la educadora, que en este caso soy yo (entrevista 7, Educadora de Párvulos).

Por ende, el trabajo en equipo debe organizarse permitiendo que los y las profesionales trabajen de manera conjunta, pero respetando sus roles. Esto permite un complemento de cada área y no una pelea entre quien maneja más conocimiento y puede liderar mejor al nivel. Además, esta organización permite otras cosas, como por ejemplo una mejor y rápida contención de los niños y las niñas, ya que tal como señala Girasol (entrevista 1, Directora) cada profesional cumple un rol específico en el aula y mediante la organización de estos se generan estrategias ante alguna desregulación del niño o la niña.

De igual manera, en los establecimientos educativos se suelen generar reuniones las cuales son primordiales a la hora de organizar el trabajo a realizar, así como también las planificaciones y adecuaciones que se implementaran en el aula. Tal como nos refiere Margarita (entrevista 2, Educadora de Párvulos) contamos con jornadas de planificación y organización, en donde se analizan los avances de los niños y las niñas semanalmente para tomar decisiones colaborativas entre el equipo, para de esta forma generar adecuaciones en base a los requerimientos de los párvulos. Lo que da cuenta que la organización del equipo educativo es crucial, ya que lo trabajado en el aula no siempre funciona con todos y todas los niños y las niñas por igual, por lo que mediante la organización se puede optar a una planificación adecuada y adaptada a sus requerimientos individuales.

En resumen, la organización de los equipos pedagógicos es crucial para brindar apoyos adecuados, trabajando de manera colaborativa con diversos profesionales. Es esencial que exista una comunicación asertiva dentro del equipo para generar y coordinar los apoyos específicos, las planificaciones, los protocolos de actuación frente a situaciones desafiantes, entre otros aspectos, siempre en función de las necesidades de cada niño o niña. Por lo tanto, es indispensable fomentar espacios de retroalimentación, como talleres o charlas, que permitan fortalecer y actualizar los conocimientos del equipo educativo.

Capítulo VI: Conclusiones

6. Conclusión

El análisis de los datos recolectados permitió conocer las diversas percepciones de las integrantes de los equipos pedagógicos con relación al trabajo con niños y niñas con CEA. Se abordaron cuestiones claves sobre cómo las profesionales perciben su intervención en el aula, los desafíos que enfrentan y cómo consideran que su trabajo contribuye al desarrollo de los y las estudiantes. También se exploraron las metodologías, estrategias y recursos utilizados, así como las barreras y apoyos que influyen en la implementación de un trabajo pedagógico efectivo. Analizar la percepción que poseen los diferentes integrantes de los equipos pedagógicos en torno al trabajo con niños y niñas con CEA.

Para este análisis, se utilizó un diseño fenomenológico, que adoptó la metodología Epoché, la cual invita a suspender juicios previos y conocimientos establecidos sobre el objeto de estudio. Este enfoque permite abordar las vivencias y experiencias de las participantes de manera reflexiva y libre de prejuicios, buscando captar los significados que las involucradas le otorgan a su práctica y a los fenómenos que experimentan en su entorno educativo. De este modo, se procuró una comprensión profunda de las experiencias de los equipos pedagógicos en su trabajo con niños y niñas con CEA.

Respecto al primer objetivo específico, “Comprender la importancia que se le otorga a los equipos interdisciplinarios en el trabajo pedagógico con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista en el aula”, este estudio permitió identificar que las participantes reconocen la relevancia de los equipos interdisciplinarios dentro de los espacios educativos. Las participantes reflexionan sobre lo fundamental que resulta el trabajo colaborativo entre los distintos profesionales para generar entornos inclusivos y adecuados para los niños y las niñas. No obstante, esto no implica que este trabajo conjunto se realice de manera efectiva en todos los casos, ni que siempre se logren crear espacios verdaderamente inclusivos. En ocasiones, al parecer, el trabajo interdisciplinario no se lleva a cabo de forma completamente integrada, lo que limita la posibilidad de generar entornos realmente tranquilos y seguros para todos y todas los y las estudiantes, esto puede deberse a diversos factores, tales como la falta de un PIE o de un equipo interdisciplinario conformado adecuadamente, la carencia de profesionales especializados en CEA, la falta de redes de apoyo, la insuficiencia de tiempo destinado, al trabajo colaborativo entre los diversos actores educativos. Estas variables pueden generar barreras para la implementación efectiva de estrategias inclusivas que favorezcan el desarrollo integral de los niños y las niñas con CEA dentro del aula.

Con relación al segundo objetivo específico, “Conocer los lineamientos, orientaciones pedagógicas y protocolos existentes dentro de los establecimientos educativos para mejorar el quehacer de los equipos pedagógicos en el trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista”, se menciona que las orientaciones y los protocolos pedagógicos varían según los diferentes establecimientos educativos. Por esta razón, a través de las entrevistas realizadas, se puede observar que la implementación de enfoques pedagógicos depende tanto de las normativas generales como de las necesidades específicas de los niños y las niñas CEA. En las instituciones se cuenta con una serie de protocolos destinados a fortalecer el trabajo pedagógico, especialmente en situaciones de desregulación, como lo mencionaron las entrevistadas. Esto refleja una diversidad de enfoques en la atención a los niños y las niñas CEA, lo que implica que los equipos pedagógicos deben adaptarse constantemente. En algunos casos, esto significa buscar estrategias complementarias para mejorar la intervención educativa y garantizar una inclusión efectiva.

En cuanto al tercer objetivo específico, “Caracterizar al aula respecto a la didáctica en el trabajo pedagógico con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista”, se puede inferir que la organización de los equipos interdisciplinarios se enfoca en ofrecer una variedad de oportunidades para el trabajo pedagógico. Esto implica una diversidad de enfoques colaborativos entre profesionales de distintas áreas, lo cual es fundamental para atender de manera integral las necesidades educativas y emocionales de los niños y las niñas CEA.

La colaboración entre estos profesionales permite desarrollar estrategias didácticas adaptadas, inclusivas y respetuosas de las particularidades de cada estudiante, asegurando un enfoque personalizado que favorezca el aprendizaje. En este contexto, se destaca la importancia de los recursos materiales como una herramienta clave para facilitar el acceso al aprendizaje y promover la participación activa de los y las estudiantes en el aula. Los recursos materiales no solo permiten hacer el contenido más accesible, sino que también favorecen la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula, ofreciendo a cada niño y niña las herramientas necesarias para desenvolverse de acuerdo con sus ritmos y características individuales.

Es crucial, para las entrevistadas que los recursos materiales sean adecuados para el apoyo de niños y niñas con CEA, lo que incluye materiales visuales, tecnológicos, y sensoriales, que faciliten la comprensión y la interacción. Además, la presencia de recursos como las salas sensoriales que incluyen materiales manipulativos contribuyen a crear un entorno enriquecido, donde los niños y las niñas pueden explorar y aprender de manera activa y dinámica. Estos recursos, combinados con un enfoque pedagógico inclusivo, son esenciales para garantizar que los niños y las niñas tengan las mismas oportunidades para aprender y desarrollarse en el aula. La integración de estos recursos, junto con las estrategias colaborativas entre los y las profesionales, permite crear un ambiente de aprendizaje más equitativo, estimulante y accesible para todos y todas.

En relación con el cuarto objetivo específico, “Comprender qué factores influyen en el diseño, implementación y evaluación de las propuestas pedagógicas en el trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista”, las entrevistas revelaron una diversidad de opiniones sobre los desafíos y las oportunidades inherentes a este tipo de trabajo. Las respuestas sugieren que la percepción de los equipos pedagógicos varía considerablemente, dependiendo de varios factores, como la experiencia de los y las profesionales, los recursos disponibles y la formación especializada.

Uno de los aspectos más destacados en las entrevistas es la necesidad de contar con más profesionales de apoyo, especialmente en los jardines infantiles, donde a menudo se trabaja con profesionales esporádicos o con menor disponibilidad. La presencia de profesionales especializados, dentro del equipo educativo, es crucial para proporcionar una atención integral y garantizar que los niños y las niñas CEA reciban el acompañamiento necesario en su proceso de aprendizaje y desarrollo. Estos profesionales no solo pueden identificar las necesidades específicas de cada estudiante, sino también colaborar estrechamente con los educadores y las educadoras, para diseñar estrategias pedagógicas personalizadas y efectivas.

Además, se enfatizó la importancia de disponer de tiempo suficiente para trabajar de manera colaborativa. En muchos casos, los equipos pedagógicos enfrentan dificultades debido a la falta de tiempo para planificar conjuntamente y coordinar sus acciones, lo que puede afectar la implementación efectiva de estrategias inclusivas. El trabajo colaborativo entre los y las diferentes profesionales es esencial para abordar las diversas dimensiones de las necesidades de los y las estudiantes, y disponer de tiempo para compartir conocimientos, experiencias y enfoques pedagógicos es clave para optimizar los resultados.

Por último, las entrevistas subrayan la necesidad de fortalecer las redes de apoyo tanto dentro de la institución educativa como en la comunidad en general. Las redes de apoyo, que involucran a las familias, otros profesionales de la salud y especialistas en el área son fundamentales para garantizar una atención integral y coordinada. Igualmente, se hace un llamado a que las universidades y centros de formación capaciten adecuadamente a los futuros profesionales que trabajarán con niños y niñas con NEE, garantizando que reciban una preparación específica y actualizada que los habilite para enfrentar los desafíos de la inclusión educativa de manera efectiva. La capacitación adecuada permitirá que los futuros y las futuras profesionales tengan las herramientas necesarias para diseñar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas que respondan de manera efectiva a las necesidades de los niños y las niñas CEA.

También es importante señalar que las integrantes en este caso, de los equipos pedagógicos, reconocen la importancia del trabajo colaborativo interdisciplinario en el aula para apoyar a los niños y las niñas con CEA. Entienden que una intervención integral, que involucre a profesionales de diversas áreas, es clave para abordar las necesidades educativas y emocionales de los y las estudiantes. Sin embargo, se enfrentan a desafíos significativos, como la falta de tiempo para trabajar de manera colaborativa y la necesidad de contar con más profesionales de apoyo, especialmente en los jardines infantiles.

Finalmente se destaca la importancia de contar con recursos materiales adecuados, como materiales visuales y sensoriales, que faciliten la inclusión efectiva de los y las estudiantes. Los equipos subrayan la necesidad de una mejor capacitación y especialización en el trabajo con niños y niñas con NEE, y la creación de redes de apoyo tanto dentro de la institución educativa como en la comunidad, para garantizar un apoyo educativo de calidad y promover la plena inclusión de los niños y las niñas CEA.

6.1 Limitaciones

A lo largo del proceso investigativo, surgieron diversas situaciones que, de alguna manera, retrasaron el avance oportuno del trabajo. La principal limitación estuvo en la falta de información actualizada sobre el CEA, especialmente en fuentes bibliográficas recientes y en español. La escasez de datos actualizados sobre este tema en el contexto educativo nacional representó un obstáculo significativo, dificultando la obtención de información relevante para profundizar en la investigación y comprender mejor las realidades y desafíos actuales en torno al trabajo pedagógico con niños y niñas con CEA.

Es importante destacar que, aunque existen diversos autores que abordan el tema desde otros países y en documentos en inglés, es fundamental considerar que la realidad educativa varía significativamente entre países, lo que conlleva a diferentes enfoques respecto al trabajo interdisciplinario. Además, en muchos de estos estudios, la atención se centra principalmente en niveles educativos superiores, mientras que en el ámbito de la educación parvularia, que es el foco de este estudio, la información disponible es más limitada y no siempre refleja las particularidades y desafíos propios de este nivel curricular.

Una limitación directa fue la accesibilidad y la demora en la respuesta de los centros educativos para confirmar la posibilidad de realizar las entrevistas. Esta situación afectó la coordinación con las personas seleccionadas para entrevistar, así como la gestión de sus tiempos disponibles, generando dificultades en la planificación y ejecución del proceso de recolección de datos. La carga académica también jugó un papel importante, ya que la disponibilidad de tiempo se vio afectada por los horarios restrictivos de las integrantes del grupo, quienes provienen de diferentes menciones, como “Mención Comunicación y Trastornos del Lenguaje” y “Mención Promoción de la Salud”. Esta diferencia en las áreas de especialización, sumada a los horarios diferentes de cada una, dificulta el desarrollo del trabajo grupal. Por otra parte, la presión adicional de los trabajos de otras asignaturas afectó la concentración y dedicación al proceso investigativo, lo que repercutió en el avance oportuno de la investigación.

Como limitación, se destaca también la necesidad de que las universidades realicen una autorreflexión sobre los conocimientos que imparten a los futuros y las futuras profesionales de la educación, especialmente en relación al trabajo con niños y niñas CEA. Esto permitiría asegurar que la formación académica esté mejor alineada con las necesidades del contexto educativo y las demandas específicas del trabajo con este grupo de estudiantes. Una revisión crítica de los contenidos y enfoques pedagógicos garantiza una preparación más adecuada, habilitando a los y las profesionales para enfrentar los desafíos de la inclusión y mejorar la efectividad del trabajo interdisciplinario en los espacios educativos.

6.2 Proyecciones

A partir de la temática abordada en esta investigación, se pueden identificar diversas proyecciones y líneas de investigación futuras que continúan profundizando en la comprensión y mejora del trabajo pedagógico con niños y niñas con CEA, particularmente en el ámbito de la Educación Parvularia. A continuación, se detallan algunas posibles proyecciones para avanzar en el desarrollo de esta área de investigación:

Una de las proyecciones de este trabajo es la posibilidad de realizar un estudio de caso dentro del campo de la Educación Parvularia. Este estudio podría enfocarse en investigar el rol crucial que desempeñan los y las profesionales que conforman los equipos interdisciplinarios dentro del aula, los cuales trabajan con niños y niñas CEA. A través de este enfoque, se podrán identificar las problemáticas que surgen desde la práctica pedagógica, facilitando la creación de soluciones y propuestas que contribuyan a la mejora continua en la formación y desempeño de los párvulos. Esto, a su vez, permitirá un análisis más detallado de las necesidades formativas de los y las profesionales, los recursos que se requieren y las barreras existentes para ofrecer una educación inclusiva de calidad.

En relación con la participación de las familias, otra posible línea de investigación se enfoca en entender su papel en el proceso educativo de los niños y las niñas CEA. Es relevante explorar cómo las familias pueden ser parte activa de este proceso dado que, su involucramiento puede mejorar los resultados de aprendizaje y el bienestar de los párvulos. Este enfoque permitirá desarrollar estrategias para fortalecer la colaboración entre las instituciones educativas y las familias, asegurando una atención integral que responda a las necesidades específicas de los niños y las niñas con CEA.

Una de las preguntas más relevantes para futuras investigaciones responde a la siguiente interrogante:

¿Cómo pueden los centros educativos enfocar y asegurar la implementación de prácticas inclusivas, considerando y respetando todas las necesidades, mediante la colaboración de un equipo interdisciplinar? Este cuestionamiento es clave para evaluar la efectividad de las prácticas inclusivas en las instituciones educativas, identificar las barreras existentes y proponer soluciones que contribuyan a mejorar la inclusión de los estudiantes CEA. Además, permite profundizar en las políticas educativas, la formación docente y los recursos necesarios para garantizar que los niños y las niñas reciban una educación adecuada a sus necesidades y características.

Esta interrogante abre el camino para futuras investigaciones que exploren tanto los desafíos como las oportunidades del trabajo pedagógico con niños y niñas con CEA, ampliando la comprensión sobre la integración y la inclusión en el contexto educativo. Además, pueden contribuir al desarrollo de políticas públicas y programas de formación de profesionales que respondan de manera más efectiva a las necesidades de los niños y las niñas con CEA.

Referencias bibliográficas

- Aburto, C., Amaya, J., Artaza, V., Barrón, M., Le-Feaux, H., Rojas, P. & Sáez M. (2024). Educación inclusiva en la Junji: una mirada desde el acompañamiento técnico de las asesoras de inclusión. *Revista niñez hoy*, (4), 53 - 71.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Gestión de la diversidad en aprendizajes*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (s/f). *Lineamientos técnico-pedagógicos, una condición basal para la adecuada gestión curricular en los establecimientos* [archivo PDF]. https://recursosorientacion.agenciaeducacion.gob.cl/pluginfile.php/39724/mod_resource/content/0/Ficha%20de%20trabajo%20Lineamientos%20técnico-pedagógicos%2C%20una%20condición%20basal%20para%20la%20adecuada%20gestión%20curricular%20en%20los%20establecimientos.pdf
- Anadón, M. (2008). La investigación llamada “cualitativa”: De la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 198-211. doi.org/10.17533/udea.iee.v26n2a08
- Aragon, R. (2024). *Entendiendo los grados de autismo y su impacto en el desarrollo*. Disponible en <https://psiquiatria.com/post/entendiendo-los-grados-de-autismo-y-su-impacto-en-el-desarrollo>
- Araneda, A. (2008). *Investigación cualitativa en educación y pedagogía: texto de apoyo a la formación investigativa de estudiantes de pregrado en la formación, desarrollo y evaluación de Proyectos*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Aravena, F. (2021). *Gestionando conversaciones profesionales en tiempos de pandemia: Una oportunidad para los líderes escolares* [archivo PDF]. Líderes Educativos: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/gestionando-conversaciones-profesionales-en-tiempos-de-pandemia-una-oportunidad-para-los-lideres-escolares/>
- Ardines, P. (2018). *El trabajo multidisciplinario, nuevo enfoque para la solución de problemas y para la realización de programas en el área de la salud* [archivo PDF]. http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/11/14.pdf
- Arguello, B. & Sequeira, M. (2016). *Estrategias metodológicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Básica* [Tesis de Grado]. Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad: Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Arriagada, C., Jara, L., & Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 175-195. doi.org/ 10.4067/S0718-07052021000100175
- Artigas-Pallares, J. & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico de los trastornos mentales (DSM-5) (5a ed.)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Astudillo, C. & Mondaca, A. (2020). El trastorno de espectro autista. Necesidades educativas a la luz del interés superior del niño a propósito de la sentencia de la corte de apelaciones de Antofagasta. *Revista de Derecho*, 88 (247), 257–278. doi.org/10.29393/rd247-9cate20009
- Autistic Self Advocacy Network. (s/f). *Plan de estudios para la autovaloración. ASAN*. [archivo PDF]. <https://autismnow.org/wp-content/uploads/2013/04/Self-Advocacy-Curriculum-SPANISH.pdf>
- Ayoví - Caicedo j. (2019). Trabajo en equipo: clave del equipo de las organizaciones. *Revista Científica Fomento de la investigación y publicación científico-técnica multidisciplinaria (FIPCAEC)*, 4(10), 58-76. doi.org/10.23857/fipcaec.v4i10.39
- Baña, M. (2015). El Rol de la Familia en la Calidad de Vida y la Autodeterminación de las Personas con Trastorno del Espectro del Autismo. *Ciencias Psicológicas*, 9 (2), 323- 336.
- Bermeosolo, J. (2014). Educación e Inclusión: El Aporte del Profesional de la Salud. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 25(2), 363-371.
- Bezjak, S., Clyburne-Sherin, A., Conzett, P., Fernandes, P., Görögh, E., Helbig, K., Kramer, B., Labastida, I., Niemeyer, K., Psomopoulos, F., Ross-Hellauer, T., Schneider, R., Tennant, J., Verbakel, E., Brinken H. & Heller, L. (2018). *Manual de formación en ciencias abiertas*. Hannover: Editorial Foster.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarra, E., López-Cassá, e., Pérez-González, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia N. & Planells, O., *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Ediciones Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2016). *10 Ideas Clave Educación Emocional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula: Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana* [Tesis de Grado]. Santiago: Universidad de Chile.
- Booth, T & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Editorial Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusión: developing learning and participation in schools; (3rd edition)*. Bristol: Editorial Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Cabrera, M. (2022). *Mary Warnock y Evelyn Deno dos investigadoras comprometidas con la Educación Especial y protagonistas de un cambio radical en la atención del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. En Cabrera, M. & López, J. (2022). XIV congreso virtual sobre historia de las mujeres (15 al 31 de octubre de 2022) Comunicaciones. España: Ediciones Asociación de Amigos del Archivo Histórico Diocesano de Jaén.
- Cañas, C. Farias, C. & Jara, K. (2018). *Congruencia entre los conocimientos teóricos de la educadora de párvulos y la aplicación de las estrategias metodológicas de enseñanza utilizadas en el aula a niños y niñas con necesidades educativas especiales permanentes (TEA)* [Tesis de Grado]. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Cárdenas, A., Castro, R., & Soto, A. (2001). El desafío de la interdisciplinariedad en la formación de docentes. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 1(1), 17-30.
- Caroprese, M. (2022). *Desregulación emocional: qué es y cómo tratarla*. Disponible en <https://www.unobravo.com/es/blog/desregulacion-emocional>

- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la Educación Superior y la Investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169.
- Castillo, E. (2019). *Integra Atacama y Senadis firman compromiso con la inclusión*. Disponible en <https://www.integra.cl/tag/inclusion/>
- Castillo, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20 (10), 7-18.
- Cedeño, R. & Hernández, B. (2022). Factores externos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista científica, dominio de las ciencias*, 8 (2) 1483-1498. doi.org/10.23857/dc.v8i2.2718
- Circular 586 exenta de 2023. [Ministerio de Educación & Superintendencia de Educación]. Resolución n° 586 exenta, de fecha 27.12.2023, que aprueba circular que imparte instrucciones referidas a la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de párvulos y estudiantes con trastorno del espectro autista. 27 de diciembre de 2023.
- Cobos, R. (s/f). *Protocolos escolares: la importancia de prevenir y estar preparados*. Disponible en <https://www.guardianes.org.mx/publicaciones/protocolos-escolares/>
- ColegioMirador. (s/f). *Programa de integración PIE*. Disponible en <https://colegiomirador.cl/pie/>
- ColegioMontesol (s/f). *Proyecto de integración escolar (PIE)*. [archivo PDF]. <https://montesol.cl/wp-content/uploads/2019/08/Proyecto-deu-Integracio%CC%81n-Escolar-PIE-Montesol.pdf>
- ConecTEA. (s/f-a). *La importancia de la familia en el autismo*. Disponible en <https://www.fundacionconectea.org/2023/02/22/la-importancia-de-la-familia-en-el-autismo/#:~:text=El%20diagn%C3%B3stico%20de%20autismo%20de,otros%20miembros%20de%20la%20familia>
- ConecTEA. (s/f-b). *Tras el diagnóstico*. Disponible en <https://www.fundacionconectea.org/autismo-tras-el-diagnostico-2/>
- Contento, A. K. J., Erraéz Alvarado, J. L., Vargas Gaona, M. V., & Espinoza Freire, E. E. (2018). Consideraciones sobre la educación inclusiva. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 1(3), 18-24.
- Córdova, L. (2022). *Ansiedad infantil y el autismo Una revisión bibliográfica de 2011 a 2021* [Tesis de Maestría]. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Coronado, Y. (2021). *El DECRETO 83/2015, su Interpretación y Fundamentación en un Contexto de Trabajo Colaborativo Entre Docentes de Educación Básica y Diferencial de 1° a 4° Año Básico de un Establecimiento Particular Subvencionado de la Comuna de Santiago Centro* [Tesis de Grado]. Santiago: Universidad de Chile.
- Cortés, R., Gutiérrez, P., Silva, F., Riffo, B., & Vera, C. (2022). *Inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista dentro del aula regular en el colegio municipal Camilo Henríquez de la comuna de Concepción* [Tesis de Grado]. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Cubero Vázquez, K. & Villanueva Monge, L. (2014). La evaluación cualitativa en el proceso enseñanza - aprendizaje como principio fundamental de una formación más humanista. *Revista Nuevo Humanismo*, (2)1, 37-50. <http://dx.doi.org/10.15359/rnh.2-1.3>

- Dabdub-Moreira, M. & Pineda-Cordero, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 41-55.
- Decreto 1300 de 2002 [Ministerio de Educación]. Aprueba planes y programa de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje. 30 de diciembre de 2002
- Decreto 143 exento de 1980 [Ministerio de Educación]. Aprueba planes de estudios y programas de tratamiento de educación diferencial para trastornos específicos de aprendizaje de la lecto - escritura y cálculo. 04 de septiembre de 1980.
- Decreto 170 de 2009 [Ministerio de Educación]. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 14 de mayo de 2009.
- Decreto 457 de 1976 [Ministerio de Educación]. Autoriza la organización de grupos diferenciales en las escuelas de educación general básica. 29 de julio de 1976.
- Decreto 83 de 2015b [Ministerio de Educación]. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Junio de 2015.
- Delgado, P. (2021). *Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación*. Disponible en <https://observatorio.tec.mx/edu-news/trastorno-del-espectro-autista-tea-educacion/>
- Díaz, E. & Andrade, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: Estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17, (1), 163-181.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Directores que Hacen Escuela. (2015). *Estrategias para prevenir el ausentismo docente y fortalecer la enseñanza*. [archivo PDF]. https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/4_Estrategias_para-prevenir_el_ausentismo_docente.pdf
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Simón, C. & Sandoval, M. (2015). *Guía para la Inclusión Educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: Ediciones Fundación Benéfico Social Hogar del Empleado (FUHEM).
- Educrea. (2023). *El aula un escenario para trabajar en equipo*. Disponible en <https://educrea.cl/el-aula-un-escenario-para-trabajar-en-equipo/>
- Equipo Pedagógico de Campuseducacion. (2024). *Diseño Universal para el Aprendizaje*. Disponible en <https://www.campuseducacion.com/blog/recursos/diseño-universal-para-el-aprendizaje/#:~:text=El%20DUA%20es%20un%20modelo,y%20diversidad%20de%20cada%20estudiante.>
- Espacio Autismo. (s/f). *Los símbolos del autismo: El infinito, el color azul y el puzle*. Disponible en <https://www.espacioautismo.com/los-simbolos-del-autismo-del-color-azul-a-la-pieza-de-puzle/>

- Federación Autismo Madrid. (2013). *Estrategias efectivas para enseñar a niños con autismo*. Disponible en <https://autismomadrid.es/educacion-2/estrategias-efectivas-para-ensenar-a-los-ninos-con-autismopuntos-1-y-2/>
- Federación Autismo Madrid. (2014). *Cómo crear un entorno escolar que favorezca a los alumnos con autismo*. Disponible en <https://autismomadrid.es/educacion-2/como-crear-un-entorno-escolar-que-favorezca-los-alumnos-con-autismo/>
- Federación Autismo Madrid. (2021). *Estrategias proactivas de regulación emocional. Intervención desde la prevención para profesionales y familiares*. Madrid: Ediciones Comunidad de Madrid.
- Flores, G. & Aballe, V. (2018). *La urgente necesidad de la capacitación y profesionalización del docente universitario*. [archivo PDF]. <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v6n3/2308-0132-reds-6-03-e16.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) & Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS). (s/f). *Manual para el Trabajo con Familias. El desarrollo de niños y niñas de 4 a 10 años*. Chile: La mandrágora. Ltda.
- Forma y color. (s/f). *Sala PIE Programa de Integración Escolar*. Disponible en <https://www.formaycolor.cl/sala-pie/>
- Fundación de Chile. (2013). “Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)” Documento Resumen del Estudio. [archivo PDF]. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Resumen_Estudio_ImplementacionPIE_2013.pdf
- García, A. (2008). *Espectro autista: definición, evaluación e intervención educativa*. Mérida: Editorial Junta de Extremadura.
- García, A. (2021). *¿Trastorno o condición autista?*. Disponible en <https://www.autismovivo.org/post/trastorno-o-condici%C3%B3n-autista>
- García, E. (2020). *Desregulación emocional en niños con autismo: Programa de estrategias psicopedagógicas basadas en la evidencia para la contención de situaciones disruptivas en niños con trastorno de espectro autista (TEA) en edades de cuatro a siete años* [Tesis de Maestría]. Medellín: Universidad CES, Colombia.
- García, J. (2019). Orientaciones metodológicas para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Publicaciones Didácticas*, (103), 420-427.
- García, R., Irarrázaval, M., López, I., Riesle, S., Cabezas, M., Moyano, A., Garrido, G., Valdez, D., S. de Paula, C., Rosoli, A., Cukier, S., Montiel Nava, C. & Rattazzi, A. (2021). Encuesta para Cuidadores de Personas del Espectro Autista en Chile. Acceso a Servicios de Salud y Educación, Satisfacción, Calidad de Vida y Estigma. *Andes pediátrica*, 93(3), 351-360. doi.org/10.32641/andespediatr.v93i3.3994
- González, M., Gómez, M. & Sánchez, S. (2005). Estrategias metodológicas a utilizar con el alumno autista. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 125-134.
- Granada, M., Pomes, M. & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de estudios interdisciplinarios en Etnolingüística y antropología socio-cultural*, (25), 51 - 59.
- Gutermuth, L., Kenworthy, L., Yerys, B., Jankwski, K., James, J., Harms, M., Martin, A. y Wallace, G. (2013). *Interests in high-functioning autism are more intense, interfering, and idiosyncratic than those in neurotypical development*. [archivo PDF].

https://www.researchgate.net/profile/Benjamin-Yerys/publication/251568386_Interests_in_high-functioning_autism_are_more_intense_interfering_and_idiosyncratic_than_those_in_neurotypical_development/links/0c96051ffdde1b60d4000000/Interests-in-high-functioning-autism-are-more-intense-interfering-and-idiosyncratic-than-those-in-neurotypical-development.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

- Gutiérrez, R. & Gómez, E. (2017). El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial. *RIDE. Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8 (15), 58-80.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Heras, D., Cepa, A. & Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 67-74. dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217
- Herdoiza, M. (2004). *Capacitación Docente*. [archivo PDF]. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACG311.pdf
- Hernández, P. (2008). *Impacto Psicosocial en Familias con un Hijo con Autismo Relatos Autobiográficos de Seis Madres de Distinto Nivel Socioeconómico*. [Tesis de Grado]. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Herrera-Del Aguila, D. (2021). Trastorno del Espectro Autista: La Historia. *Revista Médica Diagnóstico*, 60(3), 131–133. <https://doi.org/10.33734/diagnostico.v60i3.300>
- Holz, M. (2019). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Caracterización y normas que lo rigen*. [archivo PDF] https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27969/2/BCN_alumnosconNEE_final.pdf
- Huguet, T. (2014). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Editorial Graó.
- Hunsen, T. & Postlethwaite, N. (1989). *Enciclopedia internacional de la educación*. España: Ediciones Ministerio de Educación y Ciencia.
- Inostroza, C. (2021). *Cuando la inclusión es real, se transforma en pura inspiración*. Disponible en <https://www.integra.cl/cuando-la-inclusion-es-real-se-transforma-en-pura-inspiracion/>
- Integra. (2023). *Reporte 2023*. Santiago: Ediciones Ministerio de Educación.
- Integra. (s/f). *¿Quiénes somos?*. Disponible en <https://www.integra.cl/integra/>
- Junji. (2020a). *Cuadernos de educación inicial. Educación, diversidad e inclusión. Todas las voces para el mundo que soñamos*. Santiago: Ediciones de la Junji.
- Junji. (2020b). *Planificación y Evaluación para el aprendizaje desde el Desafío de Diversificar la Enseñanza*. Santiago: Ediciones de la Junji.
- Junji. (2022a). *Las interacciones, eje central de la educación y la sociedad*. Santiago: Ediciones de la Junji.
- Junji. (2022b). *Cuenta pública participativa 2022*. Santiago: Ediciones Gobierno de Chile.

- Junji. (2024). *Elizabeth Alarcón: “El 2023 fue el año de la consolidación para la Junji Valparaíso”*. Disponible en <https://www.junji.gob.cl/elizabeth-alarcon-el-2023-fue-el-ano-de-la-consolidacion-para-la-junji-valparaiso/>
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. (Sanz, T., 1993, Trans.). [archivo PDF]. https://www.ms.gba.gov.ar/ssps/residencias/biblio/pdf_Psico/Kanner.pdf
- Krichesky, G. & Murillo, J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (1994). *Salamanca Statement and Action Framework for Special Educational Needs*. Salamanca: Ediciones Unesco.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: Ediciones Unesco.
- Latorre, A. (2013). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lavado, S. & Muñoz, A. (2023). Impacto en la familia del diagnóstico de Trastorno del espectro del autismo (TEA) en un hijo/a: una revisión sistemática. *Análisis y Modificación de Conducta*, 49(180), 3-53. <https://doi.org/10.33776/amc.v49i180.7652>
- Lázaro, R. (2021). *Capítulo 4: Entrevistas Estructuradas, Semiestructuradas y Libres. Análisis de Contenido*. En J. Tejero, *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 65-84). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Ley 19.284 de 1994 [Ministerio de planificación y cooperación]. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. 14 de enero de 1994.
- Ley 20.370 de 2009 [Ministerio de Educación]. Establece la ley general de educación. 17 de agosto de 2009.
- Ley 20.422 de 2010 [Ministerio de Planificación]. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 10 de febrero de 2010.
- Ley 20.845 de 2015a [Ministerio de Educación]. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 29 de mayo de 2015.
- Ley 21.040 de 2017 [Ministerio de Educación]. Crea el sistema de educación pública. 16 de noviembre de 2017.
- Ley 21.545 de 2023 [Ministerio de salud]. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. 02 de marzo de 2023.
- Liceo artístico Guillermo Gronemeyer Zamorano, (s/f). *Proyecto educativo institucional*. [archivo PDF]. <https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1882/ProyectoEducativo1882.pdf>
- López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López-Aranguren, E. (1996). *El análisis de contenido tradicional*. En Ferrando, M. (Comp). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 365-396). Madrid: Alianza editorial.

- Martínez, E. (2024). *La técnica del modelado ¿en qué consiste?* [archivo PDF]. <https://www.psicooactiva.com/blog/la-tecnica-del-modelado-en-que-consiste/>
- Martínez, L., Fonseca, M., & Alvarez, Y. (2022). El objeto y el sujeto en la investigación científica. *Medisur*, 20(1), 166–168.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9 (1), 123 - 146.
- Mata, L. (2020). *La entrevista en la investigación cualitativa*. Disponible en <https://investigaliacr.com/investigacion/la-entrevista-en-la-investigacion-cualitativa/>
- Mena, I., Olivares, S., Vallejos, P., Torres, M., Montanares, R. & Ulloa, D. (2021). *Guía para el fortalecimiento del vínculo escuela-familias*. Santiago: Ediciones Gobierno de Chile.
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5):570-9.
- Miller, C. (2024). *¿Qué es la neurodiversidad?*. Disponible en <https://childmind.org/es/articulo/que-es-la-neurodiversidad/>
- Ministerio de Educación & División Educación General. (2019a). *Profesionales asistentes de la educación*. Santiago: Ediciones Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación & División Educación General. (2019b). *Propuestas de Mesa técnica por las Necesidades Educativas Especiales*. Santiago: Ediciones Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2011). *Educación sin barreras. Manual de estrategias pedagógicas para atender las necesidades educativas especiales en la educación regular*. Quito: Ediciones Ecuador.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2021-2022). *Lineamientos para la Evaluación en el Nivel de Educación Inicial y el Subnivel de Preparatoria en el Contexto de la Emergencia Sanitaria*. Quito: Ediciones Ecuador.
- Ministerio de Educación República Dominicana. (2022). *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje para la Inclusión Educativa de todos y todas con énfasis en Trastorno del Espectro Autista*. República Dominicana: Ediciones Gobierno de la República Dominicana.
- Ministerio de Educación. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago: Ediciones Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2008). *Guías de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia*. Santiago: Ediciones Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2010). *Manual de Apoyo a Docentes: Educación de Estudiantes que Presentan Trastornos del Espectro Autista*. Santiago: Ediciones Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2012). *Guía n°4: Escuela, Familia y Necesidades Educativas Especiales*. Santiago: Ediciones Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración*. Santiago: Ediciones Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015c). *Preguntas y respuestas frecuentes implementación programa de integración escolar 2015*. [archivo PDF]. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201504061119140.PreguntasFrecuentesPIECOMPL ETO.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015d). *Diversificación de la enseñanza*. Santiago: Ediciones Gobierno de Chile.

- Ministerio de Educación. (2016). *Programa de Integración Escolar PIE Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional Ley de Inclusión 20.845*. Santiago: Ediciones Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2018a). *Inclusión - Educación Escolar*. Disponible en <https://escolar.mineduc.cl/inclusion/>
- Ministerio de Educación. (2018b). *Experiencias Colaborativas en Redes de Mejoramiento Escolar*. Santiago: Ediciones Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2018c). *Docentes se capacitan para atender alumnos con Trastornos del Espectro Autista - Aysén, Aysén*. Disponible en <https://aysen.mineduc.cl/2018/10/02/docentes-se-capacitan-para-atender-alumnos-con-trastornos-del-espectro-autista/>
- Ministerio de Educación. (2022a). *Orientaciones Protocolo de respuesta a situaciones de desregulación emocional y conductual de estudiantes en establecimientos educacionales*. Santiago: Ediciones Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2022b). *Impulsando el cambio de paradigma horizontes de transformación educativa para el Chile del siglo XXI*. [archivo PDF]. <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2022/09/Impulsando-el-Cambio-de-Paradigma.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023a). *Preguntas frecuentes Ley N°21.545 de 2023*. [archivo PDF]. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2023/09/TEA.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023b). *Guía sobre normativa vigente para equipos directivos de establecimientos educacionales*. Santiago: Ediciones Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (s/f-a). *Misión*. Disponible en <https://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>
- Ministerio de Educación. (s/f-b) *Retención escolar - Currículum Nacional*. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-idad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social-vigentes/90161:Retencion-escolar>
- Ministerio de Salud. (2022). *Reporte breve de Evidencia ¿Qué término se utiliza a nivel internacional para referirse al diagnóstico de personas del espectro autista?* [archivo PDF]. https://etesa-sbe.minsal.cl/wp-content/uploads/2023/03/RBE_-_Utilizaci%C3%B3n-concepto-de-trastorno-y-condici%C3%B3n-en-TEA-y-sus-implicancias-1.pdf
- Moncada, M., Ossa, C., & Restrepo, L. (2021). Del trabajo interdisciplinar. *Revista TecnoLógicas*, 24(50), 1-3. doi.org/10.22430/22565337.1885
- Montagud, N. (2024). *Método ABA: características, funcionamiento y objetivos en terapia*. Disponible en <https://psicologiamente.com/clinica/metodo-aba>
- Montero, M. (2020). *Paradigmas, símbolos y criterios diagnósticos: Un vistazo a la historia de la comunidad autista*. Magda Montero *Cultura e identidad Autista*. Disponible en <https://magdamontero.com/paradigmas-y-simbolos-historia-de-la-comunidad-autista/>
- Moreno Tinoco, N., Murillo Rojas, M. F., & Rojas Romero, M. G. (2012). *Tejiendo la red: Articulación de un equipo interdisciplinario para la atención integral de personas con autismo*. [Tesis de Grado]. Cundinamarca: Universidad de La Sabana.

- Moreno, F. (2015). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. *Opción*, 31 (2), 772-789.
- Navarrete, A. (2018). Estrategias sensoriales con un enfoque didáctico para impulsar el aprendizaje por competencias. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10), 1-12.
- Neurosens. (2020). *PECS: Un sistema de comunicación por intercambio de imágenes*. Disponible en <https://www.neurosens.es/blog/pecs-un-sistema-de-comunicacion-por-intercambio-de-imagenes/>
- Norman K. & Yvonna S. (2020) *Manual de investigación cualitativa 1, Introducción: Ingresando al campo de la investigación cualitativa*. [archivo PDF]. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2024). *CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad - Trastorno del espectro autista*. Disponible en <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/es#437815624>
- Orrú, S. (2020). *Singularidades e impacto social del autismo severo en Brasil*. [archivo PDF]. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v20n2/1727-8120-hmc-20-02-334.pdf>
- Padilla, J., Gallegos, A., & Carchi, K. (2023). Importancia de los lineamientos curriculares para instituciones multigrados. *RUNAE Revista Científica de Investigación Educativa*, (9).
- Perez, J. & Gardey, A. (2021). *Directrices - Qué es, definición y concepto*. Disponible en <https://definicion.de/directrices/>
- Pizarro, D. (2021). *Mi Jardín Al Hospital*. Disponible en <https://www.integra.cl/tag/mi-jardin-al-hospital/>
- Poblete, M. (2023). *Beneficios del Estado para personas con trastorno del espectro autista*. [archivo PDF]. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/34371/2/BCN_Minuta_Beneficios_del_Estado_para_personas_con_TEA_final.pdf
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2022). *Trastorno del espectro autista (TEA): compartiendo estrategias de manejo y acompañamiento en el contexto escolar y familiar*. Disponible en <https://educacioncontinua.uc.cl/programas/trastorno-del-espectro-autista-tea-compartiendo-estrategias-de-manejo-y-acompanamiento-en-el-contexto-escolar-y-familiar/>
- Ramos, L. (2013). Special Education and Inclusive Education in Chile: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2), 37-46.
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*.
- RECLA. (2023). *Gestión Eficaz del Tiempo Docente: ¡Haz que Cada Minuto Cuentee!*. Disponible en <https://recla.org/blog/gestion-del-tiempo-docente/>
- Reidl, L. (2012). El diseño de investigación en educación: conceptos actuales. *Investigación en educación médica*, 1(1), 35-39.
- Riveros P., Meriño J. & Crespo F. (2020). *Las diferencias entre el Trabajo Multidisciplinario Interdisciplinario y Transdisciplinario*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rojas, P. & Torrez, M. (2022). *El rol de los equipos interdisciplinarios en las instituciones educativas: incumbencias y concepciones de los profesionales que sustentan sus intervenciones*. [Tesis de Grado] Santa Fe: Universidad del Gran Rosario.

- Román, D. (2019). "Inclusive Education in Chile. Tensions and encounters between Public Policies (Decreto n°170, 2009 Decreto n°83, 2015) and the Didactical Space". *Revista Akadèmeia*, 18, 88-118.
- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M. & Imbernón, Candelaria. (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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200057>
- Ruiz, M. (2010). *El trabajo en equipo: la colaboración en la educación*. Sevilla: Editorial Wanceulen Educación.
- Secretario Regional Ministerial. (2020). *Orientaciones para la elaboración de protocolo de acción en casos de desregulación conductual y emocional de estudiantes en el ámbito escolar*. [archivo PDF]. <https://valparaiso.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/8/2021/01/PROTOTIPO-PROTOCOLO-DE-DESREGULACION%CC%81N.-propuesta-de-adptacion-Final.pdf>
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2015). *Apoyo Autismo Chile organiza Seminario para dar a conocer el modelo SCERTS*. Disponible en https://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/4937/pag/669/1265/sobre_el_ii_estudio_nacional_de_la_discapacidad
- Sistema Integrado de Información Territorial (SIIT) Estadísticas Territoriales. (s/f). *Generar datos: Número de Establecimientos educacionales*. Disponible en <https://www.bcn.cl/siit/estadisticasterritoriales/tema?id=52>
- Soto, C. & Vargas, I. (2017). La Fenomenología de Husserl y Heidegger. *Cultura de los Cuidados*, 21(48), 43-50. <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2017.48.05>
- Stewart, L. (2024). *Participantes en la investigación*. Disponible en <https://atlasti.com/es/research-hub/participantes-investigacion>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, E. (2023). *Tipos de investigación y su clasificación*. Disponible en <https://expertouniversitario.es/blog/tipos-de-investigacion/>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018a). *Documento Orientador para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en Educación Parvularia*. Alameda: Ediciones Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018b). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago: Ediciones Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018c). *Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las Familias en Educación Parvularia*. Santiago: Ediciones Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018d). *Planificación y Evaluación. Orientaciones Técnicas Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Santiago: Ediciones Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019a). *Ambientes de aprendizaje. Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Santiago: Ediciones Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019b). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Santiago: Ediciones Ministerio de Educación.

- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2023). *Orientaciones técnicas para la atención de situaciones desafiantes con niños y niñas en el espectro autista en establecimientos de educación parvularia*. Santiago: Ediciones Ministerio de Educación.
- Superintendencia de Educación. (s/f-a). *¿Qué es el programa de integración escolar (PIE)?*. Disponible en <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el-programa-de-integracion-escolar-pie/#>
- Superintendencia de Educación. (s/f-b). *Relevancia de la Educación Parvularia: aseguramiento de la calidad en el nivel*. Disponible en <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/relevancia-de-la-educacion-parvularia-aseguramiento-de-la-calidad-en-el-nivel/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20parvularia%20tiene%20como,en%20su%20rol%20insustituible%20como>
- Superintendencia de Educación. (s/f-c). *Necesidades educativas especiales: abordar las barreras y generar condiciones para el aprendizaje y la participación*. Disponible en <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/necesidades-educativas-especiales-abordar-las-barreras-y-generar-condiciones-para-el-aprendizaje-y-la-participacion/>
- Superintendencia de Educación. (s/f-d). *Conoce la Circular N.º 586 que promueve la inclusión y protección de los derechos de párvulos y estudiantes autistas*. Disponible en <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/conoce-la-circular-no586-que-promueve-la-inclusion-y-proteccion-de-los-derechos-de-parvulos-y-estudiantes-autistas/>
- Tamayo, M., Florencia M., Sánchez, M., Besoain-Saldaña, A. & Rebolledo J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (1), 161-179.
- Taylor, S. & Bogdan R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Tobik, A. (18 de febrero, 2021). *Autismo regresivo: ¿Por qué se produce? Autismo Vivo*. Disponible en <https://www.autismovivo.org/post/autismo-regresivo-por-qu%C3%A9-se-produce>
- UNICEF & Fundación Educacional Collahuasi. (2012). *Familia-Escuela "Trabajando Juntos" Experiencias de involucramiento de la familia para la efectividad escolar*. Región de Tarapacá. Santiago: Ediciones Unicef.
- Universidad Andrés Bello. (2023). *La importancia de la capacitación docente*. Disponible en <https://advance.unab.cl/noticia/la-importancia-de-la-capacitacion-docente/>
- Universidad de la Serena Chile. (2023). *Alta participación en jornadas de actualización sobre Autismo*. Disponible en <https://www.userena.cl/actualidad/6825-uls-realiza-jornadas-de-actualizaci%C3%B3n-sobre-autismo.html>
- Universidad de Valparaíso Chile. (2019). *Académicos de la UV se capacitan para comprender trastornos del espectro autista*. Disponible en <https://uv.cl/archivo-noticias-uv/10761-academicos-de-la-uv-se-capacitan-para-comprender-trastornos-del-espectro-autista-10761>
- Universidad de Valparaíso Chile. (s/f). *EJE: Formación en el Saber y Hacer Pedagógico en Educación Parvularia (Práctica)*. Disponible en <https://epa.uv.cl/vinculacion-con-el-medio/practicas>
- Universidad del Desarrollo. (2021). *Manual de metodología de investigación*. [archivo PDF]. <https://psicologia.udd.cl/files/2021/04/Metodologia-PsicologiaUDD-2-1.pdf>

- Universidad internacional de Valencia. (2014). *Las adaptaciones curriculares de escolares con trastorno de espectro autista*. Disponible en <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/las-adaptaciones-curriculares-de-escolares-con-trastorno-de-espectro>
- Universidad Isabel I. (2023). *Protocolos de protección en el sistema educativo*. Disponible en <https://www.uil.es/blog-uil/protocolos-de-proteccion-en-el-sistema-educativo>
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Fundación INTEGRAL, Gobierno de Chile Fodais. (2006). *Guía de Orientaciones Pedagógicas para la Atención a la Diversidad de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en Educación Parvularia*. Santiago: Editorial Atenas Ltda.
- Valle, F. (2024). *La importancia de la anticipación, la planificación y la organización del tiempo en niños con Trastorno de Espectro Autista*. Disponible en <https://www.editorialgeu.com/blog/la-importancia-de-la-anticipacion-la-planificacion-y-la-organizacion-del-tiempo-en-ninos-con-trastorno-de-espectro-autista/>
- Vallejo, M. (2002). *El diseño de investigación: una breve revisión metodológica*. Archivos de cardiología de México, 72(1), 08–12.
- Vásquez, I. (2005). *Tipos de estudio y métodos de investigación*. Disponible en <https://www.gestiopolis.com/tipos-estudio-metodos-investigacion/>
- Vera, L. (s/f). *La investigación cualitativa*. [archivo PDF]. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/velez_vera_investigacion_cualitativa_pdf.pdf
- Villaseca, M. (2023). *Estado de la Educación Especial en Chile*. [archivo PDF]. <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2023/06/Educacion-especial.pdf>
- Warnock, H.M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. London: Ediciones Multidisciplinary Digital Publishing Institute.
- Wasiliew, A. & Montero, M. (2022). *El autismo en la escuela desde una perspectiva de aceptación y valoración: Guía breve (1ª ed.)*. Santiago: Ediciones Fundación Wazú.
- Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 9(1), 11-29. doi: 10.1007/bf01531288
- Wing, L. (1981). *Asperger's syndrome: a clinical account*. (Pelegri, M., 2015, Trans.). Disponible en <https://redhipna.blogspot.com/2013/02/traduccion-del-texto-de-lorna-wing.html>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa (11a Edición)*. México: Editorial Pearson Educación.
- Zúñiga, C. (s/f). *Protocolo de desregulación emocional*. [archivo PDF]. <http://www.colegio-santaisabel.cl/wp-content/uploads/2023/02/Protocolo-de-Desregulacion-emocional.pdf>

Anexos

Viña del Mar, septiembre del 2024

ESTIMADO(A) ACADÉMICO(A) PRESENTE:

De su especial consideración:

Con mucho agrado nos dirigimos a usted en su calidad de experto, con el propósito de solicitar pueda dar su opinión en cuanto a la claridad de la redacción y la pertinencia en relación con los objetivos de investigación, de las preguntas que componen el guion de entrevista que se adjunta a continuación. Lo anterior, con el propósito de responder a criterios de calidad de nuestro estudio.

Su opinión es fundamental para poder enriquecer el guion de entrevista que permitirá recoger la información en el marco de la investigación "Uniendo Saberes: Una Perspectiva Interdisciplinaria para Enriquecer la Educación Parvularia frente al CEA", que tiene como objetivos:

Objetivo General

Analizar la percepción que poseen los diferentes integrantes de los equipos pedagógicos en torno al trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista.

Objetivos Específicos.

-Primero: Comprender la importancia que se le otorga a los equipos interdisciplinarios en el trabajo pedagógico con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista en el aula.

-Segundo: Conocer los lineamientos, orientaciones pedagógicas y protocolos existentes dentro de los establecimientos, para mejorar el quehacer de los equipos pedagógicos en el trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista.

-Tercero: Caracterizar al aula respecto a la didáctica para el trabajo pedagógico con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista

-Cuarto: Comprender qué factores influyen en el diseño, implementación y evaluación de las propuestas pedagógicas en el trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista.

El presente instrumento está estructurado por dos secciones:

- SECCIÓN 1: JUICIO RESPECTO A LA CLARIDAD Y COHERENCIA DE LAS PREGUNTAS
- SECCIÓN 2: SUGERENCIAS

En la primera sección, se solicita que para cada pregunta que forma parte del guion de entrevista, de su opinión como experto según la siguiente escala de apreciación:

- TA: Totalmente de Acuerdo.
- A: De Acuerdo.
- D: En Desacuerdo.
- TD: Totalmente en Desacuerdo.

Para la sección 2, se solicita que pueda mencionar, si lo estima conveniente, sugerencias y/u observaciones que ayuden a mejorar cualitativamente el guion.

Desde ya agradeciendo su valiosa colaboración en este proceso, se despiden atentamente.

Itzel Muñoz Gaete

Millicent López Quiñones

Jahel Ávila Ávila

Sofía Olave Toro

Valentina Díaz Jara.

Estudiantes Educación Parvularia

Universidad de Valparaíso

Profesor Dr. Rodrigo Gamboa Jiménez

Docente Guía

Carta Calidad de Experto. Elaboración Propia. 2024.

SECCIÓN 1

OPINIÓN RESPECTO A LA CLARIDAD DE LAS PREGUNTAS

1. Señale su grado de acuerdo en relación con la claridad de la pregunta de modo que facilite su comprensión; columnas color verde.
2. Señale su grado de acuerdo en relación con la coherencia de la pregunta respecto a los objetivos específicos de investigación; columna morada.

PREGUNTAS ESTABLECIMIENTOS SIN PIE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	GRADO DE ACUERDO EN RELACIÓN A LA CLARIDAD	CLARIDAD				COHERENCIA				OBSERVACIONES
		T A	A	D	T D	T A	A	D	T D	
Comprender la importancia que se le otorga a los equipos interdisciplinarios en el trabajo pedagógico con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista en el aula.	¿Su institución posee programa PIE o profesionales para trabajar con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista? ¿Nos podría contar al respecto?									
	¿Cuál es la importancia que le atribuye usted al trabajo interdisciplinario a la hora de trabajar con niños y niñas CEA?									
	¿Cuentan con apoyo de									
	JUNJI/INTEGRA?									
Conocer los lineamientos, orientaciones pedagógicas y protocolos existentes dentro de los establecimientos, para mejorar el quehacer de los equipos pedagógicos en el trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista.	¿Cuáles son los lineamientos u orientaciones pedagógicas que ha establecido su institución para trabajar con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista?									
	¿Dentro de su institución existen protocolos para el trabajo del equipo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista? ¿cuáles y como se implementan?									

SECCIÓN 2 SUGERENCIAS

1. Señale, si así lo estima pertinente, sugerencias generales que colaboren a mejorar cualitativamente el presente guion de entrevista.

PREGUNTAS ESTABLECIMIENTOS CON PIE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	GRADO DE ACUERDO EN RELACIÓN A LA CLARIDAD	CLARIDAD				COHERENCIA				OBSERVACIONES
		T A	A	D	T D	T A	A	D	T D	
Comprender la importancia que se le otorga a los equipos interdisciplinarios en el trabajo pedagógico con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista en el aula.	¿Su institución posee programa PIE o profesionales para trabajar con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista? ¿Nos podría contar al respecto?									
	¿Cuál es la importancia que le atribuye usted al trabajo interdisciplinario o a la hora de trabajar con niños y niñas CEA?									
	¿Cuáles son los beneficios de contar con programa PIE?									
Conocer los lineamientos, orientaciones pedagógicas y protocolos existentes dentro de los establecimientos, para mejorar el quehacer de los equipos pedagógicos en el trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista.	¿Cuáles son los lineamientos u orientaciones pedagógicas que establece un programa PIE para trabajar con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista?									
	¿Cuáles son los lineamientos u orientaciones pedagógicas que ha establecido su institución?									

SECCIÓN 2 SUGERENCIAS

1. Señale, si así lo estima pertinente, sugerencias generales que colaboren a mejorar cualitativamente el presente guion de entrevista.

MUCHAS GRACIAS

GUIÓN DE ENTREVISTA ESTABLECIMIENTOS CON PIE

GUIÓN DE ENTREVISTA
¿Su institución posee programa PIE o profesionales para trabajar con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista? ¿Nos podría contar al respecto?
¿Cuál es la importancia que le atribuye usted al trabajo interdisciplinario a la hora de trabajar con niños y niñas CEA?
¿Cuáles son los beneficios de contar con programa PIE?
¿Cuáles son los lineamientos u orientaciones pedagógicas que establece un programa PIE para trabajar con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista?
¿Cuáles son los lineamientos u orientaciones pedagógicas que ha establecido su institución para trabajar con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista?
¿Dentro de su institución existen protocolos para el trabajo del equipo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista? ¿Cuáles y como se implementan?
¿Los programas PIE establecen protocolos específicos al respecto?
¿Nos podría contar como organizan el trabajo interdisciplinario para la atención de niños y niñas de la Condición del Espectro Autista? ¿El PIE establece algo en particular?
¿Qué estrategias pedagógicas se utilizan para apoyar y fortalecer el aprendizaje de niños y niñas de la Condición del Espectro Autista en el aula? ¿El programa PIE establece alguna en especial cuando trabajan sólo con ellos y ellas?
¿Qué recursos o materiales didácticos se utilizan como apoyo y fortalecimiento de los aprendizajes de niños y niñas de la Condición del Espectro Autista? ¿El programa PIE establece alguna en especial cuando trabajan sólo con ellos y ellas?
¿Nos podría dar ejemplos prácticos de lo señalado respecto a estrategias o recursos?
¿Al contar con PIE en su institución, se presenta algún factor que incida en el diseño e/o implementación de las propuestas pedagógicas en el trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista?
¿Cuáles son los elementos que consideran como equipo educativo a la hora de evaluar las propuestas pedagógicas para niños y niñas de la Condición del Espectro Autista? ¿El programa PIE establece algún elemento en especial?

GUIÓN DE ENTREVISTA ESTABLECIMIENTOS SIN PIE

GUIÓN DE ENTREVISTA
<p>¿Su institución posee programa PIE o profesionales para trabajar con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista? ¿Nos podría contar al respecto?</p>
<p>¿Cuál es la importancia que le atribuye usted al trabajo interdisciplinario a la hora de trabajar con niños y niñas CEA?</p>
<p>¿Cuentan con apoyo de JUNJI-INTEGRA?</p>
<p>¿Cuáles son los lineamientos u orientaciones pedagógicas que ha establecido su institución para trabajar con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista?</p>
<p>¿Dentro de su institución existen protocolos para el trabajo del equipo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista? ¿cuáles y como se implementan?</p>
<p>¿Cómo se organizan para dar una atención y educación de calidad a los niños y niñas de la Condición del Espectro Autista? ¿Cómo planifican, como se distribuyen las tareas, entre otros elementos que consideren?</p>
<p>¿Qué estrategias pedagógicas se utilizan para apoyar y fortalecer el aprendizaje de niños y niñas de la Condición del Espectro Autista en el aula?</p>
<p>¿Qué recursos o materiales didácticos se utilizan como apoyo y fortalecimiento de los aprendizajes de niños y niñas de la Condición del Espectro Autista?</p>
<p>¿Nos podría dar ejemplos prácticos de lo señalado respecto a estrategias o recursos?</p>
<p>¿Cuáles son los factores que influyen en el diseño e/o implementación de las propuestas pedagógicas en el trabajo de niños y niñas de la Condición del Espectro Autista?</p>
<p>¿Cuáles son los elementos que consideran como equipo educativo a la hora de evaluar las propuestas pedagógicas para niños y niñas de la Condición del Espectro Autista? ¿Existe algún factor que incida en este proceso?</p>

Guion de entrevista dirigida a los sujetos participantes. Elaboración Propia. 2024.

**CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA
UNIVERSIDAD DE VALPARAISO**

Yo _____ Rut _____ declaro que acepto la invitación a participar de manera voluntaria en la investigación parte del Seminario de Grado denominado “Uniendo Saberes: Una Perspectiva Interdisciplinaria para Enriquecer la Educación Parvularia frente al CEA”, la cual consistirá en participar de una entrevista que aportará de manera significativa al desarrollo del conocimiento en la temática de estudio.

El estudio tiene por objetivo general: Analizar la percepción que poseen los diferentes integrantes de los equipos pedagógicos en torno al trabajo con niños y niñas de la Condición del Espectro Autista.

En este contexto, acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de audio digital para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso solo el equipo de la presente investigación de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre las implicancias de mi participación, que se derivan fundamentalmente en beneficios, y que dicha participación no implica riesgos de ninguna índole. Junto a ello, el equipo se ha comprometido que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad.

Las Investigadoras responsables del estudio son Valentina Díaz Jara (21.236.701 -k), Sofia Olave Toro (21.026.502-3), Itzel Muñoz Gaete (20.976.602-7), Millicent López Quiñones (21.092.501-5) y Jahel Ávila Ávila (20.847.617-3), cuales se han comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que les plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación. Asimismo, se me ha entregado la seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial.

En caso de que el producto de este trabajo se requiera mostrar al público externo (publicaciones, congresos y otras presentaciones), se me compartirán previamente los documentos implicados en estos procesos.

Por tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de todos los aspectos relacionados al proceso de investigación que me implican como participante, y leído el presente consentimiento informado, aceptando según las condiciones establecidas.

Viña del Mar, martes 24 de septiembre de 2024.

FIRMA Y NOMBRE ENTREVISTADA

*Consentimiento Informado.
Elaboración Propia. 2024.*

FIRMA Y NOMBRE ENTREVISTADORA

Subcategorías

Categorías	Subcategorías	
Apoyo de JUNJI e INTEGRA	API de INTEGRA	
	Apoyo en capacitación	
	Apoyo territorial con profesionales	
Beneficios de un programa PIE	Apoyo a niños y niñas	
	Entrega de apoyo por los profesionales	
	Entrega de recursos materiales	
	Progreso de niños y niñas	
	Trabajo con otros profesionales	
Estrategias pedagógicas que se utilizan	Adecuación de jornada escolar	
	Adecuación según cada niño o niña	
	Adecuaciones curriculares	
	Adecuaciones sensoriales	
	Anticipación de la jornada	
	Aprendizaje entre pares	
	Co-docencia	
	Estrategia de modelamiento	
	Estrategias visuales	
	Flexibilidad	
	Progreso de niveles curriculares	
	Trabajo de profesionales dentro del aula	
	Evaluación de propuesta pedagógica	Evaluación grupal
		Evaluación individual
Flexibilidad en la evaluación		
Instrumento de evaluación		
Instrumentos evaluativos para niños y niñas con CEA		
Proceso evaluativo		
Trabajo colaborativo en la evaluación		
Experiencias con trabajo interdisciplinario	Apoyo en la labor	
	Apoyo multi e interdisciplinario entre profesionales	
	Desafío de trabajar en equipo	
	Falta de apoyo	
	Falta de tiempo para interacciones entre profesionales	
	Importancia de conocimientos de los profesionales	
Experiencias y trabajo con niños y niñas CEA	Anticipación	
	Compromiso del profesional	
	Diagnostico tardío	
	Experiencias desde lo socioemocional	
	Experiencia según singularidad	
	Mínima entrega de conocimientos desde la universidad	
	Niveles del CEA	
Progreso		
Factores que influyen	Desregulación emocional	
	En la propuesta pedagógica	

	En la propuesta pedagógica
	Factor infraestructura
	Factor socioeconómico
	Factor tiempo
	Falta de capacitación
	Falta de PIE o equipo interdisciplinario
	Falta de presencia de la familia
	Formación de los profesionales
	Mirada del establecimiento educativo
	Niños y niñas con diagnóstico dentro del aula
	Trabajo emocional por consecuencia ambiental
Importancia de la capacitación	Actualizar los conocimientos
	Capacitación por cuenta propia o nuevos estudios
	Capacitaciones y entrega de herramientas desde los estudios universitarios
	Conocimientos de las características de niños y niñas con CEA
	Importancia de constante actualización
	Observación crítica frente a posibles casos
	Presencia de profesionales adecuados
	Retroalimentación de conocimientos
	Tener en cuenta neurodiversidad dentro del aula
Leyes y decretos	Decreto 170 programas PIE
	Decreto 83
	Implementación de normativas según establecimiento
	Ley de inclusión
	Ley TEA
	Normas exentas
	Recursos por subvención PIE
Lineamientos u orientaciones pedagógicas	Aplicación de leyes y decretos
	Lineamientos y orientaciones del establecimiento
	Lineamientos y orientaciones de INTEGRA
	Paso de integración a inclusión
Organización del equipo pedagógico	Apoyo individualizado para niños y niñas
	Implicancia de los profesionales
	Organización para talleres o capacitaciones
	Profesionales que conforman el equipo
	Reuniones de equipo
	Trabajo colaborativo

Programa PIE presente en la institución	Apoyo territorial (Sin PIE)
	Plan por cada niño y niña
	Trabajo de profesionales del PIE
	Trabajo multidisciplinario
Protocolos existentes	Apoyo de profesionales en el cumplimiento de protocolo
	Ficha informativa de niños y niñas
	Protocolo de adaptación
	Protocolo de desregulación
	Protocolo desde la ley TEA
	Protocolo hacia familia
Recursos o materiales que se utilizan	Recurso material
	Recurso material
	Recurso para la desregulación
	Recurso rutina y anticipación
	Recurso TICs
	Recursos sensoriales
Trabajo con familias	Sala sensorial
	Apoyo del establecimiento hacia las familias
	Apoyo por parte de la familia
	Comunicación sobre posible diagnóstico
	El sentir de las familias
	Falta de información por parte de las familias
	Talleres y reuniones para familias
	Valoración del trabajo en equipo
Trabajo con redes de apoyo	Apoyo de universidades
	Apoyo del ministerio por catástrofe
	Apoyo territorial (INTEGRA)
	Contactos que tiene el equipo con otros profesionales
	Importancia del trabajo con redes
	Profesionales externos que trabajan con niños y niñas CEA

Subcategorías. Elaboración Propia. 2024.