

INVESTIGACIONES

## Experiencias y desafíos en la inclusión de estudiantes autistas chilenos: un análisis desde las voces de los profesionales de los Programas de Integración Escolar

Experiences and challenges in the inclusion of Chilean autistic students:  
an analysis from the voices of the professionals of the School Integration Programs

*Juan José Lecaros-Calderón<sup>a, b</sup>*  
*Anabel Moriña-Díez<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad de Sevilla, España.  
juanlecarosc@gmail.com, anabelm@us.es

<sup>b</sup> Universidad Central de Chile, Chile.

### RESUMEN

Este artículo explora las percepciones de profesionales de los programas de integración escolar (PIE) sobre la inclusión de estudiantes autistas en aulas regulares chilenas. Mediante entrevistas semi-estructuradas a 48 profesionales de diez equipos PIE de escuelas públicas de Santiago, se investigaron sus experiencias y desafíos en torno a la inclusión. Se realizó un análisis temático con un sistema de categorías y códigos. Los resultados resaltan que persisten limitaciones estructurales y prácticas, incluyendo escasez de recursos e insuficiente preparación docente para incluir al alumnado autista. Las actitudes del profesorado y sus propias actitudes frente a la inclusión reflejan un enfoque aún segregador, lo que limita el acceso y la participación equitativa de estos estudiantes. El estudio subraya la necesidad de mejorar la formación docente inicial para abordar la diversidad, y de implementar estrategias inclusivas sostenibles que garanticen una verdadera inclusión y justicia social para los estudiantes autistas.

*Palabra clave:* inclusión educativa, autismo, Chile, TEA.

### ABSTRACT

This article explores the perceptions of professionals from school integration programs (PIE) on the inclusion of autistic students in regular Chilean classrooms. Through semi-structured interviews with 48 professionals from ten PIE teams from public schools in Santiago, their experiences and challenges regarding inclusion were investigated. A thematic analysis was carried out with a system of categories and codes. The results highlight that structural and practical limitations persist, including scarcity of resources and insufficient teacher preparation to include autistic students. Teachers' prejudices and their own attitudes towards inclusion reflect a still segregated approach, which limits access and equitable participation of these students. The study emphasizes the need to improve initial teacher training to address diversity, and to implement sustainable inclusive strategies that ensure real inclusion and social justice for autistic students.

*Key words:* Inclusive Education, Autism, Chile, ASD.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde el fin de la dictadura, el modelo educacional chileno está intentando dar pasos hacia una educación inclusiva. Según Valenzuela et al. (2014), Chile es un caso extremo de educación segregada por lo socioeconómico, lo que implica una brecha de inequidad social que se encarna también en la calidad de la educación que se brinda a niños y adolescentes (NNA), repercutiendo en las oportunidades ofrecidas dependiendo del poder adquisitivo de sus familias. En este sentido, algunas infancias y adolescencias no son prioridad para recibir una educación de calidad.

Al regresar la democracia, Chile suscribió todas las convenciones internacionales con respecto a educación y derechos de NNA y derechos de personas en situación de discapacidad. Las acciones desarrolladas están enmarcadas en una permanente reforma educativa hacia la inclusión, intentando dejar de lado el modelo neoliberal y segregador anterior. Sin embargo, el cambio de paradigma es parsimonioso. La legislación ha buscado abrir el espacio a una educación más inclusiva, promoviendo a través de leyes, un cambio que es más lento en cuanto a prácticas y cultura escolar se refiere.

La inclusión educativa, que permite el acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) al aula regular, ha tensionado el quehacer escolar. En este contexto, surgen como medida que promueve la inclusión los Programa de Integración Escolar (PIE), formado por profesionales que apoyan y asesoran a los centros educativos en la atención a las NEE. Este estudio se centra en estos equipos y se exploran sus percepciones sobre la inclusión de estudiantes autistas en aulas regulares chilenas.

## 2. EL PROFESORADO: PIEZA CLAVE PARA LA INCLUSIÓN

Según Infante y Matus (2009), la idea de segregación está enraizada en la cultura chilena desde el modelo médico de discapacidad, lo que concuerda con la mirada de Cochran-Smith y Dudley-Marling (2012). Estos autores notan una visión del profesorado enfocado en la deficiencia, incluso desde el lenguaje, como el sufijo *dis*, que es relacionado con el déficit individual del alumnado que se contrapone con una mirada sistémica y de justicia social como componente principal de una educación inclusiva.

Mellado Hernández et al. (2016) hicieron mención sobre cómo el profesorado mantiene discursos y prácticas segregadoras y discriminadoras. Calderón-Almendros et al. (2020) e Iturra González (2019) mencionan tensiones entre los distintos paradigmas, las políticas educativas versus las prácticas ejercidas en el aula. Por su parte, Contreras et al. (2020), hacen una comparación frente a las creencias del profesorado, que en general tienen la percepción que estudiantes con NEE afectan negativamente el desempeño del resto del alumnado y desconocen los verdaderos efectos positivos que generan las buenas prácticas y políticas inclusivas.

Otra carencia identificada por Arnaiz et al. (2023) tiene relación con la limitada formación inicial docente sobre inclusión, que lleva a que el profesorado tenga una formación teórica poco relevante y un disminuido repertorio de estrategias inclusivas. Es por todos estos elementos que se necesita, como Fiuza Asorey et al. (2024) lo recomiendan, la creación de redes de apoyo docentes, además de compromiso social para responder a las necesidades de hoy.

Estos desafíos hacen pensar al docente como pieza clave en la educación inclusiva. Su actitud y formación son determinantes por lo que adoptar una mentalidad abierta hacia la diversidad y comprometerse con una formación continua son esenciales para atender las diversas necesidades del alumnado (Arnaiz et al., 2023).

### 3. AUTISMO Y SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

Existe un debate aún no concluido sobre la manera correcta de referirse a personas autistas. Autores como Vivanti (2020), Bottema-Beutel, K. et al. (2021), Botha et al. (2023), profundizan en las implicancias de ser llamado *persona con autismo* (*person-first-language*) o *persona autista* (*identity-first language*), enfatizando la utilización de un lenguaje no discriminatorio y preferido por las personas autistas y su representación. Es por esto, desde un paradigma de derechos que garantiza que la identidad depende de cada individuo, que en este artículo se utilizarán los términos *autismo* y *autista*, según corresponda.

El autismo aparece como un gran desafío escolar a nivel mundial en los últimos años. La presencia del estudiantado autista en las escuelas regulares ha provocado tensiones. Al respecto, Lindsay et al. (2013) y Martínez et al. (2023) identificaron los desafíos que el autismo representa para los profesores de aulas regulares: existe una necesidad de comprender la condición y sus manifestaciones como desregulaciones sensorio-emocionales que no está presente en el profesorado en ejercicio. También pudieron identificar brechas en la creación de espacios inclusivos, falta de recursos y capacitaciones a docentes que promovieran la inclusión de estudiantes autistas en cualquier escuela.

Posteriormente, Ravet (2018) advertía sobre la poca o nula preparación de futuros docentes tanto sobre la condición, como estrategias de enseñanza a estudiantes autistas desde la formación inicial docente (FID), lo que, aunque con matices, ha ido permaneciendo en el tiempo.

En Latinoamérica, Paula et al. (2020) describen el diagnóstico de autismo como un cisma que construye barreras y revela desafíos para las familias y sus contextos. En Chile, Istuany y Wood (2020), al estudiar las percepciones de familias con hijos autistas, indican que los PIE no han mostrado resultados a largo plazo, y tampoco han logrado una inclusión percibida como real por parte de cuidadores de estudiantes autistas.

Desde el MINEDUC, a partir de 1990, se han formulado regulaciones para avanzar a una educación inclusiva. Un hito importante fue el decreto 170/2009 (MINEDUC, 2009), que estableció normas para asignar subvenciones especiales a estudiantes con NEE permanentes o transitorias, y definió las políticas de los Programas de Integración Escolar (PIE). Estos equipos, financiados por el Estado, no son obligatorios aun en escuelas públicas, y los sostenedores pueden decidir o no implementarlos en sus escuelas.

Los PIE apoyan a estudiantes diagnosticados con NEE mediante atención personalizada, planes de trabajo con metas específicas y acompañamiento al profesorado y familias. Están frecuentemente integrados por educadores diferenciales, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, entre otros, quienes realizan los llamados Planes de Adecuación Curricular Individual (PACI), y trabajan tanto en aulas regulares como en aulas PIE, adaptándose a las individualidades de cada estudiante.

Sin embargo, estudios como el de Meza y Miranda (2022), cuestionan la misma existencia de los PIE, que suponen apoyos fuera del aula regular, manteniendo una mirada

integradora y no inclusiva, pues son los profesionales del PIE quienes tienen responsabilidad de apoyar a los estudiantes NEE y no la comunidad escolar. Paralelamente, Según Jiménez y Valdés (2022), se ve al estudiante como usuario o depositario de acciones, no como participante de decisiones con respecto a políticas que le incumben (ni ellos ni sus familias o cuidadores).

La decisión de la escuela donde se ingresa al estudiantado autista también es compleja, sobre todo en un contexto social tan segregado como el chileno. Martínez et al. (2023) ya observó la dificultad de familias con hijos autistas y sus resquemores para elegir una escuela que los acoja debido a la incertidumbre por la falta de información sobre la realidad inclusiva de las escuelas a las que pueden optar.

Precisamente, en 2023 entró en vigor la Ley Número 21.545, que establece la inclusión, atención integral, y protección de los derechos de las personas autistas en el ámbito social, de salud y educación. Posteriormente, durante 2024 aparece la circular N°586 (MINEDUC, 2024), que pretende asegurar la educación desde un enfoque de derechos de infancias y adolescencias autistas en cualquier establecimiento educacional, quienes están mandatados a co-crear con las familias planes para acompañar cualquier conducta desafiante.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del sistema educativo chileno por promover una educación inclusiva, persisten importantes desafíos en la implementación efectiva de los PIE en relación con el autismo. Por ello, parece necesario conocer la percepción de los equipos PIE, quienes pueden verificar avances o estancamientos en la inclusión educativa chilena, especialmente del estudiantado autista. La percepción de inclusión educativa, la manera en que se desarrollan los programas PIE y la valoración del rol docente en este contexto son áreas críticas que evidencian brechas entre la normativa y su aplicación práctica en las escuelas regulares de Chile, así como la articulación del Pie con el profesorado para prácticas inclusivas reales (Larrazabal Bustamante et al., 2023). Este precisamente es el propósito de este estudio y a través de las voces de los profesionales de estos equipos se analizan sus percepciones respecto a la inclusión de estudiantes autistas.

#### 4. METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó en un enfoque fenomenológico hermenéutico (Van Manen, 2023). Este enfoque se centra en la descripción y comprensión de las experiencias vividas por los participantes, intentando evitar, en la medida de lo posible, nuestras propias preconcepciones para aproximarnos con apertura a las concepciones de los individuos. Asimismo, subraya la importancia de contextualizar dichas experiencias y de reflexionar críticamente sobre ellas para captar los matices y significados profundos que subyacen a los fenómenos educativos.

El estudio buscó responder, desde la perspectiva de los integrantes de los equipos PIE, las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo perciben la inclusión educativa y el autismo en las escuelas regulares?
- ¿Cómo se implementan los programas PIE en las escuelas y cuáles son las principales barreras y facilitadores identificados en su aplicación?
- ¿Cómo valoran el papel del profesorado en la promoción de una educación inclusiva en las escuelas?

#### 4.1. MUESTRA

La muestra fue intencional, ya que se buscaba indagar en las percepciones de grupos PIE en cuanto a la inclusión en las escuelas regulares públicas de estudiantes autistas en educación obligatoria en Chile. Se logró contar con información de todas las escuelas del sector sur de la Región Metropolitana. La elección de las comunas de Santiago Sur es debido a que, según el Área de Estudios e Inversiones Seremi de Desarrollo Social y Familia Región Metropolitana (2022), estas comunas han sido catalogadas de Alta a Baja Prioridad Social. Esta unidad realizó una estandarización de factores tales como ingresos económicos de las familias, educación y salud, donde se construyó una escala donde 0 representa una mejor situación socioeconómica (Sin Prioridad Social), y lo más cercano a 100 representa una mayor situación de vulnerabilidad. Se construyeron 5 categorías, denominadas: Alta Prioridad Social, Media Alta Prioridad Social, Media Baja Prioridad Social, Baja Prioridad Social, y Sin Prioridad Social y se clasificaron de esta forma las 52 comunas de Santiago.

Para esta investigación, se determinaron cuatro criterios de inclusión:

- Escuelas de administración pública, ya sea municipal (a cargo del Departamento de Administración Educación Municipal o Corporaciones Municipales), o de los recientemente constituidos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), que abarcan más territorio que las municipalidades y tienen más escuelas a cargo.
- Escuelas situadas en el sector Sur de Santiago, siendo este un sector popular cuyos habitantes han sido clasificados dentro de las categorías de Alta Prioridad Social hasta Baja Prioridad Social.
- Escuelas con programa PIE en funcionamiento.
- Equipos PIE con estudiantes autistas dentro de sus usuarios.

Se realizó un primer contacto a través de mail con cada una de las escuelas públicas del sector sur de Santiago. Del total de las 162 escuelas contactadas, solo 14 aceptaron entrevistas al equipo PIE, y de ellas diez fueron realizadas por cuestiones de tiempo.

En la tabla 1 se muestran los datos de las comunas de las diez escuelas participantes, ya que se entrevistaron ocho escuelas de diferentes comunas y dos escuelas de una misma, así como su categorización según el estándar mencionado:

*Tabla 1.* Clasificación de las Comunas Participantes  
 según Índice de Prioridad Social 2022 (IPS 2022)

<b>Categoría</b>	<b>Ranking</b>	<b>Comuna</b>	<b>IPS 2022</b>
Alta Prioridad Social	1°	La Pintana	88,03
Alta Prioridad Social	4°	San Ramón	82,75
Media Alta Prioridad Social	9°	Pedro Aguirre Cerda	75,33
Media Alta Prioridad Social	12°	San Joaquín	74,46
Media Alta Prioridad Social	13°	La Granja	73,89
Media Baja Prioridad Social	34°	La Cisterna	62,98
Media Baja Prioridad Social	36°	Puente Alto	61,88
Baja Prioridad Social	45°	San Miguel	52,09

*Nota:* Datos extraídos de Seremi de Desarrollo Social y Familia Metropolitana.

Se entrevistaron a 48 profesionales que eran profesionales que trabajan en los diez PIE de las escuelas que estaban disponibles al momento de la entrevista in situ y que tuvieran disposición a participar (tabla 1). Al ser voluntario, no todos los profesionales estuvieron dispuestos o tenían comprometidos horarios en otras escuelas. Las características de los participantes pueden verse en la tabla 2:

Tabla 2. Profesionales PIE Participantes en el Estudio

Tipo de Escuela	Codificación	N° Profesionales PIE	N° Participantes estudio	Codificación	Genero	Edad	Profesión
Básica	PIE1	8	1	PIE1P1	F	37	Educadora Diferencial
Básica	PIE2	6	4	PIE2P1	F	49	Psicóloga
				PIE2P2	F	61	Educadora Diferencial
				PIE2P3	F	52	Educadora Diferencial
				PIE2P4	F	42	Terapeuta Ocupacional
Básica	PIE3	7	7	PIE3P1	F	29	Terapeuta Ocupacional
				PIE3P2	F	23	Fonoaudióloga
				PIE3P3	F	23	Fonoaudióloga
				PIE3P4	F	29	Fonoaudióloga
				PIE3P5	F	29	Psicóloga
				PIE3P6	F	46	Educadora Diferencial
				PIE3P7	F	55	Educadora Diferencial
Básica	PIE4	7	4	PIE4P1	F	29	Psicóloga
				PIE4P2	F	38	Educadora Diferencial
				PIE4P3	F	35	Educadora Diferencial

					PIE4P4	F	43	Educadora Diferencial
Básica	PIE5	8	8	PIE5P1	F	50	Educadora Diferencial	
				PIE5P2	F	34	Psicóloga	
				PIE5P3	F	34	Psicopedagoga	
				PIE5P4	F	26	Fonoaudióloga	
				PIE5P5	F	50	Educadora Diferencial	
				PIE5P6	F	45	Psicopedagoga	
				PIE5P7	F	52	Psicopedagoga	
				PIE5P8	F	31	Psicopedagoga	
Básica	PIE6	6	3	PIE6P1	F	57	Educadora Diferencial	
				PIE6P2	F	46	Fonoaudióloga	
				PIE6P3	F	51	Educadora Diferencial	
Básica	PIE7	7	5	PIE7P1	F	37	Educadora Diferencial	
				PIE7P2	F	23	Fonoaudióloga	
				PIE7P3	F	25	Educadora Diferencial	
				PIE7P4	F	42	Educadora Diferencial	
				PIE7P5	F	51	Educadora Diferencial	

Básica y Secundaria	PIE8	7	6	PIE8P1	F	55	Psicóloga
				PIE8P2	F	44	Psicopedagoga
				PIE8P3	M	32	Kinesiólogo
				PIE8P4	F	41	Educadora Diferencial
				PIE8P5	M	35	Psicopedagoga
				PIE8P6	F	52	Psicóloga
Básica y Secundaria	PIE9	6	4	PIE9P1	F	42	Educadora Diferencial
				PIE9P2	F	50	Educadora Diferencial
				PIE9P3	F	36	Educadora Diferencial
				PIE9P4	F	50	Educadora Diferencial
Básica y Secundaria	PIE10	7	6	PIE10P1	M	26	Psicólogo
				PIE10P2	F	28	Educadora Diferencial
				PIE10P3	M	27	Educador Diferencial
				PIE10P4	F	30	Educadora Diferencial
				PIE10P5	F	39	Educadora Diferencial
				PIE10P6	F	43	Educadora Diferencial

*Nota:* Tanto los nombres de las escuelas, así como el de participantes han sido tratados de forma anónima.

#### 4.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Se realizó una entrevista semiestructurada con los equipos PIE. Esta fue entregada con anterioridad y en cada entrevista participó al menos un miembro del equipo PIE, quienes fueron informados del estudio y su naturaleza.

Se preparó un guion de entrevista semiestructurada que incluía preguntas como *¿Cómo percibe la inclusión de estudiantes EA en la escuela?; Si pudieran identificar una falencia del sistema de funcionamiento del PIE ¿Cuál sería?; ¿Cuál ha sido la experiencia más exitosa en la integración de estudiantes usuarios PIE dentro del Espectro Autista en el aula? ¿Cómo se puede mejorar?* A la vez, se realizó la grabación en audio de las entrevistas previo al consentimiento de los participantes, quienes revisaron la transcripción de esta.

#### 4.3. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron analizados de acuerdo con el análisis temático para encontrar patrones y temas emergentes (Miles y Huberman, 1994). Se desarrolló un sistema mixto de categorías y códigos. En una primera etapa, se definieron categorías preliminares basadas en el guion de entrevista, las cuales sirvieron como marco inicial para la organización de la información. Posteriormente, a medida que se analizaban los datos, emergieron nuevos códigos que reflejaban aspectos relevantes no contemplados en el guion original. Este proceso permitió una mayor flexibilidad y profundidad en el análisis, ya que combinó un enfoque deductivo inicial con la incorporación inductiva de nuevos conceptos surgidos directamente de las experiencias de los participantes. El software Atlas.ti 24 facilitó la gestión y organización de la gran cantidad de datos recopilados. Además, en los resultados se incluyeron citas relevantes de los participantes para respaldar y enriquecer los hallazgos del estudio.

### Consideraciones Éticas

Se implementaron medidas de resguardo ético para garantizar el bienestar y protección de los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los involucrados, incluyendo a los participantes y a las escuelas. Se aseguró en todo momento la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes, utilizando códigos en lugar de sus nombres reales para identificar tanto a los individuos como a las instituciones (por ejemplo, PIE1P1). Esto garantizó la protección de la identidad y la privacidad de todos los participantes del estudio. Se devolvió toda la información generada y se negoció con los participantes.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. PERCEPCIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EL AUTISMO

Los participantes reconocieron los esfuerzos del MINEDUC hacia una educación con enfoque inclusivo. En general, facilitadores de inclusión educativa identificados por los PIE fueron, por un lado, lo realizado desde el MINEDUC en lo referente al cuerpo legal que ha ido estableciendo certezas desde lo sistémico para la inclusión. Estas regulaciones curriculares entregan herramientas que deben ser apropiadas por el profesorado. Por otra

parte, valoraron una actitud más favorable del profesorado más novel que comienza su trabajo en las escuelas que, si bien carecen de un repertorio variado de estrategias, se muestran más dispuestos al trabajo colaborativo con los PIE.

Sin embargo, con el paso de los años y los nuevos desafíos del Chile actual, los decretos y normas a partir de 2009 en la práctica aparecen hoy como insuficientes y no han podido generar un cambio real en el quehacer escolar. Como PIE1P1 lo explicaba en la primera entrevista: “En Chile, la educación inclusiva... está en pañales... Todavía hay mucha resistencia por algunas personas”.

Una de las críticas más comunes fueron los pocos recursos con los que se contaban. Las escuelas públicas, abandonadas en recursos e infraestructuras desde la municipalización, han debido enfrentar exigencias transformadoras sin poder contar con los recursos suficientes, o postulando a recursos a través de concursos con otras escuelas. PIE4P2 lo ejemplifica así: “... esta escuela es que es muy chica, entonces a veces hay situaciones de desregulación de algún estudiante, y requiere quizás un espacio con más material... algo como de motricidad idealmente... y no contamos con eso”.

Las nuevas regulaciones sobre inclusión del autismo en el aula han tensionado un ambiente que ya mostraba signos de tensión en cuanto a la gestión adecuada para la implementación de una educación inclusiva. Los PIE identifican una discrepancia entre el decreto 170, que establece cuotas de alumnado NEE a quienes incluir y entrega los fondos, versus la Ley 21.545, donde son las familias quienes eligen la escuela. Además, el sistema de admisión escolar (SAE), que inició en 2016, permite a las familias escoger la escuela para sus hijos; por lo que estudiantes con NEE pueden ser matriculados en las escuelas superando el número de cupos que el decreto 170 oferta. Esto se relevó en todas las escuelas participantes del estudio, quienes no recibían los recursos para una atención adecuada de todo el alumnado, generando roces entre el PIE con el profesorado y emociones de frustración en general.

Hay niños TEA que van a ingresar a la modalidad normal, que necesitan un tipo de método específico en la sala, pero no tenemos nada, no tenemos ni un material, entonces al final nuestro empleador nos exige algo, lo cual tampoco entrega nada, y se lava las manos... (PIE6P3).

Si bien se reconocen ciertos avances desde el marco regulatorio, el traspaso de administración que actualmente viven las escuelas públicas, desde el municipio a los nuevos SLEP, los PIE no tienen expectativas de mejora en gestión. Algunos participantes mantenían un contrato que hacía que dividieran su jornada laboral hasta en ocho escuelas, donde, por los tiempos y necesidades, no atendían a todo el alumnado del PIE, sino que priorizaban por aquellos que presentaban NEE permanente o conductas más disruptivas. Las entrevistadas tampoco avizoraban un cambio relevante en las condiciones de su trabajo, debido a que, desde su punto de vista, el modelo de gestión del nuevo servicio perpetúa los mismos vicios del anterior.

En cuanto a la atención del alumnado autista, la situación era aún más compleja ya que muchas escuelas han observado la falta de estrategias y recursos del profesorado y también del PIE. Un fenómeno nuevo que se pudo identificar era que estudiantes autistas con necesidades de apoyo nivel 3, de acuerdo con el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) y que anteriormente eran etiquetados como autistas clásicos o de Kanner por requerir

mayores apoyos, están llegando al aula regular de las escuelas públicas chilenas. Ahí se genera la mayor tensión, ya que carecen de conductas de entrada, requieren mayor atención y contención, creando en algún momento sobrecarga para el PIE que debe lidiar con las actitudes del profesorado y las necesidades del estudiantado autista al mismo tiempo.

En este panorama, las dificultades cognitivas o conductas disruptivas presentan un desafío para el profesorado, quienes ven en ellas una amenaza a la eficacia auto percibida de sus estilos de enseñanza. La comprensión de la condición autista en sí, las adecuaciones curriculares, la aplicación del diseño universal de aprendizaje (DUA) o de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral (MINEDUC, 2018) no son aplicadas por el profesorado en general, apoyándose en la idea de que no son su responsabilidad, sino, son *los niños del PIE*.

Mención aparte es la presión por los resultados que deben ser obtenidos en pruebas estandarizadas de medición nacionales, tales como el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE) o la Prueba de Admisión a la Educación Superior (PAES). Si el clima de aula es diferente y más desafiante, el profesorado ve con mayor inquietud los resultados que su alumnado podría obtener, todo por la escasa preparación y falta de estrategias claras y eficaces de inclusión educativa.

## 5.2. IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA PIE EN LA ESCUELA Y DESAFÍOS A AFRONTAR

La implementación de los programas PIE depende del cómo se vinculen con el profesorado y como les empodere el equipo de gestión, quienes, a través de su administración, pueden priorizar las acciones para el buen funcionamiento del PIE. Como lo explica PIE5P1: "... en este colegio siento que a nosotros nos ven como una auxiliar de técnicos, así nos ven a todas, o sea, de hecho, "las niñas del PIE", hasta la misma jefa de UTP dice "las niñas del PIE"". En este sentido, según Valdés et al. (2023), es clave que los equipos de gestión se involucren más allá del cumplimiento de la norma, sino que su liderazgo permita conducir la cultura escolar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

En general, todas las entrevistas revelaron que el marco regulatorio que rige el funcionamiento de los PIE a menudo genera una burocracia excesiva que reduce el tiempo de dedicación al alumnado. No se entiende por parte de los PIE la necesidad de completar varios reportes con información similar si ello no implica recursos adecuados para cada escuela. Se destacó una sobrecarga al atender a más estudiantes, algunos no incluidos en el programa, pero con conductas típicas del autismo, y dimensionar la cantidad de casos de estudiantes sin diagnóstico pero que según sus conocimientos claramente necesitan apoyos.

La implementación de los PIE en las escuelas ha logrado instalarse a pesar de estas carencias, pero sus resultados podían verse afectados porque los profesionales no contaban con las capacidades necesarias, los recursos ni el personal adecuado para las demandas actuales en Chile. El acceso a atenciones médicas y terapéuticas externas, orientación a las familias para la comprensión de las necesidades de sus hijos, entre otras necesidades ajenas al trabajo del PIE, no tienen una respuesta estatal garantizada y/o las respuestas desde lo privado no están al alcance de las familias cuyos hijos están en la escuela pública.

PIE1P1: Acá se hacen las derivaciones para neurólogo, tú envías un informe, un test de Connors y la prueba psicométrica, la envías al consultorio y del consultorio, los papás tienen que solicitar una hora de médico común. El médico revisa todos estos informes

y dice “Ah sí, tiene que ir al neurólogo”. Y ahí, recién hace la derivación (al hospital que le corresponde)... 1 año.

Se distinguieron esfuerzos por incluir a docentes de aula en trabajo colaborativo, pero muchas veces esto quedaba a la voluntad del mismo profesorado. No se observa un real intento por balancear las políticas, prácticas y culturas inclusivas sugeridas por Booth y Ainscow (2011) y que podrían consolidar una real inclusión educativa.

Un punto importante era también el trabajo con las familias. Estas escuelas trabajaban con familias de escasos recursos con poca comprensión y acompañamiento de la condición de sus hijos y familias inmigrantes, quienes tenían menores ingresos y redes de apoyo que también impedían una inclusión real. Era el PIE quien asumía un rol contenedor y orientador a docentes, familias y cuidadores de sus estudiantes, especialmente autistas.

Un tema no menor era la inmigración y sus dificultades de adaptación en el caso de familias haitianas. En algunos casos, se encontraban también barreras no sólo lingüísticas, sino también del cómo enfrentar el autismo desde la falta de redes de apoyo.

Aparecía entonces el PIE como un elemento clave que intentaba acercar los distintos estamentos para la inclusión de estudiantes autistas, pero la falta de recursos y un abordaje ecológico dejaban en evidencia las limitaciones de su acción.

### 5.3. VALORACIÓN DEL PROFESORADO EN LA PROMOCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La valoración del profesorado en relación con la promoción de una educación inclusiva revela percepciones diversas por parte de los equipos PIE. Si bien se reconoce la presencia de docentes que, más allá de los conocimientos técnicos, adoptan una actitud inclusiva en su práctica educativa, se observa también una falta de estrategias pedagógicas específicas para abordar la inclusión de estudiantes autistas y otras NEE.

Los profesores se desmarcan y toda la responsabilidad del estudiante con algún tipo de diagnóstico, cualquiera sea, es responsabilidad de PIE, o sea, PIE se tiene que hacer cargo, PIE tiene que visualizar cómo trabajar con el estudiante, qué hacer si el niño se desregula, por ejemplo, en los casos de estudiantes TEA, ... El docente que está a cargo de la sala no es capaz de contener, de realizar nada, más que ir en búsqueda de alguien PIE para que vaya al rescate (PIE4P1).

El uso del término “los niños del PIE” en las entrevistas sugiere que, desde el propio lenguaje, el profesorado tiende a desvincularse de la responsabilidad compartida en la atención a estudiantes con NEE, considerando que esta recae exclusivamente en los equipos PIE. Cabe mencionar que, en general, las profesoras diferenciales que trabajaban en los PIE podían hacer adecuaciones curriculares en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, o Matemáticas. Sin embargo, ellas no tenían entrenamiento para realizar adecuaciones en todas las asignaturas del currículum. Se entendería entonces que era el profesorado especializado en ajustar sus currícula y sus estilos de enseñanza al contexto, pero existía desconocimiento del cómo (lo que radicaba en una formación inicial incompleta) y un ethos poco claro.

Se destacó, asimismo, que el vínculo entre el profesorado y el alumnado era un factor determinante en la actitud hacia la inclusión. En los primeros ciclos educativos, donde los

profesores pasan más horas con sus estudiantes, se muestra una mayor predisposición a generar vínculos significativos, lo que favorecería una actitud más inclusiva. Sin embargo, a medida que se avanzaba en los ciclos superiores, la fragmentación del rol docente dificultaba la construcción de estos vínculos, complicando así la implementación de prácticas inclusivas.

En primer ciclo las profesoras pasan muchas horas con su curso, entonces ... es casi como la mamá. En cambio, ya en segundo, Lenguaje: un profesor o profesora, Matemática; otra, Arte; otra...entonces el vínculo ya es distinto... en general para todos los chicos es como complicado esa transición de ahí del primer a segundo ciclo... ahí es cuando empiezan las mayores dificultades (PIE3P7).

En conclusión, se hace evidente la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en temas de inclusión educativa, así como de promover un ethos de corresponsabilidad que integre a todos los actores educativos, de modo que la atención a estudiantes autistas y otros NEE no se perciba como una tarea exclusiva de los equipos PIE, sino como una labor compartida y coherente con un enfoque inclusivo integral.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con este estudio hemos aprendido que la inclusión en Chile es una tarea inconclusa, con grandes desafíos, a pesar de los ya 34 años de reformas de una educación deliberadamente desigual desde su concepción. Es entonces, en palabras de Fullan (2002), que debemos reculturizar la escuela y al profesorado con sus prácticas y competencias para estos tiempos. Pero 40 años de una educación de mercado, según Santiago et al. (2017), serán difíciles de superar.

En relación con la primera pregunta de investigación se puede afirmar que los PIE perciben la inclusión como aun en implementación y con falencias. Los PIE ven barreras en la gestión de recursos, incluyendo recursos humanos, que no parecen ser solucionadas por los SLEP.

Si bien la legislación vigente inició el camino, la apropiación de una cultura inclusiva no permea fácilmente debido a las necesidades no resueltas desde las limitaciones mismas de cuerpos legales, los que no han sido actualizados de acuerdo con la realidad educacional chilena en estos tiempos. Es entonces que aparece el autismo como una barrera prácticamente insondable cuando el PIE cuenta con pocos recursos destinados a la concientización y capacitación del profesorado que acompañan en las escuelas. Esto tensa las relaciones entre docentes y el estudiantado autista debido a la falta de comprensión de las posibles dificultades de adaptación socioemocionales que se puedan presentar en la escuela (Lindsay et al. 2013; Martínez et al. 2023). Existen voces que perpetúan la idea que los autistas no pertenecen a la escuela regular por la falta de preparación del profesorado, el desconocimiento de la gestión de la inclusión y la falta de recursos apropiados.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, los PIE perciben que el conjunto legislativo hacia la inclusión no va aparejado con una política educativa que acompañe de real manera al profesorado en servicio ni prepara eficazmente a futuros docentes. Mención aparte es el rol del decreto 170, que limita la cantidad de estudiantes NEE por curso,

cuando, en realidad, existen muchos más estudiantes por aula que necesitan de apoyos. El decreto 170, que en su momento abrió puertas a la inclusión, debe ser repensado para la realidad actual, en virtud de nuevas legislaciones.

Por otro lado, la sobredemanda de los PIE que reparten su horario en varias escuelas no serán capaces de atender a todo el estudiantado que los necesita de forma adecuada. Se revela entonces la concepción misma del programa, un modelo, según Fierro y Treviño Villarreal (2022) con perspectiva neoliberal que busca ahorrar en costo en perjuicio de la calidad de servicio.

La realidad de la incorporación de estudiantes autistas, sobre todo aquellos que no se escolarizaban antes, tensiona las escuelas. Al no poder compartir una panacea en común, donde se requiere la participación de profesionales de la salud y la educación para cada caso, resulta muy complejo su abordaje, más aún cuando no existen apoyos terapéuticos y de salud a las familias y/o cuidadores porque el acceso es económicamente restrictivo. Según Rivera Medina y Aparicio Molina (2020), los PIE han debido adoptar, en las escuelas donde se ha logrado, un liderazgo escolar que fomenta el trabajo colaborativo, la reflexión y de promoción de desarrollo profesional docente.

Por otro lado, la inclusión de profesionales aparentemente no educativos en los PIE genera también cierta ambigüedad de roles según Dinamarca-Aravena (2023), quien cataloga esta ambigüedad como un elemento que nubla las concepciones de los profesores, asumiendo que el estudiantado autista son responsabilidad de otros.

En cuanto a la tercera pregunta de investigación, los PIE ven una dicotomía entre el profesorado que busca estrategias de apoyo al estudiantado autista y la mayoría que mantienen barreras para la inclusión, ya que no se sienten preparados y tampoco asumen como propia la inclusión de autistas en el aula. La falta de comprensión sobre el autismo provoca que muchos docentes no estén dispuestos a modificar su estilo de enseñanza, lo que a su vez provoca mayores desregulaciones de estudiantes autistas, creando así un círculo vicioso. Como fue mencionado por Istuany y Wood (2020), no existe una atención de parte del profesorado a las necesidades sensorio-emocionales que estudiantes autistas puedan tener, ya sea por desconocimiento o, como indica Cornejo-Espejo (2023), la falta de articulación entre los PIE y el profesorado.

Cabe destacar casos, usualmente de docentes noveles, que pueden adoptar una actitud más inclusiva de estudiantes autistas. Sin embargo, Cornejo Valderrama et al. (2017), mencionaban que para el profesorado no quedaba claro que modelo asumir frente a estudiantes con NEE: ¿un modelo médico o uno educativo? Esto hace eco con estudios como Cornejo-Espejo (2023), quien determina que hay una barrera ideológica, que también aparece en nuestro estudio, con respecto a la opinión del profesorado sobre la inclusión de estudiantes autistas, donde predomina el modelo médico donde poco pueden hacer como docentes.

Importante es entonces recordar los fundamentos de la inclusión tienen que ver con derribar las barreras culturales, ideológicas y actitudinales en el sistema educacional (Tamayo Rozas et al., 2018). Esto incluye al profesorado, a las familias y las escuelas (Benavides-Moreno et al., 2023). Las familias, especialmente en las escuelas públicas chilenas, no cuentan con una comprensión completa de la condición de autismo, tienen poco acceso al diagnóstico y tratamiento y muestran poco involucramiento en la escuela por las condiciones económicas que impiden mayor participación.

Finalmente, la inclusión de estudiantes autistas en el aula resulta compleja no por la condición en sí, sino por carecer de las condiciones para construir escuelas inclusivas,

cómo capacitar en inclusión a docentes que se sienten cuestionados por parte del PIE, sin herramientas en su formación y con poca voluntad de cambio.

El problema no es el autismo en sí, sino las barreras impuestas desde el contexto educativo que limitan el desarrollo de los estudiantes autistas. Según la conceptualización de Barton (2009), los esfuerzos de inclusión suelen centrarse en el aparente déficit o discapacidad de los niños autistas, en lugar de adoptar el modelo social que busca un mundo no opresivo y libre de discriminación, donde la inclusión se valora como un principio fundamental. Entonces, según MINEDUC (2023) es la escuela la que debe organizarse para acoger la diversidad y asegurar el logro educativo de todas las personas, donde el nuevo ethos en la convivencia es la ética del cuidado (MINEDUC, 2019).

#### 6.1. IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA

La inclusión se ha visto ralentizada por la falta de una estrategia integral, que de alguna manera comprometa a las universidades donde se forman los futuros docentes a hacerse cargo de formar profesores con competencias inclusivas (García-González et al., 2018; Romero, 2024). Es necesario que el profesorado asuma un rol activo en la inclusión del alumnado autista y de todo estudiante en general, comprendiendo que los *niños del PIE* son también su responsabilidad. Este estudio nos muestra que es necesario replantearse tanto la formación inicial como continua del profesorado.

Debemos replantearnos una forma nueva de entender la cultura escolar. La creación de esta cultura pasa por que las reformas educativas que promueven la inclusión se implementen con la urgencia y rigor necesarios. Así también resulta fundamental fortalecer las competencias de trabajo colaborativo entre PIE y el profesorado para lograr una diversificación de la enseñanza como lo plantean Larrazabal Bustamante et al. (2023). Para Anderson et al. (2023), la eficacia de los nuevos SLEP no está garantizada y pueden caer en realidades que mantengan los mismos vicios de la administración municipal anterior, como lo que algunos PIE han observado. La gestión de los SLEP es una oportunidad de subsanar lo que viene ocurriendo en la escuela pública chilena.

#### 6.2. LIMITACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS

Una limitación importante fue la falta de disponibilidad de muchas escuelas, debido al proceso de traslado administrativo de dependencia municipal a los nuevos SLEP, por lo que muchas decidieron no participar. Otra limitante es haber encontrado profesionales PIE que distribuyen sus horas en varias escuelas atendiendo en condiciones precarias. Por ello, o no estaba todo el equipo al momento de la entrevista o estaban atendiendo a estudiantes.

En futuras investigaciones sería necesario ahondar en los programas de formación inicial docente y cómo abordan la diversidad. Asimismo, resulta importante conocer como los SLEP gestionan la inclusión en sus respectivas escuelas; si mantienen un modelo similar al actual o promueven una nueva gestión de la inclusión, así como las prácticas inclusivas de los equipos de gestión de las escuelas chilenas.

Finalmente, con respecto al autismo en el aula, parece importante investigar sobre las actitudes del profesorado en servicio, y la manera de reculturizar su desempeño y hacerlo más inclusivo.

### 6.3. CONCLUSIONES

Este estudio muestra una educación inclusiva frágil en Chile. La inclusión de estudiantes autistas a menudo se percibe más como una obligación legal que como un compromiso genuino para establecer condiciones que promuevan la calidad de vida del alumnado. Aunque los PIE tienen una misión vital, tras varios años de implementación, parece existir una competencia de funciones con el profesorado de aula, quienes a menudo son vistos como menos involucrados. Son pocos los que aplican estrategias del MINEDUC, que incluyen adecuaciones curriculares necesarias o que diversifican sus instrumentos de evaluación. Al parecer, la inclusión educativa propuesta mantiene las estructuras de poder sin ser desafiadas, sin capacidad de una real inclusión, como critican de Bornhauser y Garay (2022). Se requiere cerrar el hueco entre la política y las prácticas, y que las escuelas sean verdaderos espacios de bienvenida y aprendizaje para todo el alumnado, sin excepción.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5* (Fifth Edition). British Library Cataloguing in Publication Data.
- Anderson, S., Uribe, M., y Valenzuela, J. P. (2023). Reforming public education in Chile: The creation of local education services. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 481–501. <https://doi.org/10.1177/1741143220983327>
- Área de Estudios e Inversiones Seremi de Desarrollo Social y Familia Región Metropolitana. (2022). *Índice de Prioridad Social de Comunas Región Metropolitana de Santiago 2022*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. [https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/INDICE-DE-PRIORIDAD-SOCIAL-2022\\_V2.pdf](https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/INDICE-DE-PRIORIDAD-SOCIAL-2022_V2.pdf)
- Arnaiz, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M., y Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*, 13(2), 31. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137–152. <https://lc.cx/ydCKPv>
- Benavides-Moreno, N., Reyes-Araya, D., y Alarcón-Leiva, J. (2023). School Inclusion Law in Chile: management challenges for subsidized private establishments. *Praxis Educativa*, 18. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21840.074>
- Bornhauser, N., y Garay, J. (2022). Ley SEP, ley PIE y ‘educación emocional’: prácticas de subjetivación y derivas de la gubernamentalidad en el sistema escolar chileno. *Foro de Educación*, 20(2), 231–254.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3ra Edición). OEA-FUHEM.
- Botha, M., Hanlon, J., & Williams, G. L. (2023). Does Language Matter? Identity-First Versus Person-First Language Use in Autism Research: A Response to Vivanti. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(2), 870–878. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04858-w>
- Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J., & Hand, B. N. (2021). Avoiding Ableist Language: Suggestions for Autism Researchers. *Autism in Adulthood*, 3(1), 18–29. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>
- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., y Molina-Toledo, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges. *Prospects*, 49(3–4), 169–186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Cochran-Smith, M., y Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in Teacher Education and Special Education. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 237–244. <https://doi.org/10.1177/0022487112446512>

- Contreras, D., Brante, M., Espinoza, S., y Zuñiga, I. (2020). The effect of the integration of students with special educational needs: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 74, 102163. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102163>
- Cornejo Valderrama, C., Lepe Martínez, N., y Vidal Espinosa, R. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 75. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce75.94>
- Cornejo-Espejo, J. (2023). Resistencias a la inclusión en las escuelas chilenas en el contexto de la Ley de Inclusión. *Educación Em Revista*, 39. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.78673>
- Dinamarca-Aravena, K. A. (2023). The professional role and exercise of the role of educational assistance professionals in schools with School Integration Programs in Chile. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4), 300–312.
- Fierro, B., y Treviño Villarreal, E. (2022). “¿Que dice la Política Chilena para la Integración Escolar?: Un análisis crítico desde la perspectiva de la equidad”. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 305–317. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.31993>
- Fiuza Asorey, M. J., Sierra Martínez, S., Castro Pais, M. D., y Parrilla Latas, Á. (2024). What priorities for change are we missing in inclusion? Symphony of voices with participatory interviews. *British Journal of Special Education*, 51(2), 221–232. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12515>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 6(1), 1–14. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41935>
- García-González, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149–167. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Infante, M. D., y Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity: reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24(4), 437–445. <https://doi.org/10.1080/09687590902879049>
- Jiménez, L., Valdés, R. (2022) Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios Pedagógicos XLVIII*(4), 297-315. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297>
- Larrazabal-Bustamante, S., Palacios-Ruiz-de-Gamboa, R., Berwart-Olave, R. (2023). Co-docencia e inclusión en escuelas: oportunidades y límites de un modelo único para contextos diversos. *Estudios Pedagógicos XLIX*(2), 263-278. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200263>
- Istuany, O. E., y Wood, R. (2020). Perspectives on Educational Inclusion from a Small Sample of Autistic Pupils in Santiago, Chile. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 210. <https://doi.org/10.16993/sjdr.724>
- Iturra González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 101–117. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., y Scott, H. (2013). Educators’ Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347–362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Martínez, C., Davidoff, A., & Briceño, R. (2023). Early educational trajectories of children with autism spectrum disorder in Chile: challenges and facilitators. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1259428>
- Mellado Hernández, M. E., Chaucono Catrino, J. C., Hueche Oñate, M. C., y Aravena Kennigs, O. A. (2016). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Meza, C. A., y Miranda, A. M. (2022). El interés superior en la trayectoria educativa de los niños, niñas y adolescentes con trastorno del espectro autista en Chile. *Revista Derecho GV*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.1590/2317-6172202207>

- Miles, M., y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd Edition). SAGE Publications.
- Ministerio de Salud, MINSAL (2023). *Ley 21545 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*. Biblioteca Nacional del Congreso. <https://bcn.cl/3c7a8>
- Ministerio de Educación, MINEDUC. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar: La convivencia la hacemos todos*. Biblioteca Digital MINEDUC. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2019). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. Biblioteca Digital MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2122>
- \_\_\_\_\_. (2024). Circular 586: Promueve La Inclusión y Protección de Los Derechos de Párvulos y Estudiantes Con Trastorno Del Espectro Autista.
- \_\_\_\_\_. (2018). Decreto 67: Normas Mínimas Nacionales Sobre Evaluación, Calificación y Promoción. Biblioteca Nacional del Congreso. <https://bcn.cl/2evoc>
- \_\_\_\_\_. (2009). Decreto 170/09: Fija Normas Para Determinar Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Que Serán Beneficiarios de Las Subvenciones Para Educación Especial. Biblioteca Nacional del Congreso. <https://bcn.cl/2511p>
- \_\_\_\_\_. (2023). Marco General de Educación Inclusiva Documento de Trabajo. Biblioteca Digital MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21299>
- Paula, C. S., Cukier, S., Cunha, G. R., Irarrázaval, M., Montiel-Nava, C., Garcia, R., Rosoli, A., Valdez, D., Bordini, D., Shih, A., Garrido, G., y Rattazzi, A. (2020). Challenges, priorities, barriers to care, and stigma in families of people with autism: Similarities and differences among six Latin American countries. *Autism*, 24(8), 2228–2242. <https://doi.org/10.1177/1362361320940073>
- Ravet, J. (2018). ‘But how do I teach them?’: Autism and Initial Teacher Education (ITE). *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 714–733. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412505>
- Rivera Medina, Y. D. C., y Aparicio Molina, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 27-44. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055>
- Romero, G. (2024). School and social educational vulnerability in Chile: experiences and preparedness of novice teachers of English. *Teachers and Teaching*, 30(2), 195–207. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062718>
- Santiago, P., Fiszbein, A., García Jaramillo, S., y Radinger, T. (2017). *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264285637-en>
- Tamayo Rozas, M., Carvallo Arrau, M. F., Sánchez Cornejo, M., Besoain-Saldaña, Á., y Rebolledo Sanhueza, 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. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>
- Valdés, R., Campos, F., & Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113–129. <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2023.179.60900>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y Ríos, D. de los. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- VanManen, M. (2023). *Phenomenology of Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003228073>
- Vivanti, G. (2020). Ask the Editor: What is the Most Appropriate Way to Talk About Individuals with a Diagnosis of Autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 691–693. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04280-x>

