



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**PROPUESTA EDUCATIVA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS
CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA QUE ASISTEN AL PRIMER Y
SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN DE UNA ESCUELA PARTICULAR
SUBVENCIONADA DE LA COMUNA DE INDEPENDENCIA.**

AUTORA: MARÍA ALEJANDRA NÚÑEZ VALENZUELA

PROFESORA TUTORA: SANDRA MORALES SOTO

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE DE 2023

ÍNDICE

RESÚMEN.....	4
I. INTRODUCCIÓN.....	5
II. FORMULACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA.....	8
2.1 Contexto- diagnóstico de la situación a investigar.....	8
2.2 Revisión bibliográfica vinculada al fenómeno a estudiar.....	10
2.3 Definición del problema.....	12
2.4 Justificación del problema.....	13
III. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
IV. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL.....	15
4.1. Desarrollo de temas centrales.....	15
4.1. Trastorno del espectro autista.....	15
4.1. Inclusión educativa.....	21
4.1. TEA en el contexto escolar.....	24
4.1. Inclusión de niños y niñas con TEA.....	25
V. FASE METODOLÓGICA.....	27
5.1 Paradigma- Enfoque.....	27
5.2 Diseño Metodológico.....	28
5.3 Descripción de las estrategias para la recogida de la información.....	29
5.4 Descripción de las estrategias para el análisis de la información.....	31
5.5 Fases del trabajo.....	32
5.6 Criterios de rigor científico.....	33
VI. RESULTADOS.....	35
6.1 Diagnóstico participativo.....	35
6.2 Propuesta educativa para favorecer la inclusión de niños y niñas con TEA.....	43.

6.2.2 Fundamentación de la propuesta.....	43
6.2.3 Objetivos de la propuesta pedagógica.....	44
6.2.4 Recursos necesarios para el desarrollo e implementación de la propuesta.....	44
6.3 Sistemas educativos desarrollados con niños y niñas con TEA.....	45
6.4 Contextos para el aprendizaje y la inclusión de los niños y las niñas con TEA menores de seis años.....	48
6.5 Evaluación de la propuesta.....	53
VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	56
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
IX. ANEXOS	62

RESUMEN

La presente investigación se realiza a raíz de las dificultades que se observan en la comunidad educativa de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Independencia, para desarrollar procesos inclusivos en párvulos que presentan Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) que ingresan al sistema escolar, quienes se enfrentan a un nuevo contexto y enfrentan a distintas barreras para el acceso, la permanencia y la participación.

Se espera lograr que las comunidades educativas que atienden a niños y niñas de educación parvularia, reflexionen y analicen sus prácticas educativas, con el fin de construir una propuesta pedagógica inclusiva, mejorando las prácticas desarrolladas hasta hoy por los equipos, con el fin de favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

El paradigma de esta investigación es el socio-crítico, ya que busca la transformación de la cultura escolar y educativa en el nivel de Educación Parvularia, con respecto al proceso de inclusión. Su enfoque es la Investigación-Acción, la cual busca que la comunidad desarrolle cambios en sus prácticas de manera de favorecer la inclusión de los estudiantes con TEA menores de 6 años.

Al finalizar esta investigación se logra construir una propuesta pedagógica que busca ser un aporte a los procesos inclusivos de los niños y las niñas neurodiversos.

Palabras claves: Inclusión educativa, Trastorno del espectro autista, TEA en primera infancia, inclusión de niños y niñas con TEA.

I. INTRODUCCIÓN

Para iniciar este documento, se presenta la introducción como el inicio de este estudio, el cual se desarrolla a partir de la revisión de antecedentes teóricos y empíricos que dan cuenta de un escenario educativo problematizado, luego de ello se plantean los objetivos de esta investigación, el marco teórico conceptual que señala la base teórica en la que se basará este estudio. Luego se presenta el diseño metodológico el cual es la investigación acción, la cual favorece la construcción de la propuesta educativa en la etapa de los resultados, en los cuales se encuentran las estrategias sugeridas, la evaluación y las apreciaciones de los participantes con respecto a los beneficios de ésta, las posibles dificultades en su implementación y la factibilidad de llevarla a cabo. Lo cual se finaliza gracias a las conclusiones y las discusiones con respecto a la temática abordada.

Este proyecto de investigación observa las dificultades que vivencia la comunidad educativa, para acompañar a los párvulos con trastorno del espectro autista que ingresan al sistema escolar, los cuales pueden experimentar diversas dificultades para adaptarse al este nuevo contexto educativo; a sus normas y requerimientos, tales como horarios, actividades, interacciones, entre otras.

Es por ello, que se espera que las comunidades educativas que atienden a niños y niñas autistas de educación parvularia, reflexionen, analicen sus prácticas pedagógicas hacia la inclusión de cada uno de los niños y las niñas que atienden, poniendo atención en los niños y las niñas que vivencian dificultades para desenvolverse en el contexto escolar.

Estas reflexiones participativas buscan conversar, colaborar, conocer las necesidades educativas y las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas del nivel, para lograr construir una propuesta educativa inclusiva. En definitiva, es favorecer el desarrollo de mejoras en las prácticas pedagógicas inclusivas, que les permitan a los niños y niñas superar las barreras que enfrentan para el acceso al aprendizaje.

El paradigma de esta investigación es el Socio-crítico, ya que busca la transformación de la cultura escolar y educativa en el nivel de educación parvularia, frente al ingreso y la trayectoria de un párvulo con TEA, al sistema escolar, de manera de dar respuesta a la problemática de ¿Qué hacer durante el ingreso de un párvulo que requiere de apoyos y adecuaciones significativas y de acceso, para desenvolverse en su contexto escolar?

El paradigma sociocrítico, favorece la comprensión de la realidad que viven los niños y niñas, sus familias, las educadoras de párvulos, asistentes de aula y educadoras diferenciales que forman parte de la comunidad educativa.

Por lo tanto, se busca transformar la cultura al interior de la escuela, al detectar las acciones que se realizan constantemente para dar o no respuestas a las NEE de los párvulos con TEA, que deben “normalizarse” en las aulas, ¿Cómo observo este proceso?

¿Cómo favorezco el bienestar emocional y social de los niños y las niñas que se enfrentan a este nuevo contexto?

El enfoque de esta investigación, es la investigación acción, Elliott (2000), el propósito de esta IA es la profundización del conocimiento, el desarrollo de estrategias adecuadas y pertinentes para el acceso y la participación de los párvulos con TEA, por parte del docente, y la comunidad educativa que trabaja con la educación parvularia del establecimiento.

Gracias a la revisión de las prácticas pedagógicas, revisión bibliográfica, lograr construir orientaciones que favorezcan la inclusión de los párvulos con TEA en espacios respetuosos, diversificados, con estrategias pedagógicas multimodales, en definitiva avanzar hacia una escuela con cultura inclusiva.

En la literatura existen investigaciones referidas a los procesos inclusivos de los estudiantes neurdivergentes, por lo que esta investigación acción participativa busca construir un conjunto de orientaciones para favorecer el proceso de inclusión de un niño o niña menor de seis años, apoyándose en las investigaciones actuales y en la construcción participativa de esta, por parte de la comunidad educativa que atiende a estos estudiantes.

En el segundo apartado de este documento, se presentan los antecedentes del problema, tanto la realidad en Chile, los desafíos que presentan los procesos inclusivos en educación, como también la revisión bibliográfica del problema a desarrollar, a nivel local y a nivel latinoamericano. A partir de esta revisión, se define el problema a nivel de educación parvularia y la respuesta a los niños y niñas autistas en este nivel educativo.

En un tercer apartado, se presentan los objetivos de esta investigación, tanto general como los específicos.

En el cuarto capítulo se presenta el marco teórico, de acuerdo a la revisión bibliográfica de temas centrales, emanados del estudio de campo desarrollado en conjunto con la comunidad educativa del establecimiento. Esta revisión va de la mano, con el significado que el análisis de las entrevistas, grupos focales y observaciones del investigador arrojaron en ese proceso investigativo.

Continúa con el siguiente apartado, en donde encontramos la fase metodológica, es decir el paradigma y el enfoque cualitativo de la investigación. Se presentan además los sujetos de la investigación, los instrumentos y técnicas de recolección de la información y los criterios de rigor metodológico que sustentarán el estudio.

En el capítulo seis, se presenta la propuesta educativa lograda a partir de la participación de los sujetos de estudio, en esta investigación acción, como también la evaluación de esta por parte del equipo multidisciplinario, una vez llevada a cabo esta propuesta.

El siguiente capítulo, presenta los resultados de este proceso participativo, y de las decisiones que deben ir tomando las comunidades una vez desarrollada la propuesta, como forma de optimizarla.

Para el capítulo ocho, se desarrollan las conclusiones y discusiones obtenidas a partir de los resultados de la propuesta creada, de acuerdo a la problemática planteada, objetivos de estudio y las interrogantes presentadas al inicio de esta investigación.

Finalmente se presentan los anexos, tales como instrumentos de evaluación de la propuesta, entrevistas, tablas de análisis y consentimientos de los participantes, como de la rectora del establecimiento. Y las referencias bibliográficas.

II. FORMULACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA

2.1 Contexto- diagnóstico de la situación a investigar

Políticas inclusivas

Educación en el reconocimiento y valoración de la diversidad es uno de los desafíos de la escuela actual, para lo cual se debe desarrollar una educación inclusiva, la que se constituye en un derecho y no solo un principio educativo (ONU, 2006; Unesco, 2014) y un compromiso para el año 2030 (Unesco et al., 2015), por lo que los Estados, están obligados a su cumplimiento, desarrollando políticas y acciones para su logro. Al constituirse como un derecho se debe prestar especial atención en aquellos/as que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad, entre los que se encuentran en situación de discapacidad (Unesco, 2020).

La inclusión la comprenderemos como aquella que tiene como meta que todos los niños y niñas tengan oportunidades equitativas y de calidad para el desarrollo pleno de su persona, lo que implica el desafío de articular con equidad para que todos y todas puedan acceder, participar, convivir y tener un bienestar acorde a su dignidad humana (Echeita,2017).

En Chile se ha avanzado gradualmente en este desafío a partir de la Ley General de Educación (LGE, 2010), la que plantea dentro sus principios el de Equidad, el que señala que el sistema educativo propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial y el principio Integración e Inclusión, plantea que el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes y propiciará que la escuela sea un lugar de encuentro entre los de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión (LGE, 2010, con modificaciones a partir de la ley de Integración 20.845). Así también, el año 2015 se modifica el artículo 4° de la LEG y se incorpora "Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad", y el deber de promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o niña.

Por otra parte, en marzo del 2023, se promulga la ley 21.545, la cual busca resguardar la inclusión social, atención integral y protección de los derechos de las personas con TEA, cuyo fin principal es el abordaje integral en los ámbitos de la salud y la educación junto con concientizar a la sociedad sobre la realidad que vivencian las personas con este diagnóstico.

Entre los principales contenidos de esta ley, está establecer el concepto de persona con TEA, los cuales presentan diversidad en el neurodesarrollo típico, manifestados en la presencia de dificultades significativas en la iniciación, reciprocidad, mantención en la interacción y comunicación social, conductas e intereses restringidos o repetitivos. El determinar los deberes del Estado, el goce y ejercicio de sus derechos en condición de igualdad y el reconocimiento de sus cuidadores.

En su artículo N°8 plantea que es deber del Estado entregar herramientas de comunicación aumentativa alternativa para niños y niñas. A través del subsistema Chile Crece Contigo, con la finalidad de facilitar la comunicación y el aprendizaje. En el artículo N° 19 establece que el MINEDUC desarrollará acciones para formar a los profesionales y asistentes de la educación, para que adquieran herramientas para apoyar a las personas con TEA, facilitando la inclusión y el acompañamiento en la trayectoria educativa.

La inclusión de niños y niñas neurodivergentes en los establecimientos educacionales, representa para la escuela y su comunidad educativa un desafío que implica replantear sus formas de educar, transitar desde una escuela tradicional basada en la homogeneización hacia una con perspectiva inclusiva, lo cual exige realizar transformaciones y cambios en las concepciones que se tienen frente a la diversidad, en las prácticas pedagógicas, así como conformar comunidades de aprendizaje que les permitan avanzar en el conocimiento y desarrollo de estrategias de enseñanza que permitan la inclusión. Es así como investigaciones realizadas en Chile la de la Agencia de Calidad de la Educación (2017) concluyó que para los establecimientos educativos es un reto atender a la diversidad estudiantil, principalmente para los equipos docentes, ya que en la formación inicial y dentro de las políticas públicas se les prepara y exige cumplir con los programas curriculares de forma general sin tomar en consideración las características de cada estudiante.

Es relevante señalar que este desafío de inclusión también está vinculado al incremento del ingreso de niños y niñas menores de seis años con Trastornos del Espectro Autista (en adelante TEA), al sistema educativo. De esto da cuenta el primer estudio realizado en Chile sobre prevalencia del Trastorno del Espectro Autista, el que concluyó que 1 de 51 de niños y niñas de entre 18 y 30 meses tiene esta condición, dando cuenta de una alta prevalencia (1,96%), una de las más altas a nivel mundial, dejando en evidencia la necesidad de abordar de forma integral la inclusión, ya que es uno de los grupos que presenta mayor riesgo de exclusión (Goodal, 2018). Así también hay numerosas investigaciones que muestran las barreras que enfrentan niños y niñas y sus familias cuando se integran al sistema educativo regular (An et al., 2018; Del Barrio & Van der Meulen, 2016; Falkmer et al., 2015; Hernández, 2017; Johansson, 2014; Mutabbakani & Callinan, 2020; Olsen et al., 2019).

Debido a este incremento del ingreso de los niños y las niñas neurodiversos al sistema escolar regular, es que surge la necesidad de conocer y comprender la cultura inclusiva del establecimiento de la comuna de Independencia, ya que sin duda desafía a los equipos tanto de gestión como de aula a dar una respuesta inclusiva a sus necesidades individuales. Qué tipo de acciones se desarrollan, qué atenciones se les da a las personas en situación de vulnerabilidad, en situación de discapacidad o que su desarrollo no sea el neurotípico.

En este sentido, la realidad del establecimiento, es que si bien cuentan con un programa de integración escolar, el cual busca mejorar las acciones inclusivas del establecimiento, pero, se vive una realidad que tiende a homogeneizar el aprendizaje y las formas de enseñar, ya que las clases escasamente se desarrollan ajustes y estrategias diversificadas y flexibilización de las tareas a realizar por parte de los estudiantes, por una parte, y por otra es que existe un sistema permanente de medición de los aprendizajes a través de un sistema único de medición y ranking a nivel de fundación. Es por ello, que los docentes desarrollan sus planes de trabajo a mediano y largo plazo enfocándose en los objetivos comunes que serán medidos por parte del sostenedor y con el mismo instrumento de evaluación.

Se observa que además existe escasa formación docente y no docente en el tema, los que escasamente logran entregarles herramientas de comunicación aumentativa alternativa, o adecuar instrumentos de evaluación para conocer lo que realmente ha aprendido el estudiante.

Asimismo, el equipo docente delega la responsabilidad al PIE del establecimiento para realizar las adecuaciones curriculares significativas, de contener el estudiante en situaciones de descontrol, violencia y desregulación que puedan vivenciar durante la jornada de clases.

En síntesis, el establecimiento si bien posee las intenciones de trabajar hacia el cambio y la transformación de sus prácticas pedagógicas, la realidad es que se requiere que estas se transformen en acciones concretas, en un cambio de mirada, en una mejora del trabajo colaborativo, en la concientización y en la sensibilización de qué significa trabajar y educar para la diversidad, la cual paradójicamente, es la realidad que existe en las aulas de nuestro país.

2.2 Revisión bibliográfica vinculada al fenómeno a estudiar

El estado del arte da cuenta de diversas investigaciones que se han realizado en torno al problema de investigación, aunque hay un campo escasamente explorado que dice relación con la inclusión de niños y niñas menores de 6 seis años en los establecimientos educativos, desde la investigación acción, que busque transformar las prácticas docentes. Dentro de las temáticas abordadas está el el factor docente, el que se considera

fundamental al momento de generar las condiciones para una adecuada inclusión, sin embargo las investigaciones muestran que las diferentes creencias y prácticas de los y las profesionales educativos alrededor del mundo, están más vinculadas con modelos de segregación o de integración, que de forma errónea se asocian como de inclusión (Unesco, 2020a; Arnaiz et al., 2021). Por otra parte, la investigación de Guerrero (2018) destaca el rol docente y el desafío personal de sus prácticas, y se plantea la necesidad de adaptar los contenidos curriculares.

A pesar del reconocimiento del rol docente como un elemento fundamental para la inclusión, la investigación como la desarrollada por Peñaherrera (2017), se concluye que existe un evidente desconocimiento por parte de los profesionales que atienden a la primera infancia de 0 a 5 años, con respecto a las principales señales de alerta para realizar un proceso de detección temprana. Es así como, se da cuenta que el 75% de los docentes presentes en la muestra de estudio, poseen poco o nulo conocimiento con respecto al TEA, determinando la necesidad de la capacitación permanente del profesorado con respecto a esta condición, dentro del marco de la educación inicial. A partir de esto se plantea un taller denominado: “Detectando Autismo en la Primera Infancia”, el que permitió atender a la problemática y principal necesidad por la que fue planteado; mejorar el conocimiento de las docentes iniciales del sector público, en TEA y sus procesos de detección temprana.

Así también en los últimos años se han publicado diversas investigaciones que presentan un conjunto de orientaciones para el profesorado. Es así como en Perú, se desarrolló una investigación que da cuenta de un programa formativo para docentes de Educación Inicial en la inclusión de niños y niñas con TEA (Behr Vargas C. 2021), la que mostró efectos positivos en los participantes, ya que señalaron que cuentan con aprendizajes que enriquecerán su experiencia en el aula con niños y niñas TEA.

En México, Leal (2014) presenta una investigación que tiene como finalidad promover la inclusión educativa de un párvulo con TEA, enriqueciendo el contexto áulico a partir de un trabajo colaborativo entre los docentes y su familia. Desarrolló además un plan de intervención en el aula para un niño TEA de 4 años, en donde se entregaron diversas estrategias para potenciar el desarrollo del lenguaje expresivo, aumentar el repertorio de palabras, de comportamientos, seguimiento de instrucciones y autonomía. Una de las conclusiones de este autor, fue que los instrumentos de evaluación diagnóstica para el autismo son desconocidos al interior del aula.

Por otra parte, De la Torre (2020) en su Tesis Doctoral “La inclusión del alumnado con trastorno del espectro de autismo en educación infantil, análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid”, identifica aspectos claves que favorecen la inclusión educativa del alumnado con TEA, tanto desde la perspectiva de la cultura y políticas de los centros

educativos, como desde las prácticas de aula. Su investigación además buscaba conocer y comparar la valoración y opiniones de distintos colectivos de los centros de su localidad, las acciones que realizan sobre el proceso de inclusión educativa desde el punto de vista del programa de centros preferentes como de la concreción en su centro.

2.3 Definición del problema

El problema central que vivencia la comunidad educativa del liceo de Independencia, es que surge la necesidad de dar respuestas inclusivas al proceso educativo de los niños y las niñas con TEA, que año a año van incrementando un aumento en el ingreso al establecimiento, lo que representa un desafío para los y las docentes en cuanto al logro de una cultura inclusiva efectiva para estos niños y niñas.

Entendiendo por causas directas de esta necesidad, la implicancia de diseñar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas, en las cuales se vea la diferencia como una oportunidad de aprendizaje. En la práctica estas acciones escasamente se han desarrollado.

Dentro de las causas directas de esta realidad, de esta cultura escolar es que los equipos de aula, esperan que sean los propios niños y niñas quienes logren regular su comportamiento, aceptar las normas y estructuras del aula, a pesar de las dificultades que presentan para respetarla, ocasionando que estos estudiantes deambulan por el patio del establecimiento, jueguen con diversos materiales sin una intencionalidad pedagógica y en algunos casos se recurre al acortamiento de la jornada de clases.

Por otra parte, planteando las causas indirectas de esta necesidad, es que las educadoras de párvulos y los docentes de asignaturas señalan que sus conocimientos en el área de inclusión de niños y niñas con TEA son limitados y que no han tenido formación en ello, delegando las adecuaciones e implementación del currículo a las educadoras diferenciales y/o profesionales del PIE, quienes en ocasiones deben cumplir el rol de tutores del niño o niña con TEA, o se acortan las jornadas de permanencia en el establecimiento, en particular en los horarios en que no se cuenta con estas docentes especialistas.

Los efectos que se obtienen a partir del origen del problema central es que el establecimiento se aleja de una cultura inclusiva, carece de herramientas para dar respuestas a las necesidades educativas especiales de estos niños y niñas del nivel NT1 y NT2, de manera de apoyarlos y superar las barreras de acceso, participación y permanencia.

Sabemos como docentes, que la escuela favorece y potencia el desarrollo de capacidades de sus estudiantes, pero ¿qué ocurre con un párvulo de 4 a 6 años que no no logran adaptarse a las normas y participar en las experiencias de aprendizajes? ¿Cómo se puede asegurar su participación en el aula para lograr aprendizajes?

Por lo tanto, el Problema de investigación es: ¿Cómo la propuesta educativa diseñada de forma colaborativa puede favorecer la inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista del Segundo nivel de Transición que ingresan al liceo particular subvencionado de la comuna de Independencia?

Preguntas secundarias:

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que desarrollan las educadoras de párvulos y docentes de asignaturas del primer y segundo nivel de Transición para apoyar el acceso y la participación de los niños y las niñas con TEA del liceo particular subvencionado de la comuna de Independencia?

¿Qué elementos de cultura inclusiva posee la comunidad del Liceo particular subvencionado de la comuna de Independencia?

¿Cuál es la percepción que tienen los distintos actores educativos con respecto al TEA y el proceso de inclusión de los niños y las niñas con TEA que ingresan al sistema educativo?

2.4 Justificación del problema

El problema que se presenta en esta IA como una propuesta educativa diseñada en forma colaborativa por parte de los equipos de aula del nivel de educación parvularia, puede favorecer un adecuado proceso de educación inclusiva para los niños y las niñas con TEA.

Ya que, si bien el colegio busca la atención para la diversidad y además cuenta con un programa de integración escolar, existen contradicciones frente a las mediciones por parte del sostenedor y frente a las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de aula y de asignatura.

Entonces el discurso pedagógico, manifiesta que se espera desarrollar un currículum adecuado a las necesidades educativas y a las necesidades educativas especiales de los estudiantes, sin embargo, en la práctica esto se vuelve un dilema.

Por otra parte, las mediciones y asesorías que reciben los docentes y los estudiantes a nivel de sostenedor, sin duda son una limitante para los docentes, ya que estas mediciones van en pro de ranquear a los docentes y al establecimiento, y que de acuerdo al plan de gestión pedagógica, no se puede modificar.

La importancia de abordar este problema, en la comunidad del establecimiento particular subvencionado, es que logrará que los participantes de esta propuesta, en una primera instancia logren identificar por sí mismos y en forma colaborativa, el diagnóstico de la realidad que vivencian como escuela, y a partir de estas reflexiones, de esta revisión de las prácticas inclusivas y las prácticas escasamente inclusivas, lograr construir una propuesta pedagógica para favorecer el proceso de inclusión de los niños y las niñas neurodiversos menores de seis años, que forman parte de los niveles NT1 y NT2 del liceo.

III. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo general:

Diseñar una propuesta educativa colaborativa para favorecer el proceso de inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista que asisten al Segundo nivel de Transición en un colegio particular subvencionado de la comuna de Independencia.

3.2. Objetivos específicos:

- Identificar las prácticas pedagógicas que desarrollan educadoras de párvulos y profesores/as de asignaturas para responder a las necesidades educativas especiales de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista que asisten al Segundo nivel de Transición en una escuela particular subvencionada de la comuna de Independencia.
- Indagar con respecto a la percepción que tienen las familias de niñas y niños con Trastorno del Espectro Autista, educadoras de párvulos y profesores de asignaturas respecto a su inclusión educativa.
- Construir de forma participativa una propuesta educativa que favorezca un adecuado proceso de inclusión de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista que asisten al Segundo nivel de Transición.

IV. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

4.1. Desarrollo de temas centrales:

4.1.1 Trastorno del Espectro Autista

El autismo es una afección neurológica permanente que se manifiesta durante la primera infancia, independiente del género, la raza o la condición social y económica de la persona que lo posee (Unidas 2008). Los niños y las niñas con TEA pueden vivenciar un retraso en la adquisición y desarrollo del lenguaje, comportamientos estereotipados e intereses restringidos, dificultades a nivel de relación social e interacción recíproca.

Durante los primeros años de vida, en los niños y las niñas neurotípicos, sus dendritas se producen con mayor rapidez para “adaptarse” a nuevas funciones, ambientes de aprendizaje, escenarios y habilidades, obteniendo un aumento en el volumen de su cerebro (Amador, 2019) a diferencia de ellos los niños y las niñas con TEA pueden vivenciar mayor inestabilidad emocional y dificultad para adecuarse a nuevas situaciones y nuevos contextos.

El TEA y las neurociencias

Mandlberg (1985), citado por Baron- Cohen (1990), “la Ciencia Cognitiva es el estudio de cómo se organiza el conocimiento y cómo se procesa la información en los seres humanos, los animales y otros sistemas inteligentes, biológicos o de otro tipo” (p. 19). La ciencia cognitiva plantea dos conceptos fundamentales, el de “representaciones mentales” y el de “la metáfora del cerebro como un computador”.

Norman (1983) y Johson-Laird (1983, 1987, 1990) señalan la existencia de tres tipos de representaciones mentales:

- Las representaciones proposicionales, consisten en una cadena de símbolos que corresponden a un lenguaje natural. Estas representaciones proposicionales corresponden a lo que puede ser expresado verbalmente.
- Las imágenes mentales, son representaciones “visuales” altamente específicas, producto tanto de la percepción como de la imaginación, representan aspectos tangibles de los objetos que corresponden al mundo real.
- Los modelos mentales: Wenger (1987) define a los modelos mentales como una representación interna de un sistema físico utilizado por una persona o un programa para razonar, explicar, inferir y predecir acerca de los procesos que involucran tal sistema. Son la base de la comprensión humana, ya que, durante el aprendizaje, las personas desarrollan estas representaciones para guiar su desempeño en las tareas que realizan.

La metáfora del cerebro como computador, plantea al cerebro como un procesador que funciona lógicamente igual que lo hacen los computadores - un sistema que procesa información y opera aplicando reglas y manipulando símbolos.

Durante el Simposio de Hixon (1948) “mecanismos cerebrales en la conducta”, desarrolla la vinculación del cerebro con la computadora, y su implacable desafío al conductismo (Gardner, 1987). Adicionalmente, en este Simposio Bruner (1981, 1983) llamó a la metáfora del cerebro como computador “una de las más avasalladoras metáforas”; Miller (1951, 1956, 2006), el autor del artículo “El mágico número siete”, señaló la importancia de la simulación por computador de los procesos cognitivos humanos como una de las piezas claves de la Ciencia Cognitiva, y Neuman (1958) enuncia su libro “El computador y el cerebro”. Los conceptos de representaciones mentales y la metáfora del cerebro como computador son conceptos fundamentales para la comprensión de la investigación cognitiva en autismo.

Los estudios en Psicología Cognitiva postulan que el autismo estaría provocado por un déficit cognitivo y biológico específico (Hermelin y O’Connor 1970, Wing y Gould 1979). Las investigaciones en personas autistas buscan identificar si hay alguna alteración específica en su habilidad para representar estados mentales (tales como creencias, deseos, intenciones, etc.), es decir, si los niños y adultos autistas han desarrollado una teoría de la mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith 1985).

Estudios en esta área, plantean que existe un déficit en la teoría de la mente del niño/a autista, carecen de la capacidad para comprender estados mentales tales como emociones, deseos, intenciones, creencias y engaño.

Para Kanner (1943), el rasgo fundamental del síndrome de autismo era “la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones” (p. 20). Desde el punto de vista del desarrollo normal, el niño autista presenta una tríada de déficits importantes (Wing, 1981): déficit en socialización, en comunicación y en la imaginación. Comenzando por el déficit en socialización, lo más destacable es la incapacidad de los autistas para mostrar atención conjunta, utilizar gestos proto-declarativos (ambos considerados precursores de la comprensión de la mente), las dificultades para imitar y un déficit en el reconocimiento del afecto y de las emociones. Entre los problemas del lenguaje que son específicos del autismo podemos destacar: retraso o ausencia del habla sin ningún gesto compensatorio; falta de respuesta al habla de los demás; uso de un lenguaje estereotipado y repetitivo; inversión pronominal (decir “tú” por “yo”); uso idiosincrásico de las palabras y aparición de neologismos; problemas para iniciar o continuar normalmente una conversación; dificultades en la prosodia (tono, acentuación y entonación); en la semántica; comunicación no-verbal anormal. Con respecto a la imaginación, los niños y niñas autistas presentan una ausencia llamativa en el juego fingido o simbólico espontáneo.

Riviére (2002) propone considerar al autismo como una dimensión de la personalidad humana, realizando una propuesta cualitativa - sin desmerecer la cuantitativa, propuesta por los manuales diagnósticos - del diagnóstico y caracterización del autismo. Desde esta visión, se plantea un continuo, cuyas características se pueden presentar de manera frecuente o poco frecuente en las personas que poseen el trastorno autista. Basándose en Wing y Gould (1995), denominado “espectro autista”, se presenta este continuo en seis dimensiones:

- Trastornos cualitativos de la relación social. Que van desde las conductas de aislamiento hasta las conductas con algún interés vital hacia los demás, con dificultades en la empatía y en la comprensión social.
- Trastornos de las funciones de la comunicación social. Desde la ausencia de motivación comunicativa hasta el empleo de conductas comunicativas de declarar que sólo buscan el cambio del mundo físico, existiendo poca comunicación recíproca.
- Trastornos del lenguaje. Desde el mutismo total hasta el lenguaje discursivo con ciertas limitaciones en las funciones comunicativas y de la prosodia del lenguaje.
- Trastornos de las competencias de imaginación y comprensión social. Desde la ausencia de conductas imitativas hasta la inhabilidad para empatizar.
- Trastornos de la flexibilidad. Desde el predominio de conductas estereotipadas hasta la preocupación obsesiva por ciertos contenidos intelectuales.
- Trastornos del sentido de la actividad. Desde el predominio masivo de conductas sin propósito, hasta logros complejos (escolaridad) que no se integran en la imagen de un yo proyectado hacia el futuro.

Existen varias teorías psicológicas que tratan de explicar el fenómeno del autismo: la de la Ceguera Mental, la del Debilitamiento de la Coherencia Central y la de la Disfunción Ejecutiva. Entre éstas, la teoría que ha despertado mayor interés a la hora de explicar la tríada de alteraciones es la propuesta por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), que recurre a un único déficit cognitivo, es decir, un fallo o retraso en la capacidad mentalista. Desde esta perspectiva, cuando la capacidad para mentalizar, es decir, para atribuir estados mentales a uno mismo y a otras personas para explicar el comportamiento, falla, se dice que la persona padece de una “ceguera mental” (Baron-Cohen, 1995). Lo que afirma esta teoría, es que los niños autistas carecen de la habilidad para “leer” los pensamientos.

Los trabajos de Leslie (1987, 1994) sobre la distinción entre el mundo real y las distintas formas de representación sugieren que para diferenciar ambos mundos, el niño debe poseer dos tipos de representación: las representaciones primarias de las cosas tal como existen en el mundo, y las representaciones secundarias o meta-representaciones, orientadas a entender el juego simbólico (representar un objeto por otro) y los estados mentales (deseos, intenciones...).

La Teoría del Debilitamiento de la Coherencia Central planteada por Fritz (2003), postula que en el autismo hay una incapacidad para conectar información diversa para construir un significado de más alto nivel dentro de un contexto, existiendo una dificultad para realizar eficientemente comparaciones, juicios e inferencias conceptuales. Esto justifica la capacidad superior en la memorización de palabras sueltas frente a la memorización de frases completas con un sentido global.

La Teoría de las Funciones Ejecutivas, Russel (2000) y Ozonoff (2000) formulan como causas primarias del autismo un déficit en la función ejecutiva responsable del control y la inhibición del pensamiento y la acción. Estas funciones son necesarias tanto para una acción motora muy sencilla, como para planificar y ejecutar pensamientos e intenciones complejas. Las funciones ejecutivas están involucradas en múltiples procesos complejos, básicamente en inferencia social, motivación, ejecución de la acción, e incluso lenguaje.

Otro de los enfoques importantes en el momento de explicar el autismo es la Teoría Afectivo – Social de Hobson (1995). Sus postulados defienden el papel de la emoción en el desarrollo de las relaciones interpersonales como déficit primario en las personas con autismo. Ha presentado datos indicando que ellas tienen una mayor dificultad en comprender la emoción y ha argumentado que esto afecta adversamente sus interacciones sociales.

Hobson, Ouston y Lee (1988) concluyeron en su investigación que los niños autistas ejecutaban con dificultad las tareas de percepción de emociones, ya fueran éstas simples o complejas. Si se analiza el lenguaje espontáneo de los autistas, con el fin de conocer las primeras verbalizaciones que realizan sobre los estados mentales, se observan deficiencias específicas en su capacidad de hablar sobre estados como pensar, saber y creer, a pesar de que no carezcan de muchas de las destrezas lingüísticas necesarias para hacerlo (Hobson, 1995). En suma, lo que Hobson (1995) propone es rescatar la importancia de los trastornos interpersonales-afectivos, que se encuentran en la base del problema del autismo. Los patrones anormales de relación interpersonal podrían estar sugiriendo, por tanto, que los problemas en el niño autista se presentan mucho antes de la etapa de la meta-representación, en clara oposición a lo postulado por el enfoque cognitivista explicativo del autismo.

Otras investigaciones como las de Rizzolatti (2006), Ramachandran y Oberman (2006) y Dapretto et al. (2006), que han tratado de aclarar el origen de la falta de reciprocidad socioemocional en el autismo, son los estudios recientes que describen la identificación de algunos mecanismos neurobiológicos, los cuales podrían explicar la sintomatología autista. Así, se ha apuntado hacia una disfunción del sistema de neuronas en espejo, como argumento central de la falta de procesos de identificación presentes en las personas autistas. Estos procesos son necesarios, entre otros aspectos, para el aprendizaje, así como para la adquisición del lenguaje, la expresión emocional y la capacidad empática (Cornelio-Nieto, 2009).

Finalmente, se puede decir que los aportes de la Teoría de la Mente al estudio han permitido hipotetizar ciertos motivos del desarrollo cognitivo y social de las personas con autismo que impide desenvolverse adaptativamente en ciertos contextos sociales.

Criterios de los trastornos del espectro autista según el DSM 5

- a) Deficiencias persistentes y clínicamente significativas en la comunicación e interacción social que se presentan en diferentes contextos, ya sea actualmente o en el pasado: – Deficiencias de reciprocidad socioemocional, que puede presentarse desde aproximaciones sociales anormales y fracaso para mantener una conversación bidireccional, a una disminución para compartir intereses o emociones, hasta una falta total en la iniciación de la interacción social – Graves dificultades en la comunicación no verbal que se hacen presentes en la interacción social; la presentación va desde una baja integración de la comunicación verbal y no verbal, manifestada con el contacto ocular y el lenguaje corporal, a déficits en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta una completa falta de expresión facial y gestual – Interferencia para desarrollar y mantener relaciones sociales adecuadas al nivel de desarrollo (aparte de con los cuidadores); la presentación va desde dificultades para ajustar la conducta social a diferentes contextos, dadas las dificultades para compartir juego imaginativo y para hacer amistades, hasta una falta aparente de interés en las personas.
- b) Presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos, tal como se manifiesta en dos o más de los siguientes puntos: – Comportamientos motores, verbales o uso de objetos de forma estereotipada y repetitiva (como una estereotipia motora simple, uso de objetos de forma repetitiva o frases idiosincrásicas) – Adhesión excesiva a las rutinas, patrones de comportamiento ritualizados de tipo verbal o no verbal o excesiva resistencia al cambio (como rituales motores, insistencia en una misma ruta o comida, preguntas repetitivas o angustia extrema por pequeños cambios) – Intereses excesivamente fijos y restringidos que son anormales, ya sea en su intensidad u objeto (como una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales, excesivamente circunscritos o intereses perseverantes) – Híper o hiporreactividad sensorial o interés sensorial inusual por aspectos del entorno (como aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta negativa a sonidos específicos o texturas, oler o tocar excesivamente los objetos, fascinación por las luces o por dar vueltas a los objetos).
- c) Los síntomas deben presentarse en la primera infancia, aunque pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades.

- d) El conjunto de síntomas crea interferencia en el funcionamiento del día a día (Association, 2014).

Tabla 1

Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo

Tabla II. Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo (TEA)*		
Categoría dimensional del TEA en el DSM5	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 "Necesita ayuda muy notable"	Mínima comunicación social	Marcada interferencia en la vida diaria por inflexibilidad y dificultades de cambio y foco atención
Grado 2 "Necesita ayuda notable"	Marcado déficit con limitada iniciación o respuestas reducidas o atípicas	Interferencia frecuente relacionada con la inflexibilidad y dificultades del cambio de foco
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin apoyo <i>in situ</i> , aunque presenta alteraciones significativas en el área de la comunicación social	Interferencia significativa en, al menos, un contexto
Síntomas subclínicos	Algunos síntomas en este o ambas dimensiones, pero sin alteraciones significativas	Presenta un inusual o excesivo interés, pero no interfiere
Dentro de la normalidad	Puede ser peculiar o aislado, pero sin interferencia	No interferencia

**Fuente: American Psychiatric Association, 2014.*

Nota. Adaptado de Tabla II. Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo, Hervás, A. 2017. Fuente American Psychiatric Association, 2014. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>

4.1.2 Inclusión educativa

Los elementos teóricos que sustentan esta investigación acción, se enmarcan principalmente en el concepto de inclusión educativa, la cual se caracteriza por ser un modelo que promueve la convivencia, el respeto, el apoyo mutuo, que busca favorecer el aprendizaje de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, conformar aulas inclusivas en la que todos los estudiantes se vean beneficiados, tanto en aspectos teóricos como prácticos, lo que logrará brindar aprendizajes para la vida y para la convivencia en la sociedad (Díaz, 2018).

Ainscow (2005) define cuatro características inherentes a la inclusión educativa:

1. La inclusión como proceso, consistente en una búsqueda continua sobre las mejores prácticas para responder a la diversidad. En dicho proceso, las diferencias se conceptualizan de forma positiva, de modo que la diversidad se comprende como una fuente de enriquecimiento mutuo.
2. La inclusión como la eliminación de barreras, a través del empleo de evidencias teóricas y prácticas, con la finalidad de estimular la resolución de problemas.
3. La inclusión como estimulación de la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos. En este sentido, la inclusión permite que todos los estudiantes aprendan en el mismo lugar, participen de experiencias educativas de calidad y obtengan resultados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. La inclusión como atención a grupos en riesgo de exclusión. La inclusión debe poner especial cuidado hacia aquellos colectivos que se encuentren en situación de mayor riesgo.

En nuestro sistema escolar, este término va tomando mayor espacio en las distintas comunidades, sin embargo, la implementación y el desarrollo de una cultura inclusiva, muchas veces se enmarca mayormente en el discurso, más que en la práctica pedagógica y social.

En el común de las aulas y en los espacios educativos, la inclusión puede ser un área de interés solo para unos pocos “Si bien es cierto que la inclusión se encuentra siendo promovida como una política educativa, en las aulas, la realidad es distinta, ya que la inclusión requiere de diversos niveles de concretización de acciones a tomar en el aula”(Díaz, 2018 pp. 11 y 12.), por lo que su desarrollo depende de la experiencia, de la sensibilidad, e incluso del interés que pudiesen tener algunos docentes, y no se constituye como parte de la cultura escolar.

La inclusión nos llama a incluir el problema y la solución de este, ya que un sistema de educación inclusiva es aquel que se adapta a las necesidades y estilos de los diferentes grupos (Sapon-Shevin, 2010[p2]). La inclusión adhiere a un enfoque social, educativo y

pedagógico para el cambio educativo (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; González Faraco, Luzón Trujillo & Torres Sánchez, 2012; Jahnukainen, 2015; Schwab, 2015; UNESCO, 2008[p3]).

Con respecto a la evolución de los procesos inclusivos, se observa que a partir del año 1978 se inicia el tránsito de una educación de segregación, a una con mirada hacia la inclusión a nivel internacional, con el informe Warnock en Inglaterra. Mientras que, en la Declaración de Salamanca en 1994 por la UNESCO, se propone un modelo basado en el principio de integración. En Chile, este modelo es avalado por la ley N° 19.284 de Integración Social de las personas con Discapacidad (1994) y el Decreto 01 (1998), cuyo propósito es que las escuelas reciban a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, y el Estado subvenciona la contratación de profesionales de apoyo para lograr integrarlos al sistema de educación regular y que por consiguiente puedan acceder al currículo común con diversas adecuaciones curriculares significativas o de acceso.

Entre los años 1990 y 1994 el Movimiento Internacional para la educación Inclusiva y de la educación para todos de la UNESCO, comienza a manifestar la necesidad de valorar la diversidad en educación, observando esto como un desafío, para la sociedad y para los contextos escolares, en definitiva, mirar la inclusión como una transformación para el beneficio de todos y todas, y no solo limitarlo a las personas con alguna discapacidad.

En Chile entre los años 2004 y 2005, este movimiento se enfoca en la ampliación de las personas objetivos en las políticas inclusivas. En el año 2008 el gobierno chileno suscribe el “informe de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, en el año 2010 la ley 20.422 establece las reglas de Igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, sin embargo, la normativa vigente en Chile, está diseñada desde la lógica de la integración.

En la investigación realizada por López, Julio, Morales, Rojas y Pérez (2011) respecto a las barreras culturales para la inclusión en Chile, señala que la educación inclusiva comprende a la discapacidad como una construcción social y que las barreras que producen la discapacidad, construyen la etiqueta de ‘discapacitado’. La concepción sobre discapacidad se traslada desde el modelo médico al modelo social (Barton, 1998; Blanco, 2004[p4]). Según el cual la discapacidad se concibe como una condición individual que inhabilita y en el que el tratamiento en este caso, la intervención educativa, se convierte en una atención individual rehabilitadora. Este proceso se puede observar en las prácticas pedagógicas, las cuales tienen que individualizar o segregar los procesos de aprendizajes de los niños y las niñas que presenten algún diagnóstico.

La política de integración se traduce a un modelo médico, en donde las posibilidades de logro de un estudiante dependen de su diagnóstico, de su familia y de su contexto cultural. Para Graham y Jahnukainen (2011), el peligro de la construcción de la categoría de NEE es que el fracaso escolar se explica desde el diagnóstico de discapacidad.

En el año 2010, el decreto 01 fue reemplazado por el decreto 170, el que incorporó a la subvención especial, las necesidades educativas transitorias, incluido el trastorno de déficit atencional, previo diagnóstico por parte de especialistas. A pesar de los esfuerzos de este documento en acercarse a una lógica de inclusión, promoviendo, por ejemplo, la permanencia de los estudiantes en la sala de clases regular –y no en el aula de recursos– con el acompañamiento del educador/a diferencial, el análisis crítico del discurso realizado por Peña (2013) mostró la permanencia de un discurso biomédico al servicio del fortalecimiento del modelo de subvención a la demanda, “sin ahondar en los aspectos sociopolíticos que la integración requiere” (p. 93).

Actualmente, la Nueva Ley de Inclusión N° 20.845 (2015) establece la provisión de condiciones para una educación de calidad para niños, jóvenes y adultos que asisten a escuelas que reciben subsidios estatales. Esta nueva regulación está mucho más alineada con los principios de la educación inclusiva que sus antecesoras, en el sentido de que no está focalizada en los estudiantes con NEE y que no instala la lógica integracionista. Sin embargo, aun cuando en su definición de educación de calidad pretende centrarse en la diversidad, este documento se reduce a proporcionar libertad de elección a las familias para elegir el proyecto educativo que les gustaría, sin estar condicionados a su capacidad de pago, al rendimiento académico de sus hijos e hijas u otros tipos de discriminación arbitraria (MINEDUC, 2015).

En el año 2018, un grupo de investigadores chilenos, identifica tres nudos críticos que existen en las políticas de inclusión del país. En uno de ellos se visualiza una tensión entre la inclusión y la integración. Señalan que la integración educativa presenta a la diversidad enmarcada en la diferencia entre unos y otros, poniendo atención en cómo los estudiantes se adaptan al contexto escolar, y logran permanecer en el establecimiento educativo (Carrasco, López & Estay, 2012; García-Cedillo, Romero-Contreras & Ramos-Abadie, 2015).

Se plantea que las necesidades educativas especiales demandan el tipo de ayuda de recursos humanos adicionales con una formación especializada que contribuya a dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan determinados estudiantes: éstos son profesores de educación especial y otros profesionales no docentes, intérpretes del lenguaje de señas, etc. Estos recursos humanos han de complementar la labor de los docentes (extracto de la Política de Educación Especial).

4.1.3 TEA en el contexto escolar

Kanner (1943) señala que el autismo presenta las siguientes características:

- Trastorno cualitativo de relación
- Alteraciones de la comunicación y el lenguaje
- Falta de flexibilidad mental y comportamental

Esta descripción se ha actualizado a través del DSMV, el cual plantea sólo dos aspectos:

- Dificultades en la comunicación e interacción
- Intereses restrictivos y repetitivos

Según la última actualización del DSM V (2014), entrega datos más precisos y concretos sobre la recogida de información enfocada en el espectro, agrupándolos bajo el nombre único Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA), a diferencia del DSM IV que lo considera dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo incluyendo: Trastorno autista, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrativo infantil y TGD no especificado. Desde el punto de vista normativo, en Chile, sigue vigente la clasificación expuesta en el DSM IV, pero también se considera la que describe el DSM V.

El TEA, se define como un trastorno del “desarrollo neurológico derivado de la neurovariabilidad específicamente en la incapacidad de relacionarse normalmente con las personas y las situaciones que se presentan, además de su inflexión en los comportamientos repetitivos e intereses restringidos.” (Celis y Ochoa, 2022, p.9)

De esta manera se puede interpretar que el TEA dentro de las áreas que se ven alteradas es posible mencionar la comunicación, la interacción social y la imaginación de múltiples contextos, incluidos los de reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para tal interacción, y las habilidades para desarrollar, mantener y comprender las relaciones. Además del déficit en la comunicación social, el diagnóstico del TEA requiere la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades de tipo restrictivo o repetitivo para conformar un diagnóstico acorde a los requerimientos declarados en la normativa. El MINEDUC en el documento “Necesidades Educativas especiales asociadas al Autismo”, presenta la interrogante de ¿Cuál es el origen o causas del Autismo?, menciona que: Al día de hoy, todavía pareciera ser que son más las cosas que se ignoran del autismo que las que se saben con certeza. A pesar de las numerosas investigaciones existentes y del desarrollo de gran cantidad de teorías explicativas, que desde diferentes enfoques intentan aproximarse a sus orígenes, su etiología es compleja y, en la mayoría de los casos, se desconoce el mecanismo patológico subyacente al trastorno autista. (2008, p.15) Es por esto, que hasta la fecha no se ha podido encontrar la causa específica que origina dicho trastorno, ya que de alguna u otra manera afecta el funcionamiento del niño o niña, en las habilidades mencionadas anteriormente

Considerando que es un gran reto para las familias, sistema educativo y sin ir más lejos para las mismas personas que tienen la condición de TEA, ya que requieren de estrategias diversificadas para el acceso a la información, debido a que la gran cantidad de estímulos que existen en el entorno, puede impactar en sus conductas de manera abrumadora, desencadenando situaciones de ansiedad extrema o conductas enmarcadas como propias del autismo, tales como agresividad o incluso llegar a lastimarse a sí mismo, ya que “parece necesario integrar la intervención de factores orgánicos con factores del entorno relacional y educativo, que interactúan constantemente como codeterminantes del desarrollo y del comportamiento” (Lasa, 1998, p.15) para comprender de mejor manera, las formas de interacción que establecen las personas con diagnóstico de TEA.

Como se mencionó anteriormente en cuanto a lo referido al PIE, en Chile el Trastorno del Espectro Autista es considerado una Necesidad Educativa Especial Permanente, por lo que requiere de apoyos humanos, vinculación con el entorno y materiales para lograr acceder al aprendizaje y progresar en el currículum educativo nacional durante el periodo de escolarización, considerando la potenciación del desarrollo comunicativo de manera transversal para el desenvolvimiento integral de las niñas y niños.

4.1.4. Inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Para alcanzar una inclusión efectiva de los niños y las niñas con TEA, es necesario que los equipos de aula conozcan, observen y reflexionen en torno al contexto del niño o niña y los recursos que posee la comunidad educativa, asimismo identificar su realidad personal, la naturaleza de su autismo, sus características personales, su temperamento, su estado afectivo, su desarrollo cognitivo, su capacidad de comunicarse y de socializar. Analizar el entorno en el que vive, las necesidades y deseos de su familia. La inclusión educativa implica el desarrollo de los centros escolares y de los docentes que deben llevar a cabo prácticas que puedan llegar a todos los alumnos (Ainscow, 2005).

Para llevar a cabo un proceso de inclusión concreta, para los estudiantes con TEA, el centro debe contemplar los siguientes elementos institucionales (Castilla, 2010):

- Respecto a la cultura de centro, el Equipo Directivo debe liderar y dinamizar proyectos de centro con prácticas educativas. Es necesario fomentar la participación y sensibilización del profesorado y otros miembros no docentes de la comunidad respecto a la diversidad del alumnado.
- En cuanto a la organización de centro, deben existir espacios para la coordinación entre profesionales, flexibilidad en la planificación de horarios y uso de espacios y recursos, y debe gozar de una dotación suficiente de recursos humanos y materiales.

- En referencia a la formación y el asesoramiento, los profesionales del centro deben recibir formación específica en relación al alumnado con trastornos del espectro autista, además de brindar posibilidades de asesoramiento y supervisión por parte de profesionales expertos.

Las medidas organizativas llevadas a cabo para tratar la diversidad deben recogerse en un plan de inclusión, que debe formar parte del Proyecto Educativo del centro PEI y éste, a su vez, ser elaborado por toda la comunidad educativa de forma colaborativa, comprendiendo la acción educativa hacia la diversidad como algo de lo que se pueden beneficiar todos los alumnos (Crisol, Martínez y El Homrani, 2015).

Asimismo, se debe ofrecer un currículum escolar abierto, flexible y común, de modo que ofrezca variedad de procedimientos, facilitando la participación de todos los alumnos en las dinámicas del aula y personalizando la enseñanza (Parrilla, Moriña y Gallego, 2008, citados en Crisol et al., 2015). Es decir, atender a la diversidad implica la creación de una comunidad educativa en la que todos los estudiantes puedan aprender en el aula ordinaria, siendo ésta un entorno en el que se valoran de forma positiva las diferencias (Moriña y Parrilla, 2004, citado en Crisol et al., 2015).

Un estudio llevado a cabo por Montalva et al. (2012) evidencia que la inclusión educativa de estudiantes con TEA en centros ordinarios se ha encontrado con diversas dificultades, entre estas, el empleo de los mismos programas para todos, sin tener en cuenta las diferencias entre cada individuo. Además, habitualmente el profesorado no está formado ni entrenado para la intervención educativa con niños y niñas autistas, hecho que dificulta la potenciación de sus habilidades. Finalmente, estos programas suelen priorizar los objetivos académicos ante los objetivos referidos a las habilidades sociales.

La inclusión de estudiantes con TEA en el aula ordinaria puede resultar difícil, ya sea por las “peculiaridades” que presentan y/o por la tendencia en basar el funcionamiento del aula ordinaria en la comunicación verbal (Arce, 2013). Consecuentemente, Cascales y Alcazar (2014) señalan que, para la inclusión de los estudiantes con TEA en aulas ordinarias, se hace necesario basarse en dos condiciones: la atención a la diversidad y la personalización de la enseñanza.

V. FASE METODOLÓGICA

5.1 Paradigma- enfoque

El paradigma sociocrítico, busca la transformación de las relaciones sociales. Se apoya en la escuela de Frankfurt, el neomarxismo, la crítica social, y autores como Freire, Carr y Kemmis. Busca analizar estas transformaciones sociales y dar respuestas a los problemas, comprendiendo la realidad como praxis, uniendo la teoría a la práctica, basándose en el conocimiento, la acción y los valores.

Es por ello, que esta investigación se constituye desde el paradigma Socio-crítico, ya que busca la transformación de la cultura escolar y educativa en el nivel de Educación Parvularia, frente al ingreso de un párvulo con TEA. De manera de dar respuesta a la problemática de ¿Qué hacer durante el ingreso y la permanencia de un niño o niña menor de seis años que ingresa al sistema escolar regular? ¿Qué tipos de apoyos requiere? ¿Qué tipos de adecuaciones significativas y de acceso se deben establecer para que logre desenvolverse en su contexto escolar?

El paradigma sociocrítico, favorece la comprensión de la realidad que viven los niños y niñas, sus familias, las educadoras de párvulos, asistentes de aula y educadoras diferenciales que forman parte de la comunidad educativa, gracias a la revisión de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el establecimiento.

Esta revisión se verá contrastada con la revisión bibliográfica, a partir de ello, se espera lograr construir orientaciones que favorezcan la inclusión de los párvulos con TEA en espacios respetuosos, diversificados, con estrategias pedagógicas multimodales, en definitiva, avanzar hacia una escuela con cultura inclusiva.

El paradigma sociocrítico, permite a las educadoras de párvulos, asistentes de aula, educadoras diferenciales y personal no docente, a partir de la autorreflexión y del conocimiento, emancipar y liberar posibles limitaciones que ellas perciben frente a la diversidad, a la flexibilización y a la diversificación para la enseñanza de niños y niñas neurodiversos.

El conocimiento de la realidad, la particularidad y la individualidad de los niños y niñas TEA menores de 6 años, favorecerá la emancipación docente, alcanzando una nueva mirada, un nuevo rol al reflexionar y aportar, gracias a la concientización que logrará desarrollar, en cuanto a su rol como mediador y favorecedor de un contexto adecuado a los niños y niñas TEA.

Por lo tanto, se busca transformar la cultura al interior de la escuela, al detectar las acciones que se realizan constantemente para dar o no respuestas a las NEE de los párvulos con TEA, que deben “normalizarse” en las aulas, ¿Cómo observo este proceso?

¿Cómo favorezco el bienestar emocional y social de los niños y las niñas que se enfrentan a este nuevo contexto?

Este paradigma nos permitirá transformar y mejorar las prácticas pedagógicas que se han venido implementando sin un razonamiento, reflexión, o protocolo claro y consensuado por la comunidad educativa.

5.2 Diseño Metodológico

Elliott (2000), el propósito de esta IA es la profundización del conocimiento, el desarrollo de estrategias adecuadas. En este sentido, esta investigación buscará desarrollar estrategias pertinentes para el acceso y la participación de los párvulos con TEA, por parte del docente y la comunidad educativa que trabaja con la Educación Parvularia del establecimiento.

Como lo señala Kemmis, la investigación-acción es “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar” (Kemmis en Sandín, 2003). De esta forma, esta IA valora el saber conceptual y práctico de todos los participantes, desde el momento del diagnóstico del problema en el contexto específico hasta la elaboración de una respuesta por todos construida, las orientaciones base para entregar contextos para el aprendizaje adecuados a los niños y las niñas menores de 6 años que ingresan y permanecen en el sistema escolar, evitando situaciones de desafiantes, asistencialismo por sobre la educación, exclusión al interior del aula y disminuciones de la jornada escolar.

A partir de la última característica anteriormente señalada, se puede reconocer cuatro etapas o fases de la investigación-acción (Martí, 2002; Teppa, 2014; Sandín, 2003; Latorre, 2005):

1. Elaboración del plan de acción: idea general de mejora o cambio de algún aspecto problemático. Diagnóstico de las respuestas que desarrolla el Liceo particular subvencionado, para el acceso y la participación de los niños y las niñas con TEA, la indagación reflexiva por parte del grupo, se identifican aquellas situaciones problemáticas que se pretenden cambiar, en el contexto de aprendizajes de los párvulos con TEA. Formulación de una estrategia de acción para la solución del problema y la creación en conjunto de las orientaciones pedagógicas que favorecerá un adecuado proceso de inclusión al sistema escolar. Considerando los diferentes puntos de vista que existen en torno al problema detectado, se establece un curso de acción que sea flexible y abierto al cambio.

2. Implementación de la acción estratégica o hipótesis de acción: aplicación de las estrategias de acción. En este punto se ejecutan las propuestas de la fase anterior. De esta forma, la acción es guiada por la planificación, pero no es rígida, pues la realidad está sujeta a cambios de diversa índole que deben considerarse para la evaluación de estas estrategias. En este sentido, la acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente.
3. Observación de la acción: supervisión y evaluación de las acciones, por parte del grupo de docentes participantes y que a su vez son las investigadoras. Se aplican los procedimientos para documentar el proceso investigativo. Se puede involucrar a otras personas en el proceso de supervisión, tales como un docente experto, para esta investigación se solicitará la supervisión de un docente con TEA.
4. Reflexión: cierre del ciclo de acción, análisis de la información recolectada, ya sea gracias al diario del investigador, revisión de las prácticas pedagógicas, grupos focales y la construcción de las orientaciones que favorecen un adecuado desarrollo de los niños niñas neurodiversos, y una adecuada respuesta por parte de la comunidad educativa.

Como señala Sandin (2003), no basta con la descripción detallada del plan de acción, sino que es necesario una comprensión profunda de la realidad con el fin de transformarla, por eso es importante reflexionar. De esta forma, se busca darle sentido a los procesos educativos, a los problemas surgidos en la marcha, al plan y a las acciones, con el fin de contrastar lo planeado con lo logrado realmente. A partir de esto, se inicia una nueva espiral de cambio con una replanificación donde se consideren las reflexiones surgidas en el proceso anterior.

5.3 Descripción de las estrategias para la recogida de la información

Las participantes activas de esta investigación, son las educadoras de párvulos, asistentes de aula de NT1-B, NT2 A, B y C, las educadoras diferenciales del nivel, las fonoaudiólogas y la familia de un estudiante con TEA, del Liceo particular subvencionado de la comuna de Independencia.

Los métodos de recolección de la información para esta investigación-acción fueron el diario del investigador, los grupos focales, entrevistas individuales y el análisis y producción de documentos personales.

Diario del investigador:

De acuerdo a Latorre (2005), el diario del investigador “recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido” (pág. 60). Dicho diario aporta información para la investigación, pues es un compendio de datos que pueden alentar al docente a desarrollar su pensamiento, cambiar y evaluar sus estrategias, mejorar sus prácticas, dar cuenta de situaciones que puedan ser consideradas para la reelaboración del plan de acción. Junto con esto, señala el mismo autor, el diario “reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando una dimensión del estado de ánimo a la acción humana” (pág. 61).

Para la elaboración de este diario, se consideraron las sugerencias de decisiones de McNiff y otros citadas en Latorre (2005; pág. 61):

- El diario como registro de recogida de datos.
- División del diario, registro de lo experimentado en la sala de clases con los niños y niñas con TEA, en las reuniones con los docentes, y para reflexiones personales surgidas del trabajo con la profesora guía.
- El diario debe ser escrito, luego de las clases y las reuniones con el equipo de aula.

Grupos focales

El grupo focal, es una técnica de recolección de información donde se reúne a un grupo de personas a través de una modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, para obtener información “en relación a los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación”. (Hernández, Fernández, & Batista, 2006, pág. 606). “Es una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, en un ambiente permisivo, no directivo (Maykut y Morehouse en Latorre, 2005; pág. 75).

De esta forma, se consideró este método para obtener información relacionada con el conocimiento, el desconocimiento, las perspectivas y comprensiones que tiene la comunidad educativa sobre el apoyo pedagógico que requieren los párvulos con TEA que ingresan al sistema escolar, los conceptos, motivaciones y opiniones en torno al tema y el plan de intervención que se debe desarrollar para un adecuado acceso a la educación parvularia, con el fin de establecer un punto de partida para la elaboración de las estrategias de acción.

Documentos personales

De acuerdo a lo señalado por Latorre, el uso de los documentos personales en la investigación social ha experimentado un auge considerable en las últimas décadas, debido al resurgimiento del método biográfico narrativo y de las historias de vida, que suponen una nueva corriente metodológica (2005, pág. 79). Estos pueden ser naturales (elaborados por iniciativa propia) o sugeridos (solicitados por el investigador).

Para efectos de esta investigación, se utilizaron documentos sugeridos, a las educadoras de párvulos, educadora diferencial, familia, docentes de asignatura. Tales como diarios de lectura, ensayos, artículos de reflexión personal y de interpretación, entre otros. Los diarios de lectura son registros personales que los sujetos llevan y donde anotan lo que pasa por su mente al planificar e implementar experiencias de aprendizajes para los párvulos de su nivel (Cassany, 2006), registrando su interpretación personal.

5.4 Descripción de las estrategias para el análisis de la información

El análisis de investigación fue de carácter reflexivo crítico, pues se buscaba mostrar el proceso de meditación en torno a una problemática educativa en que observaremos distintas perspectivas para su solución, logrando al finalizar el proceso de investigación acción, obtener un insumo, las orientaciones pedagógicas que facilitarán el desarrollo de estrategias para una educación inclusiva, por parte de los docentes que trabajan con los párvulos con TEA, y orientar a las familias en este nuevo proceso.

Entiendo por “proceso de triangulación hermenéutica” la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información (Cisterna Cabrera. 2005. p. 68)

La triangulación no busca el estudio de los elementos de investigación por separado, ni el análisis de un elemento por sobre el otro, sino la relación y complementación de las diversas categorías que influyen en el desarrollo de la investigación.

5.5 Fases del trabajo

FASE	ACCIONES DESARROLLADAS
Identificar una idea general	Período de acceso y adaptación de los párvulos con TEA
Reconocimiento de la situación	La respuesta de las comunidades educativas a las necesidades de los párvulos que ingresan al sistema escolar, en edad de educación parvularia.
Planificación general	Pasos a seguir para el diagnóstico, investigación y elaboración de las orientaciones pedagógicas para la comunidad educativa.
Desarrollo 1° fase de la acción	Análisis e interpretación de la realidad. Definición de las acciones, roles y responsabilidades. Definir criterios de medición, de avances y de resultados a partir de la reflexión colectiva. Confeccionar las orientaciones pedagógicas, sociales para el adecuado proceso de acceso de los TEA a la educación parvularia durante los primeros meses del año, o de su ingreso al nivel.
Implementación	Realizar la investigación de acuerdo a lo planificado. Realizar monitoreo a lo largo de la investigación.
Evaluar la acción y revisar el plan general	Medir los cambios y decidir. Tomar decisiones en función de los resultados.
Aplicación	Cambiar la realidad Desarrollar en las aulas las orientaciones, a partir de los lineamientos pedagógicos de cada docente.
Planificación	Iniciar un nuevo ciclo de investigación si es necesario.

5.6 Criterios de Rigor científico

El principio ético de la autonomía de los participantes

En primer lugar, se entregó una carta a la rectora para solicitar autorización para desarrollar esta investigación en el establecimiento educativo, en la que se informa sobre el problema abordado y los objetivos, señalando los principios que se resguardarán durante el transcurso de esta.

A las participantes, educadoras de párvulos, técnicos en atención al párvulo, apoderados, educadoras diferenciales y fonoaudiólogas, que trabajan en los niveles de educación parvularia del establecimiento, se les informó sobre los fines educativos que persigue la investigación y los aportes esperados para la inclusión de los niños y niñas con TEA.

Así también, se les señaló que podrían formar parte de esta investigación y retirarse cuando lo desearan, y que podrían leer las respuestas que han dado, y revisar si las ideas que plantearon son las que se encuentran en el documento, pudiendo solicitar que se eliminen las que no están de acuerdo.

Se definieron los roles de cada persona para desarrollar la investigación y se destacó la importancia de sus aportes, se acordaron los tiempos de reuniones y los espacios para el desarrollo del proceso investigativo. Luego se les entregó la carta de consentimiento, solicitándoles que firmaran si están de acuerdo, y se les explicó los principios de ética que están presentes en la investigación.

El principio de paridad

Se les explicará a los participantes que cada uno de ellos tiene una gran importancia en la investigación, y que cada uno está en igualdad de condiciones, ya que gracias a sus aportes lograremos crear diversas orientaciones pedagógicas para el proceso de inclusión de los niños y las niñas con TEA de los niveles NT1 y NT2.

A su vez, que el grupo identifique este principio, respete la opinión y los aportes del otro ya que cada elemento es de suma importancia para el logro de la propuesta educativa. Favoreciendo que el grupo se implique en la investigación y que identifiquen la importancia de su aporte y la del otro.

Se recibirán todos los puntos de vista, evitando confabulaciones o comprometerse con ciertas posiciones. De manera que el espacio promueva que los participantes se desenvuelvan con agrado y sientan que su participación es más favorable que perjudicial, evitando que se sientan ignorados.

Principio de privacidad

Frente a este principio, se les comentará a los participantes que sus identidades estarán resguardadas, por lo que podían sentirse libres de expresar lo que deseen, ya que se velará por el cuidado y hacia la identidad y privacidad de ellos, que podrán revisar el desarrollo de la investigación cuando lo deseen y señalar si se ve afectada su privacidad.

Se evitará invadir a los participantes en cualquiera de las formas posibles, entregándoles información emergente en el curso de la investigación. Finalmente, se les informará los resultados de la investigación a los participantes y a la comunidad educativa, durante el siguiente año académico.

Criterios de rigor que se resguardarán en esta investigación Guba (1989):

1. Criterio del valor de la verdad, criterio que se resguardó en conjunto con cada participante de la investigación al revisar la transcripción realizada para las entrevistas y focus group, de manera de que estuvieran de acuerdo con lo que se escribió, y que fuera lo que quisieron plantear en forma oral. Además de ello, al iniciar cualquier proceso, se les explicó a los participantes el propósito de cada actividad, ya sea recogida de información o toma de decisiones en cuanto a los resultados de la información entregada por ellos.
2. Criterio de aplicabilidad, resguardando que se describe el contexto educativo en el cual se desarrolla la propuesta, descripción que podrá ser construida a partir de la construcción del diario de la investigadora y de la recogida abundante de información.
3. Criterio de consistencia, el cual resguardó gracias al enfoque de investigación acción educativa que posee este estudio, organizando los ciclos de esta y las revisiones de ello.
4. Criterio de neutralidad, se resguardó este criterio al evitar hacer juicios personales sobre los aportes de los participantes. Apoyándonos en las distintas revisiones de los expertos, tanto de los instrumentos de recogida de la información como del análisis de ésta.

VI. RESULTADOS

6.1 Diagnóstico participativo

A partir de las entrevistas personales, focus group y las anotaciones del diario del investigador, es que se logran construir categorías a partir de las reflexiones de los participantes de esta investigación acción.

Formación docente:

- La formación de los docentes con respecto al TEA, es escasa, el planteamiento de ellas es que el TEA es una realidad que les tocó vivir.
- La formación docente frente a la educación inclusiva para estudiantes y párvulos neurodiversos, claramente vivencia necesidades de cambio, las docentes plantean que se sienten solas, sin herramientas, educando a estos niños y niñas sin el apoyo del equipo de gestión del establecimiento. Ellas mismas plantean que quizá deban estudiar más, que es un desafío personal y profesional.

E3: Pero creo que todos son un desafío para nosotros. Entonces tratamos de solucionar los problemas. De rebuscarnos como nosotros somos. De quizás estudiar un poco más. Ver cómo abordar diferentes cosas. Pero también uno se frustra un poco de no tener las herramientas como para trabajar con estos niños.

E4: Nosotras estamos toda la jornada. Entonces es súper necesario que nosotros sepamos algunas estrategias, porque si bien es cierto, todos los niños son un mundo distinto, pero de repente hay niños que tienen una interacción social.

E6: Bueno, yo lo primero que pienso es voy a ser capaz de ayudarlo de alguna forma, porque yo no tengo preparación para trabajar con niños de ningún tipo que tengan alguna dificultad

E8: Y todos ellos te lo piden. Pero con los niños TEA tenemos la dificultad de la comunicación, la dificultad de que nosotros no tenemos conocimiento sobre cuáles son las herramientas que se usan. Y si tampoco preguntamos, es peor.

Políticas inclusivas educativas:

- Existe segregación en el sistema educativo, analizan la cantidad de estudiantes por sala lo que les hace difícil atender al estudiante TEA, sin dejar de lado al resto del curso. En este sentido la inclusión es un aspecto que aún se encuentra en forma precaria en los centros educativos.
- La necesidad de flexibilizar el currículo en educación parvularia, de buscar nuevas estrategias de trabajo, nuevos materiales, modificar el espacio y el tiempo, es un paso fundamental para dar respuesta a la inclusión.

E1: *Yo creo que en general es lo que nos toca vivir, es la realidad nacional con respecto a tener niños con TEA y que no lo podemos seguir segregando. Ellos necesitan estar con otros, necesitan aprender habilidades, necesitan integrarse y estar incluidos dentro de la sala, no solo integrados*

E6 *Y al final se hace un trabajo a media, no se hace un trabajo bien hecho. Y como yo te decía también, siento que eso hace perder el tiempo a esos niños que necesitan ayuda desde el primer día. Y a las familias también. Es como decirle, prometerle mucho y al final darse cuenta que en realidad no vaya a poder cumplir con todo eso. Obvio que no en todos los casos, en algunos casos si se logra. Pero aquí en el colegio tú todavía ves niños que van en el cuarto básico y andan todo el día en el patio. Y yo no creo que eso sea inclusión. No. Eso hace perder el tiempo a los niños y a los papás.*

E8: *Y así también hacernos participar más y también seríamos un aporte más. Porque estaríamos en condiciones de ayudar, de también cooperar y obviamente que todo eso es para el bien del niño. Yo creo que lo que falla en realidad en la inclusión, es que si entiendo que todos tenemos las ganas y el deseo de incluir. Pero de repente fallamos en la forma, en el tipo de ayuda que se da. En este caso creo que hay poco personal, que no es suficiente.*

PIE del establecimiento:

- El trabajo del programa de integración del establecimiento, es el que debe hacerse cargo de los estudiantes con autismo, para las educadoras diferenciales el rol de la educadora diferencial, pareciera ser el de tutor sombra, escasamente se responsabilizan por la educación de un niño o niña neurodivergente, puede ser por desconocimiento, por falta de interés, por exceso de carga laboral o por falta de sensibilidad hacia las NEE de estos niños y niñas.

E1: No, en este caso específico solo se ha asumido la especialista. Y también quitarle la carga a ella porque ella no es la única responsable. Lamentablemente es la cara visible. Pero también tiene que ver con un problema de estructura de integración del colegio.

Porque no se hacen cargo. Solo se asigna a la diferencial. No hay más responsable, diferencial. Y de la diferencial, la profe. Y se acabó. Y no, hay más gente que tiene que intervenir, hay más cosas que se tienen que hacer.

E1: Lo mismo con el equipo multidisciplinario. Ya se supone que nosotros tenemos un equipo multidisciplinario que no, como decía mi colega, no va solamente al trabajo con la educadora diferencial.

Entonces muchas veces no contamos con el apoyo que necesitamos de parte del resto del equipo. El feedback del terapeuta, el feedback del fonoaudiólogo, de que nosotros podamos saber cómo podemos apoyar a ese niño. Como que particularmente yo siento que toda esa comunicación radica más con la educadora diferencial. Y hay todo un equipo que trabaja para esto. Yo creo que son cosas que como establecimiento deberían mejorar.

E7: *Porque también hay casos en que yo creo que muy a pesar de la integración, hay niños que necesitan realmente un enfoque más directo y más personalizado y que con algo así ellos podrían avanzar un poco. Pero en este caso, en este colegio, se hace tan difícil que yo siento que ellos pierden el tiempo aquí y los otros también. O sea, yo no sé si llamarlo frustración la verdad.*

Trabajo colaborativo:

- En cuanto al trabajo colaborativo, existe una necesidad de reunirse, de conversar, de dialogar, sin embargo, estos tiempos son escasos, debido a la carga laboral de los docentes.
- De acuerdo a lo planteado por las educadoras, ellas observan un cansancio por parte de la docente diferencial a la hora de hacerse cargo del estudiante que puede estar vivenciando situaciones desafiantes, pero al tener escaso tiempo de trabajo colaborativo, no logran llegar a acuerdos para vincularse con el niño/a y comprender sus necesidades y períodos de desregulación.
- Este trabajo colaborativo, solo se desarrolla entre docentes, por lo que se excluye a las asistentes, quienes cumplen un rol fundamental en el aula, quienes pueden dar respuesta tanto pedagógica y emocional, sin embargo, ellas manifiestan no sentirse preparadas para educarlos y se limitan a asistirlo en sus necesidades básicas.
- Por otra parte, de acuerdo a lo planteado por las entrevistadas, el trabajo colaborativo y la cara visible del PIE, es la educadora diferencial, más que el equipo completo, ya sean psicólogos, terapeuta ocupacional y fonoaudiólogo. En este aspecto surge la necesidad de mejorar el trabajo del equipo multidisciplinario, no solo en el ámbito de intervención, sino en los momentos en donde se debe analizar, reflexionar, conocer, y planificar las estrategias que como equipo pedagógico y terapéutico desarrollarán para favorecer el acceso y la participación de los niños y los niños TEA en el contexto escolar, en el cual se inician.

E1: Y que nos ayudó mucho el que se integrara una técnico nueva, que pudo ir con la especialista y la especialista le pudo enseñar a ella cómo trabajar con el niño. Y ella lo aprendió, lo asimiló y lo pudo hacer con el niño. Entonces eso también nos bajó a nosotras también la ansiedad de que el niño llegara, asumiendo que también es mi responsabilidad

E2: Pero creo que es súper importante el apoyo que nosotros podamos sentir. Y el trabajo colaborativo. Porque también me ha tocado en la experiencia que niños que el año pasado se adaptaron en prekinder a no salir de la sala, no arrancarse, generó otro tipo de conflictos porque cuando retomamos este año los niños solamente querían hacer actividades y no integrarse a las actividades que nosotros planificamos. Entonces se supone que la idea es que el niño no sea el objetivo solamente que no salga de la sala, sino que participe de las experiencias que nosotros participamos en la sala. Y se puede lograr, pero la idea es que nosotros podamos tener metas y que podamos tener una visión más amplia de lo que podemos lograr con nuestros niños. No centrarnos en que solamente que no salga de la sala, solamente que no grite, que no se descontrola, sino que también

pueda mostrar el avance y de cierta forma ir alcanzando la nivelación con el resto del curso.

E7: *¿Me entiende? Y siento también que a veces el colegio como que, no, digo que no esté así como capacitado, pero debería ser más personalizado para que podamos avanzar más. Y tener como un acuerdo entre el equipo completo, porque si no funciona el equipo completo, creo que tampoco funciona el niño.*

TEA en el contexto escolar:

- Las educadoras de párvulos y el personal de asistente de aula, de los niveles NT1 y NT2 plantean la dificultad que se presenta en el aula, con respecto a la cantidad de niños y niñas presentes en el aula, señalan que se hace complejo apoyar a un niño o niña autista y dejar de lado a los 45 restantes, que los apoyos se hacen escasos, se presentan en la disyuntiva de apoyarlo o no y dejar de hacer clases.

E1: *A veces uno necesita un apoyo físico, una persona que esté, que nos podamos turnar, que podamos atender a este niño efectivamente porque él merece una educación de calidad, él merece que lo podamos atender. Y con 44 compañeros más, se hace difícil, pensando además que hay más niños con otras dificultades.*

E6: *Lo que yo siento es que más que nada lo que uno le brinda son cuidados básicos de, no sé, de llevarlos al baño, ayudarles con la colación y esas cosas. Siento que no interfiero mucho en su proceso educativo.*

E7: *El XXXXXXXX no, no, en caso de que haya una fila para ir al baño. Ni tampoco cuando tengamos actividad para salir de la sala, tampoco. Hay que andarlo trayendo a él de la mano. Y sí, es que a veces se tira al suelo. Entonces, igual, a veces yo digo, pues, cómo poder ayudar a su niña para que se incluyan también con los demás.*

E6: *Si tienes que sentarte y enfocarte y estar con él así como de frente a frente, ya. Muchos no pueden ni siquiera tomar el lápiz, pero uno trata así como le da alternativas, marca ahí tú, no se. Pero buscar, ver la forma de que tú notes que ellos entiendan lo que le estás preguntando, aunque no lo puedan expresar verbalmente.*

E7: *Es darle tiempo para hablar con ellos, para hacerle preguntas, para observarlos, cómo se comportan. Lamentablemente tampoco tenemos tanto ese tiempo, porque esos cinco minutos que tú estás sentado con un niño, te da alrededor de 30 más que están agarrándose de los pelos.*

- Dentro de las características de los niños y niñas autistas, el equipo de aula ha logrado comprender que existe una diversidad de características, intereses, formas de comunicarse, formas de aprender y de expresar sus logros, por parte de los estudiantes autistas, y es a partir de ello, que las docentes han ido disfrutando de sus logros, de sus avances y han ido buscando mejorar las respuestas de estos niños frente a las diversas situaciones de aprendizaje.

Emociones del docente frente al TEA:

- El sentir de las docentes y de los asistentes de aula en ocasiones da pie para un sentimiento de cansancio, de agotamiento, de desgaste, frustración e incluso hablan de resignación ya que el sistema promueve que el niño o niña autista se inserte en el sistema escolar y llegue hasta cuarto medio. Aspecto que no queda claro, si es bajo el concepto de inclusión, integración o solo asistencialismo.
- A pesar de lo señalado con respecto a las emociones de cansancio y pesar frente al sistema educativo y de las herramientas con las que cuentan, las educadoras y personal asistente de aula, manifiestan que han aceptado este desafío, que observan a diario los logros de los niños y de las niñas, los cuales en forma progresiva han ido acercándose a las actividades pedagógicas propuestas, que han ido presenciando y participando de las experiencias para el aprendizaje.

E4: Exacto. Bueno, el trabajar con niños con TEA, particularmente, ha sido un gran desafío. Ha sido un desafío para mí. Porque en los años que tengo trabajando,

solamente en los últimos años me he tocado trabajar con niños TEA. Cada niño TEA es un mundo distinto. Cada niño TEA, por mucho... No hay un parámetro que uno pueda decir de la forma que yo trabajo con el niño uno, va a ser lo mismo que voy a aplicar en el niño dos.

Son cosas completamente distintas^[p2]. Sienten las cosas distintas. Aprender a conocerlos. Aprender a sobrellevar y a cómo manejar dentro del curso trabajar con un niño TEA, ha sido un desafío. Un desafío hermoso, sí.

Porque, como en alguna oportunidad lo comentamos en una actividad que hicimos acá en el colegio para trabajar el cómo trabajamos con los niños TEA, es desafiante. Es desafiante y es reconfortante. Porque las metas que uno se pone con ellos...

No hay que ponerse metas. Uno va descubriendo. Yo aprendí a eso en este poco tiempo que ya llevo trabajando con ellos. A disfrutar los pequeños logros que ellos presentan y a verlos como eso, como un logro. Que es un pequeño escalón para el gran escalón que les

queda, como decían mis colegas, hasta terminar el cuarto medio. Porque es un desafío que nosotros estamos participando ahora y que los va a acompañar por el resto de la vida. Y la clave que nosotros estamos teniendo ahora es fundamental para que los niños aprendan a socializar.

E5: Bueno, yo como educadora diferencial... Muy bien. Yo como educadora diferencial, yo agradezco de verdad, porque he tenido bastante apoyo con... Con todas. Con todas. Yo en los niños TEA, yo me siento contenta porque yo, a pesar de que se vean pocos avances, para mí son grandes logros^[p1]. Yo de haberlo conocido a un niño que ni siquiera te miraba y que ahora te mide y te busca la cara porque quiere comunicarse contigo, para mí es maravilloso. Sí, como dicen, no todos son iguales, todos son diferentes.

Rol de la familia

- El equipo de aula del establecimiento, plantea en el ámbito de familia, que a los padres y a las madres de los niños y niñas neurodiversos, les falta mucha información sobre el tema, incluso observan que existen apoderados que los tratan como enfermos, entregándoles escasas herramientas para que puedan desarrollarse e integrarse. Señalan que es fundamental el compromiso de la familia, ya que las familias comprometidas favorecen el desarrollo de su hijo o hija, y que además a su juicio, esto facilita su trabajo docente.

E4: Quizás ellos sí podrían avanzar mucho más y tampoco avanzan. Entonces hay que buscar los por qué esos niños que sí, que tienen poca dificultad, no avanzan. Será porque le damos toda la intensidad y todo el tiempo al niño que tiene más dificultad.

Y que logra avanzar un poquito. Y que va y retrocede porque falta. Porque también los papás no tienen mucha información. Hay papás que no manejan mucha información respecto a este tema. O manejan información errónea.

O tratan a los niños como enfermos. O los sobreprotegen mucho. Entonces tampoco le dan las herramientas a los niños para que crezcan y puedan desarrollarse. Y integrarse en esto que es lo que queremos. O sea, ellos quieren que se integre. Pero le dan las herramientas a ellos para que ellos también logren integrarse.

Permiten que él logre integrarse. Y eso no nos ayuda a nosotros si los papás no están ahí en la misma sintonía, creo yo. Entonces es agotador. Es desgastante. Porque son muchos niños dentro del aula.

E8: No solo sea una idea y un sueño. Yo pienso que, por ejemplo, en el caso de Cristóbal, ya, qué rico que esté incluido en este colegio. Pero Cristóbal es tan severo que en estos dos años que ha estado entre Kinder y Kinder, él quizás en un colegio especial hubiera logrado más cosas que él en la semana. Y viene cuantos ratitos al colegio. No, claro. Y también... Podría haber algo... su cerebro también estaba en la edad, en la época... Los niños tienen un desarrollo cerebral que ha acotado también hasta cierta edad. Entonces, aunque tú después ya los niños ya tienen 15, 16 años y los llevas al colegio especial, pero ya no vas a aprender todo lo que podrías haber aprendido a los 4, los 5 años. Entiendo, entonces, siento que es mucho eso que hace perderles el tiempo. Y aparte que muchas veces tampoco orientan a los papás.

A partir de todo esto, es que en la comunidad del liceo, nace la necesidad de capacitarse, de conocer el autismo, de conocer y desarrollar nuevas estrategias pedagógicas que las ayuden en situaciones de desregulación, de frustración, situaciones en donde deban planificar para la diversidad y deban llevar a cabo un plan de trabajo flexible y pertinente para cada uno de los estudiantes de su nivel, con sus individualidades, con sus aspectos comunitarios y con las formas de aprender, de comunicarse y de vincularse con el entorno.

Luego de desarrollar el trabajo de campo, gracias a la reflexión grupal de las prácticas pedagógicas por parte de la comunidad educativa del nivel inicial del establecimiento, la revisión de la bibliografía existente a nivel latinoamericano y las observaciones de la autora de esta investigación, es que se logran construir las siguientes orientaciones pedagógicas para lograr en alguna medida, que el establecimiento educativo de la comuna de Independencia, avance en forma progresiva hacia una cultura inclusiva.

Esta propuesta busca la implementación de experiencias para el aprendizaje tanto pedagógicos como sociales, se desarrollen en espacios respetuosos, diversificados, pertinentes a las necesidades de niños y niñas neurotípicos y neurodivergentes, con estrategias pedagógicas multimodales, en donde se logre flexibilizar el currículo educativo, para avanzar hacia una real inclusión en el nivel de educación parvularia.

6.2 Propuesta Educativa para favorecer la inclusión de los niños y las niñas con TEA

6.2.2 Fundamentación

Frente a la necesidad de avanzar hacia una educación parvularia inclusiva, es importante identificar la diversidad en cada uno de los actores involucrados en este nivel educativo. Somos diversos frente a nuestras creencias, costumbres, formas de relacionarnos, y formas de comportarnos. El desarrollo de una educación parvularia inclusiva, constituye un proceso de reflexión frente a las barreras de acceso y permanencia, entendiendo que la neurodiversidad forma parte de la diversidad del ser humano.

El trastorno del Espectro Autista, se inicia en la infancia y evoluciona durante el crecimiento del ser humano, estudios plantean que existe un retraso en la maduración del sistema nervioso central, ya que existe un deterioro en la interacción social y la comunicación, además puede incluir pautas de conductas estereotipadas e intereses restringidos en actividades (Sepúlveda, Medrano y Martín, 2010). Sin embargo, los niños y las niñas con TEA pueden presentar diversos grados de afectación, intereses y necesidades. Por ello, es necesario realizar una adecuada evaluación individual para desarrollar un plan de trabajo pedagógico y social, a mediano y largo plazo por parte de equipo multidisciplinario, con el fin de diseñar una intervención educativa personalizada y pertinente a las necesidades de apoyo individual del niño o niña con TEA.

En consideración a las variadas características de los niños y las niñas con TEA, el contexto escolar debe cumplir con algunos requerimientos:

- Las intervenciones se deben iniciar en edades tempranas.
- Desarrollar una adecuada estructuración del entorno, con la finalidad de que el niño o niña pueda percibir su espacio escolar como un lugar predecible y no amenazante.
- Desarrollar en forma progresiva la interiorización de rutinas y normas.
- Desarrollar el control emocional y reducir las conductas disruptivas y estereotipadas.
- Evitar elementos distractores para dirigir su atención hacia la tarea dada.
- En forma permanente potenciar su interés y motivación.
- Para el desarrollo de la flexibilidad mental es importante proponerles actividades diversas y variadas.
- Estructurar la tarea, de modo de que comprenda qué se espera de él o ella, cuándo empieza y cuando termina la tarea.
- Favorecer y potenciar la capacidad comunicativa del o la estudiante.

- Impulsar el establecimiento de relaciones sociales con sus pares y adultos habituales a él o ella.

6.2.3 Objetivos de la propuesta pedagógica

Objetivo general: Desarrollar diversas estrategias que favorezcan el proceso de inclusión de los niños y las niñas con TEA en el nivel NT1 y NT2 del establecimiento educativo

Objetivos Específicos:

- Entregar sugerencias de estrategias socioemocionales a la comunidad educativa del establecimiento, para enfrentar situaciones desafiantes con los niños y niñas con TEA, que asisten al nivel de educación parvularia.
- Dar a conocer los Sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación, para trabajar con los niños y las niñas con TEA en el contexto escolar.
- Presentar sugerencias de acciones pedagógicas concretas que pueden desarrollarse en el nivel de educación parvularia del Liceo particular subvencionado de Independencia.

6.2.4 Recursos necesarios para el desarrollo e implementación de la propuesta

Recursos personales: Para el desarrollo e implementación de esta propuesta de trabajo inclusivo para niños y niñas con TEA, es necesario que los equipos de aula, dialoguen y acuerden el desarrollo de cada uno de los procesos. Tales como identificación de las necesidades individuales de los niños y las niñas, a través de la observación directa, y la ejecución de instrumentos de evaluación o pautas de cotejo, para ir construyendo un perfil individual del párvulo tanto, en situaciones cotidianas, como en en situaciones de clases.

Además del desarrollo de la planificación e implementación de esta propuesta, el equipo de aula debe desarrollar el uso simultáneo del lenguaje asignado como del lenguaje oral.

Como recursos personales, se presentan las educadoras de párvulos, educadoras diferenciales, personal asistente y equipo terapéutico del establecimiento educativo.

Recursos materiales: Los recursos necesarios para el desarrollo de esta propuesta se encuentran clasificados en materiales y espaciales.

- Tablero de imágenes para el desarrollo de las tareas diarias, subdividiendo las tareas en pasos.
- Pictogramas de actividades cotidianas
- Pictogramas de temas referidos a las unidades o temáticas trabajadas.
- Pictogramas para señalar los espacios comunes en el nivel.
- Ruta de trabajo diario.

- Agendas visuales.
- Carteles con palabras significativas y cotidianas.
- Estante o casillero para guardar sus materiales pedagógicos.
- Materiales de su interés y materiales sensoriales para la implementación del rincón de juego libre.
- Horario gráfico mensual y diario.

Recursos Espaciales: Como recursos espaciales, se propone un aula de clases con una ambientación pedagógica equilibrada, en la que se eviten los excesos de estímulos, con una estructura clara y permanente, de manera de entregarle estabilidad a los niños y las niñas del nivel.

Un aula que cuente con una adecuada luminosidad, ventilación y libre circulación por parte de los párvulos y los adultos del nivel.

Además de ello, se sugiere que cada niño y niña posea un lugar propio para guardar sus materiales, los cuales deben estar debidamente identificados, y señalizados.

La implementación de los distintos rincones, tableros, rutas de trabajo, carteles, horario gráfico, se solicita se encuentren en un lugar estratégico, de manera que cada integrante del nivel logre visualizar e interactuar con estos recursos.

Para el desarrollo de esta propuesta además, es importante que el establecimiento cuente con un espacio externo al aula común, libre de ruidos, exceso de luminosidad, que pueda ser un lugar que acoge al niño o niña durante situaciones desafiantes, situaciones de agresividad o situaciones en donde necesite estar en calma y tranquilidad.

Este espacio debe estar condicionado con materiales de interés para el niño/a y ambientado con muebles que le faciliten el descanso, tales como colchonetas, cojines, piscinas de pelotas, entre otras.

6.3 Sistemas educativos desarrollados con niños y niñas con TEA

Sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación (SAAC).

Echeguía (2016) define los SAAC como "formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar y/o compensar las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad" (p.115). Los SAAC son sistemas complementarios al lenguaje hablado, contribuyen a aumentar tanto la capacidad de comunicación expresiva como receptiva de las personas con dificultades en la comunicación verbal funcional (Echeguía, 2016).

La utilización de un SAAC en forma temprana en las personas que no poseen comunicación oral, permite minimizar la frustración y las posibles conductas disruptivas. (Días-Caneja, 2013, citado en Peirats y Vidal, 2016).

A continuación, se presentan dos SAAC que han mostrado obtener beneficios tanto en la comunicación como en la interacción social de los niños con TEA (Fortea et al., 2015).

a. Sistema de Comunicación Total

Este sistema consiste en el uso simultáneo de lenguaje signado y lenguaje oral, con el objetivo de ofrecer al receptor dos tipos de información: auditiva (mediante la palabra) y visual (mediante el signo). Este método ofrece las siguientes ventajas (Gil, 2010):

- Favorece la atención del receptor respecto al acto comunicativo.
- El receptor obtiene una doble vía de información.
- Potencia el desarrollo del lenguaje oral.
- Favorece la intención comunicativa, aunque no se haya desarrollado la palabra hablada.
- Puede extinguirse fácilmente si aparece el lenguaje oral.
- Incluye estrategias de interacción e intercambio social.

b. Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS)

El Picture Exchange Communication System (PECS) es un método alternativo y aumentativo de comunicación diseñado por Frost y Bondy (1994) para niños y niñas de educación parvularia con autismo y otras disfunciones en la interacción comunicativa. Es un sistema asistido, porque requiere de apoyos externos para su desarrollo, consiste en el intercambio de imágenes entre el niño o niña y las personas de su entorno (De Alba, 2015). Las imágenes se ubican en un tablero de forma secuencial, con múltiples funciones: expresar una secuencia de tareas, formar una oración, entre otras. Dentro de sus ventajas, se destaca no necesitar materiales de gran complejidad ni costo, así como no es necesario que el profesorado tenga una formación especializada. Se emplean pictogramas los cuales poseen una gran variedad de símbolos, sencillos y similares a la representación real. Es importante emplear símbolos lo más universales posibles, con la finalidad de facilitar su comprensión por parte de todo el alumnado (Castilla, 2015). Se considera un sistema eficaz para personas sin comunicación y/o sin intención comunicativa y en aquellos casos en que la comunicación es poco efectiva (Gil, 2010).

Sistema TEACCH

El método TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) es un sistema compuesto por varias estrategias empleado en los niños y las niñas con TEA desde edades tempranas para lograr el establecimiento rutinas y la potenciación de su autonomía. Tiene por objetivo principal permitir que las personas con TEA se desenvuelvan de la forma más significativa, productiva e independiente posible (Montalva, Quintanilla y Del Solar, 2012).

Es especialmente eficaz para la mejora de habilidades sociales y comunicativas, reduce conductas mal adaptadas, el estrés y mejora la calidad de vida (Mulas et al., 2010).

El método se basa en dos premisas:

1. Aumentar las habilidades de las personas con TEA.
2. Hacer el entorno más comprensible para las personas con TEA.

En el ámbito escolar, estas premisas se traducen en la organización de una metodología denominada Enseñanza Estructurada, la cual intenta adaptar la práctica de enseñanza y aprendizaje a las formas de atender, pensar y aprender de las personas con TEA. Los programas educativos se estructuran partiendo de las habilidades e intereses de cada persona, es decir, siguiendo un modelo de educación personalizada. Sus componentes son los siguientes (Montalva et al., 2012)

a. Estructura física del entorno

La organización del espacio permite que los niños y las niñas conozcan la intención pedagógica de cada uno de los espacios, como además su funcionalidad. Este ambiente debe estar desarrollado en forma armónica, predecible y libre de situaciones que puedan provocar estrés. El entorno debe ser estructurado de fácil comprensión, en donde se identifiquen las relaciones de causa-efecto, para que el niño y niña adquiera un buen nivel emocional, lo que favorecerá la base de cualquier aprendizaje posterior. (Gillberg y Peeters, 1995; citados en Tamarit, 2006).

b. Estructuración temporal

Se debe estructurar el tiempo, de manera que los niños y las niñas conozcan el “que”, “cuando”, “dónde” se realizan las experiencias para el aprendizaje. Favoreciendo la tranquilidad y el bienestar, ya que anticipan el futuro para hacerlo más predecible, es ordenar el mundo, motivarse para aprender (Pralong, 2014).

c. Sistema de trabajo

La forma de trabajar se organiza de forma individual, sistemática y visual, de modo que el o la estudiante pueda trabajar de forma independiente y comprenda qué se espera de él o de ella. Un sistema de trabajo tiene éxito cuando el niño o niña comprende qué tiene que hacer, cuánto trabajo debe hacer, cuándo ha terminado y qué debe hacer después (Alcantud, Rico y Lozano, 2012).

d. Estructura e información visual

El profesorado que atiende a niños y niñas con TEA en educación inicial, puede presentar la información en forma secuencial a través de rutas visuales, de manera de mejorar y apoyar la tradicional educación oral. (Martos, Llorente, González, Ayuda y Freire, 2012). Consecuentemente, cobra especial importancia prestar apoyos visuales, ya que, cuando la información es estructurada y visual, se reduce el estrés de los estudiantes y aumenta su comprensión e interés.

Cascales y Alcazar (2014) señalan que, para la inclusión de los alumnos con TEA en aulas ordinarias, se hace necesario basarse en dos condiciones: la atención a la diversidad y la personalización de la enseñanza.

6.4 Contextos para el aprendizaje y la inclusión de los niños y las niñas con TEA menores de seis años.

Estrategias frente a situaciones desafiantes:

Durante las situaciones desafiantes que el personal del nivel puede atender y dar respuestas a las necesidades de los niños y niñas en el espectro autista, la comprensión del adulto es fundamental, acompañado con estrategias regulatorias de las emociones de niños y niñas menores de seis años.

- Estrategia de modelamiento: Los adultos juegan un papel fundamental como modelo de comportamiento, es importante que éstos desarrollen una gestión emocional saludable, frente a la expresión de sus emociones, manejo del estrés y de la frustración, de manera de ser un adecuado modelo de referencia, frente al control de las emociones en este tipo de situaciones.
- Promover el desarrollo de la independencia y autonomía de los párvulos: El adulto debe favorecer instancias en donde el niño o niña con TEA pueda desarrollar su identidad, su autonomía y su independencia. Proponiéndole distintas alternativas de actividades, juegos, materiales de manera que él o ella vaya tomando en forma progresiva,

- El desarrollo de la empatía: frente a situaciones desafiantes, vivenciadas por el niño o niña en el contexto escolar, una estrategia necesaria para esta realidad es que el adulto debe conectarse con él o ella, buscando lograr la conocer y/o comprender sus problemas, malestares o desagradados, identificando cómo esto afecta su emocionalidad. Esto permitirá al adulto a cargo identificar sus necesidades, conectarse con él o ella y con su familia y apoyarlos en este tipo de situaciones.
- Modelamiento del lenguaje verbal y no verbal: Expresarse con seguridad frente a los niños y las niñas, acogerlo, ser positivos y pacientes frente a sus necesidades, individualidades y requerimientos. De esta manera la interacción mediante acciones como la escucha activa, centrar la atención en el niño/a , mirarlo/a a sus ojos, conversar positivamente, con el fin de que el niño o niña se conecte consigo mismo.
- Estrategias de autocontrol y regulación emocional: El control de las emociones, son habilidades que frente a las necesidades de los niños y niños neuro diversos, es importante que se vayan apoyando desde edades tempranas, ya que poco a poco ellos van a ir logrando expresar sus emociones, de manera verbal. Parte de este proceso debe ser apoyado por el adulto, invitándole a desarrollar acciones simples como respirar de manera profunda, cambiar de tópico, cambiar de lugar, y lograr que utilice palabras para expresar sus sentimientos.

El desarrollo e implementación de estrategias pertinentes para situaciones complejas que vivencian los niños y las niñas con TEA, requiere de un gran esfuerzo por parte de los equipos de aula, ya que como se ha señalado anteriormente anteriormente, su desarrollo evolutivo es divergente y surgen con mayor frecuencia situaciones en donde se enfrentan a la frustración, la desregulación, episodios de violencia, o disrupción en el interior del espacio educativo.

Luego de este tipo de situaciones comunes para los niños y las niñas con TEA, el volver a la calma y el bienestar, requiere de que logre expresar sus emociones en una forma más adaptativa, el equipo de aula, en este sentido, juega un papel importante a la hora de modelar, mediar y promover espacios de calma y tranquilidad para los niños y niñas con TEA.

Experiencias para el aprendizaje

El personal docente puede implementar situaciones de aprendizajes diversificadas que promuevan el movimiento, el descubrimiento y la exploración sensorial del niño/a en diferentes contextos, materiales y experiencias.

Es de suma relevancia considerar anticipadamente los apoyos necesarios y adicionales que puedan necesitar, de manera de que ellos y ellas participen en forma efectiva en conjunto con su grupo de pares.

Dentro del plan pedagógico para el nivel, promover distintas experiencias con diversos niveles de complejidad. No solo en el área curricular, sino que además en situaciones de interacciones con sus pares, en donde se promueva el juego de roles, juegos colaborativos, instancias de expresión de las emociones, expresiones artísticas, con el fin de favorecer el desarrollo social y emocional.

Organización del tiempo en donde el desarrollo de las experiencias para el aprendizaje sea estables y predecibles, que promueven el desplazamiento, la sensorialidad. Anticipando cambios apoyándose de los materiales descritos en esta propuesta, alternando actividades en grupos grandes, grupos pequeños, duplas y trabajo individual. En este sentido, el equipo de aula debe tener en cuenta la flexibilización del tiempo dando mayores oportunidades de reflexionar, de equivocarse.

El aula debe estar organizada en forma clara para los niños y las niñas, de manera que ellos logren identificar el lugar de trabajo, de juego, de los materiales. Es relevante disminuir los distractores visuales.

El niño y la niña con TEA debe sentir que el ambiente que le rodea puede ser predecible y está libre de estrés, es decir, sentirlo como no amenazante. El entorno educativo debe ser estructurado y facilitar la comprensión de la información y las relaciones causa- efecto, con la finalidad de adquirir un buen nivel de bienestar emocional. Éste, a su vez, constituye una base imprescindible para cualquier aprendizaje posterior (Gillberg y Peeters, 1995; citados en Tamarit, 2006).

Señalar los espacios tanto del aula como del centro favorece la orientación y la autonomía, ya que el hecho de comprender el entorno favorece la posibilidad de participación de la persona, pudiendo evitar el empleo de recursos diferenciales (Castilla, 2010).

En educación parvularia se pueden trabajar las rutas de trabajo, agendas visuales, de manera que el niño y la niña con TEA identifique dónde y cuándo va a realizar la actividad. Permitiendo que logren anticiparse y prepararse para la tarea.

5.3 La propuesta de intervención educativa basada en la combinación del método TEACCH y los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación (SAAC).

La primera tarea para desarrollar con los niños y las niñas con TEA en educación parvularia es el desarrollo de su autonomía a través de estrategias de estructuración del espacio y tiempo, sistema de trabajo e información visual.

La segunda tarea es mejorar las interacciones sociales, favoreciendo la comunicación, aumentar las relaciones sociales entre pares, empleando prácticas interactivas y mediante la estimulación de la comunicación; se proponen las siguientes estrategias educativas: Sistema de comunicación total en el aula y comunicador de aula

Estructuración del espacio:

Rincones

Esta estrategia busca la estructuración del espacio, de manera de favorecer que el aula sea un espacio comprensible para los niños y las niñas con TEA, asimismo mejorar el desarrollo de su autonomía. Es importante que cada espacio cumpla una función y un uso concreto, el cual sea de fácil reconocimiento.

1. Rincón de la ruta del día el poseerá toda la información del día, el calendario, las asignaturas, las tareas a realizar, entre otros.
2. Rincón de trabajo, el cual determina cuál es el espacio para desarrollar las diversas tareas solicitadas en el día. Este espacio debe ser reconocible y permanente para él o ella.
3. Rincón de cartelera: en una pared concreta se colocará toda la información que pueda resultar interesante para los estudiantes: el calendario, las tareas a realizar durante el día, la lista de los asistentes y ausentes, etc.
4. Rincón de tareas: es el estante que posee casilleros para cada estudiante, de manera que en ese espacio vaya depositando sus trabajos, textos, cuadernos. El cual debe estar claramente identificado.
5. Rincón de juego libre: es el espacio donde el estudiante con TEA pueda encontrar juegos que puede desarrollar luego de las tareas, o durante períodos en donde rechace las actividades grupales y tenga la necesidad de trabajar en forma individual. Es de gran importancia renovar periódicamente los juegos de este rincón, con la finalidad de mantener la motivación y flexibilizar el juego.
6. Rincón de relajación: es importante que el establecimiento posea un espacio libre de ruidos, que favorezca la relajación y la calma, este espacio no solo se puede utilizar frente a situaciones de disruptivas, sino que luego de actividades agitadas como puede ser el juego en el patio o la psicomotricidad.

Horario gráfico

Esta estrategia tiene como objetivo que el niño y la niña se vayan situando en el contexto temporal, además de clarificar las tareas que se van a desarrollar y el proceso de ellas.

En un sector visible del aula se presenta un calendario mensual. En el período de bienvenida se irá marcando el día en el que se encuentran, y los días que no asisten al colegio. El calendario mensual permite a los niños y a las niñas anticipar con suficiente antelación las distintas actividades, reduciendo la ansiedad que éstas pueden ocasionar.

Se plantea un horario diario, en el que, cada mañana, de forma rutinaria se explicará a los niños y las niñas cómo se va a desarrollar la jornada escolar. El horario se informará por dos vías: por vía auditiva, a través de su explicación oral por parte del docente y por vía visual, a través del empleo de pictogramas. De este modo se dará la siguiente información: qué actividad se realizará, dónde se realizará, cuándo se realizará.

Sistema de trabajo

Se propone que cada actividad se divide en pasos, los cuales se explican en forma verbal y secuenciada, en un pequeño tablero, al finalizar la tarea, el tablero se modifica para la siguiente tarea. El propósito de ello, es que los niños y las niñas comprendan qué se espera de ellos y los pasos a seguir.

Información visual

En los distintos espacios del aula, el patio, los servicios higiénicos, deben estar señalizados mediante el empleo de pictogramas. La finalidad de esta estrategia es facilitar la orientación, comprender el espacio que les rodea, organización de los materiales, entre otros. Es importante mantener controlado el ruido, la luminosidad para evitar la sobre estimulación.

Comunicación total

Para las experiencias de aprendizajes desarrolladas por el equipo de aula en educación parvularia, las explicaciones de éstas, de los cuentos, juegos, el docente debe acompañar con la oralidad del habla signada, es decir que vaya representando las palabras más significativas, las que se repiten o las mayormente empleadas.

Esta estrategia permite que el mensaje llegue por los canales oral y visual, favoreciendo la comprensión, el aprendizaje del significado de las palabras que utiliza en forma cotidiana, lo que puede favorecer que el niño y la niña con TEA pueda emplearla con sus pares, asimismo los estudiantes sin lenguaje oral aprenden estrategias de comunicación que pueden ser comprendidas por las personas de su entorno.

Comunicador de aula

Se desarrolla como libreta, en cada página se sitúan pictogramas referentes a distintos temas, los conceptos quedan ordenados, este comunicador se ubica en el aula, de modo que el estudiante puede tomarlo y mostrar un concepto.

De esta manera los niños y las niñas utilizan el pictograma para pedir, comunicarse, usar términos utilizados.

6.5 Evaluación de la propuesta

Si bien esta propuesta de apoyo a la inclusión de los niños y las niñas con TEA menores de seis años, ha sido pensada para ese grupo, en base a los análisis de los planteamientos entregados por el grupo de participantes, esta propuesta puede ser aplicada a todo el nivel en forma transversal a los contenidos del currículo.

Es necesario que el equipo de aula en forma periódica vaya revisando su implementación, con el fin de mejorarla, modificarla o enriquecerla a partir de los resultados que vayan observando durante su aplicación, o a partir de situaciones emergentes que pueden dar información sobre las necesidades de variación de esta propuesta.

El procedimiento de evaluación es la observación periódica, la que permitirá ir determinando cuales han sido las estrategias adecuadas, y cuales deben ir mejorándose, esta observación puede desarrollarse a partir de una rúbrica o lista de cotejo sugerida.

Este instrumento de evaluación, nos dará la información para mejorar la comprensión de las necesidades de los niños y las niñas, y con ello ir tomando medidas ya sea para mantener la estrategia, para mejorarla o tomar decisiones para el cambio.

Además de este instrumento de evaluación, es importante observar cualitativamente el desempeño escolar del niño y de la niña, y determinar de qué manera esta propuesta inclusiva ha favorecido o ha impedido el acceso y la participación, evaluación que se debe llevar a cabo durante los tiempos de trabajo colaborativo entre los docentes.

Análisis de los resultados

Posterior a la construcción de esta propuesta educativa, que busca favorecer los procesos inclusivos al interior del establecimiento, es que se desarrolla un grupo focal para analizarla, este grupo lo conforman las educadoras de párvulos, diferenciales, asistentes de aula y se invita a las fonoaudiólogas del establecimiento, que tienen a cargo los niveles de educación parvularia.

El equipo de trabajo observa que el desarrollo de estas estrategias son factibles de ser implementadas en el aula, luego de desarrollar una adecuada planificación para el área pedagógica como para la implementación de los espacios. Se conversa en esta instancia de la simplicidad de las actividades propuestas, las cuales pueden llevarse a cabo por todos los actores involucrados, y que solo requieren una pertinente planificación y organización como equipo.

Se señala que es relevante que el establecimiento cuente con un espacio externo al aula, para la calma y la tranquilidad de los estudiantes neurodiversos, aspecto que destacan requiere de los apoyos del equipo de gestión, y del equipo directivo, ya que en la actualidad no cuentan con ese espacio, surgiendo la interrogante, de cómo se pueden organizar como equipo de aula para acompañar al niño o niña a ese lugar en una situación que lo amerite.

Se señala además que de las tres salas que existen en el párvulo, solo dos cuentan con los espacios adecuados en cuanto a ubicación, luminosidad, metraje de la sala. Se observa que la sala de la letra B, es la que requiere mejorar ya que la disposición y el tamaño de ésta, puede impedir el libre tránsito, e incluso lograr ubicar los materiales en un lugar en el que todos los niños y las niñas logren observarlos e interactuar con ellos.

Si bien la construcción de esta propuesta es un paso para dar respuesta a esta problemática, se plantea que requieren de apoyos de un asistente adicional, para enfrentar las situaciones emergentes de los párvulos neurodiversos, y con ello ir mejorando aspectos emocionales que vivencian y que les impiden dar respuestas a las NEE de estos niños y niñas.

Cabe destacar que el trabajo colaborativo es esencial para el desarrollo de esta propuesta, en donde este grupo plantea la necesidad de reunirse no solo con las educadoras diferenciales, sino que, con el equipo multidisciplinario completo, además de las asistentes de aula, que manifiestan la necesidad de comprender de mayor manera el autismo y lograr entregarles apoyos educativos pertinentes.

Reflexiones finales

Este proyecto ha nacido gracias a la necesidad de abordar una temática que día a día se presenta en el establecimiento, y no solo en los niveles de educación parvularia. La autora de este documento ha vivenciado diversas situaciones en donde los procesos inclusivos de los niños y niñas menores de seis años, se ven notablemente mermados por parte de los equipos de aula, sin duda estamos avanzando en ello, pero aún falta mucho, para que como comunidad educativa logremos dar una respuesta respetuosa y pertinente.

Sin duda este tipo de investigación, logra que las comunidades vivencien un cambio, tan solo por el hecho de conversar, de reflexionar y de verbalizar sus sentimientos y emociones frente al proceso educativo de un niño o niña con NEE que además vivencian dificultades y situaciones desafiantes, debido a la naturaleza el autismo.

Esta investigación busca, no solo entregar un grupo de sugerencias pedagógicas, para los educadores y sus familias, sino que también ha buscado que cada uno de los participantes logre mirar sus prácticas y de alguna manera ir modificando las estrategias que se alejan de la educación para la diversidad. Es relevante escuchar al personal técnico manifestando su interés por aprender, por interiorizarse con respecto al autismo y dejar de ser un adulto que solo los asiste en sus necesidades básicas.

Las limitaciones observadas en esta propuesta son como ya se mencionó anteriormente, el espacio que los niveles cuentan, y las horas de trabajo colaborativo que cada profesional tiene, y que sin duda es una tarea pendiente a nivel de estado, y de políticas educativas para atender a la diversidad.

VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La investigación acción, se configura como una forma de explorar, estudiar, observar, una situación educativa que puede estar en conflicto o que necesita ser cambiada, con el fin de mejorarla. En esta IA los indagadores fueron los docentes y asistentes de aula, que están implicados en el proceso de enseñanza de niños y niñas que ingresan al nivel de educación parvularia. Estos actores, logran desarrollar una etapa de diagnóstico participativo, en torno a la realidad que vivencia la comunidad educativa del liceo particular subvencionado de Independencia, el cual favorece la reflexión, la concientización y compartir deseos, saberes, impresiones y emociones frente a la educación para la diversidad, el para qué de esta investigación.

Gracias al desarrollo de esta instancia de investigación acción educativa, se permite a la comunidad, transformar sus acciones, actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad de necesidades e individualidades de estos niños y niñas, como también a sus necesidades sociales.

El fin de esta indagación participativa es atender a las NEE de los niños y las niñas del nivel de educación inicial, a través del estudio de sus prácticas pedagógicas, los roles de cada uno, las concepciones con respecto al tema y las percepciones que se tienen frente a la educación para todos y todas. En este sentido este estudio logra que las comunidades observen su comportamiento, le den un significado y una interpretación a sus prácticas educativas con respecto al respeto por la diversidad y a los procesos de inclusión que se requieren desarrollar en los niveles de educación parvularia del establecimiento.

Si bien se logra construir esta propuesta, el siguiente ciclo se centra en analizarla, reflexionar en torno a ella, a su factibilidad, a las posibles mejoras y de qué manera esta logra ser un aporte a los planes de trabajo pedagógico, a las implementaciones de los proyectos de aula, a las ambientaciones de la sala y de cómo esta propuesta debe ser desarrollada por todos los actores educativos involucrados en el siguiente año escolar.

Discusión

El objetivo general de esta investigación acción participativa, fue “Diseñar una propuesta educativa colaborativa para favorecer el proceso de inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista que asisten al Segundo nivel de Transición en un colegio particular subvencionado de la comuna de Independencia”, al conocer los resultados obtenidos por parte de las reflexiones entregada por los equipos de aula y profesionales del PIE del establecimiento, con respecto la creación de esta propuesta, y de las oportunidades, desafíos que ella representa. Se observa que la percepción de las participantes, determina que la propuesta se proyecta como un aporte importante para sus prácticas pedagógicas y para sus prácticas pedagógicas inclusivas.

Asimismo, se plantea que esta es factible de ser desarrollada en el establecimiento, a partir de un adecuado trabajo en equipo, y apoyo del equipo de gestión del establecimiento. Gracias a su implementación es que los apoderados y/o familias de estos niños y niñas podrán conocer y comprender cuál es la respuesta pedagógica y social que el centro educativo les brinda a sus hijos e hijas desde el inicio de su educación regular.

Resulta importante que, como docentes, nos detengamos a discutir y reflexionar con respecto a las políticas públicas en cuanto a la educación para todos y todas, de cómo lograr que la actual ley que poseen los programas de integración escolar, pueda ser un aporte para el establecimiento, más que una barrera, y/o una dificultad administrativa, organizativa y hasta incluso emocional, tanto para los docentes, asistentes de aula, no docentes y sin duda para las familias de los estudiantes neurodivergentes.

Conocemos nuestra realidad al respecto, logramos identificar que esta se hace presente a nivel país gracias a las investigaciones desarrolladas en el área. En este sentido, teniendo estos antecedentes, la tarea que podemos desarrollar a partir de las herramientas con las que contamos, lograr, aceptar y superar estos desafíos que el sistema nos presenta, generando las acciones para implementarlas y superarlas, desde la flexibilidad, la pertinencia, para adecuar y diversificar, modificando así nuestra forma de pensar y abordar las necesidades de las y los estudiantes, en los diferentes grupos humanos.

Sin duda como docentes, trabajamos por el cambio, por el progreso, por la evolución del ser y de nuestra sociedad, la invitación es a reflexionar, compartir, concientizarnos frente a situaciones que se perciben escasamente beneficiosas para nuestros y nuestras estudiantes, situaciones que quizá se alejan de respetarlos como sujetos de derechos, y es ahí donde podemos detenerlos a modificar nuestras prácticas y pensar, ¿Qué quiere? ¿Qué necesita? ¿Cómo puedo entregar los apoyos necesarios para un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje?, la tarea no es fácil, pero sensibilizarnos, motivarnos y crear planes pedagógicos para dar respuesta a cada uno de los niños y las niñas que forman parte de nuestro contexto pedagógico, nos entregará mayores resultados no solo a nivel profesional, sino que a nivel social.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albero, L. (2015) La investigación acción como estrategia cualitativa. Montevideo.
- Alcantud F., Rico D. y Lozano L. (2012). Trastornos del Espectro Autista: Guía para padres y profesionales. Valencia: Centre Universitari de Diagnòstic i Atenció Primerenca, Universitat de València.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A.(1994). Investigación Educativa: Fundamentos y Metodologías.
- Association, A. P. (2014). DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Médica Panamericana.
- Blandes, J. (1999) Aspectos básicos para determinar lo que es una investigación acción. Revista conceptos de educación.
- Cassany, D. (2006) “Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea”. Barcelona.
- Cascales, A. y Alcaraz, S. (2014) Integración de los alumnos autistas en las aulas ordinarias: manual para el equipo docente. En: J. Navarro, M. D. Gracia, R. Lineros, R. y F. J. Soto (Coords.) Claves para una educación diversa. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/acascales2.pdf>
- Castilla, C. (2015). Aplicación de los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación. Logroño: Tutor Formación.
- Castillo, N. (2010). Acerca de los paradigmas de investigación educativa. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/353/351>
- Cisterna Cabrera, F., (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa.. Theoria, 14(1), 61-71.
- Colmenares, A. M, y Piñeiro, M. (2008) La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Cruz, A. (2022) El Trastorno del Espectro Autista en la educación preescolar. Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- De Alba, C. (2015). Habilidades de comunicación y promoción de conductas adaptadas en la persona de la discapacidad. Madrid: Paraninfo.
- Del Barrio, C. y Van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. Pensamiento Psicológico, 14(1), 103-118.

- Domínguez Montes, J. A. (2016). Paradigmas de investigación educativa en Educación Física. <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/424/413>
- Echeguia, J. (2016). Sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación para el tratamiento de niños con trastorno del espectro autista. *Diálogos pedagógicos*, 14(28), 104-126. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/view/1143/pdf>
- De la Torre, B. 2020. La inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. Capítulos 2 y 3.
- Díaz, D. (2018) Desarrollo de actividades didácticas en función a la diversidad para la mejora de la inclusión educativa y la convivencia en un aula de niños de 5 años del nivel inicial de una institución educativa privada del distrito de San Isidro (Tesis de pregrado). Universidad Católica del Perú. Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/12294/Diaz_Olaya_Desarrollo_actividades_didacticas1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gil, A. (2010). Sistemas aumentativos de comunicación en educación especial. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 23, 101-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313509>
- Gómez, I. (2010) *Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y Autismo*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (Argentina).
- Guba, E. (1989) "Criterios de Credibilidad en la investigación naturalista" En *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp 148-165). Eds. J. Gimeno Sacrista'n y A. Pérez Gómez. Madrid: Akal.
- Guerrero, M. (2020). *Prácticas docentes para la inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista*. Perú.
- Hernández, J. (2017). *Guía de actuación para profesorado y familias. Acoso escolar y trastornos del espectro del autismo*. Confederación Autismo España.
- Hernández, R., Fernández, C. & Batista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México.
- Johansson, S. (2014). He is intelligent but different: stakeholders' perspectives on children on the Autism Spectrum in urban Indian school context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61, 416-433.

- Kemmis, A. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ. Capítulo 3
- Latorre, A.; Rincón, D.; & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona.
- Leal, I. (2014). *El proceso de intervención en preescolar de un niño con trastorno del espectro autista*. Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo. México.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., ...Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088> Este artículo forma parte del número especial, Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar, editado por Nora Gluz, Dalila Andrade Oliveira, y Cibele Rodrigues.
- López, V., Julio, C., M, Morales., C, Rojas., Pérez, M. (2011) *Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile*.
- Martos, J., Llorente, M., González, A., Ayuda, R. y Freire, S. (2012). *Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos*. Madrid: CEPE.
- Meza Cascante, L. (2002). *Metodología de la investigación educativa: Posibilidades de integración*.
<http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/1223/1128>
- Mineduc. 2008. *Guía de apoyo técnico pedagógico: NEE en el nivel de educación parvularia. Nee Asociadas al autismo*.
- Montalva, N., Quintanilla, V., y Del Solar, P. (2002). Modelos de Intervención Terapéutica Educativa en Autismo: ABA y TEACCH. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología en Infancia y Adolescencia*, 23(1), 50-78. Recuperado de <http://www.sopnia.com/boletines/Revista%20SOPNIA%202012-1.pdf#page=50>
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M.G., Etchepareborda, M.C., Abad, L., Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(3), 77-84. Recuperado de <http://eoeptgdbadajoz.juntaextremadura.net/wp-content/uploads/2012/12/Modelos-de-intervc%C3%B3n-en-ni%C3%B1os-peque%C3%B1os-con-autismo.pdf>

- Mutabbakani, R. y Callinan, C. (2020). Mothers' perspectives on the inclusion of young autistic children in Kuwait. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1198-1209. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04351-z>
- Olsen, K., Croydon, A., Olson, M., Jacobsen, K. H. y Pellicano, E. (2019). Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: how can we move towards more inclusive practices? *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 624-638.
- Peñaherrera, S. (2017) "Proyecto de capacitación para docentes de educación inicial, en detección temprana de niños con trastorno del espectro autista, en centros de desarrollo infantil municipales de la ciudad de Cuenca". Ecuador.
- Peirats, J., y Vidal, M. I. (2016). Introducción del sistema PECS para la superación de las limitaciones comunicativas en un caso de síndrome de West. *Aloma*, 34(1), 71-80. Recuperado de <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/280/13>
- Piñero, S. E. y Toro, S. M. (2012). Conceptos generales sobre ABA en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de la Facultad de Medicina* 60(1), 60-66. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/31237/472> 17
- Pralong, M. (2014). Viaje al mundo del autismo. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=572996>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Barcelona: McGraw Hill.
- Sánchez Santamaría, J. (2013). *Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva*
- Sepúlveda, L., Medrano M.C. y Martín, P. (2010). Integración en el aula regular de alumnos con síndrome Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. *Revista de Pedagogía*, 62(4), 131-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648567>
- Tamarit, J. (2006). *Autismo: Modelos Educativos para una vida de calidad*. *Psicología Educativa*, 12(1), 5-20. Recuperado de <http://neuroharte.com/multimedia/documentos/Autismo%20Modelos%20Educativos%20Para%20Una%20Vida%20De%20Calidad.pdf>
- Unzueta Morales, S. (Agosto de 2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma sociocrítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a06.pdf>

IX. ANEXOS

9.1 instrumento de evaluación propuesta educativa

Lista Cotejo

Nombre:	Fecha:		
Indicadores	L	ML	PL
1. Identifica y utiliza los rincones de acuerdo al propósito de éste.			
2. Se interesa por emplear el calendario mensual en forma independiente o apoyado por un adulto			
3. Se interesa por utilizar el horario diario, en forma autónoma o con ayuda de un adulto.			
4. Utiliza los pictogramas			
5. Comprende el mensaje de los pictogramas ubicados en su entorno.			
6. Emplea los pictogramas como guía para emplear y ordenar de forma autónoma el material del aula.			
7. Usa el comunicador de aula para la comunicación con sus compañeros y maestros.			
8. Utiliza el tablero de trabajo en forma independiente o apoyado por un adulto.			
9. Utiliza el tablero de trabajo para identificar los pasos a seguir en su tarea.			
10. Se interesa por escuchar las indicaciones entregadas por el docente.			
11. Se observa un incremento en su vocabulario			

12. Participa de forma activa en las dinámicas (canciones, cuentos, etc.) realizados mediante el lenguaje signado.			
13. Desarrolla estrategias de memorización para participar en canciones o poemas.			
Total			
% de logro			

L: Logrado

ML: Medianamente logrado

PL: Por lograr

9.2 Entrevistas educadoras

Entrevistas Educadoras de párvulos.

Entrevistador: ¿Qué conocimiento y/o experiencia tiene con niños/as con TEA? Narrar experiencias previas de su trabajo con párvulos con TEA. No solo en el ámbito teórico, sino que también en la práctica o experiencias personales.

E1 Yo creo que en general es lo que nos toca vivir, es la realidad nacional con respecto a tener niños con TEA y que no lo podemos seguir segregando. Ellos necesitan estar con otros, necesitan aprender habilidades, necesitan integrarse y estar incluidos dentro de la sala, no solo integrados.

E1: Entonces, al menos yo los dos casos que tengo, hay uno que ya está incluido en el curso, entonces no reviste más dificultad. Pero el otro que tengo que es más grave, hay apoyo, pero yo veo que el apoyo es como intermitente, en el sentido que había una sola persona que estaba cargando, que era la profe de diferencial, que ya llegó un momento en que yo ya la veía, su cara ya era de cansancio con respecto a cómo atender al niño y que yo no podía ayudarla porque finalmente si ella está con él, yo estoy frente al curso. Entonces, al trabajar con 45 niños y con el mínimo de personal, es difícil, es muy difícil. Eso yo creo que hay casos que son graves y que no te dan más herramientas, no te dan más apoyo.

E1: A veces uno necesita un apoyo físico, una persona que esté, que nos podamos turnar, que podamos atender a este niño efectivamente porque él merece una educación de calidad, él merece que lo podamos atender. Y con 44 compañeros más, se hace difícil, pensando además que hay más niños con otras dificultades.

Y que nos ayudó mucho el que se integrara una técnico nueva, que pudo ir con la especialista y la especialista le pudo enseñar a ella cómo trabajar con el niño. Y ella lo aprendió, lo asimiló y lo pudo hacer con el niño.

Entonces eso también nos bajó a nosotras también la ansiedad de que el niño llegara, asumiendo que también es mi responsabilidad. Pero todavía no hemos podido hacer ese intercambio, que alguien se quede con el curso y yo pueda estar con él. Esas instancias yo creo que se tienen que dar desde el día uno.

E2: No esperar tanto, ya estamos terminando los primeros dos meses y recién ahora quizás se va a poder hacer. Pero por eso también es porque solo se ve a la diferencial como a la responsable, no se ve como un trabajo colaborativo. De ella, de la coordinadora, de la fonoaudióloga, del terapeuta, de la educadora, del técnico, del padre.

E1: No, en este caso específico solo se ha asumido la especialista. Y también quitarle la carga a ella porque ella no es la única responsable. Lamentablemente es la cara visible. Pero también tiene que ver con un problema de estructura de integración del colegio. Porque no se hacen cargo. Solo se asigna a la diferencial. No hay más responsable, diferencial. Y de la diferencial, la profe. Y se acabó. Y no, hay más gente que tiene que intervenir, hay más cosas que se tienen que hacer.

E3: Tenemos que estar todos involucrados en estos casos específicos. Conocer al menos el nombre del niño y que alguien te pueda apoyar. Porque es desgastante. Es desgastante. Y no es justo para el niño y no es justo para el resto tampoco. Porque cuando yo veo al niño, no veo al resto.

Y cuando yo no veo al niño, también es injusto verlo. Porque no lo veo a él, pero sí veo al resto. Entonces hay que ir con esa sensación. Lo único que me queda, que al menos ahora podemos ver, asumir al niño y pensar que va a terminar aquí cuarto medio.

Eso es lo único que me queda de consuelo. Que vamos a poder terminar con el cuarto medio. Y que no hay más opción. O sea, las otras opciones las puede tomar el apoderado. Si el niño no se adapta o si tiene mucha dificultad y él siente que tiene que irse para otro lado. Pero siento que tenemos la responsabilidad.

Y la responsabilidad la asumimos desde que entra hasta que se va. Yo creo respecto a este tema. Bueno, nosotros todos vivimos realidades diferentes, ¿cierto? Vivimos intensidades diferentes de los niños.

E2: Pero creo que todos son un desafío para nosotros. Entonces tratamos de solucionar los problemas. De rebuscarnos como nosotros somos. De quizás estudiar un poco más. Ver cómo abordar diferentes cosas. Pero también uno se frustra un poco de no tener las herramientas como para trabajar con estos niños. Y como dice un poco E1, quizás tenemos un proyecto de integración. Pero que quizás no puede abarcar todo lo que se quisiera. Porque son varios niños dentro del nivel que necesitan ayuda. No solo los niños TEA, ¿cierto? Y también siento que a veces a los niños TEA que no tienen tanta dificultad.

E4: Quizás ellos sí podrían avanzar mucho más y tampoco avanzan. Entonces hay que buscar los por qué esos niños que sí, que tienen poca dificultad, no avanzan. Será porque le damos toda la intensidad y todo el tiempo al niño que tiene más dificultad.

Y que logra avanzar un poquito. Y que va y retrocede porque falta. Porque también los papás no tienen mucha información. Hay papás que no manejan mucha información respecto a este tema. O manejan información errónea.

O tratan a los niños como enfermos. O los sobreprotegen mucho. Entonces tampoco le dan las herramientas a los niños para que crezcan y puedan desarrollarse. Y integrarse en esto que es lo que queremos. O sea, ellos quieren que se integre. Pero le dan las herramientas a ellos para que ellos también logren integrarse.

Permiten que él logre integrarse. Y eso no nos ayuda a nosotros si los papás no están ahí en la misma sintonía, creo yo. Entonces es agotador. Es desgastante. Porque son muchos niños dentro del aula.

E2: Y como les digo, no siempre tenemos las herramientas como para poder solucionar ciertos temas. Dejamos a los 44 solo y nos dedicamos al niño, como dice la RUTH. O trabajamos con los 44 y abandonamos a ese niño también.

Entonces ahí está la disyuntiva. ¿Cómo lo hacemos? Si no se logra integrar a ese niño como quisiera. Entonces quizá tener más herramientas. Quizá que para estos niños, como debe haber una ley, pueda haber alguien que esté como permanente, ¿cierto? A su lado. Sobre todo en los casos severos, porque hay casos que se pueden manejar dentro del aula. Pero en estos casos severos, si hay una nueva ley, pongamos un poco más de recursos y que haya alguien que esté con esos niños todos los días.

Para que pueda lograr una integración real. Porque el hecho de que el niño llegue y se vaya, tampoco es integrarlo. No sé de qué forma lo estamos integrando. Ese es prácticamente el problema. Que se le acorte la jornada a los chicos. Ese tipo también es parte de...

E4: Exacto. Bueno, el trabajar con niños con TEA, particularmente, ha sido un gran desafío. Ha sido un desafío para mí. Porque en los años que tengo trabajando,

solamente en los últimos años me he tocado trabajar con niños TEA. Cada niño TEA es un mundo distinto. Cada niño TEA, por mucho... No hay un parámetro que uno pueda decir de la forma que yo trabajo con el niño uno, va a ser lo mismo que voy a aplicar en el niño dos. Son cosas completamente distintas. Sienten las cosas distintas. Aprender a conocerlos. Aprender a sobrellevar y a cómo manejar dentro del curso trabajar con un niño TEA, ha sido un desafío. Un desafío hermoso, sí.

Porque, como en alguna oportunidad lo comentamos en una actividad que hicimos acá en el colegio para trabajar el cómo trabajamos con los niños TEA, es desafiante. Es desafiante y es reconfortante. Porque las metas que uno se pone con ellos...

No hay que ponerse metas. Uno va descubriendo. Yo aprendí a eso en este poco tiempo que ya llevo trabajando con ellos. A disfrutar los pequeños logros que ellos presentan y a verlos como eso, como un logro. Que es un pequeño escalón para el gran escalón que les queda, como decían mis colegas, hasta terminar el cuarto medio. Porque es un desafío que nosotros estamos participando ahora y que los va a acompañar por el resto de la vida. Y la clave que nosotros estamos teniendo ahora es fundamental para que los niños aprendan a socializar.

Entrevistador: ¿Cómo te preparas tú, para dar respuesta y atender educativamente a los niños y niñas con TEA que ingresan al sistema educativo? En cuanto al plan curricular, el espacio, las interacciones, los recursos.

E1: Que es un tema que es muy complejo, pero el hecho de que los niños ya puedan estar inmersos en una sala con 45 niños y que puedan adaptarse a las actividades es un logro. Ahora, el desafío es cómo lograr de que esos niños puedan alcanzar un poco las competencias que nosotros esperamos como colegio. Creo que es fundamental el compromiso y la orientación que tengan los apoderados.

E2: Particularmente me ha tocado casos de papás que son súper comprometidos y que de verdad han colaborado muchísimo y han hecho más fácil el trabajo del docente. Y considero que eso igual es importante. El apoyo que uno pueda tener.

E3: Lo mismo con el equipo multidisciplinario. Ya se supone que nosotros tenemos un equipo multidisciplinario que no, como decía mi colega, no va solamente al trabajo con la educadora diferencial.

Entonces muchas veces no contamos con el apoyo que necesitamos de parte del resto del equipo. El feedback del terapeuta, el feedback del fonoaudiólogo, de que nosotros podamos saber cómo podemos apoyar a ese niño. Como que particularmente yo siento que toda esa comunicación radica más con la educadora diferencial. Y hay todo un equipo que trabaja para esto. Yo creo que son cosas que como establecimiento deberían mejorar.

E4: Y como decía mi colega, como ahora hay una ley que se supone que para acompañar a los niños con TEA deberían generarse mayores recursos para poder contar a lo mejor con una persona que pueda atender a los niños TEA presentes en el curso.

Para poder apoyar nuestra labor, entregarnos algunos tips que podamos descubrir juntos cómo poder trabajar con aquellos niños. Y eso principalmente. Ya es un gran desafío, un hermoso desafío.

E2: Pero creo que es súper importante el apoyo que nosotros podamos sentir. Y el trabajo colaborativo. Porque también me ha tocado en la experiencia que niños que el año pasado se adaptaron en prekinder a no salir de la sala, no arrancarse, generó otro tipo de conflictos

porque cuando retomamos este año los niños solamente querían hacer actividades y no integrarse a las actividades que nosotros planificamos. Entonces se supone que la idea es que el niño no sea el objetivo solamente que no salga de la sala, sino que participe de las experiencias que nosotros participamos en la sala. Y se puede lograr, pero la idea es que nosotros podamos tener metas y que podamos tener una visión más amplia de lo que podemos lograr con nuestros niños. No centrarnos en que solamente que no salga de la sala, solamente que no grite, que no se descontrole, sino que también pueda mostrar el avance y de cierta forma ir alcanzando la nivelación con el resto del curso.

E1: Quizás también como dice Marjorie, que haya alguien con él, quizás si ese niño tuviera terapias externas tendría muchas más habilidades para poderse integrar al colegio. Entonces esa falta de información que tiene el apoderado de centros de ayuda, de terapia y todo eso, tampoco es una red de apoyo que nosotros le estamos dando a ese apoderado, porque no existe en realidad un apoyo aquí.

No es que diga uno hoy que hay un centro aquí, la cuestión es que estamos ayudando a los niños. Hay una escuela que también tiene un taller, en Renca hay un colegio para niños con dificultad, pero no se tiene ningún contacto con ese colegio, ni con los especialistas, entonces yo siento que las redes de apoyo aquí no existen.

Y esas redes de apoyo ya tendrían que estar generadas a partir de las coordinaciones, a partir de la orientadora, para poder dar respuestas. Bueno, mi hija fue a fonoaudiólogo con la Verónica Parra, y ahí iba un niño que era como el Cristóbal,

más chiquitito sí, pero muy, muy profundo en su TEA, y lo hicieron hablar. Ella lo hizo. Lo que pasa es que también ahí estamos hablando de gastos que muchas veces los papás de nosotros no tienen. Pero ese es el punto, porque los niños que tienen mayor poder adquisitivo reciben mejores terapias que un niño normal. Eso no debería ser. Entonces, ¿y por qué cerramos? ¿Tiro la puerta? No va a hablar. No va a ser. ¿Cuál que sí puede hablar? Porque si llega una fonoaudióloga que le den el clavo,

ese niño va a hablar. ¿Por qué cerrarnos? ¿A qué? Esa posibilidad no va a existir. Entonces, hay que buscar la forma, hay que buscar la manera, hay que buscar los apoyos, hay que buscar... Hay que rebuscárselas. A mí quizás que haya alguien sombra con el Cristóbal nos va a ayudar, pero quizás tampoco nos va a hacer que avance tanto el niño, porque hay una cosa de la casa que nos está ahí truncando. Entonces, así como hay una ley de autismo, también hay una ley que proteja a ese niño, que lo proteja de que vaya alguien y se haga una cuestión judicial o médica, y que no sea todo... Cuando conversemos con ese apoderado, nos sentamos que todo lo que nos está diciendo es mentira. Que hayan verdades, que hayan verdades, y que esas verdades las podamos constatar. Y que haya alguien que pueda ponerse firme y pedir la constatación de esas verdades. Porque delegarle eso solo al profesor jefe o solo a la diferencial no nos corresponde. Porque es mucho peso. Eso. Ay, será la primera. No, no. ¿Ya terminamos?

Entrevistador: No, no. Una más le voy a hacer. Aunque estoy haciendo un resumen, porque son muchas. ¿Tú te vas a indicar?

E5: ¿Puedo hablar? Sí, por favor. Son todas importantes. Bueno, yo como educadora diferencial... Muy bien. Yo como educadora diferencial, yo agradezco de verdad, porque he tenido bastante apoyo con... Con todas. Con todas. Yo en los niños TEA, yo me siento contenta porque yo, a pesar de que se vean pocos avances, para mí son grandes logros. Yo de haberlo conocido a un niño que ni siquiera te miraba y que ahora te mide y te busca la cara porque quiere comunicarse contigo, para mí es maravilloso. Sí, como dicen, no todos son iguales, todos son diferentes.

E1: Pero acá lo importante es que los papás apoyen. Si no apoyan, no les ayudan, ellos no van a avanzar. Hay casos así. ¿Quiénes avanzan? Los que los papás están ahí detrás. Es cansador, agotador, pero Dios sabe por qué ha mandado ese niño a ese hogar y por qué nosotros ahora estamos con este niño.

Porque hay una preocupación también, porque ya no son esos papás solos, sino que hay una preocupación de todo un equipo, al menos de un nivel y de las diferenciales, porque eso también se valora. Que nos preocupemos de ese niño, que hay más ojos sobre él.

Quizás eso es lo que nos están pidiendo, que pongamos más ojos, que hagamos cosas más constructivas. Ahora lo que sí necesitamos son herramientas para saber cómo podemos trabajar, porque esto es relativamente nuevo, porque a ninguna nos enseñaron esto.

E3: Que les tienen que capacitar a las profesoras. El año pasado, en vez de que nos hagan esa charla nosotros, esa capacitación, a usted le hubieran dado. Porque nosotros tenemos que estar toda la jornada con ellos, no con ustedes que van un rato a atenderlos porque tienen que atender a los otros niños.

E4: Nosotros estamos toda la jornada. Entonces es súper necesario que nosotros sepamos algunas estrategias, porque si bien es cierto, todos los niños son un mundo distinto, pero de repente hay niños que tienen una interacción social.

E5: Hay niños que no necesitan anticiparse alguna situación, niños que sí, pero en mi caso me ha servido enormemente la experiencia que me han traspasado las personas que han trabajado conmigo, y yo he podido, ha sido como una ayuda para poder experimentar y partir desde una base a conocer al niño. Y después uno va descubriendo cosas. Pero si uno tuviera una capacitación que nos pudiera relatar experiencias y uno pudiera abocar toda esa experiencia a cómo poder llevarlo al aula, para nosotros sería enriquecedor.

E5: Pero al final nos sentimos solas. Nos sentimos solas, estamos remando, descubriendo, pero sin herramientas, sin algo que nos pueda decir mira, esto les podría ayudar, prueben con esto. Es descubrir día a día.

Entrevistador Y la siguiente pregunta que les quiero hacer es ¿cuál es la estrategia que ustedes han utilizado para trabajar con estos niños? ¿Cuáles les han resultado y cuáles no? Cuando usted dice ya, voy a trabajar de esta manera con este niño con TEA. ¿Cuál les funcionó y cuál definitivamente no dio ningún resultado?

E1: Pero yo creo que depende del caso. Por ejemplo tú con el Juanito Pérez, ponerme pesado no me resulta, porque él se ofusca y no... peor todavía. Entonces yo tengo que llevarlo por la buena, por el chiste, por el... Y ahí él engancha y me hace caso.

Pero tú con el que es más profundo, hay que ponerse dura para que te obedezca, porque si no él sale y tienes que andar detrás de él. Entonces yo creo que con cada niño es como un mundo distinto. Ahora, si bien es cierto el otro niño que tenemos en la sala que es más profundo, lo que nos pasa es que te tení que poner firme porque yo veo los milagros que lo reta y ya, y él funciona. Pero también eso de que él tome el contacto visual, que te toque la cara, que sepa que tú ahí estás y él hacerle como cariño en la espalda, también resulta.

Entonces como ir intentando a ver hoy día cómo vamos a estar. Hoy día vamos a estar con que yo me enoje, o que él entienda ahora. Le voy a decir a tu papá, párate. A la una, a las dos, a las tres, y dice párate. Entonces es como, dice Marjorie, un descubrimiento diario de cómo puede él ir funcionando.

E5: Es que él ya se conectó con el mundo, antes no era así. Antes del primer año era un niño solitario que yo...

E1: Vio al Kevin, hizo de Educación Física con el Kevin. No sé si te conté, hizo toda la clase de Educación Física.

Y vio al Kevin un día que salimos al recreo y se fue a abrazarlo. Yo dije, este se hace. Porque cómo lo iba a cachar tan rápido. Se fue al tiro con él y todo, y yo le dije buena Kevin. Y el Kevin dijo que buena y todo, entonces yo sé que el martes va a estar feliz cuando le toque con el Kevin, pero yo creo que él, ahí ahí, está haciendo los clics.

E5: Si como que él se conectó desde el año pasado, fue al segundo semestre se conectó, él me entendía, yo le podía decir vamos. Y él entiende las cosas porque yo voy y lo acuso al papá que no hizo esto y él se molesta conmigo.

E1: Y cuando se porta mal y se tira al suelo y uno le dice te vas con el papá párate, igual se para y te empieza a obedecer un poco más. Pero, raro igual es como de acierto y de error.

E3: Es que yo creo que va en eso, acierto y error generalmente no quiere hacer

Ruth: Qué será eso que va avanzando o que se le va pasando

E4: Yo creo que ellos se van adaptando y van entendiendo como es el mundo y de cierta forma como todos los niños empiezan a manipular situaciones, porque a mí me pasó este año en particular, con el niño TEA que tengo, que yo estaba como temerosa de marcarle mucho, de negarle algunas cosas, de como hacerlo, y en la comunicación con la mamá, la mamá me dijo sabe que tía él puede, él puede hacerlo, lo que pasa es que él lo hace cuando quiere, entonces me dijo cuando él quiere algo yo no se lo doy hasta que hace lo que yo le digo que haga y claro al principio y estaba temerosa y no le quería decir que no por miedo a que de descontrolara a que tuviera una crisis, a que se enojara y que llorara y que se enojara, evitar eso porque, no, sipo, porque la niña que yo tenía el otro año era no, y se descontrolaba y volver a recuperarla costaba mucho. Entonces yo evitaba hacer que mi niño se descontrolara, pero después me di cuenta cuando hablé con la mamá que él tenía otro nivel que él se da cuenta, y dije no, le voy a marcar, porque si no voy a estar todo el tiempo y este proceso va a ser más lento, entonces yo después le marqué no, no, no y él shi, shi shi. no, no, no y él shi, shi shi. Hasta que se sentó se dio cuenta no, no, no y él shi, shi shi. se dio vuelta y dejó. Y ya dejó de hacer lo que yo quería que dejara de hacer, porque estaba interrumpiendo, entonces lo logró. Y un día la mamá decía que el jamás comía colación, y un día vio algo que le llamó la atención, se conectó con un juguete que había arriba, y me decía eche eche, no, no, no, eche, eche, pero te vas a buscar tu colación, y corrió a buscar su colación a la mochila, y dijo ya eche, no te comes la colación y se sentó dejó el juguete al lado y por primera vez se comió la colación.

E5: Estos niños siempre se trabaja con condicionamiento

E4: Es que, era lo que yo no quería

E5: Hay que condicionarlos

E4: Es lo que yo no quería hacer, pero me resultó. El otro día estábamos

E1: Son cosas que puedes usar del conductismo pero ya

E5: si haces esto yo te doy esto y como que uno va logrando cosas con eso

E5: si son cosas que uno quiere evitar

E2: Lo que me resultó a mi como para tranquilizarlos un poco es la ruta de trabajo, hacemos todas las mañanas una ruta de trabajo, que es como un horario, que va pasando en la rutina, y dice hoy nos toca tanto,

E4: Los anticipas.

E3: Si y ellos se anticipan y ya saben qué viene, que viene antes que viene después, entonces ya, porque en un principio, tía ya y que hacemos ahora, entonces eso ayuda a que vayan viendo como, con quien viene, qué les toca, porque les puse una foto, porque está el librito, que les toca, la foto y saben con quien les toca y con quienes van a trabajar, entonces eso los anticipa a lo que van a hacer como rutina en el día, y eso también los tranquiliza los baja un poco, ahora vuelvo a repetir, tiene que ver con los grados y la intensidad que tiene cada niño, las estrategia que uno ocupa, porque a lo mejor no todos van captar esto, por ejemplo Juanito Pérez no va a saber de qué estamos hablando, pero después si, este orden mental que le estamos haciendo durante el día entonces eso es lo que a mi me ha servido.

E3: es porque necesitan una estructura mental

E2: Ahora quizá los niños que yo tengo no tienen esa intensidad, porque son más pasivos, cierto. Pero, si hay que estar con ellos, tratando de hacer un trabajo más individual, guiándolos un poco más, ocupando los recursos que tenemos como la alumna en práctica que vaya ella en un momento y después yo sigo con uno y luego con el otro y vamos pasando de manera más

E1: Colaborativa

E2: Exacto

E1: Y la mirada de los otros profesores también es importante porque me pasó ahora que entró el profe de inglés y nunca lo había visto, a mi niño TEA y se sorprendió de verlo en la sala, es la única imagen que él tiene de verlo en la sala, y eso sirve para tener otra mirada porque me dijo partimos la rutina porque él partió como super fuerte y yo le dije no porque está Cristóbal tenemos que hacerlo más bajito, entonces todos hicieron el saludo de inglés bajito, el profesor también sintió que en algún momento se conectó con su clase y después lo perdió. Pero, ya ese chispazo en un inicio de, es un eslaboncito más arriba, porque es algo que él nunca había estado en una clase, el profesor no lo conocía, entonces cuando se empieza a involucran más gente y ves que hay esa preocupación, cariño, eso también va fortaleciendo el trabajo docente. Y te va diciendo ya vamos encaminado, ya

E4: y si y son pequeños que marcan una diferencia, a mi me pasó con mi niño con TEA, con Ignacio, que yo lo tengo este año, que yo el año pasado le hice inglés, y él se conectó, porque a él le gustaba el inglés y particularmente le gusta el inglés y cantaba, veía los videos, participaba, interaccionaba, y eran cosas súper positivas, y él incluso cuando me veía me toba de la mano y me llevaba a la sala, y yo me sentía bien porque pensaba que le gusta estar conmigo, y yo este año soy su profesora jefe y no costó nada la adaptación porque él ya me conocía, pero también creo que es super importante conocer los intereses de los niños, así como me pasó con mi niño, que el inglés fue el clic que nos hizo a lo mejor unirnos. También me pasó con otro niño TEA que tuve años atrás que en algún minuto yo descubrí que le gustaba los trenes, y en mi delantal yo tenía un tren bordado y cuando él se descompensaba, yo le decía mira mira lo que tengo aquí, como estaba llorando descompensado y de repente miraba el tren y se relajaba, entonces al final mi delantal yo lo usé todo el año, porque le encantaban los trenes, y después cuando había alguna actividad, algún cuento, a él le llamaba la atención el que tenía trenes, entonces el conocerlos también nos permite tener una llegada distinta, ahora si conocerlos no es fácil, es parte del proceso.

E1: bueno yo ahí creo que es parte del trabajo que hay que hacer porque inicialmente están un año con nosotras ¿y el próximo año?

Entrevistador: por eso es importante este proceso de inclusión, porque después esto es totalmente escolarizado, un patio más amplio

E4: a mi me pasó el año pasado que mi niña no pudo tener una jornada extendida, siempre se tuvo que ir temprano, y yo estaba temerosa de cómo se iba a enfrentar a un primero básico, en donde acá con 135 alumnos que sale a recreo de pre básica, a ella le costaba caminar, socializar, pero era su mundo donde ella estaba resguardada y a mi me daba temor pensar qué iba a pasar con ella en el otro recreo donde ella iba a convivir con 1700 estudiantes y qué iba a hacer y yo me sentía temerosa frente a eso, y un día fue súper satisfactorio, porque yo un día iba caminando en medio del patio y tocó la campana yo la vi, y ella reaccionó y se fue caminando a su sala, entonces muchas veces ese es el tema, que los temores nuestros también ponen trabas y hay que dejarlos vivir las cosas experimentarlas y eso.

Entrevistador: Milagros y a ti cuáles estrategias que han funcionado y cuales no

E5: Mira con todos ha sido diferente, uno con el conductismo, otro más con pictogramas, otro con cariño, lo que si si a todo, el apego es lo primero que hay que ganarse de un niño TEA, si que sienta él que tú estás ahí y que con él te puedes comunicar, con todos ha pasado lo mismo, porque ahora veo con los chiquititos que yo entro y se alegran, porque saben que yo soy la tía que les ayuda

E4: O cuando están descompensados y uno les hace cariño. Cuando veo que están descompensados buscan el cariño y yo veo que buscan el cariño y les saltan sus lágrimas y lloran, pero se acercan y buscan tu mano y saben porque buscan tu apoyo.

E5: Como el conductismo porque tu les das amor, pero también les das normas, yo siempre he trabajado con el conductismo, tú haces esto y yo te doy esto. Me ha funcionado a mi.

<p>Opiniones, juicios y críticas a la inclusión de los párvulos con TEA</p>	<p>Yo creo que en general es lo que nos toca vivir es la realidad nacional con respecto a tener niños con TEA y que no lo podemos seguir segregando.</p> <p>44 compañeros más, se hace difícil, pensando además que hay más niños con otras dificultades</p> <p>Porque no se hacen cargo. Solo se asigna a la diferencial. No hay más responsable, diferencial. Y de la diferencial, la profe. Y se acabó. Y no, hay más gente que tiene que intervenir, hay más cosas que se tienen que hacer.</p> <p>Dejamos a los 44 solo y nos dedicamos al niño, como dice la RUTH. O trabajamos con los 44 y abandonamos a ese niño también.</p> <p>Que es un tema que es muy complejo, pero el hecho de que los niños ya puedan estar inmersos en una sala con 45 niños y que puedan adaptarse a las actividades es un logro.</p>	<p>Percepción de la docente Opinión de la docente sobre la inclusión</p> <p>Críticas al sistema educacional</p> <p>Críticas al pie y el sistema</p> <p>Disyuntiva de la docente entre apoyar al curso o al niño con TEA</p> <p>Percepción de complejidad en la inclusión</p>
<p>Percepción de la educadora de párvulos a la educadora diferencial</p> <p>Trabajo colaborativo</p>	<p>el apoyo es como intermitente, en el sentido que había una sola persona que estaba cargando, que era la profe de diferencial, que ya llegó un momento en que yo ya la veía, su cara ya era de cansancio con respecto a cómo atender al niño y que yo no podía ayudarla porque finalmente si ella está con él, yo estoy frente al curso</p> <p>yo no podía ayudarla porque finalmente si ella está con él, yo estoy frente al curso.</p> <p>solo se ve a la diferencial como a la responsable, no se ve como un trabajo colaborativo.</p>	<p>Sensación de cansancio de la educadora diferencial</p> <p>Delegar a la educadora diferencial</p> <p>Responsabilidad de la docente diferencial por responder a las NEE. Escaso trabajo colaborativo</p>

	<p>No, en este caso específico solo se ha asumido la especialista. Y también quitarle la carga a ella porque ella no es la única responsable. Lamentablemente es la cara visible. Pero también tiene que ver con un problema de estructura de integración del colegio.</p> <p>solo se ve a la diferencial como a la responsable, no se ve como un trabajo colaborativo.</p> <p>yo me siento contenta porque yo, a pesar de que se vean pocos avances, para mí son grandes logros. Yo de haberlo conocido a un niño que ni siquiera te miraba y que ahora te mide y te busca la cara porque quiere comunicarse contigo, para mí es maravilloso. Sí, como dicen, no todos son iguales, todos son diferentes.</p>	<p>Responsabilidad de la docente diferencial por responder a las NEE</p> <p>Visibilidad de la docente diferencial</p> <p>Logros de los TEA observados por la educadora diferencial</p>
Cantidad de niños en el aula y cantidad de educadoras	<p>al trabajar con 45 niños y con el mínimo de personal, es difícil, es muy difícil. Eso yo creo que hay casos que son graves y que no te dan más herramientas, no te dan más apoyo.</p>	Críticas al sistema
Trabajo colaborativo	<p>A veces uno necesita un apoyo físico, una persona que esté, que nos podamos turnar, que podamos atender a este niño efectivamente porque él merece una educación de calidad, él merece que lo podamos atender</p> <p>Pero, si hay que estar con ellos, tratando de hacer un trabajo más individual, guiándolos un poco más, ocupando los recursos que tenemos como la alumna en práctica que vaya ella en un momento y después yo sigo con uno y luego con el otro y vamos pasando de manera más</p> <p>él partió como super fuerte y yo le dije no porque está Cristóbal tenemos que hacerlo más bajito, entonces todos hicieron el saludo de inglés bajito, el profesor también sintió que en algún momento se conectó con su clase y después lo perdió.</p>	<p>Escaso trabajo colaborativo</p> <p>Trabajo colaborativo con la estudiante en práctica</p> <p>Trabajo con el docente de inglés</p>
Sentimientos y emociones de la educadora	<p>Entonces eso también nos bajó a nosotras también la ansiedad de que el niño llegara, asumiendo que también es mi responsabilidad</p>	Ansiedad de la docente frente a su

	<p>Porque es desgastante. Es desgastante. Y no es justo para el niño y no es justo para el resto tampoco. Porque cuando yo veo al niño, no veo al resto.</p> <p>Eso es lo único que me queda de consuelo. Que vamos a poder terminar con el cuarto medio. Y que no hay más opción</p> <p>siento que tenemos la responsabilidad.</p> <p>Pero también uno se frustra un poco de no tener las herramientas como para trabajar con estos niños.</p> <p>Entonces es agotador. Es desgastante. Porque son muchos niños dentro del aula.</p> <p>Pero al final nos sentimos solas. Nos sentimos solas, estamos remando, descubriendo, pero sin herramientas, sin algo que nos pueda decir mira, esto les podría ayudar, prueben con esto. Es descubrir día a día.</p>	<p>responsabilidad pedagógica</p> <p>Desgaste de la docente frente a los TEA</p> <p>Consuelo de la docente</p> <p>Responsabilidad docente</p> <p>Frustración de la docente</p> <p>Agotamiento de la docente</p> <p>Sentimiento de soledad</p>
<p>Formación docente en torno al TEA</p>	<p>De rebuscarnos como nosotros somos. De quizás estudiar un poco más. Ver cómo abordar diferentes cosas. Pero también uno se frustra un poco de no tener las herramientas como para trabajar con estos niños.</p>	<p>Autodidáctica de la docente</p>
<p>Concepciones personales del TEA</p>	<p>Pero creo que todos son un desafío para nosotros</p> <p>Bueno, el trabajar con niños con TEA, particularmente, ha sido un gran desafío. Ha sido un desafío para mí</p> <p>es desafiante. Es desafiante y es reconfortante. Porque las metas que uno se pone con ellos...</p> <p>el desafío es cómo lograr de que esos niños puedan alcanzar un poco las competencias que nosotros esperamos como colegio.</p>	<p>Percepción del TEA como un desafío</p> <p>que los TEA alcancen las competencias necesarias</p> <p>Comparación con el período de adaptación de pre kínder</p>

	<p>adaptaron en prekinder a no salir de la sala, no arrancarse, generó otro tipo de conflictos porque cuando retomamos este año los niños solamente querían hacer actividades y no integrarse a las actividades que nosotros planificamos.</p> <p>que no salga de la sala, sino que participe de las experiencias que nosotros participamos en la sala. Y se puede lograr, pero la idea es que nosotros podamos tener metas y que podamos tener una visión más amplia de lo que podemos lograr con nuestros niños. No centrarnos en que solamente que no salga de la sala, solamente que no grite, que no se descontrole, sino que también pueda mostrar el avance y de cierta forma ir alcanzando la nivelación con el resto del curso.</p> <p>Ahora lo que sí necesitamos son herramientas para saber cómo podemos trabajar, porque esto es relativamente nuevo, porque a ninguna nos enseñaron esto.</p> <p>Que les tienen que capacitar a las profesoras. El año pasado, en vez de que nos hagan esa charla nosotros, esa capacitación, a usted le hubieran dado. Porque nosotros tenemos que estar toda la jornada con ellos, no con ustedes que van un rato a atenderlos porque tienen que atender a los otros niños.</p> <p>Nosotros estamos toda la jornada. Entonces es súper necesario que nosotros sepamos algunas estrategias, porque si bien es cierto, todos los niños son un mundo distinto, pero de repente hay niños que tienen una interacción social. Pero si uno tuviera una capacitación que nos pudiera relatar experiencias y uno pudiera abocar toda esa experiencia a cómo poder llevarlo al aula, para nosotros sería enriquecedor.</p>	<p>Qué espera que los TEA logren educativamente</p> <p>Necesidades de la educadora, herramientas para lograr el aprendizaje</p> <p>Necesidad de las educadoras de capacitarse</p> <p>Estrategias que utiliza con los párvulos con TEA</p> <p>Estrategia de anticipación</p> <p>Características de los TEA</p>
--	---	---

	<p>ponerme pesado no me resulta, porque él se ofusca y no... peor todavía. Entonces yo tengo que llevarlo por la buena, por el chiste, por el... Y ahí él engancha y me hace caso.</p> <p>ruta de trabajo, hacemos todas las mañanas una ruta de trabajo, que es como un horario, que va pasando en la rutina, y dice hoy nos toca tanto,</p> <p>Pero tú con el que es más profundo, hay que ponerse dura para que te obedezca, porque si no él sale y tienes que andar detrás de él. Entonces yo creo que con cada niño es como un mundo distinto.</p> <p>Entonces como ir intentando a ver hoy día cómo vamos a estar. Hoy día vamos a estar con que yo me enoje, o que él entiende ahora. Le voy a decir a tu papá, párate. A la una, a las dos, a las tres, y dice párate. Entonces es como, dice Marjorie, un descubrimiento diario de cómo puede él ir funcionando.</p> <p>es porque necesitan una estructura mental super importante conocer los intereses de los niños</p> <p>Estos niños siempre se trabaja con condicionamiento</p> <p>Es que, era lo que yo no quería</p> <p>Hay que condicionarlos</p> <p>Es lo que yo no quería hacer, pero me resultó.</p> <p>El otro día estábamos</p> <p>Son cosas que puedes usar del conductismo pero ya</p> <p>si haces esto yo te doy esto y como que uno va logrando cosas con eso</p> <p>Si son cosas que uno quiere evitar</p> <p>con todos ha sido diferente, uno con el conductismo, otro más con pictogramas, otro con cariño, lo que si si a todo, el apego es lo primero que hay que ganarse de un niño TEA, si que sienta él que tú estás ahí y que con él te puedes comunicar</p> <p>Como el conductismo porque tu les das amor, pero también les das normas, yo siempre he trabajado con el conductismo, tú haces esto y yo te doy esto. Me ha funcionado a mi.</p>	<p>Condicionamiento utilizado por las docentes y sus juicios en torno a ello</p> <p>Estrategias utilizadas por la docente diferencial</p>
--	--	---

<p>Rol de la Familia</p>	<p>Y que va y retrocede porque falta. Porque también los papás no tienen mucha información. Hay papás que no manejan mucha información respecto a este tema. O manejan información errónea.</p> <p>O tratan a los niños como enfermos. O los sobreprotegen mucho. Entonces tampoco le dan las herramientas a los niños para que crezcan y puedan desarrollarse. Y integrarse en esto que es lo que queremos. O sea, ellos quieren que se integre. Pero le dan las herramientas a ellos para que ellos también logren integrarse.</p> <p>fundamental el compromiso y la orientación que tengan los apoderados.</p> <p>Particularmente me ha tocado casos de papás que son súper comprometidos y que de verdad han colaborado muchísimo y han hecho más fácil el trabajo del docente. Y considero que eso igual es importante. El apoyo que uno pueda tener</p> <p>yo estaba como temerosa de marcarle mucho, de negarle algunas cosas, de como hacerlo, y en la comunicación con la mamá, la mamá me dijo sabe que tía él puede, él puede hacerlo, lo que pasa es que él lo hace cuando quiere, entonces me dijo cuando él quiere algo yo no se lo doy hasta que hace lo que yo le digo que haga y claro al principio y estaba temerosa y no le quería decir que no por miedo a que de descontrolara a que tuviera una crisis, a que se enojara y que llorara y que se enojara,</p>	<p>Rol de los padres Escasa información que manejan los padres sobre el TEA</p> <p>Rol de la familia</p> <p>Temores de la docente que pueden ser apoyados por los padres para su superación</p>
<p>Responsabilidades externas</p>	<p>Pero en estos casos severos, si hay una nueva ley, pongamos un poco más de recursos y que haya alguien que esté con esos niños todos los días.</p> <p>alguien con él, quizás si ese niño tuviera terapias externas tendría muchas más habilidades para poderse integrar al colegio</p>	<p>Delegar al otro</p> <p>Necesidad de terapias externas</p> <p>Delegar al otro</p>

	<p>Hay que rebuscárselas. A mí quizás que haya alguien sombra con el Cristóbal nos va a ayudar, pero quizás tampoco nos va a hacer que avance tanto el niño, porque hay una cosa de la casa que nos está ahí truncando. Entonces, así como hay una ley de autismo, también hay una ley que proteja a ese niño, que lo proteja de que vaya alguien y se haga una cuestión judicial o médica,</p>	
<p>Establecimiento educacional y las medidas tomadas</p>	<p>Porque el hecho de que el niño llegue y se vaya, tampoco es integrarlo.</p> <p>Que se le acorte la jornada a los chicos</p>	<p>Crítica a las medidas tomadas por el establecimiento</p>
<p>Características del TEA observadas por la docente</p>	<p>No hay un parámetro que uno pueda decir de la forma que yo trabajo con el niño uno, va a ser lo mismo que voy a aplicar en el niño dos. Son cosas completamente distintas</p> <p>No hay que ponerse metas. Uno va descubriendo.</p> <p>A disfrutar los pequeños logros que ellos presentan y a verlos como eso, como un logro.</p> <p>Y cuando se porta mal y se tira al suelo y uno le dice te vas con el papá párate, igual se para y te empieza a obedecer un poco más. Yo creo que ellos se van adaptando y van entendiendo como es el mundo y de cierta forma como todos los niños empiezan a manipular situaciones</p>	<p>Reflexión sobre las distintas características de los niños con TEA</p> <p>Descubrimiento de las características del TEA</p> <p>Disfrute de los logros de los TEA</p> <p>Características del niño con TEA observado por la docente</p>
<p>PIE del colegio</p>	<p>Entonces muchas veces no contamos con el apoyo que necesitamos de parte del resto del equipo. El feedback del terapeuta, el feedback del fonoaudiólogo, de que nosotros podamos saber cómo podemos apoyar a ese niño, Como que particularmente</p>	<p>Críticas al escaso apoyo del equipo de terapeutas del PIE</p>

	<p>yo siento que toda esa comunicación radica más con la educadora diferencial</p> <p>Para poder apoyar nuestra labor, entregarnos algunos tips que podamos descubrir juntos cómo poder trabajar con aquellos niños</p>	<p>Necesidades de apoyo de las docentes por parte de los especialistas</p>
--	---	--

9.3 Entrevistas técnicos

Entrevista N°2

Técnicos en párvulos NT1 Y NT2.

¿Cómo se sienten ustedes cuando ingresa un niño con TEA a su sala? ¿El primer día de clase, cuando ustedes se dan cuenta que hay un niño con TEA que va a ingresar al nivel?

E6 Bueno, yo lo primero que pienso es voy a ser capaz de ayudarlo de alguna forma, porque yo no tengo preparación para trabajar con niños de ningún tipo que tengan alguna dificultad. Entonces lo primero que yo pienso, bueno, a este niño hay que darle cuidados casi como de guardería, pero intelectualmente, académicamente, yo sé que va a ser como limitado mi aporte, porque además se supone que hay profesoras que están como preparadas y están en sala con nosotros para que lo hagan. Entonces yo me siento que igual de repente quedo un poco al margen de eso. Lo que yo siento es que más que nada lo que uno le brinda son cuidados básicos de, no sé, de llevarlos al baño, ayudarles con la colación y esas cosas. Siento que no interfiere mucho en su proceso educativo. No así me pasa con los otros niños, que sí yo interfiere con su proceso, porque como tú dices, se pueden comunicar, pueden entender y uno puede saber en qué lugar, cómo ayudarlo.

E8. Y todos ellos te lo piden. Pero con los niños TEA tenemos la dificultad de la comunicación, la dificultad de que nosotros no tenemos conocimiento sobre cuáles son las herramientas que se usan. Y si tampoco preguntamos, es peor.

E7 Yo trato siempre de preguntar y de saber qué es lo que se puede hacer, hablar con la profesora encargada porque más o menos podamos trabajar o que ella me incluya también en ese trabajo. Pero lo primero que yo siento es así como que, no sé si en este lugar se les va a brindar toda la ayuda que ellos necesitan también. Porque también hay casos en que yo creo que muy a pesar de la integración, hay niños que necesitan realmente un enfoque más directo y más personalizado y que con algo así ellos podrían avanzar un poco. Pero en este caso, en este colegio, se hace tan difícil que yo siento que ellos pierden el tiempo aquí y los otros también. O sea, yo no sé si llamarlo frustración la verdad.

E7 Porque yo anteriormente cuando trabajé en un jardín igual tuve niños con niños TEA. Igual es sumamente diferente por el tema de edad también. Pero por ejemplo, cuando yo vi a Lanzami, me pasó que yo dije, casi parecía a la persona que dice, estoy capacitada para ayudar a este niño y lo otro es que pensé en la mamá también. Porque por ejemplo, cuando yo conocí a la mamá, para ella era súper frustrante de que ningún establecimiento lo hayan aceptado.

E7 Porque la mamá de Lanzami dijo que ya había pasado por varios colegios y escuelas de lenguaje y que nadie le daba el pase. Entonces, igual me sentí como triste por ese lado porque siento que no se estaba...

E7 Se supone que la integración ya es para todos los establecimientos. Creo, no sé si estoy equivocada. Ahí usted me podría ayudar en ese sentido. Pero eso me pasa. Siento que yo... veces que realmente soy capaz de poder ayudar a esa mamá y a ese niño porque siento que tal como es importante ayudar al niño, también siento que es importante ayudar a los papás. Siento que es la base para que ellos también puedan ayudarnos a nosotros a conocer a ese niño, que le pase a ese niño

E7 ¿Me entiende? Y siento también que a veces el colegio como que, no, digo que no esté así como capacitado, pero debería ser más personalizado para que podamos avanzar más. Y tener como un acuerdo entre el equipo completo, porque si no funciona el equipo completo, creo que tampoco funciona el niño.

E8 Ese niño... Bueno, yo siento así como cuando llega un niño de recién, ¿cómo lo voy a hacer? ¿Cómo voy a hacer para trabajar con él? ¿Cómo voy a hacer para que se pueda como adaptar a la sala?

E8 Ya que como este colegio es como bien estructurado, no creo que le funcione mucho. No le sirve mucho porque son tantos niños, igual para ellos igual es difícil. Y para la educadora, las técnicas también.

E8 Porque si tenemos muchos niños, ese niño como que igual queda a veces del otro. Porque también tenemos que darle el enfoque al otro y no siempre a ese. Sí. Sí, Guille, y ustedes, ¿qué estrategias han utilizado para trabajar con estos niños?

E6 Le voy a preguntar qué estrategias han utilizado, cuáles le han resultado y cuáles no. La norma de como que se tiene que sentar a escuchar una clase, esa no encuentro que me reciba.

E6 Porque siento que el Anthony es como que, no sé, si no me entendiera, porque no lo sé, pero se para. Siento que yo si le digo a Anthony, ¿te puedes sentar? No. Excepto que yo le pase un material, que eso sí funciona. Pero tampoco me está poniendo el enfoque a lo que es realmente la clase, porque es como pasarle un material.

¿Cuánto tiempo llevas acá? ¿Como dos años, no? No. ¿Cuándo llegaste acá? Junio. Ah, ya, llevaría yo un año. Y antes había estado en otro colegio con Jardín. Ah, y después llegaste acá al colegio. ¿Y tu tía no es? ¿Cuánto tiempo lleva acá?

E7 Como ya van a ser cinco años. Ah, ya. ¿Y tu tía? Se dice no. No. No, no, no, no, no. La otra estrategia, por ejemplo, es para ir al baño.

E7 El XXXXXXX no, no, en caso de que haya una fila para ir al baño. Ni tampoco cuando tengamos actividad para salir de la sala, tampoco. Hay que andarlo trayendo a él de la mano. Y sí, es que a veces se tira al suelo. Entonces, igual, a veces yo digo, pues, cómo poder ayudar a su niña para que se incluyan también con los demás.

E7 Porque los demás igual saben que él no capta, pero que él está haciendo esto. Como que lo comparan, como que porque de nosotros somos como que dejamos que el niño haga ciertas cosas y los demás no. Sí, esa es la pregunta.

E 6 Sí. Si se dan cuenta los chiquillos. Sí. Sí, sí, usamos muchas estrategias. Lo que sí me he dado cuenta es que cuando uno, por ejemplo, te sientan al lado de él o enfrente de él y le das como atención, por ejemplo, para hacer una actividad.

E8 Ellos sí, como que tienen disposición a hacerlo. Como que se, igual le tratan como de hacer lo que tú le dices, se tranquilizan. Yo no tengo casos con ustedes que sean así como disruptivos, son como más tranquilos.

E8 Son un poco como oyentes, no se comunican, como el amaro que no habla casi nada. El Ariel también no habla casi nada, pero se sabe todas las canciones de la rutina. Las canta toda. Pero contigo no habla. Y también le gusta estar súper inquieto, pero no es desordenado.

E6 Si yo le digo a Ariel siéntate, él se sienta. Entonces, no he tenido que usar así como muchas estrategias para por lo menos mantener el orden o que haga lo que tú le pides. Lo que sí para, claro, para las actividades.

E6 Si tienes que sentarte y enfocarte y estar con él así como de frente a frente, ya. Muchos no pueden ni siquiera tomar el lápiz, pero uno trata así como le da alternativas, marca ahí tú, no se. Pero buscar, ver la forma de que tú notes que ellos entiendan lo que le estás preguntando, aunque no lo puedan expresar verbalmente.

E7 Si tú le preguntas color, ya no vas a marcar, pero apunta con el dedo, por ejemplo. Entonces tú ya ahí sabes que está funcionando. Cual poco. Bueno, yo lo que hago es sentarme con el Emerson y la Yael los dos.

E7 Y ahí explicarles yo la actividad. Bueno, a veces no me, yo no siento a veces que me tomen atención. La Yael a veces tiene como disposición y a veces no. Así que igual es difícil. Nadie se para. Igual es complicado tener a Yael sentada porque le gusta estar viendo todo, observando todo.

E8 El Emerson es más tranquilo. Si uno le dice Emerson, sentémonos, él se sienta. Y ahí se queda. En el caso mío no funciona. Porque yo me he sentado con él y no él quiere pararse, ir a buscar esto, ¿cachai? No es como, por ejemplo, el León.

E8 Que el León sí se sentaba a trabajar conmigo, pero él no. Es un momento diferente. No quiere tomar un lápiz. Él es solamente distracción, todo lo que hay en la sala del otro curso, que es las clasesinas. Todo lo que a los niños le llama la atención.

E8 No, la Yael si hace de tomar el lápiz, Yael y Emerson igual. Y a Yael y Emerson tengo que ayudarlas así, como mover las manitos porque a veces se va para el lado. Vienen como muy bruscos. Sí. Yo creo que ahí lo que más, la mejor estrategia que uno puede usar es poder conocer a los niños.

E7 Es darle tiempo para hablar con ellos, para hacerle preguntas, para observarlos, cómo se comportan. Lamentablemente tampoco tenemos tanto ese tiempo, porque esos cinco minutos que tú estás sentado con un niño, te da alrededor de 30 más que están agarrándose de los pelos.

E7 Entonces se nos dificulta, se dificulta mucho darle tiempo, mirarlo, cómo juegan, si juegan, con quién prefieren jugar, qué prefieren hacer, en qué momento, por ejemplo, de los míos, algunos, yo me da cuenta que ya llegando a la tarde están más cansados, cuando ya van pasando la hora. Entonces son más manejables que cuando llegan recién. Todas esas cosas que uno podría hacer como estrategia, pero no las puedes poner en práctica tampoco porque te falta tiempo. Te faltan manos, te faltan ojos.

E8 Y también depende de cómo lleguen, de cómo llegan de su casa. Sí, hay días que llegan. También es importante hablar con los papás, con la mamá, preguntarle cómo está hoy día, cómo viene hoy día, cosas así. Que la mamá del Ignacio el año pasado conversaba con nosotros todos los días, pues. Venía acá y se quedaba y conversaba, y nos contaba lo que había pasado, lo que había pasado el día de ayer, cómo se había levantado en la mañana o en el camino, todas esas cosas. Y ahí nosotros ya sabíamos cómo se nos venía el día. Yo llego así, veo a la Jael, así que llego a la sala y si se quiere escapar es como ya no va a estar tan bien en el día.

E8 Si se quiere escapar a la primera. A la primera que no va a querer estar en la sala. Es como que eso marca el resultado del día.

Sí, y la última pregunta que les quiero hacer es ¿cuáles son las inquietudes que tienen ustedes con respecto al proceso de inclusión de los niños?

De cuando ellos ingresan acá al colegio, ¿cómo nosotros los incluimos como colegio? Para que ellos se incluyan y para que ellos participen. ¿Cuáles son las dudas que ustedes tienen? ¿Cuáles son las inquietudes? Pueden ser dudas de inquietudes o algo que piensen que no funciona realmente.

E7 Yo creo que lo que no funciona realmente es como que una educadora diferencial en un caso suyo, a lo mejor también hablarlo con la educadora, hablarlo con uno también. Así como este niño viene acá así, o explicarme un poco para nosotros estar un poco preparada o por lo menos tener una perspectiva de lo que vamos a recibir. Porque también nos cuentan que nosotros también somos importantes para que el niño se incluya. Para sentirnos incluidos también en el proceso. Y para que ellos también se sientan así y uno puede recibirlo y conocerlo y que digan no sabe que esto pasa, este niño es tan fuerte, porque no todos los niños obviamente son igual. Eso. Yo creo que quizás también el colegio, la institución en este caso, debería ofrecernos a nosotros una capacitación para poder tener herramientas para trabajar con los niños en sala. Porque como te decía al principio, yo como no tengo herramientas, siento que al final soy su cuidadora nomás. Entonces yo creo que los que deberían darnos esas herramientas son las instituciones en las que trabajamos. En este caso el colegio.

E8 Y así también hacernos participar más y también seríamos un aporte más. Porque estaríamos en condiciones de ayudar, de también cooperar y obviamente que todo eso es para el bien del niño. Yo creo que lo que falla en realidad en la inclusión, es que si entiendo que todos tenemos las ganas y el deseo de incluir. Pero de repente fallamos en la forma, en el tipo de ayuda que se da. En este caso creo que hay poco personal, que no es suficiente.

E6 Y al final se hace un trabajo a media, no se hace un trabajo bien hecho. Y como yo te decía también, siento que eso hace perder el tiempo a esos niños que necesitan ayuda desde el primer día. Y a las familias también. Es como decirle, prometerle mucho y al final darse cuenta que en realidad no vaya a poder cumplir con todo eso. Obvio que no en todos los casos, en algunos casos si se logra. Pero aquí en el colegio tú todavía ves niños que van en el cuarto básico y andan todo el día en el patio. Y yo no creo que eso sea inclusión. No. Eso hace perder el tiempo a los niños y a los papás.

Que a lo mejor en otros lugares ellos sí podrían aprender, controlar y avanzar un poco más para ser más independientes en su vida adulta. Estamos quitando tiempo. Y por eso estoy investigando, porque yo cuando llegué acá, yo llegué al primero básico y vi esto. Y ahora lo sigo viendo en cursos grandes, en cursos pequeñitos. Y esto sigue pasando, sigue pasando. Puede que esté la idea, pero al implementarlo lo hacen mal. Eso. En algo se

está fallando. Yo creo que se falla más que nada porque aquí los responsables de los niños somos nosotros los adultos.

E7 Yo creo que los adultos somos los que... Es que los adultos... Eso es el sistema. El sistema educacional es el que le falla. ¿Por qué? Porque en los colegios municipales, en los colegios que son así como el de nosotros, no hay financiamiento para contratar más personas. No hay financiamiento para tener una infraestructura que sea acorde a las necesidades de esos niños. Porque no hay, no hay, no hay recursos. Están las ganas de incluir, pero también tenemos que ir de la mano con recursos para que sea una realidad. Y ahí es lo que falló.

E8 No solo sea una idea y un sueño. Yo pienso que, por ejemplo, en el caso de Cristóbal, ya, qué rico que esté incluido en este colegio. Pero Cristóbal es tan severo que en estos dos años que ha estado entre Kinder y Kinder, él quizás en un colegio especial hubiera logrado más cosas que él en la semana. Y viene cuantos ratitos al colegio. No, claro. Y también... Podría haber algo... su cerebro también estaba en la edad, en la época... Los niños tienen un desarrollo cerebral que ha acotado también hasta cierta edad. Entonces, aunque tú después ya los niños ya tienen 15, 16 años y los llevas al colegio especial, pero ya no vas a aprender todo lo que podrías haber aprendido a los 4, los 5 años. Entiendo, entonces, siento que es mucho eso que hace perderles el tiempo. Y aparte que muchas veces tampoco orientan a los papás.

E8 También creo que yo también tendría... el colegio debería tener charlas para papás. Para papás de estos niños que sean apoyados con psicólogos, con psicopedagogos, con todo el equipo. Con todo el equipo que atiende a esos niños debería darle charlas a los papás. Talleres. Porque hay muchos papás que ni siquiera entienden lo que les pasa a sus hijos.

E7 O piensan que es lo peor que les puede pasar. Claro. Es que se frustran. Sí. Se frustran.

Y esta era la última pregunta.

Categorías	Unidades de análisis	
Intervención y acompañamiento	<p>porque yo no tengo preparación para trabajar con niños de ningún tipo que tengan alguna dificultad. Entonces lo primero que yo pienso, bueno, a este niño hay que darle cuidados casi como de guardería, pero intelectualmente, académicamente, yo sé que va a ser como limitado mi aporte.</p> <p>Yo creo que quizás también el colegio, la institución en este caso, debería ofrecernos a nosotros una capacitación para poder tener herramientas para trabajar con los niños en sala.</p>	Formación profesional

	<p>Bueno, yo lo primero que pienso es voy a ser capaz de ayudarlo de alguna forma.</p> <p>Lo que yo siento es que más que nada lo que uno le brinda son cuidados básicos de, no sé, de llevarlos al baño, ayudarles con la colación y esas cosas.</p> <p>Siento que no interfiero mucho en su proceso educativo. No así me pasa con los otros niños, que sí yo interfiero con su proceso, porque como tú dices, se pueden comunicar, pueden entender y uno puede saber en qué lugar, cómo ayudarlo.</p> <p>nosotros no tenemos conocimiento sobre cuáles son las herramientas que se usan. Y si tampoco preguntamos, es peor.</p> <p>no sé si en este lugar se les va a brindar toda la ayuda que ellos necesitan también.</p> <p>yo creo que muy a pesar de la integración, hay niños que necesitan realmente un enfoque más directo y más personalizado.</p> <p>en este colegio, se hace tan difícil que yo siento que ellos pierden el tiempo aquí y los otros también. O sea, yo no sé si llamarlo frustración la verdad.</p> <p>Bueno, yo siento así como cuando llega un niño de recién, ¿cómo lo voy a hacer? ¿Cómo voy a hacer para trabajar con él? ¿Cómo voy a hacer para que se pueda como adaptar a la sala?</p> <p>Ya que como este colegio es como bien estructurado, no creo que le funcione mucho. No le sirve mucho porque son tantos niños,</p>	Sensibilización
--	---	-----------------

	<p>igual para ellos igual es difícil. Y para la educadora, las técnicas también.</p> <p>Porque como te decía al principio, yo como no tengo herramientas, siento que al final soy su cuidadora nomás. Entonces yo creo que los que deberían darnos esas herramientas son las instituciones en las que trabajamos. En este caso el colegio.</p> <p>Bueno, a veces no me, yo no siento a veces que me tomen atención.</p> <p>Igual es complicado tener a Yael sentada porque le gusta estar viendo todo, observando todo.</p>	
--	---	--

	<p>Se supone que hay profesoras que están como preparadas y están en sala con nosotros para que lo hagan.</p> <p>Yo trato siempre de preguntar y de saber qué es lo que se puede hacer, hablar con la profesora encargada porque más o menos podamos trabajar o que ella me incluya también en ese trabajo.</p>	Delegar a otro
--	---	----------------

<p>Inclusión de niños y niñas con TEA</p>	<p>Y siento también que a veces el colegio como que, no, digo que no esté así como capacitado, pero debería ser más personalizado para que podamos avanzar más.</p> <p>Yo creo que lo que falla en realidad en la inclusión, es que si entiendo que todos tenemos las ganas y el deseo de incluir. Pero de repente fallamos en la forma, en el tipo de ayuda que se da. En este caso creo que hay poco personal, que no es suficiente.</p> <p>Es como decirle, prometerle mucho y al final darse cuenta que en realidad no vaya a poder cumplir con todo eso.</p> <p>Pero aquí en el colegio tú todavía ves niños que van en el cuarto básico y andan todo el día en el patio. Y yo no creo que eso sea inclusión. No. Eso hace perder el tiempo a los niños y a los papás.</p> <p>Están las ganas de incluir, pero también tenemos que ir de la mano con recursos para que sea una realidad. Y ahí es lo que falló.</p> <p>Porque la mamá de Lanzami dijo que ya había pasado por varios colegios y escuelas de lenguaje y que nadie le daba el pase. Entonces, igual me sentí como triste por ese lado porque siento que no se estaba...</p>	
---	--	--

	<p>Porque por ejemplo, cuando yo conocí a la mamá, para ella era súper frustrante de que ningún establecimiento lo hayan aceptado.</p> <p>Se supone que la integración ya es para todos los establecimientos. Creo, no sé si estoy equivocada.</p> <p>Yo pienso que, por ejemplo, en el caso de Cristóbal, ya, qué rico que esté incluido en este colegio. Pero Cristóbal es tan severo que en estos dos años que ha estado entre Kinder y Kinder, él quizás en un colegio especial hubiera logrado más cosas.</p> <p>También creo que yo también tendría... el colegio debería tener charlas para papás. Para papás de estos niños que sean apoyados con psicólogos, con psicopedagogos, con todo el equipo. Con todo el equipo que atiende a esos niños debería darle charlas a los papás. Talleres. Porque hay muchos papás que ni siquiera entienden lo que les pasa a sus hijos.</p>	
--	---	--

9.4 Entrevista Apoderada

Entrevista apoderada de niña con TEA de 6 años

Docente: La primera pregunta es, **¿cómo ha sido su experiencia frente al proceso de ingreso al colegio de su hijo o hija?**

Apoderado 1: Mira, con temor, porque la saqué con la escuela especial para probar en kinder en este colegio y la experiencia fue buena.

Al principio, obviamente, Renata no se adapta fácilmente, entonces fue como... Primero entendieron que había que anticiparla y conocer el colegio antes, que eso me gustó porque en otros lugares no lo hacen. Yo vine más o menos tres veces con ella antes de entrar al colegio.

Luego, la primera semana la hicieron entrar una hora más tarde para que no entrara con el agobio de todos los niños a la vez y después estaba como poquitos ratos, 10 minutos porque lloraba, 20 minutos, una semana... Me dejaron estar en la sala, y a la Renata allí logró como entender y quedarse más.

y ya después me liberé porque en el fondo ella pudo adaptarse y fue súper bueno. O sea, bueno a nivel de los profesores y a nivel de los niños.

Docente: **¿Y cómo ha visto usted este proceso ahora que está en primero básico?**

Apoderado 1: Ha sido más difícil porque si bien ella se adecuó más rápido, porque ella conocía el sistema del colegio, el cambio de profesores, el cambio de técnicos, de educadores diferenciales es complejo. Además les cambian la sala, entonces lo único que era similar era a sus compañeros, que a ella le cuesta tener vínculos porque no tiene tanta sociabilización. Fue complejo eso y fue complejo, yo creo que más grave aún que pasar, son muy pocas horas a la semana tener un colegio diferencial con el niño, sobre todo cuando el niño es muy demandante.

Yo creo que eso ha sido lo más estresante para mí porque me doy cuenta que la profesora y la técnico son poquitos como en el fondo para ver a 45 y más con un niño con alguna necesidad especial. Tengo la suerte de que la técnico sí es súper pro.

O sea, eso me di cuenta desde el principio. Ella en las vacaciones creo que se preparó y más o menos se enteró de qué se trataba el autismo y la atiende súper bien. Pero eso ha sido complejo.

Docente: ¿Y la profesora? ¿La profesora jefe?

Apoderado 1: Muy preocupada, muy. Y de hecho muy preocupada porque no sabía cómo adaptar las clases y se supone que el PIE le iba a adaptar las clases a Renata. Y no pasó. Y nos siguió pasando y ahí fue un tema que yo tuve que venir muchas veces a hablar porque quería entender cómo ayudar a mi hija desde la casa y no pasaba nada. Entonces yo le preguntaba a la profesora que era mi vínculo más cercano y ella me decía que a ella tampoco le habían dicho nada. Mientras tanto ella le trataba de mandar las tareas del resto de los niños. Pero era tan complejo como la lectura que la Renata se supone que tenía que seguir con el año pasado que era método global y este año no había nada. Fue complejo. Yo creo que un tiempo educativamente perdido. Socialmente y que se acostumbrará fue ganado porque obviamente todo suma al estar aquí. Pero siento que fue como un tiempo perdido a nivel de aprender cosas comparado con el año pasado que era constante, tareas, trabajo en la sala. Porque sí, la educadora diferencial tuvo más tiempo con la Renata.

Docente: ¿Qué estrategias y acciones utilizan ustedes como papás para apoyar el proceso de aprendizaje de la niña?

Apoderado 1: El proceso de inclusión acá en el colegio, de adaptación y también el proceso pedagógico. Primero optamos por yo al menos estar como súper alerta.

Si necesitaban algo de mí yo iba a estar presente en el colegio, en el hall esperando la entrada como fue el año pasado. Porque si se descompensaba a las nueve de la mañana yo iba a estar ahí al tiro. Y después que me di cuenta este año que ya estaba mejor y que más o menos salía a la misma hora. Yo me demoro a mi casa cada diez minutos. Entonces mi teléfono está disponible, me llaman al tiro y yo parto si es que necesitan algo. Segundo, como me daba cuenta que también tiene un tema de conducta que no le permitía avanzar en otros procesos porque su conducta estaba muy irritable, además de ir a llevarla al médico y que le cambiaran los medicamentos empezamos a financiar terapias. Estaba yendo a terapia ocupacional, fonoaudiólogo y psicólogo infantil que nos apoya a nosotros como papás para crear estrategias. Entonces cada cosa que hay un problema a nivel de colegio o casa yo lo converso con la psicóloga y creamos estrategias para descubrir qué pasa con la Renata, qué hay que hacer y nos ha funcionado súper bien.

Docente: ¿Y qué medicamento toma la renata?

Apoderado 1: Ahora metilfelidinato y volvieron con la rispirona porque la rispirona siempre le hizo bien. El tema es que se la quitaron porque estaba muy exceso de peso y esa era una preocupación. Y gracias a Dios el metilfelidinato le inhibe el apetito pero ahora

tiene concentrada, pero el tema de la conducta no cambiaba entonces fui a otra neuróloga y ahí me dijeron habría que retomar la rispirona que la hacía bien pero en pequeñas dosis, tratar de jugar con los equilibrios así como este le inhibe el apetito, entonces démosle un poquito de rispirona y ahí vamos viendo hasta que no se desborde y empieza de nuevo a comer vorazmente y funcionó y en eso estamos. Estamos constantemente monitoreando con neurólogos bajó mucho de peso, el año pasado pesaba 37 y llegó a pesar 43 y ahora volvió a los 37 y creció mucho, entonces ya la revisó, endocrinólogo.

Bueno, esto es como lo que he hablado una guía como acá de educarme yo leyendo mucho yo me meto a todos los conversatorios, las convenciones, las cosas para entender el tema porque yo no tenía ni idea de lo que era autismo hasta que me dijeron el diagnóstico y empecé a preocuparme a ocuparme de entenderlo yo creo que es eso, la estrategia de los especialistas la comunicación con el colegio porque yo constantemente todo lo que me dan en el centro de terapia se lo mando a PIE para que sepa qué hacer, qué estrategia y el centro de terapia también me pide que lo que PIE se dé cuenta que necesita reforzar en Renata se lo comuniquen o cómo están trabajando para que allá también lo refuercen, el centro a mí me gustó porque está preocupado de eso de la vida diaria, que la Renata funcione y que ellos pueden colaborar en todo entonces también es un apoyo de parte de ellos para esto que me preguntaste.

Docente: ¿Cómo se ve que se ha desarrollado el proceso de inclusión de su hija en el establecimiento? ¿Los aspectos favorables y los aspectos que se podrían mejorar?

Apoderada 1: A ver, partamos con lo bueno. Los favorables, como te decía yo, que sí tienen esa intención de escuchar y de entender como las necesidades, en este caso Renata, porque en verdad las inclusiones son tan distintas todos de explicarle a sus compañeros el año pasado, fue muy lindo que les mostró un video para que entendieran, sin la Renata presente, porque la Renata en esa época entraba un poquito más tarde de qué se utilizó el autismo para que los niños entendieran y no se asustaran con los ruidos ni nada y fue yo creo que el tapiz inicial para que los niños quieran a la Renata y la acepten como es. Eso fue super bueno. Los profesores lo mismo, entienden que la Renata no aguanta todo el horario porque se agobia también, o sea, entienden y adecuaban los tiempos y las materias a la Renata. Lo negativo, bueno, y el tema de las terapias que tienen estos como apoyos acá especialistas, lo negativo es que muy poco tiempo en eso, alrededor de media hora creo que, o 20 minutos, Alcanzarán a estar con el niño una vez a la semana, entonces la teoría no es muy funcional. Negativo es que aun en el colegio falta mucho entender el tema de los ruidos, entonces no hay una conciencia a nivel general, ni en actos, ni en nada, entonces los niños no saben y gritan y aplauden y el resto, entonces, por lo tanto, se tiene que eliminar para liderarse ese estrés. Cuando en otros colegios, yo

lo sé, que saben todos a nivel general que no hay que aplaudir ni gritar sino mover las manos, como cuando a los sordos, no sé, hay niños, mi hija no del caso, pero hay niños que tienen pánico de los globos, entonces se prohíben los globos y se hacen plumeros, no sé. A ese tipo de información para incluir a todo el colegio falta, falta mucho.

Yo creo que eso principalmente, porque a nivel de profesores yo noto, y de especialistas, noto la intención de preocuparme de incluir, en este caso a Renata. En paseos me dicen que yo me incluyen para que la Renata esté más cómoda, en muchas instancias, como noto eso, pero a nivel general, si bien un curso no tiene un niño con autismo, pero debería estar consciente y saber, tanto ellos como los auxiliares, con mayor razón los técnicos, yo creo que a ellos tienen que incluirlos en estas convenciones, cursos. A ellos, sobre todo, porque son los que más están con el niño todo el día, más que la educación diferencial que está dos veces a la semana. Yo creo que eso falta para incluir más información, educación, pero a nivel de todos, tanto de todos los niños, y les va a servir en la vida porque se van a encontrar con gente con autismo y para que entiendan todos, no solo los más cercanos al tema en sí.

Docente: ¿Usted quiere que Renata siga en este colegio?

Apoderada 1: Quiero, porque sé, ya me he averiguado, o sea, yo en un momento lo pensé ya sacarla, por lo que pasó este año, pero también me di cuenta que esto está al debe en general, a nivel de educación, tanto especial como formal tradicional. Entonces era como prefiero seguir batallando y que la Renata se adecue a este colegio, que tiene muchas cosas buenas, y que mejoremos las que no son tan buenas. Pero no saco nada como irme a buscar otro lado y empezar la lucha de cero,

porque ya sé que hasta en escuelas especiales está pasando lo mismo, porque hay falta de recursos, pocos profesionales, están en la marcha aprendiendo, yo creo que al igual que todos nosotros, entonces es lo mismo, entonces no, no la cambiaría.

Categoría	Corpus	
Emociones de la madre	<p>Mira con temor porque la saqué con la escuela especial para probar en kinder en este colegio y la experiencia fue buena.</p> <p>Tengo la suerte de que la técnico sí es súper pro.</p> <p>O sea, eso me di cuenta desde el principio. Ella en las vacaciones creo que se preparó y más o menos se enteró de qué se trataba el autismo y la atiende súper bien.</p> <p>Primero optamos por yo al menos estar como súper alerta.</p> <p>Si necesitaban algo de mí yo iba a estar presente en el colegio, en el hall esperando la entrada como fue el año pasado. Porque si se descompensaba a las nueve de la mañana yo iba a estar ahí al tiro.</p>	<p>Percepción de la madre.</p> <p>Apoyo que observa la madre y que la tranquiliza</p> <p>Respuesta de la madre a las NEE de su hija</p>

<p>Carencia de respuestas inclusivas por parte del colegio</p>	<p>Fue complejo eso y fue complejo, yo creo que más grave aún que pasar, son muy pocas horas a la semana tener un colegio diferencial con el niño, sobre todo cuando el niño es muy demandante.</p> <p>Yo creo que eso ha sido lo más estresante para mí porque me doy cuenta que la profesora y la técnico son poquitos como en el fondo para ver a 45 y más con un niño con alguna necesidad especial.</p> <p>Y nos siguió pasando y ahí fue un tema que yo tuve que venir muchas veces a hablar porque quería entender cómo ayudar a mi hija desde la casa y no pasaba nada.</p> <p>Yo creo que un tiempo educativamente perdido. Socialmente y que se acostumbrará fue ganado porque obviamente todo suma al estar aquí. Pero siento que fue como un tiempo perdido a nivel de aprender cosas comparado con el año pasado que era constante, tareas, trabajo en la sala. Porque sí, la educadora diferencial tuvo más tiempo con la Renata.</p>	<p>Percepción de la madre</p> <p>Emociones de la madre</p> <p>Insistencia de la madre para comunicarse con el colegio</p> <p>Escasa respuesta del colegio, ocasiona pérdida de tiempo pedagógico para la niña y su familia</p>
--	---	--

<p>Interés de la madre por aprender sobre el TEA</p>	<p>Bueno, esto es como lo que he hablado una guía como acá de educarme yo leyendo mucho yo me meto a todos los conversatorios, las convenciones, las cosas para entender el tema porque yo no tenía ni idea de lo que era autismo hasta que me dijeron el diagnóstico y empecé a preocuparme a ocuparme de entenderlo yo creo que es eso, la estrategia de los especialistas la comunicación con el colegio porque yo constantemente todo lo que me dan en el centro de terapia se lo mando a PIE para que sepa qué hacer, qué estrategia</p> <p>Estaba yendo a terapia ocupacional, fonoaudiólogo y psicólogo infantil que nos apoya a nosotros como papás para crear estrategias. Entonces cada cosa que hay un problema a nivel de colegio o casa yo lo converso con la psicóloga y creamos estrategias para descubrir qué pasa con la Renata, qué hay que hacer y nos ha funcionado súper bien.</p>	<p>Respuesta de la madre a las NEE de su hija</p> <p>Redes de apoyos para los padres de la niña</p>
--	---	---

<p>Respuestas inclusivas de colegio</p>	<p>Primero entendieron que había que anticiparla y conocer el colegio antes,</p> <p>Luego, la primera semana la hicieron entrar una hora más tarde para que no entrara con el agobio de todos los niños a la vez y después estaba como poquitos ratos, 10 minutos porque lloraba, 20 minutos, una semana... Me dejaron estar en la sala</p> <p>A ver, partamos con lo bueno. Los favorables, como te decía yo, que sí tienen esa intención de escuchar y de entender como las necesidades, en este caso Renata, porque en verdad las inclusiones son tan distintas entienden y adecuaban los tiempos y las materias a la Renata.</p>	<p>Respuesta del colegio</p> <p>Adecuaciones de acceso</p> <p>Respuesta favorable de los docentes</p>
---	--	---

<p>Carencia de acciones inclusivas por parte del colegio</p>	<p>yo le preguntaba a la profesora que era mi vínculo más cercano y ella me decía que a ella tampoco le habían dicho nada.</p> <p>ella le trataba de mandar las tareas del resto de los niños</p> <p>porque no sabía cómo adaptar las clases y se supone que el PIE le iba a adaptar las clases a Renata. Y no pasó</p> <p>se supone que tenía que seguir con el año pasado que era método global y este año no había nada</p> <p>Negativo es que aun en el colegio falta mucho entender el tema de los ruidos, entonces no hay una conciencia a nivel general, ni en actos, ni en nada, entonces los niños no saben y gritan y aplauden y el resto, entonces, por lo tanto, se tiene que eliminar para liderarse ese estrés.</p>	<p>Falta de comunicación entre PIE y docente jefe</p> <p>Carencia de adecuaciones por parte de PJ</p> <p>Carencia de adecuaciones significativas</p> <p>Falta de articulación de estrategias entre profesionales</p> <p>Cultura escolar escasamente inclusiva</p>
--	---	---

<p>Apoyo terapéutico en el establecimiento</p> <p>Proyecciones de la madre en el establecimiento</p>	<p>terapias que tienen estos como apoyos acá especialistas, lo negativo es que muy poco tiempo en eso, alrededor de media hora creo que, o 20 minutos, Alcanzarán a estar con el niño una vez a la semana, entonces la teoría no es muy funcional.</p> <p>Quiero, porque sé, ya me he averiguado, o sea, yo en un momento lo pensé ya sacarla, por lo que pasó este año, pero también me di cuenta que esto está al debe en general, a nivel de educación, tanto especial como formal tradicional. Entonces era como prefiero seguir batallando y que la Renata se adecue a este colegio, que tiene</p>	<p>Terapias individuales escasas en tiempo y período semanal</p> <p>Permanencia en el establecimiento por parte de la niña</p> <p>Comparación con otros establecimientos</p>
	<p>muchas cosas buenas, y que mejoremos las que no son tan buenas. Pero no saco nada como irme a buscar otro lado y empezar la lucha de cero,</p> <p>porque ya sé que hasta en escuelas especiales está pasando lo mismo, porque hay falta de recursos, pocos profesionales, están en la marcha aprendiendo, yo creo que al igual que todos nosotros, entonces es lo mismo, entonces no, no la cambiaría.</p>	<p>Concepción de la madre sobre los derechos de su hija en el establecimiento</p>

<p>Características de la niña</p>	<p>Al principio, obviamente, Renata no se adapta fácilmente</p> <p>Renata allí logró como entender y quedarse más.</p> <p>y ya después me liberé porque en el fondo ella pudo adaptarse y fue súper bueno</p> <p>Ha sido más difícil porque si bien ella se adecuó más rápido, porque ella conocía el sistema del colegio,</p> <p>a ella le cuesta tener vínculos porque no tiene tanta sociabilización</p> <p>tiene un tema de conducta que no le permitía avanzar en otros procesos porque su conducta estaba muy irritable</p> <p>Los profesores lo mismo, entienden que la Renata no aguanta todo el horario porque se agobia</p>	<p>Dificultades en la adaptación al contexto escolar</p> <p>Logros vivenciados por la niña en cuanto a rutinas escolares.</p> <p>Dificultades en la adaptación social</p> <p>Dificultades en la conducta</p> <p>Dificultades en la conducta</p>
-----------------------------------	---	---



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

Fecha, 21 de abril 2023

DIRECTOR(A) ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

Yo, Javiera Urcula Gamba Alvarez, otorgo las facilidades correspondientes para desarrollar el presente estudio, a los Investigadores de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, María Alejandra Núñez Valenzuela, Investigador Principal, a realizar el estudio "Proceso de inclusión de los párvulos con TEA al sistema escolar", en la institución que represento.

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del estudio es Diseñar estrategias educativas necesarias para un proceso adecuado de adaptación al contexto escolar de los párvulos con TEA, que puedan ser desarrolladas por las comunidades educativas, y que para ello se requerirá aplicar grupos focales, observaciones, entrevistas grupales e individuales, que consisten en un proceso participativo de los docentes, asistentes de aula y apoderados de los niveles de educación parvularia que atienden a párvulos con TEA. Las personas involucradas en el estudio serán

Educadoras de Párvulo, Técnicos, Apoderados de estudiantes con TEA.

que son parte de nuestra comunidad educativa.

He sido informado de que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. También he sido informado que los datos serán recogidos entre abril y julio del año 2023, los datos personales relacionados serán custodiados por 5 años y luego será destruido, y que una vez finalizado el estudio se me hará llegar una copia de los resultados y/o presentación a través de un seminario.

La participación de los sujetos de investigación es LIBRE Y VOLUNTARIA e independiente de esta autorización y de sus padres y/o tutores legales.

Se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (no será identificado el nombre de los participantes), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida y resguardada en Oficina PIE, bajo la custodia de Me Alejandra Núñez Valenzuela de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Estoy en conocimiento de que esta investigación cuenta con aprobación Ética Científica. Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Jairo Vanegas López, Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con el Dr. Pedro Canales Tapia, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Sin perjuicio de lo anterior, manifiesto que la institución que represento cautelará que toda la información recogida en el marco de esta investigación se utilice de acuerdo a lo señalado en la Ley 20.120 sobre Investigación Científica en el Ser Humano, Ley 20.584 sobre los Derechos de los Pacientes en Salud y en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada.

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma: [Firma]
Nombre: Javiera Urcula Gamba Alvarez
Timbre de la Institución:

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl [f @umced](https://www.facebook.com/umced) [@umced](https://www.instagram.com/umced) [t @umced](https://www.tiktok.com/@umced) contacto@umce.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES
Autorización para el desarrollo de la Investigación

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **Propuesta educativa para favorecer la inclusión de niñas y niños con TEA en el I y II Nivel de Transición**, a cargo del/de la investigador/a María Alejandra Núñez Valenzuela, estudiante de magister en educación especial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar orientaciones educativas necesarias para un adecuado proceso de inclusión al contexto escolar de los párvulos con TEA, que pueda implementar la comunidad educativa.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en el desarrollo de la investigación acción participativa, que tiene por objetivo construir y revisar en conjunto las propuestas educativas para un adecuado proceso inclusivo de párvulos con TEA, durante EL SEGUNDO SEMESTRE del año 2023, en el Liceo Miguel Rafael Prado.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas focales a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el Liceo Miguel Rafael Prado, bajo la custodia de María Alejandra Núñez, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información (nombre responsable) guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a los procesos inclusivos de los párvulos con TEA.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, María Alejandra Núñez Valenzuela, al teléfono 956216230 o a su correo electrónico maria.nunez.2022@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con Dra. Paola Quintanilla Godoy, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: CAROLINA VALENZUELA ARRIOLA

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: Santiago, 4, 12, 23
Ciudad Día Mes Año

María Núñez [Firma manuscrita]
Nombre y Firma Investigador (a) Principal



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES
Autorización para el desarrollo de la investigación

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **Propuesta educativa para favorecer la inclusión de niñas y niños con TEA en el I y II Nivel de Transición**, a cargo del/de la investigador/a María Alejandra Núñez Valenzuela, estudiante de magíster en educación especial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar orientaciones educativas necesarias para un adecuado proceso de inclusión al contexto escolar de los párvulos con TEA, que pueda implementar la comunidad educativa.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en el desarrollo de la investigación acción participativa, que tiene por objetivo construir y revisar en conjunto las propuestas educativas para un adecuado proceso inclusivo de párvulos con TEA, durante EL SEGUNDO SEMESTRE del año 2023, en el Liceo Miguel Rafael Prado.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas focales a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el Liceo Miguel Rafael Prado, bajo la custodia de María Alejandra Núñez, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información (nombre responsable) guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a los procesos inclusivos de los párvulos con TEA.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, María Alejandra Núñez Valenzuela, al teléfono 956216230 o a su correo electrónico maria.nunez.2022@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con Dra. Paola Quintanilla Godoy, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Cathy Ojeda

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: Santiago, 31, 7, 2023

Ciudad Día Mes Año

María Alejandra Núñez Valenzuela [Firma manuscrita]

Nombre y Firma Investigador (a) Principal



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

ASENTIMIENTO PARA GRABAR Y UTILIZAR LA GRABACIÓN EN ESTUDIOS DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN ESPECIAL

La siguiente información se presentará para poder ayudarte a tomar la decisión de participar o no en esta investigación.

Título de la Investigación: Desarrollo de orientaciones pedagógicas y sociales, para un pertinente acceso a la educación inicial de párvulos con TEA
Docente Guía de la investigación: Sandra Morales
Investigadores(as): María Alejandra Núñez Valenzuela
Institución Patrocinante: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Estimados apoderados, junto con saludar les solicito su autorización para grabar una clase del KINDER B, del Liceo Miguel Rafael Prado.
Este recurso me servirá para desarrollar trabajos para mis clases de formación y para la investigación que estoy desarrollando.
Les solicito que si usted acepta que su hijo o hija sea grabado en la sesión del plan de lenguaje lo señale en este documento.
Agregar que su uso será solo para fines estudiantiles y será entregado a mi profesor y profesora de cátedra, quienes observarán el trabajo realizado con sus hijos e hijas para analizarlo de manera crítica.

Desde ya agradezco su participación

Nombre hijo	Firma apoderado
Alex Aponte	
MATIAS Polanco	
Nicolas Medina	
Isabella Muñoz	
Luis Mujica	
Valentina Lopez	

Página 1 de 3

Universidad de Santiago de Chile | Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo e Innovación
Chacabuco N°675 | Santiago | Chile
Segundo piso | oficina N° 200 | Teléfono: +56 2 27180293 - 294
www.cei.usach.cl | www.vridei.usach.cl



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

Francisco Gonzalez L.	
Trinidad Romero	
Josefina Huezade	
Leandro Carrasco	
Motilde Paredo	
Ignacio Dupré	Rosa R
Agatha Inocencis	

Ciudad, _____ de _____ de _____

Página 2 de 3
Universidad de Santiago de Chile | Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo e Innovación
Chacabuco N°675 | Santiago | Chile
Segundo piso | oficina N° 200 | Teléfono: +56 2 27180293 - 294
www.cei.usach.cl | www.vridei.usach.cl

Nombre y Firma Investigador (a) Principal

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES

Autorización para el desarrollo de la investigación

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **Propuesta educativa para favorecer la inclusión de niñas y niños con TEA en el I y II Nivel de Transición**, a cargo del/de la investigador/a **María Alejandra Núñez Valenzuela**, estudiante de magíster en educación especial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar orientaciones educativas necesarias para un adecuado proceso de inclusión al contexto escolar de los párvulos con TEA, que pueda implementar la comunidad educativa.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en el desarrollo de la investigación acción participativa, que tiene por objetivo construir y revisar en conjunto las propuestas educativas para un adecuado proceso inclusivo de párvulos con TEA, durante EL SEGUNDO SEMESTRE del año 2023, en el Liceo Miguel Rafael Prado.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas focales a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el Liceo Miguel Rafael Prado, bajo la custodia de María Alejandra Núñez, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información (nombre responsable) guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a los procesos inclusivos de los párvulos con TEA.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, **María Alejandra Núñez Valenzuela**, al teléfono 956216230 o a su correo electrónico maria.nunez.2022@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con Dra. Paola Quintanilla Godoy, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Jaely Peña Monsalve

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: Santiago / 13 / Julio / 2023
Ciudad Día Mes Año

[Firma manuscrita]
Nombre y Firma Investigador (a) Principal



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES
Autorización para el desarrollo de la investigación

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **Propuesta educativa para favorecer la inclusión de niñas y niños con TEA en el I y II Nivel de Transición**, a cargo del/de la investigador/a **María Alejandra Núñez Valenzuela**, estudiante de magíster en educación especial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar orientaciones educativas necesarias para un adecuado proceso de inclusión al contexto escolar de los párvulos con TEA, que pueda implementar la comunidad educativa.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en el desarrollo de la investigación acción participativa, que tiene por objetivo construir y revisar en conjunto las propuestas educativas para un adecuado proceso inclusivo de párvulos con TEA, durante EL SEGUNDO SEMESTRE del año 2023, en el Liceo Miguel Rafael Prado.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas focales a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el Liceo Miguel Rafael Prado, bajo la custodia de María Alejandra Núñez, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información (nombre responsable) guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a los procesos inclusivos de los párvulos con TEA.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, **María Alejandra Núñez Valenzuela**, al teléfono 956216230 o a su correo electrónico maria.nunez.2022@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con Dra. Paola Quintanilla Godoy, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Marlene Aguilera

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: Santiago 31 Julio 2023
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigador(a) Principal: María Núñez [Firma manuscrita]

Nombre y Firma Investigador(a) Principal



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES
Autorización para el desarrollo de la investigación

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **Propuesta educativa para favorecer la inclusión de niñas y niños con TEA en el I y II Nivel de Transición**, a cargo del/de la investigador/a María Alejandra Núñez Valenzuela, estudiante de magíster en educación especial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar orientaciones educativas necesarias para un adecuado proceso de inclusión al contexto escolar de los párvulos con TEA, que pueda implementar la comunidad educativa.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en el desarrollo de la investigación acción participativa, que tiene por objetivo construir y revisar en conjunto las propuestas educativas para un adecuado proceso inclusivo de párvulos con TEA, durante EL SEGUNDO SEMESTRE del año 2023, en el Liceo Miguel Rafael Prado.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas focales a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el Liceo Miguel Rafael Prado, bajo la custodia de María Alejandra Núñez, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información (nombre responsable) guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a los procesos inclusivos de los párvulos con TEA.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, María Alejandra Núñez Valenzuela, al teléfono 956216230 o a su correo electrónico maria.nunez.2022@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con Dra. Paola Quintanilla Godoy, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Nadia Hennicksen

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: Santiago / 31 / Julio / 2023
Ciudad Día Mes Año

María Núñez [Firma manuscrita]
Nombre y Firma Investigador (a) Principal



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES
Autorización para el desarrollo de la investigación

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **Propuesta educativa para favorecer la inclusión de niñas y niños con TEA en el I y II Nivel de Transición**, a cargo del/de la investigador/a María Alejandra Núñez Valenzuela, estudiante de magister en educación especial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar orientaciones educativas necesarias para un adecuado proceso de inclusión al contexto escolar de los párvulos con TEA, que pueda implementar la comunidad educativa.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en el desarrollo de la investigación acción participativa, que tiene por objetivo construir y revisar en conjunto las propuestas educativas para un adecuado proceso inclusivo de párvulos con TEA, durante EL SEGUNDO SEMESTRE del año 2023, en el Liceo Miguel Rafael Prado.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas focales a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el Liceo Miguel Rafael Prado, bajo la custodia de María Alejandra Núñez, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información (nombre responsable) guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a los procesos inclusivos de los párvulos con TEA.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, María Alejandra Núñez Valenzuela, al teléfono 956216230 o a su correo electrónico maria.nunez.2022@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con Dra. Paola Quintanilla Godoy, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Nicol Vaibe Moya

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: Santiago / 31 / 04 / 2023
Ciudad Día Mes Año

María Núñez [Firma manuscrita]



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES
Autorización para el desarrollo de la investigación

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **Propuesta educativa para favorecer la inclusión de niñas y niños con TEA en el I y II Nivel de Transición**, a cargo del/de la Investigador/a María Alejandra Núñez Valenzuela, estudiante de magíster en educación especial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar orientaciones educativas necesarias para un adecuado proceso de inclusión al contexto escolar de los párvulos con TEA, que pueda implementar la comunidad educativa.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en el desarrollo de la investigación acción participativa, que tiene por objetivo construir y revisar en conjunto las propuestas educativas para un adecuado proceso inclusivo de párvulos con TEA, durante EL SEGUNDO SEMESTRE del año 2023, en el Liceo Miguel Rafael Prado.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas focales a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el Liceo Miguel Rafael Prado bajo la custodia de María Alejandra Núñez, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información (nombre responsable) guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a los procesos inclusivos de los párvulos con TEA.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, María Alejandra Núñez Valenzuela, al teléfono 956216230 o a su correo electrónico maria.nunez.2022@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con Dra. Paola Quintanilla Godoy, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Noemi ALarcón

Firma: Noemi Alarcón

Fecha: Santiago, 13, Julio, 2023
Ciudad Día Mes Año

María Núñez María Núñez
Nombre y Firma Investigador (a) Principal



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES
Autorización para el desarrollo de la investigación

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **Propuesta educativa para favorecer la inclusión de niñas y niños con TEA en el I y II Nivel de Transición**, a cargo del/de la investigador/a María Alejandra Núñez Valenzuela, estudiante de magister en educación especial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar orientaciones educativas necesarias para un adecuado proceso de inclusión al contexto escolar de los párvulos con TEA, que pueda implementar la comunidad educativa.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en el desarrollo de la investigación acción participativa, que tiene por objetivo construir y revisar en conjunto las propuestas educativas para un adecuado proceso inclusivo de párvulos con TEA, durante EL SEGUNDO SEMESTRE del año 2023, en el Liceo Miguel Rafael Prado.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas focales a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el Liceo Miguel Rafael Prado, bajo la custodia de María Alejandra Núñez, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información (nombre responsable) guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a los procesos inclusivos de los párvulos con TEA.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, María Alejandra Núñez Valenzuela, al teléfono 956216230 o a su correo electrónico maria.nunez.2022@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con Dra. Paola Quintanilla Godoy, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: RUTH SAN MARTÍN S

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: Santiago, 31, 07, 2023

Ciudad Día Mes Año

María Alejandra Núñez Valenzuela [Firma manuscrita]

Nombre y Firma Investigador (a) Principal



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES
Autorización para el desarrollo de la investigación

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **Propuesta educativa para favorecer la inclusión de niñas y niños con TEA en el I y II Nivel de Transición**, a cargo del/de la investigador/a **María Alejandra Núñez Valenzuela**, estudiante de magister en educación especial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar orientaciones educativas necesarias para un adecuado proceso de inclusión al contexto escolar de los párvulos con TEA, que pueda implementar la comunidad educativa.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en el desarrollo de la investigación acción participativa, que tiene por objetivo construir y revisar en conjunto las propuestas educativas para un adecuado proceso inclusivo de párvulos con TEA, durante EL SEGUNDO SEMESTRE del año 2023, en el Liceo Miguel Rafael Prado.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas focales a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el Liceo Miguel Rafael Prado, bajo la custodia de María Alejandra Núñez, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información (nombre responsable) guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a los procesos inclusivos de los párvulos con TEA.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, **María Alejandra Núñez Valenzuela**, al teléfono 956216230 o a su correo electrónico maria.nunez.2022@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con Dra. Paola Quintanilla Godoy, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: CAMILA FERNANDEZ

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: Santiago, 31, 7, 23
Ciudad Día Mes Año

María Núñez Valenzuela
Nombre y Firma Investigador (a) Principal