



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento Educación Diferencial

MADRES MIGRANTES CON HIJOS E HIJAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: CRIANDO EN UN TERRITORIO DESCONOCIDO

Memoria para optar al título de Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en
Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo.
Licenciatura en Educación Especial con Especialidad en Discapacidad Mental y Desarrollo
Cognitivo.

Autoras: María Jesús Aguilar Cabello.
Josefa Arias Peterson
Profesora guía: Angella Fortunati Arenas.

Santiago, 23 de Marzo del 2026.



2026, María Jesús Aguilar Cabello y Josefa Arias Peterson.

Autorizan la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedicatorias

A todas las mujeres que nos han inspirado a lo largo de nuestras vidas, donde cuya fuerza, constancia, resiliencia y valentía nos impulsaron a ponerlas en el centro de nuestra investigación.



Agradecimientos:

Agradezco profundamente este proceso vivido, el cual ha sido una base fundamental para el descubrimiento de mi identidad. Este ha estado acompañado por mi familia: mi hermano, mi padre y mi madre, quienes me han apoyado e inspirado constantemente a seguir, muchas veces cuando sentía que no iba a poder lograrlo.

Agradecer también a mi familia más extendida y, en especial, a mis abuelas, quienes me han enseñado la fortaleza de ser una mujer resiliente que se mantiene firme ante las adversidades.

A mi comunidad de QS, quienes fomentan el lado favorito de mi persona y me apoyan siempre desde el compañerismo y el amor por la música.

Además, agradecer a mis amigas, quienes son mis grandes compañeras y me han marcado en diversos momentos de mi vida, y espero lo sigan haciendo.

Dar las gracias a mi compañero Nicolás, quien en este proceso de cierre ha sido una constante en la compañía y el cuidado de mi emocionalidad.

Y finalmente, dar gracias a mis colegas en este camino: Gabriela, Valentina, Tiare y Josefa, quienes son una de las principales razones por las que me encuentro terminando este proceso y quienes me inspiran día a día a ser la profesora que siempre he querido ser.

María Jesús Aguilar



Agradezco profundamente este logro a mis padres María Elisabeth Peterson y a Pablo Arias González, por nunca permitir que me rindiera, por su amor y apoyo incondicional y por estar junto a mí en los malos y buenos momentos de este hermoso trayecto

A mis hermanos Voltaire Alvarado, Carlos Alvarado, Pablo Arias y a mí queridísima hermana Anita Alvarado por siempre animarme y apoyarme en este proceso. A mí familia extendida, que son mis hermosos sobrinos, quienes alegraron cada momento decaído, a mis amigas Patricia, Constanza, Tamara, Tiare, Valentina, María Jesús y Gabriela, quienes fueron mi lugar seguro en los momentos tensos y mi alegría en los momentos precisos y a mí abuelita que sé que está muy feliz mirándome desde el cielo.

A mí compañero y al amor de mi vida Marco Gómez Soto, gracias por tu apoyo incondicional, por tu amor y alegría en esta etapa que felizmente concluyó contigo de la mano.

Finalmente, agradezco a mi compañera y fiel amiga perruna Luna, por acompañarme en los momentos tristes y alegres, pero sobre todo en cada desvelada.

Josefa Arias Peterson.



CONTENIDO

Agradecimientos.....	4
Resumen	6
Introducción	7
Capítulo I	
- Planteamiento del problema	8
- Problematización	9
- Objetivos de la investigación	16
- Justificación	16
Capítulo II	
- Marco Teórico	18
- Marco Metodológico	35
Capítulo III	
- Técnica de análisis de la información	45
- Criterio de rigor	46
- Análisis procedimental	48
- Codificación	51
- Categorías	52
- Análisis de resultados	63
- Discusión	70
- Conclusión	77
Capítulo IV	
- Referencias	81
- Anexos	85

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 - Análisis de discurso madres	30
Tabla 2 - Análisis de discurso profesionales	30
TABLA 3 – Categorías entrevista de madres.	37
TABLA 4 – Categorías entrevista de profesionales	37



Resumen

El presente estudio tiene como propósito identificar los desafíos que enfrentan las madres migrantes de hijos e hijas que se encuentren dentro del espectro autista, en relación con el acceso de recursos, apoyos, así como analizar el impacto de las condiciones culturales y socioeconómicas en sus experiencias de crianza.

La investigación se sustenta en los planteamientos epistemológicos que establece Jürgen Habermas (2023), particularmente en la teoría de los intereses cognoscitivos, y se desarrolla desde un enfoque de investigación cualitativo con diseño fenomenológico, siguiendo lo propuesto por John W. Creswell (2017). Se trabajó con una muestra no probabilística, utilizando como técnica principal la entrevista semiestructurada para la recolección de información, complementada con revisión sistemática de la literatura y validación mediante revisión entre pares.

Los resultados evidencian que las madres migrantes enfrentan múltiples barreras en el acceso a servicios de salud y educación, asociadas tanto a su condición migratoria como a factores socioeconómicos y culturales. Asimismo, se identifica una importante sobrecarga materna vinculada a las demandas del cuidado especializado, así como tensiones en la interacción con las instituciones que responden a marcos culturales distintos a los de las madres participantes. No obstante, también emergen estrategias de afrontamiento y redes de apoyo que favorecen la adaptación y el bienestar familiar.

Palabras clave: Madre, Migración, Autismo.

Abstract: Mother, Migration, Autism.



Introducción

En el Chile contemporáneo, la migración se ha consolidado como un fenómeno social de creciente relevancia, transformando, de manera significativa, la composición cultural y social del país. Este proceso no solo ha implicado un aumento sostenido de la población extranjera, sino también la emergencia de nuevas demandas en ámbitos como la educación, la salud y la inclusión social, desafiando la capacidad de respuesta de las instituciones y de la sociedad en su conjunto.

En este contexto, se configura un escenario particularmente complejo al considerar el incremento paralelo en el diagnóstico de niñas y niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), lo que tensiona aún más los sistemas de apoyo existentes. La convergencia de ambos fenómenos plantea desafíos específicos para las familias migrantes, quienes deben enfrentar simultáneamente procesos de adaptación cultural y las exigencias asociadas a la crianza de hijos e hijas con necesidades de apoyo especializado.

La presente investigación se orienta a comprender las necesidades y experiencias que enfrentan las madres migrantes que crían hijos e hijas dentro del espectro autista en el contexto chileno. Esta realidad se inscribe en una doble condición de vulnerabilidad, donde confluyen las dificultades propias de la experiencia migratoria y las demandas derivadas del cuidado y acompañamiento de niños y niñas con TEA, considerando sus implicancias sociales, culturales y educativas.(WHO, 2023; IOM, 2020; Grech&Soldatic, 2016).

De acuerdo con los datos que entrega el SERMIG (2024):

Según los datos, el total estimado es de 1.918.583 personas extranjeras residentes al 31 de diciembre de 2023, esto representa un crecimiento absoluto de 82.446 personas y un incremento relativo de 4,5% respecto de 2022.

De manera paralela, la prevalencia del diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista ha mostrado un aumento sostenido. En este sentido, Yáñez (2021) señala que este incremento continúa siendo objeto de estudio, asociándose a factores como la heterogeneidad de las muestras, la ausencia de metodologías estandarizadas en los estudios epidemiológicos y la posible influencia de factores ambientales.



Comprender esta problemática requiere no solo analizar el contexto social en el que se desenvuelven los niños y niñas migrantes dentro del espectro autista, sino también considerar las dinámicas familiares que las sostienen. En este marco, resulta fundamental visibilizar la experiencia de las madres migrantes, quienes suelen asumir el rol principal de cuidado y acompañamiento, enfrentando barreras estructurales y culturales que dificultan en el acceso a apoyos, diagnósticos oportunos y a procesos efectivos de inclusión social y educativa.



Capítulo I

Planteamiento del problema

Pregunta General:

¿Cuáles son las principales necesidades sociales, educativas y culturales que enfrentan las madres migrantes en Chile que crían hijos e hijas dentro del espectro autista?

Preguntas Específicas:

1. ¿Cuáles son los apoyos lingüísticos o culturales al acceder a servicios de salud para sus hijos e hijas con TEA?
2. ¿Cómo abordan la inclusión social las madres migrantes en Chile de sus hijos con autismo en las comunidades escolares y en el ámbito social?
3. ¿De qué manera las políticas públicas y los programas de apoyo en Chile abordan las necesidades específicas de las madres migrantes con hijos autistas?



Problematización

Durante los últimos años, la migración en Chile ha experimentado un aumento sostenido, configurándose como un fenómeno social de alta relevancia que ha impactado diversos ámbitos de la vida social, entre ellos la educación, la salud y las dinámicas familiares. Este incremento de la población migrante ha implicado nuevos desafíos para las instituciones del Estado y para las comunidades educativas, particularmente en lo que respecta al acceso equitativo a derechos y apoyos sociales. (International Organization for Migration, 2020; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2019).

En este escenario, surge el interés investigativo a partir de la convergencia entre el aumento de la población migrante y el incremento del diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), condición del neurodesarrollo caracterizada por dificultades persistentes en la comunicación social y la interacción en diversos contextos (American Psychiatric Association 2013; World Health Organization, 2023). En la presente memoria se dará énfasis a esta población en específico y cómo sus madres evidencian las diversas dificultades que enfrentan siendo migrantes y estando a cargo de sus hijos e hijas que presentan una condición como es el TEA.

En términos contextuales, el fenómeno migratorio en Chile se evidencia en cifras recientes que dan cuenta de su magnitud y crecimiento sostenido.

Según el Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG) y el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) presentaron la “Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile 2023”.

Según los datos, el total estimado es de 1.918.583 personas extranjeras residentes al 31 de diciembre de 2023, esto representa un crecimiento absoluto de 82.446 personas y un incremento relativo de 4,5% respecto de 2022.

Entre sus principales resultados destaca que el 979.571 son hombres y 939.012 mujeres. Respecto a las nacionalidades, la mayoría de las personas extranjeras residentes en Chile son de Venezuela 728.586 (38%), seguido de Perú 260.785 (13,6%), Colombia 209.946 (10,9%), Haití 188.131 (9,8%), Bolivia 180.266 (9,4%) y Argentina 83.265 (4,3%).

Estas cifras reflejan la consolidación en Chile como un país receptor de migración, lo que plantea nuevos desafíos en términos de inclusión social, acceso a derechos y adecuación de los sistemas institucionales.



A la vez, es importante realizar un hincapié en el aumento considerable de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (desde ahora TEA), ya que según un estudio realizado por Yáñez (2021) nos expresan que

Las causas de este aumento de prevalencia son controversiales y siguen siendo motivo de estudio. Se han atribuido a la heterogeneidad de los pacientes incluidos en las muestras, la falta de metodología estandarizada para realizar estudios epidemiológicos en TEA y a un aumento real dado por factores ambientales que han sido difíciles de identificar. (p. 20).

Tomando en consideración la evidencia disponible, resulta relevante señalar que, si bien el contexto social y cultural en el que se desarrollan los niños y niñas constituye un factor determinante en los procesos de detección y diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista, este no opera de manera aislada, sino en interacción con factores biológicos y genéticos (American Psychiatric Association [APA], 2022; Crafa & Warfa, 2015). En este sentido, comprender la situación de las madres migrantes en Chile con hijos e hijas dentro del espectro autista implica reconocer que dichas condiciones biológicas se entrelazan con factores sociales, culturales y económicos que inciden directamente en el acceso oportuno a diagnósticos, terapias y apoyos especializados (Morinaga et al., 2021; World Health Organization, 2014; Stefoni & Contreras, 2022). En este contexto, la experiencia de las madres migrantes adquiere especial relevancia analítica.

Desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), el desarrollo infantil está mediado por interacciones múltiples entre el niño/a y sus entornos (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema). En este marco, las madres migrantes se enfrentan a barreras lingüísticas, culturales y administrativas, además de redes de apoyo limitadas, lo que aumenta la vulnerabilidad y complejiza la crianza de un hijo/a con TEA en un territorio que les resulta desconocido. De acuerdo con estudios sobre estrés parental en TEA (Hayes & Watson, 2013), estas madres experimentan niveles más altos de estrés, que se intensifican por la migración y las dificultades para conciliar sus expectativas culturales con las demandas del sistema educativo y de salud chileno.

Por lo tanto, comprender estas dinámicas no solo responde a la necesidad de caracterizar sus dificultades y necesidades, sino también a la obligación de generar respuestas educativas y sociales que contemplen la interseccionalidad entre género, migración y discapacidad



(Crenshaw, 1989), reconociendo que la crianza en un contexto migratorio y con un diagnóstico

de TEA implica desafíos singulares y estructurales.

En relación con lo anterior, resulta pertinente incorporar el enfoque de la neurodivergencia, el cual se refiere a la variación natural en el funcionamiento neurológico humano, que abarca condiciones como el Trastorno del Espectro Autista, TDAH, dislexia, entre otras, sin considerarlas inherentemente patológicas, sino como formas diferentes de procesar la información y de interactuar con el entorno (Armstrong, 2012; Singer, 1998). Este concepto surge del paradigma de la neurodiversidad, que postula que las diferencias neurológicas son parte de la diversidad humana y deben ser comprendidas desde una perspectiva de derechos y no únicamente bajo un modelo médico de déficit (Walker, 2021; Kapp, 2020).

En primer lugar, se define el Trastorno del Espectro Autista como “déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, junto con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades” (American Psychiatric Association, 2014, p. 31).

Asimismo, se señala que el trastorno del espectro autista (TEA) y la discapacidad intelectual (DI) son condiciones del desarrollo con un inicio temprano y desafíos a largo plazo en varios dominios. (Morinaga et al., 2021, p. m).

En este marco, resulta relevante problematizar el uso del concepto “espectro” en el TEA. Según Lord et al., (2020) El término *espectro* en TEA hace referencia a la diversidad de manifestaciones y los niveles de apoyo que presentan las personas diagnosticadas, lo que implica una amplia variabilidad en las habilidades cognitivas, conductuales y adaptativas. Esta conceptualización destaca que no existe un único perfil de autismo, sino múltiples formas en que puede expresarse, abarcando desde niveles de apoyo mínimo, el cual sería hasta necesidades significativas en la vida diaria.

En relación con lo anterior, el análisis de la maternidad desde una perspectiva feminista permite comprender que, si bien el protagonismo de las madres ha sido históricamente relegado, en los últimos años el feminismo ha recuperado y valorizado sus experiencias,



convirtiéndolas en un eje articulador de múltiples demandas del movimiento. Desde esta perspectiva, el feminismo, como movimiento político, acompañado de una teoría crítica, busca evidenciar las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, analizando de manera reflexiva los discursos

sociales que se han construido en torno a ellas, entre los cuales la maternidad ocupa un lugar central (Aguilera, 2017; Cuesta, 2008).

Como se ha señalado, el contexto constituye una variable determinante en el desarrollo infantil; en este marco, resulta fundamental analizar la figura adulta que, en la mayoría de los casos, asume de manera principal las labores de cuidado y crianza, rol que históricamente ha recaído en las madres. No obstante, abordar la maternidad únicamente desde una perspectiva funcional o individual implicaría reproducir una mirada naturalizada del cuidado, desligada de las condiciones sociales, culturales y estructurales que lo configuran.

Desde los aportes del pensamiento feminista, la maternidad se comprende como una construcción social atravesada por relaciones de poder, mandatos de género y expectativas normativas que asignan a las mujeres la responsabilidad primaria del bienestar infantil. En las últimas décadas, el feminismo ha desplazado la concepción de las madres como sujetas pasivas u oprimidas por instituciones tradicionales, para visibilizar cómo mujeres de diversos orígenes cuestionan, resignifican y transforman los significados atribuidos a la maternidad. Este giro analítico ha permitido reconocer las experiencias maternas como un campo legítimo de producción de conocimiento, aspecto que se refleja también en diversas expresiones culturales, particularmente en la literatura contemporánea de escritoras españolas y latinoamericanas, donde la maternidad y sus tensiones ocupan un lugar central (Campo, 2023).

Desde esta perspectiva, la presente investigación se sitúa en un enfoque feminista que permite analizar la experiencia de las madres migrantes de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista no como una condición individual, sino como una vivencia socialmente situada, marcada por desigualdades estructurales de género, migración y acceso a derechos.

Tradicionalmente, la maternidad ha sido concebida como la esencia y propósito principal de la mujer, lo que ha derivado en responsabilizarla de los problemas sociales en general. Desde



esta mirada, si algo falla en la sociedad, se asume que las madres no cumplieron su rol formador. A esto se suma la crítica hacia quienes manifiestan malestar o no alcanzan la perfección, bajo el argumento de que la maternidad constituye una elección personal vinculada al ideal neoliberal. Esta lógica coloca todo el peso sobre las madres, generando una carga excesiva de responsabilidad que se traduce en ansiedad y conductas sobreprotectoras, motivadas por el

temor a no cumplir las expectativas sociales (Isupova, 2019).

Se comprende que el concepto de maternidad, implica analizar cómo este se ha construido social y culturalmente, influyendo en las expectativas sobre cómo debe desempeñarse la madre en la sociedad y el peso que se le atribuye a sus acciones.

Desde una perspectiva estructural, la migración según Ramírez Varela (2022), las migraciones han provocado diversos cambios y transformaciones en los diferentes territorios, trastocando estructural y profundamente las relaciones sociales. Se trata de un proceso multidimensional que entraña un complejo contrapunto de riesgo y oportunidades para las personas, las comunidades y los Estados, gracias al cual es posible observar una relación de contrastes entre las dinámicas económicas, sociales, jurídicas y políticas (p. 194).

El dinamismo actual de los movimientos migratorios define tendencias particulares que requieren ser visibilizadas. Los contextos globales de desigualdad estructural organizan la economía mundial, favoreciendo procesos de empobrecimiento y vulnerabilidad concentrada en determinados sectores, lo que actúa como detonante de la migración (Ramírez Varela, 2022). En Chile, esta dinámica se refleja en la concentración urbana de la población migrante, su procedencia principalmente centro y sudamericana, la segmentación laboral en trabajos más precarios y la tendencia a la feminización de algunas comunidades migrantes (Lobos et al., 2024).

La migración también ha sido históricamente interpretada con tintes políticos y mediáticos, llegando a presentarse como una “amenaza” que aumenta la militarización y fortalece fronteras. Estas representaciones inciden en las condiciones de inclusión/exclusión de las personas migrantes (Chavez, 2008b; Chacón & Coutin, 2018; Mountz & Hiemstra, 2014; Vaughan-Williams, 2015; Parsons & Riva, 2024). La separación de padres e hijos por



motivos migratorios ha sido considerada una violación de derechos humanos, perpetuada tanto por los países de origen como por los de destino (Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, 2021; Gu, 2024).

La evidencia emergente indica que la migración y el estatus de minoría étnica se encuentran asociados a un mayor riesgo de Trastorno del Espectro Autista (TEA) y discapacidad intelectual, evidenciando la influencia de factores contextuales en el desarrollo infantil

(Morinaga et al., 2021). En este sentido, variables como la etnicidad, las experiencias migratorias y el estrés sociobiológico han sido identificadas como elementos que pueden incidir en el desarrollo prenatal, influyendo tanto en la aparición como en la severidad del TEA (Becerra et al., 2014; Crafa&Warfa, 2015).

En el contexto chileno, el aumento sostenido de la población extranjera plantea el desafío de asegurar la inclusión efectiva de niños y niñas migrantes en los protocolos de sospecha y detección temprana de TEA en la Atención Primaria de Salud, considerando que este grupo presenta un mayor riesgo biopsicosocial y enfrenta barreras estructurales de acceso a los servicios de salud (Coelho-Medeiros et al., 2024).

A nivel experiencial, estas condiciones estructurales y sanitarias impactan directamente en la vivencia de la maternidad migrante. Martínez y García definen la crianza migrante como una forma de “maternidad difícil”, caracterizada por elevados niveles de riesgo y estrés que afectan tanto a la madre como a sus hijos e hijas, comprometiendo la calidad del cuidado materno y la salud física y mental de la infancia (Lobos et al., 2024). En el caso de las madres migrantes latinoamericanas, esta experiencia se ve profundizada por la vivencia de un duelo migratorio, asociado a la pérdida de vínculos significativos con el país de origen y a la necesidad de reconfigurar sus pautas de crianza en un nuevo contexto social y cultural (Asakura, 2016; González, 2005; Rengifo et al., 2023).

El concepto de madre y la experiencia de maternidad en migrantes adquieren, por tanto, una dimensión compleja, interrelacionando lo biológico, lo social y lo cultural. Esta revisión evidencia la necesidad de considerar tanto los recursos disponibles como los desafíos emocionales y sociales que enfrentan las madres migrantes con hijos/as TEA, para garantizar su desarrollo integral, inclusión social y educación de calidad.



A pesar de la existencia de investigaciones que abordan el fenómeno migratorio y otras que analizan el Trastorno del Espectro Autista, se observa una escasa producción científica que articule ambas dimensiones desde la experiencia subjetiva de las madres migrantes, especialmente en el contexto chileno. La mayoría de los estudios tienden a centrarse en aspectos biomédicos del TEA o en análisis generales sobre migración, dejando en un segundo plano las vivencias cotidianas, percepciones y significados que construyen las madres en torno

a la crianza de hijos e hijas con esta condición.

En este sentido, el problema de investigación no radica únicamente en la existencia de barreras sociales, educativas o institucionales, sino en la limitada comprensión de cómo estas barreras son experimentadas, interpretadas y afrontadas por las propias madres migrantes. La ausencia de investigaciones que recojan sus voces contribuye a la invisibilización de sus necesidades específicas y dificulta el diseño de políticas públicas y prácticas educativas contextualizadas y culturalmente pertinentes. (Carolina Stefoni, 2017; María Emilia Tijoux, 2016).



Objetivos de la investigación

Objetivo General:

Caracterizar las necesidades educativas, sociales y culturales que presentan las madres migrantes con hijos e hijas correspondientes al Espectro Autista en Chile.

Objetivos Específicos:

- 1.- Conocer los desafíos que enfrentan madres migrantes con hijos e hijas correspondientes al Espectro Autista.
- 2.- Identificar las percepciones de los profesionales que acompañan a las madres migrantes con hijos e hijas correspondientes al Espectro Autista.
- 3.- Exponer los apoyos y beneficios que reciben las madres migrantes en Chile con hijos e hijas con TEA.

Justificación

La relevancia de esta investigación radica en exponer y analizar las experiencias de madres migrantes que enfrentan la crianza de hijos e hijas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un contexto sociocultural distinto al de origen, permitiendo visibilizar una realidad escasamente abordada en el ámbito académico y social. Esta problemática se enmarca en el creciente flujo migratorio en Chile, donde las mujeres migrantes representan una parte significativa de la población y cumplen, en la mayoría de los casos, el rol principal en las



tareas de cuidado (Pavez, 2016). Este escenario plantea desafíos adicionales, ya que la condición migratoria puede acentuar las dificultades para acceder a recursos educativos y sanitarios especializados (Isupova, 2019).

En este escenario, la condición migratoria puede acentuar las dificultades para acceder a recursos educativos y sanitarios especializados, profundizando desigualdades estructurales que impactan directamente en las trayectorias de desarrollo de sus hijos e hijas. En este sentido, la investigación no solo aborda una problemática social relevante, sino que también permite comprender cómo se entrecruzan factores como migración, género y discapacidad.

Asimismo, la importancia del estudio radica en la escasa evidencia disponible en el contexto chileno y latinoamericano respecto a esta intersección, particularmente en el caso del autismo, lo que limita la generación de respuestas pertinentes desde las políticas públicas y las prácticas profesionales. De este modo, el aporte específico de esta investigación consiste en generar conocimiento situado que contribuya a visibilizar las necesidades, tensiones y estrategias de estas madres, aportando insumos tanto para el diseño de políticas inclusivas como para la mejora de las prácticas educativas y de acompañamiento profesional.

Investigaciones previas sostienen que la migración afecta no solo la estructura familiar, sino también el acceso a derechos fundamentales como educación y salud, lo que genera vulnerabilidades adicionales (Aguilera, 2017; Cuesta, 2008). En Chile, refiriéndonos a los apoyos y beneficios que por ley las madres pueden acceder, el marco normativo de la Educación Especial ha evolucionado considerablemente durante los últimos años a través de leyes y decretos nacionales orientados a fortalecer la inclusión educativa. Entre las normativas más relevantes de encuentran:

- Ley 20.422 (2010)
- Ley de Inclusión Escolar 20.845 (2015)
- Decreto 87 (1990)
- Decreto 83 (2015)
- Decreto 170 (2009)
- Ley TEA (2023)



Por otra parte, organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) han señalado la necesidad de generar políticas inclusivas que consideren la diversidad cultural y las condiciones específicas de las poblaciones migrantes en el acceso a servicios. En este sentido, investigaciones como la presente aportan evidencia para orientar políticas públicas que reduzcan las brechas en el diagnóstico temprano y en la provisión de apoyos para familias migrantes con hijos en el espectro autista (Vivanco, 2012; Yáñez et al., 2021).

Finalmente, la elección de un enfoque cualitativo y fenomenológico se justifica por la necesidad de comprender en profundidad las experiencias subjetivas de las madres migrantes, rescatando sus significados, emociones y estrategias de afrontamiento en un territorio desconocido. Este aporte no solo enriquece la literatura académica, sino que también contribuye a la formulación de intervenciones más pertinentes y culturales. (Isupova, 2019; Aguilera, 2017).



Capítulo II

Marco Teórico

El rol de la madre y la maternidad migrante

Para efectos de la presente investigación, se entiende por madre migrante a aquella mujer que ha realizado un proceso de migración internacional y que reside en un país distinto al de su origen, asumiendo de manera principal o predominante el rol de cuidado y crianza de sus hijos e hijas. Esta condición implica no solo un desplazamiento territorial, sino también una reconfiguración identitaria, social y cultural, atravesada por procesos de adaptación, integración y, en muchos casos, vulnerabilidad. En el caso de madres migrantes de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista, esta experiencia se ve intensificada por las demandas asociadas al cuidado especializado, el acceso a apoyos institucionales y la interacción con sistemas educativos y de salud que operan bajo lógicas culturales distintas a las propias. (Hondagneu-Sotelo, 1994).

El contexto social constituye una variable fundamental en la observación y comprensión del desarrollo infantil, por lo que resulta imprescindible analizar el rol de la madre como figura central en los procesos de crianza. La maternidad, si bien posee un componente biológico, se configura principalmente como una construcción social atravesada por mandatos culturales, normas de género y expectativas sociales que asignan a la madre la responsabilidad principal del cuidado y bienestar de los hijos e hijas.

Diversos enfoques feministas han contribuido a resignificar el concepto de maternidad, desplazando la mirada desde una posición de opresión pasiva hacia el reconocimiento de las madres como sujetas activas que desafían y transforman los significados tradicionales



asociados a este rol. Sin embargo, a pesar de estos avances, persiste una fuerte carga simbólica que responsabiliza a las madres por los resultados del desarrollo infantil.

Isupova (2019) problematiza esta situación al señalar que la maternidad suele concebirse como la “esencia” y el “propósito” de la mujer, lo que deriva en una hipertrofia de la responsabilidad materna. Esta sobrecarga se traduce en elevados niveles de ansiedad, culpa y

autoexigencia, especialmente cuando las condiciones sociales no permiten cumplir con los ideales normativos de crianza. En contextos migratorios, estas exigencias se intensifican debido a la ausencia de redes de apoyo, la precariedad laboral y las barreras culturales e idiomáticas.

En los últimos años, el concepto de neurodiversidad ha emergido como un paradigma que cuestiona las concepciones tradicionales sobre la diversidad humana, particularmente en relación con el Trastorno del Espectro Autista.

Desde esta perspectiva, la neurodiversidad reconoce y valora las variaciones naturales en el funcionamiento neurológico y cognitivo como parte de la diversidad humana, desplazando la mirada patologizante hacia una comprensión social, cultural y política del autismo (den Houting, 2019; Doyle, 2017). Así, condiciones como el TEA dejan de ser entendidas exclusivamente como trastornos, para ser conceptualizadas como variaciones biológicas del desarrollo humano (Baker, 2011).

No obstante, este enfoque no se presenta de manera homogénea ni exenta de tensiones. Puerto y Vázquez (2024) señalan que, en el caso del autismo, coexisten posturas divergentes dentro del paradigma de la neurodiversidad. Por una parte, ciertos sectores del activismo autista (principalmente vinculados a personas autistas de alto funcionamiento) proponen comprender el autismo como una cultura desfavorecida, demandando apoyos orientados a mejorar la calidad de vida y el bienestar subjetivo, respetando y preservando las particularidades identitarias autistas (Jaarsma&Welin, 2012; den Houting, 2019). Por otra parte, familias de niños y niñas en edad escolar suelen enfatizar la necesidad de intervenciones que reduzcan o mitiguen los rasgos autistas, con el objetivo de favorecer su inclusión social, educativa y sus oportunidades futuras (Baker, 2011; French & Kennedy, 2018).



Estas tensiones resultan especialmente relevantes en el contexto de la presente investigación, ya que evidencian los desafíos que enfrentan las madres migrantes al navegar entre discursos clínicos, sociales y culturales sobre el autismo, muchas veces sin el acompañamiento adecuado por parte de los sistemas educativos y de salud. En este sentido, la neurodiversidad no solo constituye un marco teórico, sino también un

campo de disputa simbólica y política que impacta directamente en las prácticas de crianza, en el acceso a apoyos y en la construcción de expectativas sobre el desarrollo de los hijos e hijas con TEA.

La articulación entre estas dimensiones teóricas permite comprender que el Trastorno del Espectro Autista no puede analizarse de manera aislada de las condiciones sociales en las que se desarrolla. En el caso de las madres migrantes, esta realidad se complejiza al intersectar con experiencias de desplazamiento, desigualdad estructural y responsabilidades de cuidado, configurando trayectorias marcadas por múltiples tensiones.

Desde esta investigación, el análisis de la maternidad migrante en contextos de Trastorno del Espectro Autista se aborda desde una perspectiva interseccional, entendida como un enfoque que permite comprender cómo distintas categorías sociales, como género, migración y neurodiversidad, no operan de manera aislada, sino que se entrelazan configurando experiencias específicas de desigualdad (Crenshaw, 1991; Collins, 2015). En este sentido, el marco teórico se estructura considerando la interacción entre estas dimensiones, con el fin de analizar de manera integral las experiencias de las madres migrantes.

Migración como fenómeno social

Desde las ciencias sociales, se comprende que la migración no es una decisión aislada o personal, sino que está relacionada con fenómenos sociales más complejos, como desigualdades económicas, conflictos sociales, políticas y ausencia de redes familiares y comunitarias.

La migración se configura como un fenómeno social que reorganiza vínculos, roles y dinámicas familiares. Las personas migrantes mantienen relaciones sociales que trascienden



el territorio, generando nuevas formas de pertenencia y convivencia. En este sentido, la migración impacta en la construcción de identidades, en las prácticas culturales y en los modos de participación social (Glick Schiller et al., 1995; Castles et al., 2014)

Como fenómeno social, la migración también refleja y reproduce relaciones de poder y desigualdad. Las personas migrantes suelen enfrentar barreras estructurales, tales como discriminación, exclusión social y dificultades de acceso a derechos básicos como salud, educación y trabajo. (Castles, de Haas & Miller, 2014)

Castles (2010). Plantea la necesidad de dismantelar la representación de las migraciones como un fenómeno predeterminante masculinizado, enfatizando la importancia de incorporar una perspectiva de género en su análisis. A través de la visibilización de los nudos de entrelazamiento entre cuestiones relativas a la inmigración y las relaciones de género, se acercará desde una perspectiva clave a temas tan relevantes como la maternidad transnacional, las cadenas globales de cuidados y afectos, las discriminaciones, símbolos culturales y los cambios en las relaciones de género. Crítica con aquellas aproximaciones del transnacionalismo que se centran en la dimensión exclusivamente económica de las remesas de las migrantes.

Desde esta perspectiva, la migración deja comprenderse como un desplazamiento individual o económico, para ser analizada como un fenómeno social complejo, profundamente atravesado por relaciones de género, cuidados y afectos. Esta mirada, permite problematizar la experiencia migratoria de las mujeres, particularmente de aquellas que ejercen la maternidad en contextos de movilidad, lo que da paso a la noción de familias transnacionales como una categoría analítica central para comprender estas dinámicas. Estas dinámicas adquieren una complejidad particular cuando se analizan desde una perspectiva interseccional, especialmente en el caso de mujeres migrantes que, además de enfrentar desigualdades de género, asumen roles de cuidado en contextos de alta demanda, como ocurre en la crianza de hijos e hijas con Trastorno del Espectro Autista.

Familias Transnacionales

El concepto transnacional surge principalmente en los estudios de migración y ciencias sociales para describir la relación, práctica y vínculo que se mantienen de manera simultánea



entre el país de origen y el país de residencia actual. Desde esta perspectiva, la migración no implica una ruptura total con el lugar de origen, sino la construcción de campos sociales que atraviesan las fronteras nacionales.

En este proceso migratorio surge el perfil de familia transnacional el cual se define como “familias que viven parte o la mayor parte del tiempo separadas, pero que, a pesar de la distancia, logran mantener un sentido de bienestar colectivo y de unidad familiar a través del tiempo y el espacio” (Bryceson&Vuorela, 2002). En este marco, la experiencia de la madre migrante se inscribe dentro de una lógica transnacional, ya que su rol materno se ejerce en múltiples territorios de manera simultánea.

Parreñas (2005) señala que “Las mujeres migrantes continúan siendo responsables del cuidado y la reproducción social de sus familias, incluso cuando este cuidado debe ejercerse a la distancia, lo que conlleva una significativa carga emocional y moral”. Estas prácticas se inscriben en campos sociales transnacionales que permiten la coexistencia de múltiples pertenencias (Levitt &Glick Schiller, 2004). En este contexto, el cuidado no desaparece con la migración, sino que se transforma y circula a través de intercambios emocionales y simbólicos (Baldassar& Merla, 2014), generando una carga socioemocional significativa para las mujeres migrantes.

En este marco, el cuidado no desaparece con la migración, sino que se transforma y circula a través de intercambios emocionales, simbólicos y materiales que sostienen los vínculos familiares a distancia (Baldassar& Merla, 2014). Esta reorganización del cuidado genera una carga socioemocional significativa para las mujeres migrantes, la cual se ve intensificada por las condiciones estructurales y culturales del país de destino.

Desde una perspectiva interseccional, esta reorganización del cuidado no solo implica desafíos derivados de la migración, sino también desigualdades de género que recaen principalmente en las mujeres, especialmente cuando se intersectan con la crianza de hijos e hijas con necesidades de apoyo especializado.

Migración parental y educación

Dos enfoques teóricos permiten comprender cómo la migración parental puede afectar la educación de los niños:



Modelo de generación de recursos: plantea que la migración puede aumentar los recursos disponibles para los hijos, favoreciendo la acumulación de capital humano, ya sea por medio de los conocimientos, habilidades y de salud, mejorando las oportunidades educativas mediante remesas económicas que permiten que los niños permanezcan más tiempo en la escuela (Shen et al., 2021; Banco mundial , 2020; Nyamnjoh et al., 2024; Van Hook & Glick, 2020).

Modelo de ruptura familiar: Enfatiza la importancia de la participación parental en el desempeño escolar, como asistir a actividades educativas y preparar a los hijos para la escuela. La separación de los padres por motivos migratorios podría disminuir esta participación, afectando negativamente el rendimiento académico (Shen et al., 2021; An & Fiori, 2024; Li et al., 2019; Gu, 2024). Martínez y García definen la crianza migrante como una “maternidad difícil”, dada la situación de riesgo y estrés que enfrenta la madre y sus hijos/as, afectando la calidad del cuidado materno y la salud física y mental de los niños/as (Lobos et al., 2024).

En este contexto, un análisis interseccional permite comprender que los efectos de la migración parental en la educación no son homogéneos, sino que varían según condiciones de género, contexto socioeconómico y necesidades educativas específicas, como ocurre en el caso de niños y niñas dentro del espectro autista.

Migración en Chile

La migración en Chile ha experimentado un incremento sostenido durante los últimos años, constituyéndose como un fenómeno social de alto impacto que ha incidido en múltiples ámbitos de la sociedad chilena. Este proceso ha generado diversas transformaciones demográficas, sociales y culturales, visibilizando nuevas problemáticas asociadas al acceso a derechos, la integración social y la convivencia intercultural. En este escenario, la migración se configura no sólo como un fenómeno demográfico, sino también como un desafío estructural para los sistemas sociales, educativos y sanitarios del país.

La motivación epistémica de la presente investigación surge a partir del aumento considerable de personas y familias migrantes en Chile, junto con el incremento de la población infantil diagnosticada con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En este contexto,



el estudio se propone visibilizar las dificultades que enfrentan las madres migrantes con hijos e hijas dentro del espectro autista, considerando los desafíos sociales, educativos y culturales asociados tanto a la experiencia migratoria como a los procesos de crianza.

Desde la experiencia como docentes en formación, ha sido posible evidenciar estas problemáticas en diversos espacios pedagógicos, lo que refuerza la relevancia de investigar las tensiones que emergen al conjugar las categorías de género, migración y neurodivergencia. Ser mujer, madre, migrante y cuidadora principal de un niño o niña con TEA implica una sobrecarga particular que requiere ser comprendida desde una mirada integral, que considere tanto las condiciones individuales como los factores estructurales que inciden en estas trayectorias de vida.

Según datos entregados por el Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG) y el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), en la *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile 2023*, al 31 de diciembre de 2023 residían en el país 1.918.583 personas extranjeras, lo que representa un incremento relativo del 4,5 % respecto del año anterior. Este crecimiento sostenido permite dimensionar la magnitud del fenómeno migratorio y su impacto en los distintos sistemas de apoyo social.

Imagen de mujer migrante en Chile.

Estas dinámicas adquieren particular relevancia al situarlas en el contexto nacional, donde la migración femenina ha estado históricamente vinculada al trabajo doméstico y de cuidados. Al respecto, Stefoni (2009) analiza la migración de mujeres en Chile desde una perspectiva de género, destacando cómo las demandas del mercado laboral y la escasa corresponsabilidad social refuerzan la asignación de roles de cuidado a las mujeres migrantes, profundizando situaciones de desigualdad y vulnerabilidad.

Stefoni, C. (2009). Entre los factores que han contribuido a un aumento en la demanda por trabajadores domésticos se encuentran el incremento de la participación de las mujeres en el mercado laboral, la carencia de políticas públicas del Estado que permitan conciliar el trabajo con la vida familiar, la feminización de las migraciones internacionales y el envejecimiento demográfico de las sociedades.

Los desafíos jurídicos, sociales y económicos planteados en conjunto por esta obra seminal permanecen hoy, con mayor o menor intensidad, en la agenda pendiente de los países de la



región: el reconocimiento y protección jurídica del trabajo doméstico y de las relaciones entre empleado y empleador, las condiciones precarias de trabajo y limitada movilidad ocupacional de las trabajadoras domésticas, el incentivo a la migración femenina que este trabajo genera, la ideología de servicio que considera lo doméstico como naturalmente femenino, reforzando la subordinación de género, son todos problemas que las trabajadoras domésticas enfrentan aún en la actualidad. Al mismo tiempo, el creciente reconocimiento del trabajo reproductivo y de roles de género que ha sido producto del énfasis en la cohesión social en los países posdictadura, de espacios políticos ganados por los movimientos de mujeres y del significativo aumento en el ingreso de las mujeres al mercado laboral, se ha traducido en mayor atención a las condiciones del trabajo femenino y a la equiparación de las normas jurídicas que lo regulan (CEPAL, 2019).

Este escenario de desigualdad adquiere nuevas complejidades cuando se analiza desde una perspectiva interseccional que incorpore, además de la migración y el género, la neurodiversidad y la maternidad. En este marco, la neurodiversidad se define como un concepto que trasciende la concepción tradicional de la diversidad humana, al reconocer y valorar las variaciones naturales en el funcionamiento neurológico y cognitivo de las personas (den Houting, 2019; Doyle, 2017). Desde esta perspectiva, las diferencias neurológicas no se comprenden como patologías, sino como expresiones legítimas de la diversidad humana, situando diagnósticos como el Trastorno del Espectro Autista en un debate social, cultural y político más amplio (Baker, 2011; Charlton, 1998; Dwyer, 2020).

En el caso de las madres migrantes de niños y niñas neurodivergentes, esta mirada permite comprender cómo las condiciones de precariedad laboral, la sobrecarga de cuidados y las desigualdades de género influyen directamente en la forma en que se viven, interpretan y enfrentan los procesos de crianza y acompañamiento, profundizando situaciones de vulnerabilidad social y exclusión.

Interseccionalidad – migración – neurodiversidad – maternidad.

Puerto, M. S. C., & Vázquez, M. D. V. S. (2024). La neurodiversidad se define como un concepto que trasciende la concepción tradicional de la diversidad humana, al reconocer y celebrar las variaciones naturales en el funcionamiento neurológico y cognitivo de las personas (den Houting, 2019; Doyle, 2017). En términos simples, la neurodiversidad postula que las diferencias neurológicas pueden interpretarse como variaciones biológicas y no como



patologías (Baker, 2011) y reconoce que diagnósticos como el de trastorno del espectro autista (TEA) o el de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) son variaciones naturales en el funcionamiento humano, lo que sitúa este debate en un contexto social, cultural y político más amplio (Charlton, 1998; Dwyer, 2020).

Desde una perspectiva crítica, Castles (2010) plantea que la migración debe comprenderse como un proceso de transformación social, y no únicamente como un fenómeno demográfico o económico. El autor advierte sobre la necesidad de dismantlar las representaciones tradicionales de la migración como un fenómeno predominantemente masculinizado, destacando la importancia de visibilizar los entrelazamientos entre migración, género y relaciones de cuidado. Desde este enfoque, emergen conceptos clave como la maternidad transnacional, las cadenas globales de cuidados y afectos, así como las múltiples formas de discriminación que enfrentan las mujeres migrantes en los países de destino. Asimismo, Castles problematiza aquellas aproximaciones que reducen el análisis migratorio a la dimensión económica de las remesas, incorporando la noción de “remesas sociales” para dar cuenta de los intercambios simbólicos, culturales y afectivos que acompañan los procesos migratorios.

La autora señala que el aumento de la demanda por trabajadoras domésticas migrantes se relaciona con factores estructurales como la mayor participación de las mujeres chilenas en el mercado laboral, la ausencia de políticas públicas que permitan conciliar trabajo y vida familiar, la feminización de las migraciones internacionales y el envejecimiento demográfico. Estas dinámicas han contribuido a la precarización laboral de las mujeres migrantes, caracterizada por condiciones de trabajo inestables, limitada movilidad ocupacional y una ideología de servicio que refuerza la asociación de lo doméstico con lo femenino, perpetuando relaciones de subordinación de género.

A pesar de ciertos avances en el reconocimiento del trabajo reproductivo y de cuidado, impulsados por los movimientos feministas y los cambios sociopolíticos en los países postdictadura, persisten importantes desafíos en términos de protección jurídica, acceso a derechos laborales y reconocimiento social del trabajo femenino migrante (Stefoni, 2009). Estas condiciones estructurales inciden directamente en las experiencias de maternidad de las mujeres migrantes, especialmente cuando deben compatibilizar jornadas laborales extensas con las demandas de crianza y cuidado especializado de hijos e hijas con necesidades educativas y de apoyo específicas.



Paralelamente, se ha observado un aumento en la prevalencia de diagnósticos de Trastorno del Espectro Autista. Al respecto, Yáñez (2021) señala que las causas de este incremento continúan siendo controversiales y se asocian, entre otros factores, a la heterogeneidad de las muestras estudiadas, la ausencia de metodologías estandarizadas y la posible incidencia de factores ambientales. Si bien el contexto social y cultural constituye un elemento clave en el desarrollo infantil y en los procesos diagnósticos, también deben considerarse factores biológicos y psicosociales, lo que refuerza la necesidad de analizar la situación particular de las madres y el impacto que estas condiciones generan en sus trayectorias vitales.

A partir de esta comprensión, resulta pertinente revisar los principales enfoques teóricos que han intentado explicar el Trastorno del Espectro Autista, con el fin de profundizar en sus bases conceptuales y en las implicancias que estas tienen para la comprensión del desarrollo infantil.

El autismo desde una definición médica y social

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es definido como una condición del neurodesarrollo de inicio temprano, caracterizada por dificultades persistentes en la interacción social recíproca, la comunicación verbal y no verbal, así como por la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association [APA], 2022).

Asimismo, el TEA y la discapacidad intelectual son comprendidos como condiciones del desarrollo que presentan dificultades a largo plazo en múltiples dominios del funcionamiento humano, tales como el ámbito cognitivo, comunicativo, social y adaptativo (Morinaga et al., 2021). Estas dificultades no solo afectan a la persona diagnosticada, sino que también inciden de manera significativa en su entorno familiar, particularmente en quienes asumen el rol principal de cuidado. Aunque la literatura especializada ha permitido caracterizar ampliamente el TEA, sus manifestaciones continúan situándose principalmente en el ámbito de la interacción social, cuya base etiológica aún no se encuentra completamente esclarecida.

Actualmente, no existe consenso respecto a una causa única del trastorno, identificándose más bien una interacción compleja entre factores genéticos, biológicos, epigenéticos y ambientales. Esta falta de certeza refuerza la importancia de considerar el contexto social, familiar y cultural en el análisis del desarrollo de niños y niñas dentro del espectro.



Desde estas definiciones surgen diversas teorías que buscan explicar las bases de este diagnóstico y la influencia que este tiene en el desarrollo integral de las personas con TEA.

Teorías explicativas del Trastorno del Espectro Autista

Comenzando por uno de los principales investigadores y exponentes en el estudio del TEA, Simon Baron-Cohen (2002) ha realizado importantes aportes para la comprensión de las características cognitivas y sociales asociadas a esta condición. Una de sus principales contribuciones se desarrolla a partir de la Teoría de la Mente, la cual plantea que las personas con TEA presentan dificultades para comprender y atribuir estados mentales a otras personas, tales como pensamientos, creencias e intenciones. Esta dificultad influye directamente en la interacción social, la comunicación pragmática y la interpretación de situaciones sociales complejas (Baron-Cohen et al., 1985).

Asimismo, el autor propone la Teoría de la Empatía–Sistematización, la cual sostiene la existencia de un desequilibrio entre la capacidad de empatizar y la habilidad para sistematizar. Desde este enfoque, las personas con TEA tienden a presentar dificultades en la comprensión de los estados mentales de otros, contrastando esta característica con una elevada habilidad para comprender y regirse por patrones, reglas y sistemas altamente estructurados. Este perfil cognitivo permite comprender tanto las dificultades presentes en las interacciones sociales como las fortalezas observadas en contextos altamente estructurados y predecibles (Baron-Cohen, 2002).

Derivada de esta propuesta, Baron-Cohen plantea la Teoría del Cerebro Masculino Extremo, la cual sugiere que el TEA representa una forma extrema de un perfil cognitivo caracterizado por una alta sistematización y una menor empatía. Esta teoría introduce el concepto de un perfil cognitivo denominado “masculino”, entendido desde una perspectiva teórica y estereotípica, que potencia dichas características. Si bien esta propuesta ha sido ampliamente criticada por su enfoque binario, ha contribuido al análisis de las diferencias cognitivas y neurológicas presentes en el espectro autista.

En complemento a estos aportes, Uta Frith (1989) desarrolla la Teoría de la Coherencia Central, la cual propone que las personas dentro del espectro autista tienden a procesar la información de manera focalizada en los detalles, en lugar de integrar un significado global. Este estilo cognitivo explica tanto las dificultades para comprender información contextual,



implícita o metafórica, como las fortalezas observadas en tareas que requieren precisión y atención al detalle. Desde esta perspectiva, el TEA no se comprende únicamente desde el déficit, sino también como una forma particular de procesamiento de la información que influye en el aprendizaje y la interacción social.

Desde otra aproximación teórica, la Teoría de las Funciones Ejecutivas, desarrollada por Ozonoff, Pennington y Rogers (1991), plantea que las personas con TEA presentan dificultades en procesos cognitivos superiores como la planificación, la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio y la autorregulación conductual. Estas dificultades se manifiestan en conductas rígidas, resistencia a los cambios y comportamientos repetitivos, afectando el desempeño adaptativo en distintos contextos.

Finalmente, desde un enfoque más integrador, la Teoría Neuroconstructivista, desarrollada por Karmiloff-Smith (2009), plantea que el Trastorno del Espectro Autista debe entenderse como el resultado de trayectorias de desarrollo atípicas, más que como un conjunto de déficits aislados. Según esta propuesta, pequeñas diferencias en los procesos cognitivos tempranos generan cambios progresivos en el desarrollo, configurando perfiles diversos dentro del espectro. Esta visión destaca la relevancia del entorno, la plasticidad cerebral y la intervención temprana.

Desde esta perspectiva, las teorías revisadas permiten comprender el TEA no solo como un conjunto de características individuales de carácter cognitivo o neurobiológico, sino como una condición que se expresa en interacción constante con el entorno social, educativo y cultural. En consecuencia, estas aproximaciones teóricas evidencian la necesidad de avanzar hacia un enfoque de derechos e inclusión, que considere las barreras contextuales y estructurales que influyen en la participación y el acceso a apoyos, especialmente en el caso de las familias migrantes.

En este escenario, el rol de los profesionales adquiere una relevancia central, en tanto actúan como mediadores entre las necesidades de las familias y los sistemas institucionales, favoreciendo el acceso a apoyos y promoviendo procesos de inclusión.

Desde esta perspectiva, el TEA se comprende como una condición que se expresa en interacción con el entorno social, educativo y cultural, lo que evidencia la necesidad de un enfoque de derechos e inclusión que considere las barreras contextuales y estructurales. En



este marco, el acompañamiento profesional resulta fundamental, contribuyendo a mediar entre las necesidades del niño o niña y los sistemas de apoyo, favoreciendo el acceso a estos recursos.

Rol de los profesionales y acompañamiento familiar en el abordaje del Trastorno del Espectro Autista

El acompañamiento profesional a las familias de niños y niñas con discapacidad ha sido históricamente el resultado de procesos de lucha social y reconocimiento de derechos. Un hito fundamental en este ámbito lo constituye la promulgación de la *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) en Estados Unidos, originalmente aprobada en 1975 y posteriormente enmendada en diversas ocasiones, siendo una de las más relevantes la del año 2004. Esta legislación surge a partir de la acción colectiva de madres y padres que, durante la década de 1970, exigieron el acceso de sus hijos e hijas con discapacidad a la educación pública, estableciendo el derecho a la educación como un derecho constitucional que no podía ser vulnerado por los Estados (Turnbull & Turnbull, 1996).

Uno de los aportes centrales de IDEA fue el reconocimiento explícito del rol de las familias como participantes activos e iguales en la toma de decisiones educativas, rompiendo con modelos asistencialistas y unidireccionales de intervención. Desde esta perspectiva, se sostiene que las familias no pueden asumir que las instituciones educativas garantizarán por sí solas una educación adecuada, por lo que se hace necesario otorgarles mecanismos formales de participación, supervisión y exigibilidad de derechos (Turnbull, Turnbull & Wheat, 1982).

En este marco, la legislación establece el derecho de los padres y madres a colaborar con los profesionales en la elaboración de programas educativos individualizados, tales como el *Individualized Education Program* (IEP) para niños, niñas y adolescentes, y el *Individualized Family Service Plan* (IFSP) para la primera infancia. Asimismo, se reconoce el derecho de las familias a aceptar o rechazar evaluaciones, impugnar decisiones institucionales y acceder a instancias de mediación o revisión administrativa cuando consideren vulnerados los derechos educativos de sus hijos e hijas (Turnbull, Stowe & Huerta, 2007).

Este modelo de colaboración familia–profesionales constituye un referente relevante para el análisis del acompañamiento que reciben las madres migrantes de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en Chile, en tanto permite problematizar las brechas existentes



entre los marcos normativos internacionales y las prácticas reales de los sistemas educativos y de salud, particularmente en contextos de diversidad cultural y migratoria.

En este sentido, la colaboración entre familias y profesionales no puede entenderse únicamente como una estrategia de intervención, sino como una expresión concreta del enfoque de derechos, donde la participación activa de las madres se reconoce como un componente central en la toma de decisiones que afectan el desarrollo y bienestar de sus hijos e hijas.

Desde un enfoque de derechos e inclusión, resulta fundamental comprender la situación de las madres migrantes de niños y niñas con TEA considerando el acceso equitativo a apoyos sociales, educativos y sanitarios. Tanto la Convención sobre los Derechos del Niño como los marcos normativos asociados a la inclusión educativa reconocen el derecho de todos los niños y niñas a recibir apoyos adecuados a sus necesidades, sin discriminación por origen nacional, condición migratoria o condición de discapacidad. No obstante, diversos estudios evidencian que las familias migrantes enfrentan mayores barreras para ejercer estos derechos, lo que impacta directamente en los procesos de inclusión y bienestar infantil, reforzando situaciones de desigualdad estructural.

Enfoque de derechos e inclusión

Desde un enfoque de derechos, resulta fundamental comprender la situación de las madres migrantes de niños y niñas con TEA considerando el acceso equitativo a apoyos sociales, educativos y sanitarios. Tanto la Convención sobre los Derechos del Niño como los marcos normativos asociados a la inclusión educativa reconocen el derecho de todos los niños y niñas a recibir apoyos adecuados a sus necesidades, sin discriminación por origen nacional, condición migratoria o condición de discapacidad. Sin embargo, diversos estudios evidencian que las familias migrantes enfrentan mayores barreras para ejercer estos derechos, lo que impacta directamente en los procesos de inclusión y bienestar infantil, reforzando situaciones de desigualdad estructural.

Educación intercultural y barreras de acceso en contextos migratorios

Desde una perspectiva intercultural, resulta fundamental comprender que los procesos educativos no se desarrollan en un vacío cultural, sino que se encuentran profundamente atravesados por sistemas de valores, creencias, prácticas y significados propios de los



distintos grupos sociales. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la cultura como un “conjunto complejo de rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social”, incluyendo no solo las manifestaciones artísticas, sino también los sistemas de vida, los valores, las tradiciones y las creencias que configuran la identidad colectiva (Sáez, 2006, citado en Granja, 2015).

Bajo esta comprensión, la educación intercultural se presenta como un enfoque pedagógico orientado a promover el reconocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad cultural en los contextos educativos. De acuerdo con las directrices propuestas por la UNESCO (2014), este enfoque se articula en tres principios fundamentales: el respeto por la identidad cultural del educando mediante una educación de calidad pertinente a su contexto; el desarrollo de competencias culturales que permitan la participación plena en la sociedad; y la promoción del respeto, el entendimiento y la solidaridad entre personas y grupos de diversa procedencia cultural (Granja, 2015). Estos principios adquieren especial relevancia en contextos de alta diversidad cultural, como el chileno, marcado por un sostenido aumento de la población migrante.

No obstante, diversos estudios han evidenciado que, pese a los avances normativos en materia de derechos, persisten barreras que dificultan el acceso efectivo de la población migrante a los sistemas educativos y de salud. Stefoni y Contreras (2022) identifican la existencia de barreras institucionales, culturales y de acceso a la información que limitan la participación plena de las familias migrantes en estos sistemas. En el ámbito educativo, si bien el Estado chileno reconoce el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes, en la práctica se observan dificultades asociadas a la falta de información, a la escasa adecuación intercultural de las instituciones y a condiciones de vulnerabilidad social que afectan especialmente a ciertas comunidades migrantes.

Estas barreras adquieren una complejidad aún mayor en el caso de las madres migrantes de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista, quienes deben enfrentar simultáneamente los desafíos propios de la experiencia migratoria, las exigencias del cuidado especializado y la interacción con sistemas educativos y de salud que, en muchos casos, no incorporan una perspectiva intercultural ni de neurodiversidad. En este contexto, la educación intercultural se configura no sólo como un principio pedagógico, sino como una herramienta fundamental



para avanzar hacia procesos de inclusión más equitativos, que reconozcan la diversidad cultural, lingüística y neurológica presente en las comunidades educativas.

Salud mental y resiliencia familiar en familias con hijos e hijas con Trastorno del Espectro Autista

El diagnóstico de un hijo o hija con Trastorno del Espectro Autista constituye un acontecimiento vital significativo que impacta de manera profunda en la dinámica familiar, particularmente en la salud mental de quienes asumen el rol principal de cuidado. Diversos estudios han evidenciado que las familias de niños y niñas con TEA presentan mayores niveles de estrés, ansiedad y desgaste emocional, lo que puede afectar su calidad de vida y su bienestar psicosocial (Guillén Sánchez & Velasco Barahona, 2023).

Desde una perspectiva integral, la salud mental no puede comprenderse únicamente como la ausencia de enfermedad, sino como un estado dinámico que involucra la capacidad de las personas para afrontar las tensiones cotidianas, desarrollar su potencial y participar activamente en la sociedad. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud define la salud mental como un proceso subjetivo relacionado con la autorrealización, el manejo del estrés y el funcionamiento social del individuo (OMS, 2018, citado en Muñoz et al., 2022). Esta conceptualización resulta especialmente pertinente para comprender la experiencia de las madres de niños y niñas con TEA, quienes deben enfrentar simultáneamente las demandas del cuidado especializado, las exigencias sociales y, en el caso de las madres migrantes, los desafíos propios del proceso migratorio.

El Trastorno del Espectro Autista es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta desde los primeros años de vida y que se caracteriza por dificultades en la interacción social, la comunicación verbal y no verbal, así como por patrones conductuales restringidos y repetitivos (Canseco & Vargas, 2020). Dado su carácter permanente, el TEA acompaña a la persona a lo largo de su ciclo vital (Quintero et al., 2019), lo que implica una reorganización sostenida de las dinámicas familiares. Si bien no existe una cura para esta condición, diversas intervenciones psicológicas y psicoeducativas han demostrado favorecer procesos de adaptación, aceptación y mejora en la calidad de vida tanto de las personas con TEA como de sus familias (Fernández & Espinoza, 2019).



Comprender a la familia como un sistema resulta clave para el análisis de estas experiencias. La familia puede entenderse como un conjunto de subsistemas interrelacionados que construyen vínculos afectivos, establecen normas, roles y significados compartidos, y cumplen una función central en el apoyo emocional, la resolución de conflictos y el desarrollo integral de sus miembros. En este marco, la presencia de un hijo o hija con TEA supone un desafío que pone a prueba los recursos emocionales, organizacionales y comunicacionales del núcleo familiar.

Frente a estas demandas, el concepto de resiliencia familiar emerge como una categoría teórica fundamental. Walsh (2003, 2004) plantea que la resiliencia familiar se sostiene en tres procesos centrales: el sistema de creencias, los procesos organizacionales y los procesos de comunicación. Estos elementos permiten a las familias enfrentar situaciones adversas, reorganizarse y encontrar nuevos significados frente a la experiencia del diagnóstico. Entre los principales factores de protección se identifican el apego seguro, el apoyo emocional, la disciplina coherente y la calidez en las relaciones familiares.

De manera complementaria, Patterson (2002) señala que los procesos de protección familiar incluyen la cohesión, la flexibilidad, la comunicación y los significados compartidos, mientras que Black y Lobo (2008) destacan factores como una visión positiva de la vida, la espiritualidad, los acuerdos familiares, las rutinas, el tiempo compartido y las redes de apoyo como elementos clave para fortalecer la resiliencia. Estas dimensiones adquieren especial relevancia en contextos de migración, donde las familias suelen enfrentar la ausencia de redes de apoyo extendidas, precariedad socioeconómica y barreras culturales e institucionales.

En el caso de las madres migrantes de niños y niñas con TEA, la experiencia de crianza se ve atravesada por una doble carga: por una parte, las exigencias emocionales y prácticas asociadas al cuidado de un hijo o hija neurodivergente; y por otra, los desafíos propios de la adaptación a un nuevo contexto social, cultural y normativo. Esta intersección incrementa la vulnerabilidad psicosocial y refuerza la necesidad de contar con apoyos institucionales, educativos y comunitarios que promuevan el bienestar familiar desde un enfoque de derechos, inclusión y pertinencia cultural.



Marco Metodológico

Definiciones Epistemológicas:

El presente capítulo tiene como finalidad fundamentar las decisiones epistemológicas y metodológicas que orientan esta investigación, centrada en la comprensión de las experiencias de madres migrantes con hijos e hijas dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Chile. Asimismo, se incorporan las perspectivas de los profesionales de la educación que acompañan los procesos educativos de hijos e hijas con TEA de madres migrantes, con el propósito de ampliar la comprensión del fenómeno desde una mirada intersubjetiva, relacional e institucional. Considerando la naturaleza del fenómeno estudiado, se adopta un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de las vivencias, significados y percepciones construidas por las propias participantes en torno a sus trayectorias de migración, crianza y acceso a apoyos educativos y sociales.

Desde esta perspectiva, la investigación se sitúa en un paradigma interpretativo, que concibe la realidad social como una construcción subjetiva e intersubjetiva, producida en contextos socioculturales específicos. El conocimiento se entiende, por tanto, como un proceso situado, que emerge de la interacción entre la investigadora y las participantes, otorgando centralidad a sus relatos como fuente legítima de comprensión del fenómeno. De forma complementaria, se consideran los relatos de profesionales de la educación como actores significativos del proceso de acompañamiento, cuyas experiencias permiten comprender las dinámicas institucionales, educativas y relacionales que configuran los procesos de inclusión de familias migrantes en contextos escolares.



De este modo, el marco metodológico se articula con un diseño cualitativo de carácter fenomenológico, orientado a comprender la experiencia vivida de las madres migrantes, permitiendo acceder a las dimensiones sociales, culturales y educativas que configuran sus procesos de cuidado, inclusión y acompañamiento de hijos e hijas dentro del espectro autista. Este diseño fenomenológico integra también la experiencia vivida de los profesionales que participan activamente en dichos procesos de acompañamiento, reconociéndolos como sujetos que co-construyen significados, prácticas y dispositivos de apoyo en la relación escuela–familia.

Según Aguilar, A. (2012)

La cuestión epistemológica, o la relación entre el sujeto que quiere conocer y aquello que ha de ser conocido, si se puede conocer el mundo real o mundo, y con qué grado de seguridad (Aliaga, nd), nos conduce a reestructurar una serie de fundamentos, posteriormente a la crisis del método. (p.2).

Por tanto, la epistemología construye sobre el objeto a conocer, ya sea el mundo natural, social, cultural simbólico, así como, sobre el sujeto que conoce y los procesos cognitivos.

La teoría de los **intereses cognoscitivos** planteada por el filósofo J. Habermas (2023) señala la existencia de tres tipos los cuales son, técnicos, prácticos y emancipadores. A partir de estos conceptos, el autor propone tres tipos de investigación que sustentan la realidad humana: el interés técnico, práctico y de emancipación. Estos se corresponden con tres estadios científicos: empírico-analítico, histórico-hermenéutico y de orientación crítica.

Habermas (2023), explica que el objetivo de los intereses cognoscitivos son “radicalizar lo epistemológico, en el análisis del sujeto por y a partir de su autorrealización en el transcurso de la Historia”. (p.2). Asimismo, plantea la contradictoria relación entre la teoría científica y del conocimiento. Dichas teorías, dejaron a la filosofía por sobre la ciencia misma, adoptando facultades que incorporan la razón práctica en conjunto con el juicio reflexivo.

En este contexto, se describen los tres modos de investigación mencionados. El interés técnico, según Torres, S. O. (2007). “Este interés guía las ciencias de la naturaleza, la cual está basada en un “interés de raíces antropológicas profundas”.

El interés práctico responde a la necesidad inevitable de entendimiento, autoentendimiento y



de comunicación. Finalmente, el interés emancipatorio, explica el dominio natural por medio de la predicción y el control de dicho medio.

Por estas razones que el interés cognoscitivo por el cual nos guiaremos, será: Práctico-Práctico (entendimiento)-Interacción humana/el lenguaje-Hermenéutica histórica o “interpretativas”.

En consecuencia, la presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, sustentado en la interacción humana. Como también, definimos el paradigma por el cual se adscribe, el Constructivismo Social, el cual tiene como objetivo identificar al objeto de investigación

como individuos y grupos sociales, cuyo propósito es identificar al objeto de estudio, en este caso, las madres migrantes de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), como individuos y grupos sociales que construyen su realidad a partir de sus experiencias vividas.

Por tanto, esta investigación busca comprender, mediante un proceso cualitativo, las necesidades que enfrentan las madres migrantes de hijos/as con TEA. Así como las necesidades, percepciones y prácticas profesionales que emergen en los procesos de acompañamiento educativo desarrollados por docentes y equipos interdisciplinarios que trabajan con estas familias.

Según el autor Aguilar (2012).

“La epistemología en la investigación cualitativa tiene un soporte proveniente de las vertientes del interaccionismo, del constructivismo y de las tendencias emancipadoras holística e integradoras, formuladas hacia la década de los setenta como el emergentismo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) y los enfoques sistemáticos” (p. 2).

Por lo que, señala la importancia de la interacción entre ambos objetos de estudio, permitiendo la integración de nuevas disciplinas y aportes teóricos que enriquecen la comprensión del fenómeno. A su vez, implica la reformulación de nuevas perspectivas a las propias estructuras individuales de nuestro sujeto de estudio.

Asimismo, se abordarán las dimensiones históricas y culturales mediante la interacción social, elemento clave para la indagación.



El objeto también actúa sobre el sujeto o responde a sus acciones, promoviendo cambios dentro de las representaciones que se tienen de él. Por tanto, existe una interacción recíproca entre el sujeto de conocimiento y el objeto. El sujeto transforma al objeto al actuar sobre él, y al mismo tiempo se transforma a sí mismo al actuar con él” (p. 8).

En este sentido, el paradigma constructivista resulta pertinente para desarrollar una investigación desde una perspectiva cualitativa y constructivista.

Técnicas de análisis de recolección de información e instrumentos.

La presente investigación se enmarca en un **enfoque cualitativo**, sustentado en la búsqueda de comprensión profunda de los fenómenos sociales desde las percepciones y experiencias de las personas involucradas. En este contexto, recolección de información, a través de unas entrevistas semiestructuradas.

De acuerdo con Cresswell (2007), la entrevista cualitativa permite *“obtener datos descriptivos en el lenguaje del propio sujeto, permitiendo al investigador desarrollar una idea o comprensión sobre la forma en que los participantes interpretan aspectos de su mundo”* (p. 19). Este enfoque busca explorar las vivencias, significados y construcciones personales de las madres migrantes que crían hijos/as dentro del espectro autista, considerando sus contextos culturales, sociales y educativos. De manera complementaria, se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesionales de la educación que acompañan estos procesos, con el fin de incorporar la perspectiva institucional y pedagógica en la comprensión del fenómeno.

La entrevista semiestructurada combina preguntas abiertas y flexibles. Esta estrategia fue aplicada tanto a madres migrantes como a profesionales de la educación, permitiendo recoger información desde ambos actores involucrados en los procesos educativos y de acompañamiento, lo que permite adaptar el diálogo según las respuestas y emociones de las participantes, sin perder el hilo temático. Además, facilita un ambiente de confianza y respeto, fundamental para resguardar el bienestar emocional de las madres durante el proceso. Observamos su utilidad debido a la flexibilidad que presentan, donde la entrevista se adecúa a la disponibilidad de la conversación y de sus participantes.



Esta acción se realiza de manera procedimental, donde primeramente se encuentra la formulación de las preguntas, estas luego son procesadas y aprobadas por un juez. Posteriormente se efectúa y comienza la etapa de transcripción, la cual se realiza a través de la herramienta Verbatim “La transcripción limpia (también conocida como «inteligente») sirve para representar bien el contenido de la entrevista en sí. Entre todos los demás tipos de transcripción, suele tener un aspecto más formal y menos molesto, por lo que se denomina «limpia.» Tal y como menciona el desarrollador de software Amberscript (2021) la herramienta Verbatim se utiliza para representar el contenido desarrollado dentro de la entrevista, donde realiza una transcripción literal del diálogo que se efectúa en esta.

Técnicas de análisis de información.

El método de análisis de información que utilizaremos para nuestra investigación es el análisis de contenido. Según Abela, J. A. (2002).

“El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida.” (p. 2).

Lo característico del análisis de contenido, es que presenta una técnica que combina la observación y la recolección de datos, por medio de la interpretación y el análisis. Es por esta razón, que consideramos que esta metodología responde a la recolección de datos sistemática para nuestra investigación. Este análisis integra los discursos tanto de madres migrantes como de profesionales de la educación, permitiendo una comprensión relacional del fenómeno desde múltiples posiciones discursivas.

Por medio de nuestra observación y el punto de vista que desarrollamos en este proceso, definimos que nuestro análisis de contenido es de carácter cualitativo, ya que según la autora anterior. (2002). “Hay que decir que los programas en cuestión han sido producidos, por lo general, por investigadores en activo, con el objeto de cubrir sus propias necesidades de trabajo.” (p. 8).

A través de las herramientas de recolección de información en los campos de investigación cualitativa, los más utilizados según la autora Abela, J. A. (2002). “los programas más utilizados de Análisis Cualitativo como Atlas.ti, Nudist, **MaxQDA**, Kwalitan, etc.” (p. 26).



Por lo que, estas herramientas de recolección son las más óptimas para la sistematización de la literatura y las técnicas de análisis de contenido. Incorporando tanto las entrevistas realizadas a madres migrantes como a profesionales de la educación que acompañan los procesos educativos de sus hijos e hijas.

La herramienta que utilizamos para la recolección de datos es el software MaxQDA, ya que, según Revuelta Domínguez, F. I., & Sánchez-Gómez, M. C. (2003).

“MAXqda es el nuevo programa de los desarrolladores de winMAX, es una potente herramienta para el análisis de texto basado en datos cualitativos [...] MAXqda es un programa creado para científicos que en un momento determinado necesitan un sistema eficaz que facilite el análisis de los datos.” (p. 17-18).

Es por esta razón que utilizamos esta herramienta, ya que es un sistema eficaz que facilita la recolección y análisis de datos, como también ayuda a codificar el instrumento de recolección de información que sería la entrevista semi-estructurada.

Fases de investigación

Se visualiza la importancia de la estructuración del proceso investigativo. Con el fin de poder entregar fiabilidad y validez. Se ha realizado un vasto proceso de revisión constante de la literatura implementada, donde estas han tomado legitimidad. Comenzando por la primera fase, la cual se denomina la: **Revisión sistemática de la literatura**. Este proceso fue realizado a través de la metodología PRISMA (2009) siendo su función “Facilitar el trabajo, sin perder el rigor, y brindar un marco estructurado que, con el tiempo, pudiera facilitar tanto la redacción como la lectura de este tipo de trabajos de investigación” (Tesis Doctorales, 2024).

Siguiendo, damos paso a la fase: **Revisión entre pares**. En esta etapa, se realiza una repartición de los escritos previamente realizados, donde estos son revisados por nuestros pares investigadores. Quienes reconocen las debilidades y fortalezas de este, esclareciendo nuestro proceso y validando la información recaudada.

Ya que, se establece que “La revisión por pares es un método complejo y riguroso de gran importancia que se ha usado para validar trabajos científicos escritos por un grupo de expertos. El propósito de la revisión de pares es medir la calidad, factibilidad y credibilidad de las investigaciones, con miras a ser publicadas, ya sean sus procesos o sus efectos, o para presentarlos ante organismos de financiamiento” (Ladrón.M, Hincapié.J, Jackman.J,



Continuando, se efectúa la fase: **Recolección de información**. Este proceso consideró dos grupos de participantes: madres migrantes con hijos/as con TEA y profesionales de la educación que participan activamente en los procesos de acompañamiento educativo de dichos niños y niñas. Este proceso se realiza por medio de la formulación de una entrevista semiestructurada. Se proyecta en base a los intereses investigativos, donde las preguntas que han sido establecidas anteriormente pueden fluctuar para que el entrevistador pueda adaptarse al espacio. (Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita. 2013). Esta entrevista es procesada y aprobada por un juez, el cual nos entrega la fiabilidad para poder realizarla.

Finalizando con la fase: Técnicas de análisis de información. Donde se establece un análisis de contenido cualitativo. Este sistema de recolección y análisis de datos, presenta una técnica la cual combina la subjetividad de los objetos de estudio y la recolección de datos, por medio de la interpretación y el análisis. Es por esta razón, que consideramos que esta metodología responde a la recolección de datos sistemática para nuestra investigación. Según Abela, J. A. (2002).

“La principal idea de estos procedimientos son preservar las ventajas del análisis de contenido cuantitativo desarrollando nuevos procedimientos de análisis interpretativo. El análisis de contenido cualitativo no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje” (p. 22).

Para concluir, es relevante mencionar que cada uno de los procesos realizados dentro de este capítulo metodológico se han sometido a un criterio de rigor de validación. Este establece que “El rigor es un concepto transversal en el desarrollo de un proyecto de investigación y permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos” (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, & Rebolledo-Malpica, 2012) Entregando una fiabilidad a lo establecido en la investigación.

Fiabilidad y Validez de la investigación.

Los conceptos de fiabilidad y validez, han sido reformulados en la literatura investigativa. Debido a esto, encontramos diversas técnicas para poder calcular la exactitud o precisión de



un instrumento de medición (Izcara Palacios, S. P , 2009). A la vez, la validez de este proceso depende en gran parte de la habilidad, competencia y rigor del investigador involucrado en el trabajo de campo. Esto no significa que el trabajo realizado sea impreciso, inestable, incoherente o inexacto. Sino que se establece que ningún instrumento es completamente válido y confiable.

Nuestro proceso investigativo se basa en la validez transaccional, entendiéndose esta como un proceso interactivo entre el investigador y los datos. Esta medida se fortalece por medio de la utilización de técnicas, métodos o estrategias.

Lo denominamos como transaccional, ya que a lo largo de nuestro proceso de investigación, se estableció un procedimiento previamente planificado y acompañado de diversas metodologías y técnicas en alineación con la literatura.

“Desde un punto de vista transaccional la validez de una investigación cualitativa proviene porque se han empleado técnicas o métodos (negociación, chequeo, acuerdo, triangulación) para asegurarse que los informantes están de acuerdo con las interpretaciones aportadas por los investigadores” .Bolívar, A. (2012). Tal y como menciona la cita, este proceso va incrementando su validez debido a las técnicas de revisión que se le realizan.

Al momento de realizar una colección de la información, se efectuó una constante revisión de los procedimientos. la destreza, capacidad y precisión del investigador inserto en el campo de estudio.

En relación con la validación del instrumento, la pauta de entrevista semiestructurada fue sometida a un proceso de juicio de expertos, en el cual participaron profesionales con experiencia en investigación cualitativa y en el ámbito de la educación inclusiva. Este proceso tuvo como finalidad evaluar la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de las preguntas en función de los objetivos del estudio. A partir de las observaciones realizadas por los expertos, se efectuaron ajustes en la redacción, secuencia y profundidad de las preguntas, con el fin de fortalecer la calidad del instrumento y asegurar su adecuación al contexto de aplicación.

Enfoque de investigación

Según Cresswell (2009) citado en Macías, G. F. (2018). “Una investigación cualitativa es “un medio para explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano. [... donde] el investigador hace interpretaciones del significado de los datos; [y] el informe final escrito tiene una estructura flexible”. En base a está



referencia, nuestra investigación es de carácter cualitativa, con el objetivo de definir un problema social y humano.

Según la autora Macías, G. F. (2018), nos explica como una investigación desde un enfoque fenomenológico.

La actitud fenomenológica, que incluye: un interés auténtico por los particulares puntos de vista, perspectivas del mundo, los otros y su experiencia; respeto por la unicidad de dichas perspectivas, con sus diferencias y semejanzas con las mías; conciencia de las propia perspectivas y un fuerte énfasis en explorar con descripciones. (p.3).

Por medio de la fenomenología, la cual generalmente se investiga la experiencia de uno o varios individuos Heidegger (1927), la cual está acompañada de una recopilación de datos y la interpretación, análisis y conclusiones.

Es por estas razones que este enfoque de investigación sigue los lineamientos fenomenológicos, los cuales según Cresswell (2017) “un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por varios individuos acerca de un concepto o un fenómeno.” (p. 37), ya que nuestro objetivo de investigación es identificar las barreras que enfrentan las madres migrantes con hijos que están dentro del espectro autista, con respecto al acceso de recursos, apoyos y cómo ha sido el impacto de las condiciones culturales, socioeconómicas de las madres y de la condición de sus hijos/as. Aclarando que nuestro objeto de estudio son las madres que vivencian un proceso de cambio frente al fenómeno que es la migración y sus consecuencias.

Muestra:

Con el objetivo de recopilar datos por medio de una entrevista semi-estructurada, se busca acceder a las vivencias subjetivas de las sujetas de estudio, correspondientes a madres migrantes en Chile con hijos e hijas que se encuentran dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Según Blanco, C. M. C., y Castro, A. B. S. (2007), “en los estudios cualitativos casi siempre se emplean muestras pequeñas no aleatorias, lo cual no significa que los investigadores naturalistas no se interesen por la calidad de sus muestras, sino que aplican criterios distintos para seleccionar a los participantes” (p. 1). En coherencia con este enfoque, la presente investigación utiliza una muestra no probabilística, propia de los estudios cualitativos, la cual permite profundizar en la comprensión del fenómeno desde las



experiencias particulares de las participantes.

El tipo de muestreo utilizado es de conveniencia, ya que, según las autoras mencionadas, “una muestra por conveniencia, que se denomina muestra de voluntarios, se utiliza cuando el investigador necesita que los posibles participantes se presenten por sí mismos” (Blanco & Castro, 2007, p. 2). En este marco, se establecen criterios de selección que permiten asegurar la pertinencia y coherencia de la muestra con los objetivos del estudio.

Las condiciones necesarias para la selección de las participantes son:

Criterios de selección de muestra

- Ser profesional del área educativa o psicoeducativa.
- Haber participado en procesos de acompañamiento educativo de hijos/as con TEA de madres migrantes.
- Desempeñarse en contextos escolares con presencia de estudiantes con TEA.
- Tener experiencia directa de trabajo con familias migrantes en contextos educativos.

- Ser madre migrante residente en Chile.
- Tener un hijo o hija que se encuentre dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA).
- Poseer una trayectoria migratoria entre cinco y diez años de residencia en el país.

Se excluyen del estudio aquellas madres migrantes que presenten un tiempo de permanencia en Chile igual o inferior a un año, considerando que dicho periodo no permite aún una experiencia suficientemente consolidada de inserción social, educativa e institucional para los fines analíticos de esta investigación.

En relación con el tamaño de la muestra, este no se definió de manera previa o de forma rígida, sino que se orientó por el criterio de saturación teórica, entendido como el punto en el cual la recolección de información no aporta nuevos elementos relevantes para la comprensión del fenómeno estudiado. En este sentido, la incorporación de participantes se mantuvo hasta alcanzar la redundancia en los discursos, permitiendo consolidar categorías analíticas consistentes y suficientemente densas.

Asimismo, los criterios de selección responden a una lógica de pertinencia teórica,



asegurando que las participantes posean experiencias significativas vinculadas al fenómeno de estudio, tanto desde la vivencia de la maternidad migrante en contexto de TEA como desde el acompañamiento profesional en contextos educativos. Esta estrategia permite resguardar la coherencia entre los objetivos de investigación y las características de la muestra.

Capítulo III

Técnicas de análisis de la información

El análisis de datos constituye una fase fundamental dentro del proceso investigativo, especialmente en estudios de carácter cualitativo, donde surge la necesidad de interpretar la realidad desde las diversas perspectivas vinculadas a la temática abordada. En este contexto, el proceso analítico se articula desde la planificación del muestreo y las estrategias de registro, consolidándose a través de la recogida sistemática de información mediante instrumentos que permiten un análisis riguroso y contextualizado. De este modo, el análisis no solo organiza los datos obtenidos, sino que posibilita la construcción de significados y comprensiones profundas del fenómeno estudiado, coherentes con la naturaleza interpretativa de la investigación cualitativa (Creswell & Poth, 2018)

Debido a ello, el presente proceso investigativo se sustenta en el Análisis de Contenido Cualitativo (ACC), entendido como una estrategia metodológica orientada a examinar, clasificar e interpretar información de manera sistemática. A través de este procedimiento, es posible reconocer categorías emergentes, patrones recurrentes y núcleos temáticos que favorecen una comprensión profunda del fenómeno social abordado. Asimismo, el ACC permite analizar los significados presentes en los discursos y experiencias de las personas participantes, promoviendo una interpretación rigurosa y contextualizada acorde con los principios de la investigación cualitativa (Bardin, 2002; Mayring, 2000; Schreier, 2012).



Para alcanzar este propósito, se desarrolla un proceso organizado en tres fases interrelacionadas. La primera corresponde a la reducción de datos, etapa que comprende la categorización, codificación, ordenamiento y sistematización de la información recopilada. La segunda fase consiste en un análisis descriptivo, el cual posibilita la elaboración de empíricas y descripciones fundamentadas en los datos obtenidos. Finalmente, la tercera fase se orienta a la formulación de conclusiones de carácter teórico y explicativo, integrando los hallazgos con los marcos conceptuales que sustentan la investigación. (Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. 2014)

En la etapa de reducción de los datos recopilados, se emplea un enfoque de análisis inductivo, el cual permite examinar la información partiendo de las experiencias, percepciones, pensamientos y relatos de los sujetos participantes (Strauss & Corbin, 2002). A partir de estos elementos concretos, el proceso avanza hacia la construcción de categorías y conceptualizaciones más abstractas, vinculadas con referentes teóricos provenientes de la literatura especializada mediante la triangulación de la información. (Denzin, 1978; Creswell & Poth, 2018)

Para organizar y jerarquizar la información relevante, se llevará a cabo un proceso de categorización, entendido como una etapa analítica mediante la cual el contenido cualitativo transcrito a partir de los instrumentos de recolección de datos es fragmentado en unidades significativas o categorías temáticas. Estas categorías representan ideas centrales vinculadas al objeto de estudio y permiten estructurar la información de manera coherente y sistemática. La categorización constituye un procedimiento fundamental en el análisis cualitativo, ya que facilita la identificación de patrones y la construcción de significados a partir de los datos (Bardin, 2002; Miles, Huberman & Saldaña, 2014; Mayring, 2000).

Sin embargo, el proceso de categorización, al poseer un carácter cualitativo, se presenta de manera flexible y emergente, permitiendo que las categorías se construyan y ajusten progresivamente a medida que se profundiza en el análisis de los datos. A diferencia del análisis de contenido cuantitativo, que trabaja con unidades previamente definidas y criterios de medición más estandarizados, el enfoque cualitativo privilegia la interpretación contextual y la apertura a significados que emergen desde la experiencia de los participantes. Esta flexibilidad constituye una característica central del análisis cualitativo, ya que posibilita una comprensión más profunda y situada del fenómeno estudiado (Bardin, 2002; Mayring, 2000; Strauss & Corbin, 2002).



Aun así, diversos autores señalan que la construcción de categorías dentro del análisis cualitativo debe responder a ciertos criterios metodológicos que garanticen su rigor y coherencia. En este sentido, Rodríguez y García (1999), citados en Mejía Navarrete (2011), plantean que las categorías deben cumplir condiciones tales como:

- 1) Pertinencia: Las categorías deben estar alineadas con los objetivos y el contenido, es decir, deben reflejar claramente las cualidades del fenómeno analizado.

- 2) Objetividad: Las categorías deben ser comprensibles para cualquier lector, donde se favorezca una clara comprensión del análisis.

Criterio de rigor

En el desarrollo de la investigación se han incorporado diversos criterios de rigor con el propósito de resguardar la credibilidad y consistencia de los datos analizados. En este marco, el estudio se sustenta en una perspectiva de validación transaccional, entendida como un proceso orientado a garantizar la correspondencia entre los hallazgos y la realidad investigada mediante estrategias sistemáticas de revisión y contraste de la información. De acuerdo con Cho y Trent (2006), este enfoque busca fortalecer la confiabilidad y credibilidad del estudio a través de procedimientos que permitan verificar la coherencia interpretativa y la fidelidad de los datos respecto de las experiencias de las personas participantes, minimizando posibles sesgos o distorsiones en el proceso analítico.

Este ejercicio permitió consolidar una base teórica sólida sobre la cual se estructuró el estudio, favoreciendo una fundamentación conceptual consistente. Posteriormente, la revisión realizada derivó en un proceso de triangulación de teorías y fuentes de información, garantizando la convergencia de diversas perspectivas analíticas y enriqueciendo la comprensión integral del problema de investigación.



Para validar el instrumento de recolección de información, se empleó el método de validación por juicio de expertos, el cual permite incorporar valoraciones fundamentadas por profesionales con experiencia y conocimiento en el área temática abordada. Este procedimiento posibilita identificar fortalezas, debilidades y posibles limitaciones del instrumento antes de su aplicación, contribuyendo a garantizar su validez y fiabilidad para la obtención de información pertinente y de calidad dentro del proceso investigativo (Escobar-Pérez & Martínez, 2008; Galicia Alarcón et al., 2017; Robles & del Carmen, 2015).

Para ello, se utilizó la modalidad de solicitud individual, estrategia que consiste en recabar la evaluación de cada experto de manera independiente, favoreciendo la autonomía en sus apreciaciones y reduciendo el riesgo de sesgos derivados de la influencia grupal (Robles & del Carmen, 2015; Herrera Maso et al., 2022). En esta instancia se proporcionó la entrevista

diseñada junto con la información necesaria para su adecuada contextualización. Considerando que los criterios de validación pueden variar según los objetivos del instrumento y el contexto de aplicación, se entregaron antecedentes relativos a su proceso de elaboración, características de la población a la que se dirige y propósitos específicos que orientan su uso. Esta contextualización resulta fundamental para que los expertos puedan emitir juicios fundamentados y coherentes con la naturaleza del instrumento y los fines de la investigación.

Finalmente, tras la validación y aplicación del instrumento, se procede a realizar un análisis del contenido recaudado, donde se categoriza los elementos presentes en los discursos de los sujetos estudiados, con el propósito de identificar, comparar, y diferenciar tópicos recurrentes dentro de la información obtenida (Abela, 2002; Carrillo Pineda et al., 2011; Rueda Sánchez et al., 2023). Este proceso posibilita organizar los datos de manera estructurada, favoreciendo la identificación de patrones y la construcción de interpretaciones fundamentadas.

Asimismo, se consideró el criterio de neutralidad, donde establece que los hallazgos deben derivarse directamente desde los datos y no predisposiciones del investigador (Krefting, 1991; Noreña et al., 2012; Palacios Vicario et al., 2013) Este criterio implica la protección de las descripciones entregadas por los sujetos, tal como su anonimato de participación,



protegiendo información sensible, asegurando que las interpretaciones se mantengan imparciales y fundamentadas en evidencia empírica.

Análisis procedimental de los datos.

Tras la realización de las entrevistas semiestructuradas a madres migrantes con hijos e hijas dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA), se desarrolló un proceso sistemático de análisis cualitativo de la información, sustentado en un enfoque interpretativo-comprensivo, propio de la investigación social cualitativa (Bardin, 2002; Braun & Clarke, 2006; Flick, 2015). Este procedimiento se orientó a comprender los significados construidos por las participantes en torno a sus experiencias de maternidad, migración y crianza en contexto de diversidad cultural y neurodiversidad. (Strauss & Corbin, 2002; Miles et al., 2014). Este análisis incorporó también las entrevistas realizadas a profesionales de la educación, permitiendo una lectura comprensiva del fenómeno desde una perspectiva relacional entre familia, escuela e institución.

En una primera fase, las entrevistas fueron transcritas de manera íntegra y textual, resguardando el anonimato de las participantes mediante la codificación alfanumérica de cada una de ellas (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8 Y M9). Y profesionales de la educación codificados como (P1, P2, P3, P4), resguardando igualmente su anonimato y confidencialidad.

En el marco de esta investigación, se solicitó a las madres participantes la firma de un consentimiento informado que explicita los objetivos, procedimientos y alcances de la participación. Este proceso permitió asegurar la confidencialidad de la información entregada



y el cumplimiento de los principios éticos que orientan la investigación. Asimismo, para resguardar la confiabilidad del proceso de entrevista, se llevó a cabo un procedimiento formal de autorización por parte de las personas participantes, garantizando su participación voluntaria y el uso responsable de los datos recopilados. Estos resguardos se sustentan en los principios éticos para la investigación con seres humanos establecidos en la Declaración de Helsinki de la World Medical Association, los cuales consideran la protección de los participantes, la participación voluntaria, la obtención del consentimiento informado y el resguardo de la confidencialidad de la información proporcionada (World Medical Association, 2013).

Posteriormente, se realizó una lectura comprensiva, reiterativa y reflexiva del corpus completo, con el objetivo de lograr una familiarización profunda con los discursos, identificando patrones narrativos, núcleos de sentido y recurrencias temáticas, así como suspendiendo prejuicios o interpretaciones preconcebidas por parte de las investigadoras. (Creswell, 2013; Minayo, 2009).

En una segunda etapa, se llevó a cabo un proceso de codificación abierta, que consistió en la segmentación del discurso en unidades de significado, la numeración de párrafos, la identificación de ideas centrales en cada fragmento y el destacado cromático de los ejes temáticos recurrentes. Este procedimiento permitió organizar el material discursivo en fragmentos analíticos, facilitando su posterior sistematización y comparación (Strauss, A., & Corbin, J. (2002).

Posteriormente, los fragmentos codificados fueron organizados en matrices de análisis, estructuradas en tablas que incorporaron categorías, subcategorías, código de entrevista y extractos textuales representativos. A través de un proceso de análisis comparativo entre entrevistas, se identificaron regularidades discursivas, convergencias temáticas y diferencias significativas, lo que permitió la construcción de categorías superiores de análisis, emergentes del propio discurso de las participantes y de los discursos de los profesionales de la educación, permitiendo la construcción de categorías integradas que articulan ambas perspectivas. (Strauss & Corbin, 2002; Miles et al., 2014).

Estas categorías no fueron impuestas desde marcos teóricos previos, sino que se construyeron de manera inductiva, a partir de los significados expresados por las madres migrantes y los profesionales que acompañan sus procesos educativos, configurándose como ejes analíticos



que estructuran la comprensión del fenómeno estudiado. Cada categoría fue posteriormente definida conceptualmente, elaborando una caracterización analítica que permite comprender su origen discursivo, su contenido semántico y su relevancia para los objetivos de la investigación. (Minayo, M. C. S. (2009).

Una vez construidas las categorías, se desarrolló un análisis intracategorial, orientado a identificar similitudes y diferencias al interior de cada categoría, así como un análisis Inter categorial, destinado a examinar las relaciones entre categorías, permitiendo comprender las interconexiones entre migración, maternidad, barreras estructurales, procesos diagnósticos, redes de apoyo y experiencias de exclusión e inclusión. (Gee, J. P. (2011).

A partir de este proceso, se elaboró el análisis interpretativo de los resultados, seleccionando fragmentos discursivos representativos que permiten dar cuenta de los significados predominantes, sin necesidad de presentar la totalidad del material empírico, priorizando aquellos extractos con mayor densidad analítica. Esta etapa constituye el capítulo de presentación de resultados, donde los discursos son descritos, interpretados y problematizados desde una perspectiva sociocultural, interseccional y de derechos. (Ricoeur, P. (2006).

Posteriormente, se desarrolla la discusión de resultados, en la cual las categorías emergentes dialogan con el marco teórico y la literatura científica, articulando los hallazgos empíricos con los enfoques de inclusión, derechos humanos, interseccionalidad, perspectiva feminista y neurodiversidad. Esta sección permite situar los resultados en un marco interpretativo más amplio, fortaleciendo la validez teórica y el aporte científico de la investigación. Ricoeur, P. (2006).

Presentación de resultados

Análisis de la información

Tras la realización de 9 entrevistas semi estructuradas a madres migrantes con hijos e hijas dentro del espectro autista, se desarrollan a continuación las siguientes categorías para la realización del análisis de información. Así también, se considera en las categorías 4 profesionales de la educación que trabajan acompañando a los sujetos de estudio, cuyas perspectivas se integran de forma transversal al análisis, permitiendo una comprensión racional del fenómeno desde la interacción escuela-familia.



Por medio de la codificación de cada una de las entrevistas y la posterior realización del análisis de contenido cualitativo, se desprenden los siguientes datos.

Codificación de instrumentos y fuentes

Análisis de discurso	
Instrumento	Madres migrantes
Entrevista semi estructurada	M.1
	M.2
	M.3
	M.4
	M.5
	M.6
	M.7
	M.8
	M.9

Análisis de discurso	
Instrumento	Profesionales participantes
Entrevista semi estructurada	P.1



	P.2
	P.3
	P.4

Tras la codificación de cada una de las entrevistas, donde se resguarda el anonimato de cada uno de los entrevistados. Se realizó un análisis del discurso, buscando los ejes principales de las conversaciones.

Posteriormente, los resultados fueron sistematizados en una matriz de organización de datos, en la cual se consignó la categoría identificada, la cita textual del discurso asociada con dicha categoría y la codificación anónima correspondiente a cada entrevistado.

Categorías

Categoría principal	Subcategorías	Fragmento de entrevista (evidencia)	Entrevistada
Motivación migratoria: La migración de estos sujetos se configura como una estrategia de supervivencia sanitaria, orientada al acceso a diagnóstico, tratamiento y apoyos especializados para sus hijos/as que están dentro del espectro autista.	<ul style="list-style-type: none"> ● Migración forzada por salud ● Decisión migratoria centrada en el hijo/a ● Búsqueda transnacional de tratamientos 	“Yo vine exclusivamente por su diagnóstico de mi hijo... yo no vine por un cambio mío.”	M1



		“Decidí venirme no más acá.”	M1
		“Este es nuestro tercer país.”	M2
		“Ana no iba a avanzar allá de ninguna manera.” “O te sales, o te sales.”	M3
		“Por mi hijo tengo que salir del país.” “Fue un viaje planificado, fue un viaje ordenado.”	M5
		“Yo por trabajo vine acá a Chile...”	M8
		“Allá había pocos centros educativos”	M9
		“Aquí tengo acceso a medicamentos y profesionales”	M9
Sustento Teórico:	“Las desigualdades en el acceso a servicios de salud, así como la precariedad de los sistemas sanitarios en los países de origen, pueden influir en la decisión de migrar, particularmente cuando se busca garantizar el bienestar propio y el de los		



	hijos e hijas” (OIM, 2019)		
<p>Sobrecarga materna: Las experiencias de las madres, se han identificado como intensas, atravesadas por un cuidado especializado debido a la condición migratoria, precariedad económica y ausencia de redes de apoyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Sobrecarga de cuidados ● Autoexigencia materna ● Renuncia a proyectos personales ● Feminización del cuidado. 	<p>“Mi vida era otra... yo no puedo trabajar donde yo quisiera.”</p>	M1
		<p>“Yo no vine por mí, vine por él.”</p>	M1
		<p>“Yo trato de ver cómo ayudarlo desde casa.”</p>	M1
		<p>“Yo necesitaba apoyo, contención.”</p>	M1
		<p>“Todo lo que sabe Gael es por mí.”</p>	M2
		<p>“Yo nada más, porque más somos nosotros tres... el papá trabaja y yo me quedo con él.”</p>	M2
		<p>“Yo hago que ella sea autónoma.” “Nunca la he excluido.”</p>	M3



		“Trabajo home office... eso me ha permitido moverme con él, llevarlo a sus terapias.”	M4
		“Tenemos un grupo de WhatsApp solo de mamás... ahí nos apoyamos.”	M7
		“Tuvimos que trabajar los dos”	M9
Sustento Teórico:	“Las mujeres migrantes enfrentan una triple vulnerabilidad asociada a su condición de género, clase y estatus migratorio, lo que se traduce en mayores cargas de cuidado, precariedad económica y debilitamiento de sus redes de apoyo” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2019).		
Barreras estructurales en sistemas educativos: Los sistemas educativos y terapéuticos se caracterizan por la intermitencia profesional, la rotación constante de especialistas, la falta de seguimiento y la débil coordinación entre sectores, lo que genera procesos de atención discontinuos y trayectorias fragmentadas para niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Intermitencia profesional ● Rotación de especialistas ● Fragmentación de apoyos ● Débil articulación institucional ● Discontinuidad terapéutica 	“Se cambiaron cuatro veces la profesora.”	M1
		“Me derivaron al hospital.” “De ahí a Teletón.” “Del hospital al PAC.” “Del PAC a la escuela.”	M1
		“No me querían dar los documentos.”	M1
		“Las profesionales han sido intermitentes.”	M2
		“Este año no ha trabajado con fonoaudióloga.”	M2



		“No han trabajado con él a profundidad.”	M2
		“La profesora estuvo de pre y postnatal... quedó sin terapia.”	M3
		“No tenemos personal capacitado para atenderlos... el PIE van una que otra vez a la semana...” “35 alumnos por sala... cinco o seis niños con autismo... no va a avanzar porque nadie va a estar para apoyarlo.”	M4
		“Si te soy honesta, ninguno... solamente en la escuela.”	M5
		“Me costó que me creyeran, más que me creyeran que me escucharan.”	M6
		“Me decían que el colegio no era para él”	M9
Sustento Teórico:	<p>“La segmentación y fragmentación de los sistemas de salud y protección social se traduce en discontinuidad de la atención, duplicación de intervenciones y ausencia de coordinación entre sectores, afectando especialmente a niños y niñas que requieren apoyos continuos” (Organización Panamericana de la Salud, 2010).</p>		
Redes de apoyo y aislamiento social: La experiencia en torno a las redes de apoyo se	<ul style="list-style-type: none"> ● Aislamiento social ● Dependencia del núcleo mínimo ● Escasez de redes 	“Mi familia ayudaba con los víveres.”	M1



caracteriza por un respaldo familiar parcial y una fuerte dependencia del núcleo más cercano, generalmente reducido. A ello se suma la escasez de redes comunitarias, lo que incrementa el aislamiento social.	comunitarias ● Apoyo institucional como sustituto		
		“Yo sufrí mucho... necesitaba apoyo.”	M1
		“Somos nosotros tres.”	M2
		“Preferí sacarlo del jardín”	M8
		“Aquí hay fundaciones, grupos de apoyo”	M9
Sustento Teórico:	“Las mujeres migrantes enfrentan procesos de aislamiento social derivados de la pérdida de redes comunitarias y de apoyo en el país de origen, lo que impacta en su bienestar y en las dinámicas de cuidado” (Organización Internacional para las Migraciones, 2020).		



<p>Proceso de adaptación del diagnóstico: El proceso de aceptación del diagnóstico se configura como una experiencia compleja, donde este puede vivirse inicialmente como una etiqueta institucional más que como una herramienta comprensiva. En este tránsito pueden surgir resistencias maternas frente al diagnóstico impuesto, especialmente cuando existe una distancia entre la mirada profesional y la experiencia cotidiana de la madre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Diagnóstico institucional v/s mirada materna ● Resistencia al diagnóstico ● Medicalización ● Disputa de sentidos 	<p>“Lo del John me cambió todo, todo por completo... fue un giro así 360.”</p>	M1
		<p>“Yo nunca había escuchado ese síndrome.” “Fui a preguntar a varias neurólogas.”</p>	M1
		<p>“Nunca fue no verbal.”</p>	M2
		<p>“Yo como mamá nunca vi indicios de eso.”</p>	M2
		<p>“Lo primero que me dijeron era que él era autista.” “Yo como mamá nunca vi ningún indicio.”</p>	M2



		“Tuve que hacer un listado comparativo...”	M6
Sustento Teórico:	“Los padres suelen experimentar reacciones emocionales intensas tras recibir el diagnóstico de autismo, incluyendo negación, tristeza, culpa y un proceso similar al duelo por la pérdida del hijo idealizado” (SimonBaron-Cohen, 2008).		
Rol activo materno en trayectoria educativa: El rol materno en las trayectorias educativas se configura como activo y protagónico, donde las madres asumen funciones de gestión y articulación de redes de apoyo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Autogestión de apoyos ● Navegación institucional ● Madre como gestora de redes ● Toma de decisiones educativas 	“Yo fui a buscar, yo investigué.”	M1
		“Yo trato de ver cómo ayudarlo desde la casa.”	M1
		“Yo decidí sacarlo.”	M2
		“Los padres que participan activamente, los niños avanzan más rápido”	M8
Sustento Teórico:	“La participación activa de las familias es un factor clave en las trayectorias educativas, especialmente en el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales, donde los cuidadores asumen funciones de mediación y gestión frente a las instituciones” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).		



Asimismo, se desarrolla un proceso de codificación equivalente para los relatos proporcionados por los y las profesionales que han acompañado a estas madres durante sus trayectorias educativas. Este análisis permite identificar categorías emergentes vinculadas a sus percepciones, prácticas de intervención, estrategias de acompañamiento y comprensión de las barreras estructurales y culturales que inciden en el proceso educativo. De este modo, se contrastan y complementan las voces maternas con la mirada profesional, favoreciendo una interpretación más integral y relacional del fenómeno estudiado.

Categoría principal	Subcategorías	Fragmento de entrevista (evidencia)	Entrevistada
Barreras de acceso al sistema educativo: Obstáculos estructurales y simbólicos que dificultan el ingreso, permanencia y participación efectiva de niños/as con TEA y sus madres migrantes en el sistema educativo chileno.	<ul style="list-style-type: none"> ● Desinformación sobre derechos educativos. ● Trámites administrativos complejos. ● Falta de orientación profesional clara. 	“La madre no sabía cómo realizar dicho trámite... eran temas más burocráticos... la asistente social tenía que intervenir para orientarlas”	P1
		“Se cae en el tema de la desinformación de los beneficios”	P1
		“Monetariamente muchos bolsillos sobre todo de la mamá extranjera no alcanza”	P2
		“La mamá se resistía a llevar al niño a controles médicos... nos costó alrededor de 2 años”	P3
		“Les cuesta aceptar cuando ese hijo o hija tiene necesidades en su proceso”	P4
Sustento Teórico	“El desarrollo humano está profundamente influido por los sistemas sociales más amplios en los que la persona no participa directamente, pero que afectan los entornos inmediatos en los que vive” (Bronfenbrenner, 1979).		



Vulnerabilidad social y migratoria: Condiciones sociales estructurales que aumentan el nivel de riesgo psicosocial de las madres migrantes y afectan la crianza y acompañamiento educativo de hijos/as con TEA.	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de redes familiares. ● Desprotección social. ● Sobrecarga económica. 	“Son procesos más específicos acá en Chile... llegan con bastante desinformación”	P1
		“Muchos bolsillos... no alcanza”	P2
		“Son procesos más específicos acá en Chile... llegan con bastante desinformación”	P3
Sustento Teórico	“Las condiciones en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen están determinadas por la distribución del poder, el dinero y los recursos, y son responsables de gran parte de las desigualdades en salud” (OMS, 2008).		
Sobrecarga materna y emocional: Impacto emocional y psicológico sostenido que experimentan las madres migrantes como cuidadoras principales de hijos/as con TEA en contextos de alta vulnerabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> ● Agotamiento físico. ● Agotamiento emocional. ● Duelo diagnóstico. ● Culpa materna. ● Monoparentalidad funcional. 	“No se visualiza la emocionalidad, el proceso de duelo en el diagnóstico”	P1
		“El trabajo siempre se centra en el niño... no en la familia”	P1
		“Es una labor compleja que no siempre se tienen las herramientas”	P4
Sustento Teórico	“Los padres de niños con trastorno del espectro autista experimentan niveles significativamente más altos de estrés en comparación con padres de niños con otras discapacidades o desarrollo típico” (Hayes & Watson, 2013).		
Barreras culturales y simbólicas: Sistema de creencias y prácticas culturales que condiciona la manera en que las madres migrantes interpretan el diagnóstico de TEA, la discapacidad y	<ul style="list-style-type: none"> ● Creencias culturales sobre discapacidad. ● Representaciones sociales del TEA. ● Autoridad parental rígida. 	“Palabras que utilizamos de distinta forma... buscar sinónimos”	P2
		“Más que nada culturales... ella es peruana”	P3
		“Es un tema de cultura, de crianza”	P4



<p>el funcionamiento del sistema educativo, pudiendo generar tensiones o barreras en el acompañamiento escolar.</p>			
<p>Sustento Teórico</p>	<p>“El macrosistema consiste en los patrones culturales, sistemas de creencias y estructuras ideológicas que dan forma a los demás sistemas y condicionan las experiencias individuales” (Bronfenbrenner, 1979).</p>		
<p>Rol del profesional como agente: Función que asumen los profesionales de la educación como figuras de apoyo emocional, orientación psicosocial, mediación institucional y acompañamiento integral, supliendo vacíos del sistema formal y actuando como puente entre la familia, la escuela y las redes de apoyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Contención emocional. ● Orientación familiar. ● Apoyo burocrático. ● Defensa de derechos. 	<p>“La escuela siempre se centra en acompañar aunque esté fuera de sus funciones”</p>	<p>P1</p>
		<p>“La cercanía del profesional, la preocupación”</p>	<p>P3</p>
		<p>“Que ellas sientan que estamos ahí para apoyarlas y no para cuestionarlas”</p>	<p>P4</p>
<p>Sustento Teórico</p>	<p>“El desarrollo humano ocurre a través de procesos de interacción recíproca entre la persona y las figuras significativas de su entorno inmediato” (Bronfenbrenner, 1979).</p>		
<p>Comunicación y vínculo: Proceso relacional construido a través de la interacción constante, la confianza mutua, el diálogo respetuoso y la colaboración entre profesionales y madres migrantes, que permite generar alianzas educativas, favorecer la participación familiar y</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación constante. ● Confianza mutua. ● Validación emocional. ● Vínculo colaborativo. 	<p>“Comunicación bastante amplia, constante, estable”</p>	<p>P1</p>
		<p>“Importante sensibilizar al apoderado”</p>	<p>P2</p>
		<p>“Va evolucionando desde la resistencia a la comprensión”</p>	<p>P3</p>
		<p>“Se deshacen en agradecimiento”</p>	<p>P4</p>



sostener procesos de acompañamiento efectivos.			
Sustento Teórico	“La inclusión requiere una colaboración genuina con las familias, basada en el diálogo, el reconocimiento de saberes y la participación activa en la toma de decisiones” (UNESCO, 2020).		
Políticas públicas: Marco normativo, organizacional y operativo que regula la atención educativa, social y sanitaria de niños/as con TEA y sus familias, cuya estructura, cobertura, recursos y enfoque determinan las posibilidades reales de acceso, acompañamiento integral y protección social, especialmente en contextos de migración.	<ul style="list-style-type: none"> ● Políticas no contextualizadas. ● Ausencia de enfoque migrante. 	“Debe haber protocolos de acompañamiento a la familia”	P1
		“La ley TEA es muy ambigua”	P2
		“Sacamos la política antes de educar a los profesionales”	P3
		“Estamos en pañales como país”	P4
Sustento Teórico	“La inclusión educativa requiere marcos legislativos coherentes, recursos adecuados y mecanismos de coordinación intersectorial que garanticen el derecho efectivo a la educación” (UNESCO, 2020).		



Análisis de resultados

Los hallazgos de esta investigación evidencian que la experiencia de las madres migrantes con hijos e hijas dentro del espectro autista en Chile no puede ser comprendida como un proceso individual ni como una suma de necesidades aisladas, sino como una trayectoria estructuralmente configurada por múltiples sistemas de desigualdad interrelacionados. Esta distribución se expresa en relatos donde la migración aparece vinculada con el diagnóstico y a la supervivencia vital del hijo, tal y como señala M1 y M3, donde se evidencia que el desplazamiento territorial no surge como elección, si no como obligación estructural:

“Yo vine exclusivamente por su diagnóstico... no vine por un cambio mío”.

“Ana no iba a avanzar allá de ninguna manera... o te sales, o te sales”.

La migración emerge no como una decisión voluntaria asociada a proyectos de movilidad social, sino como una estrategia de sobrevivencia y cuidado, orientada a la búsqueda de diagnóstico, tratamiento, rehabilitación, educación e inclusión para los hijos e hijas, lo que se



articula con los planteamientos de Saskia Sassen (2015). y Stephen Castles (2010), quienes comprenden la migración como un fenómeno estructural vinculado a procesos de expulsión social y exclusión institucional, más que como una elección individual. En los relatos, esta lógica se explica con claridad cuando las entrevistadas M5 y M6 mencionan.

“Por mi hijo tengo que salir del país”.

“Sabíamos que allá no había opciones para él como TEA”.

Configurando la migración como respuesta forzada ante la ausencia de sistemas de protección efectivos en los países de origen.

Desde esta perspectiva, las trayectorias migratorias de las madres se inscriben en campos sociales transnacionales, tal como lo plantean Nina Glick Schiller y Peggy Levitt (2004), donde las decisiones familiares se estructuran a partir de la circulación de recursos,

información, redes y expectativas entre territorios. Esta condición, se refleja en expresiones de M2, la cual evidencia como proceso continuo de organización vital y no como un evento puntual.

“Este es nuestro tercer país”

Los relatos permiten identificar una maternidad intensificada, caracterizada por la sobrecarga emocional, física, económica y simbólica, donde las madres asumen de forma casi exclusiva la gestión del cuidado, la búsqueda de apoyos, la articulación institucional, la estimulación terapéutica y el acompañamiento educativo de sus hijos/as. Este hallazgo se vincula directamente con la teoría feminista del cuidado, especialmente con los aportes de Joan Tronto (2020), quien conceptualiza el cuidado como una práctica social estructuralmente invisibilizada, así como con Silvia Federici (2015) y Nancy Fraser (2023), quienes analizan el trabajo reproductivo como una forma de trabajo no remunerado, feminizada y desvalorizada dentro del sistema capitalista. Esta sobrecarga, se expresa también en la renuncia laboral forzada, donde M7 evidencia la pérdida de autonomía económica y simbólica de las madres.



En este marco, la maternidad no se presenta únicamente como una experiencia afectiva, sino como una posición estructural de responsabilidad social, donde las mujeres se transforman en gestoras principales del bienestar, en ausencia de sistemas estatales integrales de protección, lo que reproduce procesos de sobrecarga, desgaste emocional y exclusión social. Este fenómeno se articula con los planteamientos de ArlieHochschild (2008), respecto al trabajo emocional, y con la noción de crisis del cuidado desarrollada por Nancy Fraser (2023).

Desde el enfoque de la discapacidad, los hallazgos se inscriben en el modelo social, propuesto por Michael Oliver (2008) y profundizado por Tom Shakespeare (2008), en la autoorganización de personas con discapacidad, donde la discapacidad no se entiende como una condición individual, sino como el resultado de barreras sociales, institucionales y estructurales que limitan la participación plena. Esto se expresa en los relatos de M1, M2 y M3, evidenciando trayectorias fragmentadas de atención y apoyo.

“Del hospital al PAC, del PAC a la escuela”.

“La constancia de las profesionales ha sido poca”.

“La profesora estuvo de pre y postnatal... quedó sin terapia”.

En este sentido, las dificultades experimentadas por las familias no emergen únicamente del diagnóstico de los hijos/as, sino de la fragmentación de los sistemas de salud, educación y apoyo social.

Asimismo, los relatos dialogan con el enfoque de la neurodiversidad, desarrollado por Judy Singer (2016), que permite comprender el autismo no como déficit, sino como una expresión legítima de la diversidad humana. Sin embargo, esta diversidad se enfrenta a sistemas educativos, lo que expresan las entrevistadas M1 y M2 en prácticas de exclusión:

“Me forzaron a sacarlo... eso fue una exclusión”.

“No me querían dar los documentos”.



Los hallazgos también evidencian una fragmentación institucional estructural, donde el acceso a derechos se encuentra mediado por barreras burocráticas, discontinuidad de apoyos, rotación de profesionales, falta de seguimiento y desarticulación entre sistemas de salud, educación y protección social. Este fenómeno se vincula con los planteamientos de Didier Fassin (2019), sobre la desigualdad moral del Estado, así como con la noción de violencia simbólica de Pierre Bourdieu (2012), donde las instituciones reproducen exclusión bajo lógicas aparentemente neutrales.

Si bien las madres entrevistadas identifican ciertos estamentos de apoyo, estos se concentran principalmente en espacios institucionales específicos, como escuelas especiales, programas que ofrece la escuela o redes comunitarias, sin constituir un sistema integral de protección. En contraste con ello, las entrevistas permiten reconocer estos apoyos y beneficios concretos, asociados a las políticas públicas como también al trabajo multidisciplinario que ofrecen los establecimientos educativos. Estos apoyos se expresan, por ejemplo, en la valoración de los equipos terapéuticos escolares, donde M5 y M4 lo evidencian:

“San Nectario es una familia... siempre han sido muy comunicativas, apoyan mucho el proceso”. Mientras otra destaca la presencia de profesionales especializados: *“Aquí hay fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos”.*

Asimismo, se identifican dispositivos vinculados al Programa de Integración Escolar (PIE), aunque de forma limitada, como menciona la entrevistada M4.

“El PIE va una que otra vez a la semana, pero no va a estar con él de apoyo 100%”.

Junto a ello, las madres reconocen beneficios asociados a la existencia de redes comunitarias y escolares, como espacios de contención y apoyo emocional, tal y como menciona M7:

“Tenemos un grupo de WhatsApp solo de mamás... ahí nos apoyamos”.

No obstante, estos apoyos aparecen fragmentados, desigualmente distribuidos y dependiente de los accesos institucionales específicos, sin constituir un sistema de protección social, lo



que refuerza la percepción de que el cuidado, la intervención y la inclusión recae principalmente en la gestión individual y familiar.

Desde una perspectiva interseccional, siguiendo a R. Segato (2003), los hallazgos muestran que las experiencias de las madres no pueden ser analizadas desde categorías aisladas, sino como la intersección de múltiples sistemas de opresión: género, migración, discapacidad, pobreza, maternidad y exclusión institucional. Esta intersección produce formas específicas de vulnerabilidad estructural que configuran trayectorias de vida marcadas por la precarización, la sobrecarga y la desigualdad.

Perspectiva de profesionales de la educación que acompañan a madres migrantes con hijos/as con TEA en Chile.

Desde la codificación de las entrevistas realizadas a profesionales de la educación que acompañan a madres migrantes en los procesos educativos de sus hijos e hijas que están dentro del espectro autista, se visualiza un escenario marcado por la desigualdad estructural, la fragmentación institucional y la ausencia de un enfoque integral de acompañamiento familiar.

Estos discursos permiten comprender que las principales dificultades no se sitúan únicamente en las madres como sujetos individuales, sino que emergen de un sistema que no se encuentra preparado para responder a las realidades complejas que articulan maternidad, migración, discapacidad y exclusión social.

Los relatos nos reflejan que el acceso a apoyo y servicios se encuentra mediado por barreras burocráticas, desinformación y procesos administrativos complejos que afectan a las familias migrantes. Los profesionales describen trayectorias educativas discontinuas, retrasos diagnósticos, dificultades para acceder a evaluaciones médicas y apoyos especializados, así como fragmentación interseccional que obliga a las escuela asumir funciones que exceden su rol pedagógico. En este sentido, una de las entrevistadas señala: “La madre no sabía cómo realizar dicho trámite... eran temas más burocráticos... la asistente social tenía que intervenir para orientarlas” (P1), mientras otro profesional afirma: “Nos costó alrededor de dos años



lograr que accediera a la evaluación médica” (P3). Estos relatos dan cuenta de un sistema que produce exclusión por saturación institucional, donde el acceso a derechos no depende de su reconocimiento formal, sino de la capacidad de las familias para navegar estructuras complejas y desarticuladas.

A este escenario se suman las barreras culturales y simbólicas, las cuales no se expresan únicamente como desconocimiento del TEA, sino como formas diferenciadas de comprender la infancia, la discapacidad, la crianza y el desarrollo. Los profesionales relatan resistencias iniciales al diagnóstico, negación simbólica y tensiones culturales que inciden directamente en los procesos de acompañamiento educativo. Estas tensiones se manifiestan en expresiones como: “Es un tema de cultura, de crianza... les cuesta aceptar cuando ese hijo o hija tiene necesidades en su proceso” (P4) y “Más que nada culturales... ella es peruana” (P3). Desde esta perspectiva, el diagnóstico no es solo un acto clínico, sino un quiebre simbólico que confronta creencias, representaciones sociales y modelos culturales profundamente arraigados.

Paralelamente, los discursos profesionales revelan una fuerte invisibilización de la dimensión emocional y subjetiva de las madres migrantes. El sistema educativo y sanitario aparece centrado en el niño o niña con TEA, dejando fuera el impacto psicosocial del diagnóstico en la madre como cuidadora principal. La sobrecarga de cuidados, el estrés crónico, el desgaste

emocional y la ausencia de redes de apoyo emergen como constantes no abordadas institucionalmente. Esto se refleja en afirmaciones como: “No se visualiza la emocionalidad, el proceso de duelo en el diagnóstico” (P1) y “El trabajo siempre se centra en el niño, no en la familia” (P1). De este modo, la maternidad se construye como una función de cuidado total, feminizada y naturalizada, sin dispositivos formales de contención emocional ni acompañamiento integral.

En este contexto, los profesionales asumen un rol que excede ampliamente sus funciones formales. La escuela se transforma en un espacio de sostén social, emocional e institucional, donde los docentes y equipos interdisciplinarios actúan como mediadores, orientadores legales, figuras de contención y puentes entre las familias y el sistema. Esta función compensatoria se expresa en relatos como: “La escuela realiza un trabajo que está fuera de



sus funciones” (P1) y “Que ellas sientan que estamos ahí para apoyarlas y no para cuestionarlas” (P4). El acompañamiento se personaliza, dependiendo más del compromiso individual de los profesionales que de políticas públicas estructuradas, lo que genera una fragilidad institucional profunda.

La comunicación y el vínculo entre la escuela y las madres migrantes emergen como factores protectores centrales. Los profesionales describen procesos relacionales que evolucionan desde la resistencia inicial hacia la confianza, la colaboración y el reconocimiento mutuo. La construcción del vínculo aparece como una estrategia de intervención en sí misma, donde la empatía, la escucha activa y la cercanía permiten sostener los procesos educativos. Esto se refleja en expresiones como: “Comunicación bastante amplia, constante, estable” (P1), “Va evolucionando desde la resistencia a la comprensión” (P3) y “Se deshacen en agradecimiento” (P4). El vínculo se convierte así en un dispositivo de protección frente a la precariedad del sistema.

Finalmente, los discursos profesionales evidencian una mirada crítica hacia las políticas públicas vigentes, las cuales son percibidas como insuficientes, fragmentadas, ambiguas y desconectadas de la realidad social de las familias migrantes. Se señala la ausencia de protocolos claros, la falta de formación docente, la debilidad del enfoque intercultural y la inexistencia de políticas centradas en la familia como unidad de intervención. Como lo expresa uno de los profesionales: “La ley TEA es muy ambigua” (P2), y otro señala: “Sacamos la política antes de educar a los profesionales” (P3). Esto configura un modelo de inclusión formal, pero de exclusión real, donde los derechos existen normativamente, pero no se garantizan en la práctica.

En síntesis, el acompañamiento educativo a madres migrantes con hijos e hijas con TEA se desarrolla en un escenario de alta vulnerabilidad estructural, donde convergen desigualdades sociales, barreras culturales, sobrecarga de cuidados, debilidad institucional y ausencia de políticas integrales. La escuela y los profesionales se transforman en actores compensatorios de un sistema fragmentado, mientras las madres migrantes sostienen procesos de crianza complejos en contextos de exclusión simbólica e institucional. Este entramado configura una realidad donde el acompañamiento educativo no se articula como un derecho garantizado, sino como una construcción relacional sostenida por el capital humano, ético y emocional de los profesionales que acompañan estos procesos.



En términos de limitaciones en el estudio, es relevante señalar que, al tratarse de una investigación de carácter cualitativo y con un número acotado de participantes, los hallazgos no buscan ser generalizables sino comprensivos y situados en los contextos de las sujetas estudiadas. Asimismo, las experiencias recogidas corresponden a trayectorias particulares de madres migrantes en determinados territorios y establecimientos educativos, lo que puede no representar la totalidad de realidades presentes en el contexto chileno. A ello se suma la mediación interpretativa propia de un análisis cualitativo, donde las categorías emergen desde la interacción de los relatos y el marco teórico, lo que implica un ejercicio de interpretación situado. No obstante, estas limitaciones no disminuyen el valor del estudio, sino que refuerzan su carácter profundo, contextualizado y significativo para la comprensión del fenómeno. Por otra parte, los hallazgos dialogan con investigaciones recientes en el contexto latinoamericano que abordan la intersección entre migración, discapacidad y cuidado. Estudios actuales han evidenciado que las familias migrantes con hijos e hijas dentro del espectro autista enfrentan barreras estructurales similares en distintos países de la región, tales como el acceso restringido a diagnósticos oportunos, la fragmentación de los sistemas de apoyo y la sobrecarga de las madres como principales cuidadoras (Ariza, 2020; Mora & Cárdenas, 2021; CEPAL, 2022)

De este modo, la presente investigación no solo se inscribe en estos debates, sino que aporta evidencia empírica situada desde el contexto chileno, permitiendo complejizar la comprensión de cómo estas desigualdades se experimentan en la vida cotidiana de las madres. En particular, contribuye a visibilizar el carácter estructural de la exclusión, así como el rol central que adquieren las redes educativas y los profesionales como agentes de contención frente a la ausencia de políticas públicas integrales.

En este sentido, los resultados refuerzan la necesidad de avanzar hacia políticas públicas que integren de manera articulada los enfoques de género, migración, discapacidad e interculturalidad, promoviendo no solo el acceso formal a derechos, sino también condiciones reales de inclusión y acompañamiento para las familias. Asimismo, se hace imprescindible fortalecer la formación de los profesionales de la educación y la salud en estas temáticas, junto con generar dispositivos de apoyo psicosocial dirigidos a las madres como sujetas de cuidado.



Discusión

Entre los hallazgos más relevantes, y que contrasta con las expectativas iniciales de esta investigación, es la valoración positiva que las madres migrantes otorgan a los beneficios y apoyos en Chile, a pesar de las barreras burocráticas identificadas. Esta complacencia no debe entenderse como una señal de perfección o comodidad, sino desde la noción de que aquellas madres migraron como una estrategia de sobrevivencia (Castles, 2010).

Para muchas de las entrevistadas, Chile se percibe como un refugio frente a la falta de respuestas en sus países de origen, donde el autismo era invisibilizado o no recibía atención al diagnóstico TEA. Al comparar esa carencia total con el sistema chileno —que, a pesar de sus



fallas, ofrece programas como el PIE (Programa de Integración Escolar) o escuelas especiales (como San Nectario)—, se produce lo que Fassin (2019) llama una 'economía moral'. Esto significa que las madres valoran positivamente el apoyo en Chile no porque sea perfecto, sino porque el Estado y sus profesionales les otorgan un reconocimiento y una dignidad que les fue negada anteriormente.

Las madres destacan el apoyo y la labor del equipo multidisciplinario, los cuales cuentan con educadoras diferenciales, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales y psicólogos, a la vez la discusión apunta a que estos apoyos dependen netamente de la gestión individual de las madres y no desde un derecho garantizado. Como señalan Fraser (2023) y Tronto (2020), la crisis del cuidado se manifiesta aquí de forma invisible, donde las madres valoran el apoyo porque esta mejora y acompaña el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas

La percepción positiva de las madres sobre los profesionales de los establecimientos educativos, dialoga con el Modelo Social de la Discapacidad (Oliver, 2008). Sin embargo, los relatos de exclusión escolar y rotación de personal mencionados por los profesionales sugieren que la “buena voluntad” de los equipos educativos está supliendo las diferencias de una política pública que aún no es integral. La satisfacción de las madres, por tanto, podría estar medida por una resignación proactiva, donde valoran lo que hay porque conocen la alternativa de no tener ningún acceso para el beneficio y bienestar de sus hijos e hijas.

La discusión permite confirmar que la experiencia de estas mujeres está atravesada por una vulnerabilidad estructural múltiple. Según Segato, 2003 el hecho de que las madres hablen de

manera positiva de los apoyos y beneficios recibidos, no excluye la realidad de la maternidad intensificada. A pesar de la existencia de redes de apoyo comunitario y escolar, el análisis sugiere que la gestión del cuidado no se ha colectivizado, sino que permanece anclada en una división sexual del trabajo tradicional. La madre emerge como el soporte final de la trayectoria terapéutica y educativa, lo que conlleva un alto costo en su desarrollo personal y financiero. Esta pérdida de agencia económica queda registrada en el relato de M7, quien describe su salida del mundo laboral como una consecuencia ineludible de las demandas de cuidado de su hijo con TEA.



La aparente contradicción entre las dificultades objetivas del sistema chileno y la percepción positiva de las madres migrantes revela que, para este colectivo, el acceso a servicios básicos de salud y educación es percibido como un logro vital y no como un derecho garantizado. Chile se posiciona como un territorio de "posibilidad" frente a la desprotección total de los países de origen, aunque esto implique que las madres deban navegar una fragmentación institucional que sigue descansando sobre sus hombros.

En este escenario, comprender las experiencias de estas madres requiere ir más allá de una única lectura estructural de políticas o de limitaciones institucionales, incorporando también las trayectorias migratorias, las dinámicas de cuidado y la forma en que las familias comprenden e interpretan estas condiciones. En este sentido, el análisis de los relatos permiten identificar ciertos núcleos de sentido que organizan las experiencias narradas por las participantes y que dan cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a madres migrantes y profesionales de la educación que acompañan los procesos educativos de niños y niñas dentro del espectro autista, emergió la triangulación teórica.

Triangulación teórica de las categorías centrales

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a madres migrantes y profesionales de la educación que acompañan los procesos educativos de niños y niñas dentro del espectro autista, emergieron las tres categorías centrales que permiten comprender el fenómeno investigado: motivación migratoria, sobrecarga materna y barreras estructurales en los sistemas educativos. La triangulación teórica de estos hallazgos permite situar las experiencias relatadas dentro de un marco interpretativo más amplio, articulando los discursos de las participantes con los aportes teóricos provenientes de los estudios sobre migración, maternidad, neurodiversidad y discapacidad.

Motivación migratoria: Se vincula con las razones que impulsan a las madres a migrar y con los proyectos familiares que orientan dichos procesos. A partir de los relatos analizados, se observa que la decisión de migrar se encuentra profundamente relacionada con la búsqueda de mejores oportunidades para los hijos e hijas, particularmente en términos de accesos a servicios educativos, de salud y de apoyos especializados. En este sentido, la migración aparece como una estrategia familiar orientada al bienestar y al desarrollo de los niños y



niñas. Estos descubrimientos dialogan con lo planteado por R. Varela (2022), quien señala que los procesos migratorios implican una reorganización de las dinámicas familiares y de las proyecciones de vida, donde las decisiones parentales se orientan a reconstruir condiciones que permitan mejorar las oportunidades de desarrollo para sus hijos e hijas.

De manera similar, Rengifo et al. (2023) sostienen que la crianza en contextos migratorios implica un proceso complejo de adaptación emocional, social y cultural, en el cual las madres deben reorganizar sus prácticas de cuidado en un entorno distinto al de su país de origen. En el caso específico de niños y niñas dentro del espectro autista, diversos estudios han demostrado que los procesos migratorios pueden estar articulados también a la búsqueda de mejores condiciones al diagnóstico y atención, tal y como lo señalan Crafa y Warfa (2015) y Morinafa et al. (2015) al analizar la relación entre migración y autismo en distintos contextos migratorios.

Sobrecarga materna: Comprende las diversas responsabilidades que asumen las madres en el proceso de crianza y acompañamiento de sus hijos e hijas con autismo. Las entrevistas analizadas muestran que las madres se posicionan como las principales gestoras del cuidado, del seguimiento educativo y del vínculo con las instituciones, lo que implica una importante carga emocional, administrativa y cotidiana.

Desde el ámbito teórico, este fenómeno puede ser comprendido por los aporte teóricos de Aguilera (2017), quien plantea que la maternidad ha sido históricamente construida desde mandatos sociales que asignan a las mujeres la responsabilidad principal del cuidado y la crianza. En contextos migratorios, esta responsabilidad puede intensificarse debido a la ausencia de redes familiares o comunitarias de apoyo. En esta misma línea, Lobos et al. (2024) señalan que las madres migrantes en Chile experimentan procesos de duelo migratorio y

reconfiguración de su rol materno, lo que muchas veces implica asumir mayores niveles de responsabilidad y carga emocional en el cuidado de sus hijos. Asimismo, los aportes de Parsons y Rivera (2024) permiten comprender cómo las representaciones sociales sobre la maternidad migrante pueden situar a estas mujeres en posiciones de vulnerabilidad o exigencia moral respecto a su rol de cuidadoras. En el contexto de esta investigación, la



sobrecarga materna se configura entonces como el resultado de la intersección entre migración, género y discapacidad, donde las madres deben responder simultáneamente a múltiples demandas sociales e institucionales.

Barreras estructurales: Permite analizar las dificultades que enfrentan las familias migrantes con las instituciones educativas y con los sistemas de apoyo que se encuentran disponibles para niños y niñas dentro del espectro autista. A partir de los hallazgos, se observa que muchas madres deben enfrentarse a procesos administrativos complejos, a falta de información clara, dificultades de acceso a diagnósticos oportunos o limitaciones institucionales para responder adecuadamente a la diversidad cultural y lingüística. Estas vivencias pueden ser interpretadas a la luz de los estudios sobre inclusión y diversidad, así como desde el paradigma de la neurodiversidad, el cual propone comprender las diferencias neurológicas no únicamente como déficit sino como formas diversas de funcionamiento humano. Autores como Singer (1998) y Armstrong (2012) plantean que el paradigma de la neurodiversidad invita a repensar las estructuras sociales y educativas para que estas se adapten a la diversidad neurológica de las personas. En esta misma línea, Kapp (2020) y Walker (2021) enfatizan la importancia de construir entornos educativos más inclusivos que reconozcan las experiencias y necesidades de las personas autistas desde una perspectiva de derechos y participación.

Por otra parte, investigaciones en el ámbito de la salud y la educación han señalado que los niños migrantes pueden enfrentar desigualdades en el acceso a diagnósticos tempranos y servicios especializados, como señalan Coelho-Medeiros et al. (2024) y Becerra et al. (2014) al analizar las brechas existentes en la detección del autismo en poblaciones migrantes o pertenecientes a minorías.

Desde la triangulación de las tres categorías, se evidencian que las experiencias de las madres migrantes que crían hijos e hijas dentro del espectro autista no pueden comprenderse de manera aislada, sino como el resultado de la interacción entre las vivencias migratorias, las condiciones

de género y las estructuras institucionales. Mientras la motivación migratoria se vincula con proyectos familiares orientados al bienestar y a la búsqueda de oportunidades para los hijos,



la sobrecarga materna refleja las desigualdades existentes en la distribución social del cuidado, y las barreras estructurales evidencian los desafíos que enfrentan los sistemas educativos y de apoyo para responder de manera efectiva a contextos de diversidad cultural y neurodiversidad

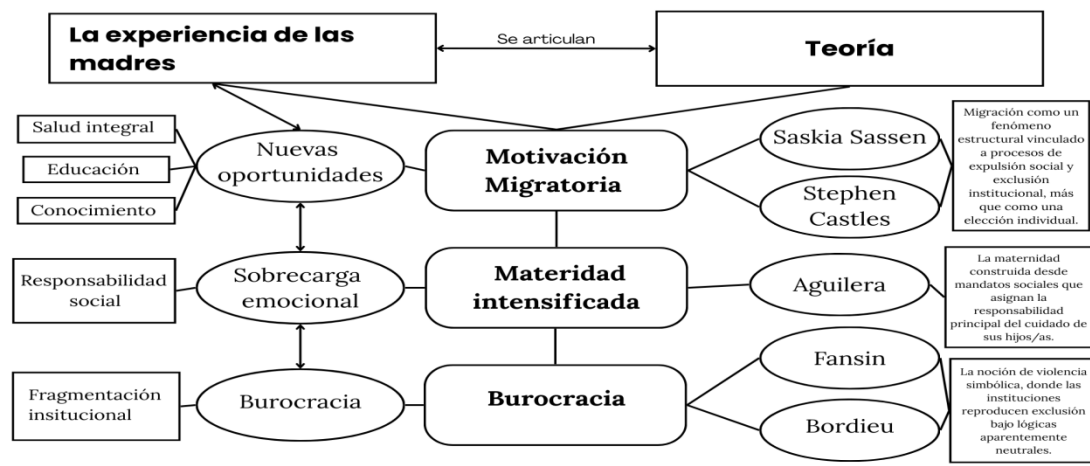
Desde esta perspectiva, los resultados de la investigación muestran tanto puntos de convergencia, como tensiones con la literatura revisada. Por una parte, los hallazgos coinciden con diversos estudios que destacan el rol central de las madres en los procesos de cuidado y en la organización de los proyectos migratorios familiares. Sin embargo, también emergen elementos de tensión, ya que, a pesar de las barreras estructurales identificadas, muchas madres valoran positivamente el acompañamiento brindado por ciertos profesionales e instituciones educativas. Esta situación refleja la coexistencia de experiencias de apoyo significativo a nivel interpersonal con limitaciones estructurales presentes en los sistemas institucionales. Desde esta perspectiva, la investigación evidencia que el acompañamiento educativo muchas veces depende del compromiso y la sensibilidad de los profesionales más que de la existencia de un sistema integral de apoyo plenamente articulado

En conclusión, la triangulación teórica permite comprender que la experiencia de estas madres se configura en un campo de tensiones donde conviven estrategias familiares de cuidado, esfuerzos institucionales de inclusión y persistentes desigualdades estructurales, lo que plantea importantes desafíos para el desarrollo de políticas educativas y sociales más inclusivas, culturalmente pertinentes y sensibles a las realidades de las familias migrantes y de los niños y niñas dentro del espectro autista.

Desde la perspectiva de los profesionales que acompañan en los procesos educativos y terapéuticos a niños y niñas dentro del espectro autista y que fueron entrevistados, sus vivencias también se interpretan como el resultado de una interacción entre las condiciones estructurales del sistema educativo y las situaciones de vulnerabilidad social y migratoria que atraviesan las familias. En este sentido, los profesionales reconocen que las barreras de acceso al sistema educativo no se relacionan únicamente con el diagnóstico de trastorno del espectro autista, sino también con factores administrativos, culturales y socioeconómicos que dificultan la inclusión efectiva de niños y niñas migrantes. Estos hallazgos dialogan con lo planteado por Vivanco



(2012), quien señala que las familias migrantes en Chile suelen enfrentarse a sistemas institucionales poco preparados para responder a la diversidad cultural y a trayectorias migratorias complejas. Asimismo, los profesionales identifican que muchas madres asumen un rol central en la gestión de apoyos educativos y terapéuticos, lo que contribuye a una sobrecarga materna emocional y administrativa, fenómeno que puede comprenderse a la luz de los planteamientos de Aguilera (2017) sobre la asignación social del cuidado a las mujeres. Desde el enfoque de la neurodiversidad, según lo autores Singer (1998) y Kapp (2020) plantean que los sistemas educativos deben avanzar hacia modelos más inclusivos que reconozcan tanto la diversidad neurológica como las desigualdades sociales que afectan a las familias, lo que refuerza la importancia del rol de los profesionales como mediadores entre las instituciones y las experiencias de las familias migrantes.



Desde la perspectiva de los profesionales que acompañan a estas madres, en diálogo con los aportes teóricos de los autores, se logra establecer la triangulación de la información:





Conclusión

En alineación con la línea investigativa y considerando los objetivos establecidos, se presentan las siguientes conclusiones.

Según el objetivo general de la investigación, el cual establece “Caracterizar las necesidades educativas, sociales y culturales”. La presente investigación permitió comprender que las necesidades de las madres migrantes que acompañan y crían a sus hijos o hijas dentro del espectro autista en Chile no puede ser interpretada únicamente desde una lógica de acceso a beneficios institucionales, sino como una trayectoria de sobrevivencia estructural, donde la migración se configura como una estrategia de cuidado ante la ausencia de respuestas efectivas en los países de origen, tal como lo plantean los enfoques críticos de la migración contemporánea (Castles, 2010; De Hass, 2014). Desde esta perspectiva, Chile se posiciona como un territorio de posibilidad relativa, no por la existencia de un sistema integral de protección, sino por la comparación con contextos de desprotección absoluta previos.

Tal y como menciona el Objetivo específico 1, el cual incita a conocer los desafíos que presentan las madres migrantes con hijos e hijas con TEA. Los desafíos identificados se enfocan en la barrera administrativa, situándose en la maternidad intensificada, donde se concluye que la gestión del cuidado no ha sido colectivizada ni institucionalmente garantizada, sino que permanece privatizada y feminizada, dando lugar a una división de género del trabajo tradicional. La figura materna emerge como el eje central del sostenimiento de terapias, educativas y emocionales, lo que confirma la vigencia de la crisis del cuidado descrita por la autora N. Fraser (2023) y la ética del cuidado planteada por J. Tronto (2020). De este modo, el cuidado se constituye como una responsabilidad individual y familiar, más que una obligación social y estatal.

En resultado del Objetivo específico 2, “Conocer las perspectivas de los profesionales que acompañan a las madres migrantes con hijos e hijas dentro del espectro autista”. Los profesionales develan una carencia de formación intercultural, siendo el desconocimiento de cultura y costumbres diversas una barrera para el establecimiento de un vínculo con la familia y el estudiante. En este sentido, Catherine Walsh (2005) señala que la educación en contextos de diversidad cultural, requiere el desarrollo de competencias interculturales en los



profesionales, ya que la ausencia de estas herramientas dificulta la comprensión de las realidades socioculturales de los estudiantes y sus familias Junto con aquello, persisten que aún falta conocimiento y capacitación en torno a la atención de las necesidades de estos. Contrastando aquello, los profesionales se muestran como el primer muro de contención y atención de estas familias. Donde ambos discursos estudiados expresan una validación constante del trabajo realizado, relatando la valiosa implicancia de su labor.

La investigación también viabiliza concluir que la discapacidad, en este contexto, se construye socialmente a partir de barreras institucionales, fragmentación de los sistemas de apoyo y desarticulación intersectorial, lo que alinea con el Modelo Social de la Discapacidad que propone M. Oliver (2008).

Es relevante mencionar lo que establece el objetivo específico 3, el cual expone los apoyos y beneficios que reciben las madres migrantes en Chile, donde se plantea acerca de la valoración de las entrevistadas la cual si bien positiva, mencionan que estos apoyos no responden a la calidad estructural del sistema, sino a una economía moral del cuidado, donde el acceso a servicios básicos de salud y educación es vivido como un logro vital y no como un derecho garantizado, lo que coincide con los planteamientos de D. Fassin (2019). Esta lógica produce una aceptación de la precariedad institucional como normalidad, configurando formas de adaptación que no cuestionan al sistema, sino que se ajustan a sus limitaciones. (Fassin, 2019; Frasser, 2023).

Si bien las madres se muestran agradecidas por los apoyos recibidos, el análisis evidencia que el trabajo constante y sostenido, no recae solamente en el sistema, sino que se configura en una red donde el rol del profesional es relevante, pero donde la madre sigue siendo el agente principal del proceso.

En síntesis, esta investigación da evidencia que las madres migrantes de hijos e hijas con TEA en Chile no habitan un sistema de protección integral, sino un entramado fragmentado de apoyos, sostenido principalmente por su trabajo de cuidado no remunerado. La migración, la maternidad y la discapacidad se articulan como dimensiones estructurales de una misma experiencia de exclusión social, donde el acceso a derechos básicos es percibido subjetivamente como un privilegio y no como una garantía indiscutible, donde el cuidado continúa siendo una responsabilidad privatizada, feminizada e invisibilizada por el Estado (Federici, 2015; Tronto, 2020; Fraser, 2023).



En relación con los escritos desarrollados, a lo largo de este proceso reafirmamos nuestra curiosidad epistémica como investigadoras, nutrida por el encuentro con las madres migrantes y sus vivencias. Todo lo establecido en el análisis de resultados - las políticas públicas, el trabajo multidisciplinario, los dispositivos de apoyo y las formas de acompañamiento -nos permitió comprender de manera más profunda cómo se construye el cuidado en los contextos de migración y discapacidad.

Se hace necesario avanzar hacia la construcción de un sistema de protección social integral que articule de manera efectiva los sectores de salud, educación y desarrollo social, incorporando un enfoque interseccional que considere la migración, el género y la discapacidad. Asimismo, resulta fundamental fortalecer la implementación de normativas existentes, garantizando su aplicabilidad real en los territorios. Se propone, además, la creación de políticas específicas orientadas a familias migrantes con hijos e hijas dentro del espectro autista, que aseguren acceso oportuno a diagnóstico, tratamiento y trayectorias educativas continuas. Junto con ello, se vuelve imprescindible incorporar dispositivos de apoyo psicosocial dirigidos a las madres como sujetas de cuidado, reconociendo su rol y evitando la sobrecarga estructural que actualmente enfrentan.

Se recomienda fortalecer la formación inicial y continua de los profesionales de la educación y la salud en enfoques de interculturalidad, inclusión y neurodiversidad, promoviendo el desarrollo de competencias que permitan comprender y acompañar la diversidad de trayectorias familiares. Asimismo, se sugiere avanzar hacia modelos de intervención centrados en la familia, que integren la dimensión emocional de las madres y no solo las necesidades del niño o niña. Es clave también institucionalizar el rol de acompañamiento que actualmente recae de manera informal en los profesionales, dotándolos de herramientas, tiempos y recursos adecuados para evitar la sobrecarga laboral y la dependencia de iniciativas individuales.

En relación con las proyecciones de esta investigación, se identifican diversas líneas de continuidad que permitirían profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado. En primer lugar, se sugiere ampliar el estudio a otras regiones del país, con el fin de identificar posibles diferencias territoriales en el acceso a apoyos y servicios. Asimismo, sería relevante incorporar la perspectiva de otros actores, tales como padres, cuidadores secundarios y los propios niños, niñas y adolescentes dentro del espectro autista, enriqueciendo así el análisis desde una mirada más integral.



Por otra parte, se propone el desarrollo de estudios comparativos a nivel latinoamericano que permitan analizar cómo distintos contextos sociopolíticos configuran las experiencias de las familias migrantes, contribuyendo a la generación de conocimiento regional. También se vuelve pertinente avanzar hacia investigaciones de carácter longitudinal que permitan observar las trayectorias de estas familias a lo largo del tiempo, especialmente en relación con los procesos educativos y de inclusión social.

Finalmente, se sugiere profundizar en el estudio de dispositivos de apoyo específicos, tales como programas educativos, redes comunitarias o políticas públicas emergentes, con el fin de evaluar su impacto y proponer mejoras basadas en evidencia.

Valoramos profundamente el haber conocido a estas madres y haber recogido sus testimonios, los cuales reflejan, de forma directa y honesta, la vivencia concreta del sistema educativo chileno desde la experiencia de quienes habitan y lo sostienen día a día. Así como también, este estudio no sólo demuestra una realidad no informada, sino que interpela a las políticas públicas chilenas a transitar desde un enfoque de asistencia hacia uno de justicia social e interseccional, donde el cuidado deje de ser un padecimiento privado y pase a convertirse en una responsabilidad colectiva.



Capítulo IV

Referencias bibliográficas:

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*.
- Aguilar, M. C. M., Lima, M. C. P., Rocha, N. C., Brito, L. C., & Pimentel, A. F. (2020).
Aguilar, A. (2012). *Ontología y epistemología de la investigación*.
- Aguilar, J. P. (2018). *Paradigma constructivista de la educación*.
- Aguilera, K. J. P. (2017a). Re-pensando la maternidad: Una propuesta feminista desde una perspectiva psicoanalítica. *Revista de Estudios de Antropología Sexual*, 1(6), 46–62.
- Aguilera, K. J. P. (2017b). El feminismo nace y se mantiene al pie de lucha como movimiento político y teoría crítica.
- Ali, N. (2019). Barrierstohealthcareaccessforculturally and linguistically diverse familieswithchildrenwithautism. *JournalofAutism and DevelopmentalDisorders*, 49(7), 2781–2794. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04026-9>
- American PsychiatricAssociation. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Amberscript. (s. f.). 3 tipos de transcripción explicados. <https://www.amberscript.com/es/blog/3-tipos-de-transcripcion-explicados/>
- Armstrong, T. (2012). *Thepowerofneurodiversity: Unleashingtheadvantagesofyourdifferentlywiredbrain*. Da Capo LifelongBooks.
- Asakura, H. (2016). Migration, loss and emotionallabour: Transnationalfamilies and thenegotiationof care. *JournalofFamilyStudies*, 22(2), 190–203. <https://doi.org/10.1080/13229400.2015.1086405>
- Badinter, E. (1981). *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal (siglos XVII–XX)*. Paidós.
- Baldassar, L., & Merla, L. (2014). *Transnationalfamilies, migration and thecirculationof care*. Routledge.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger syndrome*. Oxford UniversityPress.
- Becerra, T. A., vonEhrenstein, O. S., Heck, J. E., Olsen, J., Arah, O. A., Jeste, S. S., Rodriguez, M., & Ritz, B. R. (2014). Autismspectrumdisorders and race, ethnicity, and nativity: A population-basedstudy. *Pediatrics*, 134(1), e63–e71. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3928>



- Benuto, L. T., Casas, J. B., & O'Donohue, W. T. (2018). *Handbook of cultural factors in behavioral health*. Springer.
- Black, K., & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*, 14(1), 33–55. <https://doi.org/10.1177/1074840707312237>
- Blanco, C. M. C., & Castro, A. B. S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación*, 27, 1–10.
- Bolívar, A. (2012). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 27–69.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bryceson, D., & Vuorela, U. (Eds.). (2002). *The transnational family*. Berg.
- Castles, S., de Haas, H., & Miller, M. J. (2014). *The age of migration: International population movements in the modern world* (5th ed.). Palgrave Macmillan.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2023). *Autism prevalence and monitoring*. <https://www.cdc.gov/autism>
- Coelho-Medeiros, M. E., González, M. F., Vacarezza, R., Leal, V. L., Bihan, M. J., & Rojas, V. O. (2024). Equidad con el niño migrante en la pesquisa temprana de autismo. *Andes Pediátrica*, 95(2), 213–214. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v95i2.5117>
- Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1–20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). *La autonomía de las mujeres en escenarios económicos cambiantes*. CEPAL.
- Crafa, D., & Warfa, N. (2015). Maternal migration and autism risk: Systematic review. *International Review of Psychiatry*, 27(1), 64–71. <https://doi.org/10.3109/09540261.2014.995601>
- Creswell, J. (2017). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- den Houting, J. (2019). Neurodiversity: An insider's perspective. *Autism*, 23(2), 271–273.
- Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X., & Abbott, R. (2009). Parenting stress among mothers of children with autism. *Autism*, 13(4), 375–387.
- Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja*. Traficantes de Sueños.



- Fraser, N. (2023). *Capitalismo caníbal*. Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (2023). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). Parenting stress in parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 629–642.
- Hochschild, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima*. Katz.
- International Organization for Migration. (2020). *World migration report 2020*. IOM.
- Isupova, O. G. (2019). ¿Quién necesita a mi hijo? *Monitoreo de la Opinión Pública*, 6.
- Jaarsma, P., & Welin, S. (2012). Autism as a natural human variation. *Health Care Analysis*, 20(1), 20–30.
- Kapp, S. K. (Ed.). (2020). *Autistic community and the neurodiversity movement*. Palgrave Macmillan.
- Levitt, P., & Glick Schiller, N. (2004). Conceptualizing simultaneity. *International Migration Review*, 38(3), 1002–1039.
- Lobos, L. O. C., Vásquez, L. P. C., & Aldea, E. Y. H. (2024). La supervivencia por sobre el ideal de maternidad. *Salud Colectiva*, 19, e4649.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508–520.
- Morinaga, M., Rai, D., Hollander, A., Petros, N., Dalman, C., & Magnusson, C. (2021). Migration and risk of autism. *European Journal of Public Health*, 31(2), 304–312.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Social determinants of mental health*. WHO Press.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Autismo*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Parreñas, R. S. (2005). *Children of global migration*. Stanford University Press.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Singer, J. (2016). *Neurodiversity: The birth of an idea*.
- Stefoni, C. (2009). Migración, género y servicio doméstico. *Polis*, 8(24).
- Stefoni, C. (2017). *La migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. Observatorio Iberoamericano.
- Tijoux, M. E. (2016). *Racismo en Chile: La piel como marca de la inmigración*. Editorial Universitaria.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento Educación Diferencial

Tronto, J. C. (2020). *Caringdemocracy*. New York University Press.

Walker, N. (2021). *Neuroqueer heresies*. Autonomous Press.

Walsh, F. (2003). Family resilience. *Family Process*, 42(1), 1–18.

World Health Organization. (2023). *Autism spectrum disorders*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M. A., Troncoso, L., López, C., & Troncoso, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del espectro autista en población urbana chilena. *Andes Pediátrica*, 92(4), 519–525.



Anexos:

Entrevista con M1.

A: Entrevistadora.

M1: Entrevistada.

A: Ahora sí, vamos a comenzar a dar inicio con las preguntas de nuestra entrevista. La primera pregunta hace referencia a cuáles son los apoyos que ha recibido por parte de la escuela en beneficio del aprendizaje de su hijo.

M1: No, no le entendí. ¿Cómo me dijo?

A: Que ¿Cuáles son los, Si no se preocupe.¿Cuáles han sido los apoyos que ha recibido por parte de la escuela en beneficio del aprendizaje de su hijo.

M1: Eh, en general, o sea, o sea, o sea, de todo el año o desde lo que estoy en yo. Claro, desde que desde que está yo en la escuela.

Bueno, más que todo esta escuela nosotros lo hemos eh lo hemos encontrado, o sea, eh gracias aquí al Instituto de Rehabilitación Pedro Aguirre Cerda. Ellos me han eh Ellos se han encargado de poder eh buscar la escuela entre comillas eh eh mejor para el yo.

Eh, entonces eh con relación a la pregunta, bueno, eh eh sí, pues como era una escuela que donde era especialmente con eh eheh puro niños con TEA porque que aún eh es cuando él ingresó a la escuela, él no estaba diagnosticado así de forma escrita, se puede decir, con autismo el John, pero ya obviamente, de hecho, uno ya lo sabía porque como no hablaba y hacía algunas, o sea, que cositas que tienen los niños con autismo, entonces como que yo ya sabía que iba por ese lado.

¿Cómo se ve? A ver, hijita, ándale para allá.

Y como el John tiene otro diagnóstico entonces, eh, de base, entonces eso fue lo que eso, pero al final, o sea, que la escuela sí en lo en lo que ellos se tienen, o sea, que fonoaudiología, terapia ocupacional, claro, que no es así como uno quisiera también que sea como más, o sea, que seguido porque porque se porque se dividían entre entre dos o sea a que grupos, entonces, pero al final siempre es un apoyo porque en las otras escuelas no yo siento que no sería lo mismo, pues.



Que entre, digamos, a otra escuela donde de eh no siempre que tengan la misma condición que yo, sino porque porque son más alumnos, los niños están como en otra onda, pues. Mientras ellos no.

A: Claro, súper, se entiende. Excelente. Y en base a su experiencia, ¿qué tipo de apoyos educativos o terapéuticos ha recibido su hijo?

M1: ¿En la escuela?

A: En base como a su propia crianza. Como en apoyos externos.

M1: Bueno, nosotros en realidad Nosotros en realidad eh yo vine exclusivamente para por su diagnóstico de mi hijo acá, o sea, yo no vine, o sea, yo no llegué así, digamos, por no sé, o sea, por querer algún cambio mío, sino ha sido exclusivamente por su diagnóstico del John.

Entonces, de ahí surgió todo porque el John llegó aquí de de un año y 3 meses, la cual eh él ingresó diagnosticado con un eh síndrome de West y la cual eh yo vine por unas ampollas y eh y la cual a buscar ese eh donde yo tenía que ir porque uno no tenía rumbo de ningún lado porque no conocía y todo, entonces obviamente que también se pasó mal todo el tiempo, pero al final eh él John se enfermó y fuimos a parar al consultorio y de ahí, o sea, se puso o con fiebre, mal, entonces de ahí del consultorio fue la ayuda que recibimos para que me derivaran al hospital al Calvo Maquena, porque en realidad yo vine y consulté aquí que recuerdo que era cerca del metro Ecuador donde está Teletón, que es eh que es eh ahí ahí me ahí me lo sacaron una hora con la neurologa con una con eh con una neuróloga de ahí. Entonces, al final ella me pidió el electroencefalograma y entre otras cosas que obviamente, o sea, que se pagó aparte de eso que uno vino con una plata para hacerlo ver no más. Y ya de ahí ya se ya se complicó porque porque se complicó John. Nosotros igual teníamos gastos y no había entrada.

Entonces, al final nos eh eh decidimos quedar porque eh fue fue a parar aquí al hospital. Entonces, de ahí hemos recibido sí la ayuda con el Osaque doctor que hasta ahora lo sigue viendo, obvio que no ya no ya no tan seguido como antes. Ahora no, pues ahora lo ve cada cinco, cada seis meses, o sea, eh prácticamente a veces como dos veces al año.

Pero sí eh en relación a que eh cómo se fue eh dando de aquí, eh los de allá no se derivaron a la Teletón y los del hospital nos derivaron al PAC.

A: Entonces, el John ha ido a Teletón y ha ido al al PAC también. Súper, excelente. ¿Y de ahí del PAC a la escuela?

M1: Sí, exacto. Los del PAC fueron los que me ayudaron a encontrar o sea aquí la escuela para el John. Súper.



A: Y en relación a esta pregunta, eh ¿usted cree que existen diferencia en en su país natal acá o como acá en Chile acerca de los apoyos ¿Qué podría haber recibido John?

M1: Eh, diferencia, ¿me dice usted?

A: Sí, diferencia. Sí.

M1: Bueno, yo bueno, yo porque eh yo en realidad así de que haya mucho o poco, no sé, yo no escuché uno porque yo el John es mi primer hijo. Ya, entonces yo no estaba como tan o sea que ni con él ni con O sea, ni con sobrino, ni con nada.

Yo es como una cosa obviamente nueva, mi primera eh mi primer hijo, entonces eh yo yo nunca había escuchado ese síndrome que que me lo han he diagnosticado a mi hijo.

Entonces fui eh investigando yo más bien por mi parte de que eh de qué se trataba y todo, entonces eh de ahí es donde yo, yo fui a preguntar a varias neurólogas en sí. Entonces, yo en realidad donde hasta donde yo investigué, fui a preguntar a uno y a otro lado,

A: ¿ya?

M1: A mí me dijeron que esas ampollas no habían allá y o sea, llegué donde la última doctora que fue la cuarta creo o la quinta que que me que me logró dar eh se puede sur una mayor información sobre el John porque los otros, o sea, que doctores era como que algo más seco, si se puede decir, así como que eh no tan explícitos, tal vez.

Entonces eh yo llegué donde esa doctora y me dijo eh entre la cuarta que me dijo que podía ir a Argentina o a Chile para que consiguiera esas ampollas que al John le iban a mejorar, porque al final no tenía cura, pues.

Entonces, que le iban a poder mejorar eso para que el yo pueda estar mejor, porque el yo no podía no podía sostener eh cabeza, cuerpo, nada, pues no Nada no que fuese como propio de la edad.

A: Sí, sí.

M1: entonces eh al final eh esta o sea que neuróloga me dijo o sea eh o sea, me quería aparte de que quería, o sea, que cobraba por las ampollas y que su clínica y que Sí no sé qué tanto.

Aquí está otra quinta, me dijo, "Mire, ¿y por qué no se va usted aquí cerca de donde se puede ir a Argentina o a Chile?" Entonces, ahí surgió, digamos, una cosa como que eh será o no, ¿no?

Aparte de eso, lanzarse nomás así así sin así sin conocer y yo nunca pensé salir, digamos, o sea, de de mi país. Aparte, yo no estaba, o sea, yo no estaba superbien, pero yo tampoco estaba mal, o sea, yo estaba estable.



Al ah yo estaba estudiando, eh tenía un trabajo entre comillas, o sea, que seguro. Entonces eh, lo del John me cambió todo, todo por completo, todo. Venimos acá, o sea, se fue un giro así así 360. Sí, total, sí, exacto. Entonces eh Yo sufrí mucho, mucho, mucho, demasiado.

Eh, no sabía dónde ir hasta que yo fui a averiguar allá si es que me podían ayudar sobre este diagnóstico que tenía el John, pero no.

Entonces, yo supongo que si por si que si me dijeron esas dos últimas, o sea, que doctoras las cuales yo hablé que me fuera para otro lado, entonces era porque no había pues las ampollas, porque al final me dijeron la cuarta me dijo que ella lo podía traer de Chile.

O sea, ella me habló de Chile ya diciendo que lo podía traer las ampollas que ya que yo tendría que pagarlas después y que hacerlas, o sea, que poner va a tener otro precio y todo eso, pero la quinta fue más comprensible, me habló mucho, entonces eh ante eso yo decidí venirme no más acá.

A: Súper.

M1: De hecho estaba aquí mi hermana Bueno, el que me sigue pero bueno, yo dije ya está mejor ahí, pero obviamente uno no él con sus cosas al menos eh bueno que también lamentablemente no no fue como uno pensó, pero bueno.

A: valoramos igual lo que nos está contando bastante porque es súper importante para nosotras conocer lo que usted vivió además de valorar lo que vivió su hijo, pero es súper impactante como el proceso de usted también porque usted yo creo que igual debe haber dejado mucho atrás para poder vivir este proceso eh para recibir estos apoyos.

Entonces eh valoramos bastante lo que nos está contando. Y usted viendo como eh los beneficios, ¿usted ha visto como un avance como con los apoyos que usted nos ha contado?

M1: Harto, harto.

A: ¿Sí?

M1: Sí.

A: Qué bueno.

M1: Es que que voy a escuchar yo aparte de eso ya Obvio, cuando yo me acuerdo de todo esto, bueno, hace mucho tiempo ya que no me no me sé qué preguntaban, obviamente lo del John, pero yo cada vez que a veces me pongo a pensar y me quedo de todo.

Me siento mal porque tengo tantas cosas por las cuales he pasado y Lamentablemente a veces no es de que uno esté en contra ni favor de la familia, sino que a veces uno solamente



necesita no siempre económicamente o sea que tal vez sino yo en su momento necesitaba apoyo.

A: Sí. Contención. Alguien que la mantuviera.

M1: Claro.

A: es que es súper importante y eso igual lo que nosotras queremos conversar con usted como claro cómo fue si tuvo redes de apoyo, por ejemplo, el tema como más eh eh como de gente que la guió, que la acompañó en este Bueno, sí.

M1: Sí, Claro verdad que eh que o sea que que o sea que por suerte sí y la gente de desde que se enfermó el John me me derivaron o sea a que como le dije allá.

De ahí la gente como que eh obviamente uno no sabe cómo es el sistema de aquí, cómo anda, entonces eh de ahí o sea me dijeron eh que me lo van a agilizar, o sea, eso con su el tiempo que lo van a ver al John porque era largo, no recuerdo cuánto era esa vez y entonces pero no sé si me me llegaron a hacer ver al Yo como en un mes o algo así, la cual me dijeron que iba a hacer eh más, pues.

Y de ahí surgió ya todo con el John porque al final eh yo me vine con todo su con todo su poder, con todas las cosas que me dieron que yo, bueno, saqué prácticamente yo saqué, les dije allá eh que me dieran y que estaba que estaba viniendo a que para acá.

De hecho también, o sea, muy mal de parte de o sea, que doctor de allá, la cual eh como que se puso ehm así como que en mala onda de mala fe como que no, o sea, que por qué que eso entonces que como que no me quería dar los eh documentos del John.

Al final fui a hablar, o sea, que caminé mucho en eso también para que me trajera todo lo que le han hecho al John y todas las cosas que estaba tomando y todo. }

A: Como el proceso como desde allá de su país de origen, como las cosas Sí. que te pasarán para acá

M1: Sí, ajá. O sea, no me lo O sea, no me querían dar eh todo como su folder, su archivo, no sé. La información que yo ya tenía. Porque yo ya había sido diagnosticado allá en su país.

A: Sí.

M1: Sí. Okay. O sea, de hecho allá ya, o sea, ya vino con dos medicamentos que estaba tomando de allá. Eh, la premisona y el otro y el otro se que jarabe y de ahí.

Eh, el eh nos vinimos acá y obviamente que el doctor o sea que tampoco lo quería lo quería o sea que tomar así porque porque quería él ver pues el Entonces, entre lo que fue pasando, o sea, yo siento que pasó como muy rápido porque de lo que llegamos en diciembre, mire que yo recuerdo también que entramos un 7 de diciembre del 2017 y el y el 2018 le atendieron



al John eh en el hospital ya porque esas veces el electro y y todo pues mucho, o sea, el electro médico unos 70 y porque ni siquiera con fonasa nada, pues a precio que particular.

Claro. Entonces eh la consulta y todo sea, o sea, gasté harta plata. Entonces de ahí ya recién en el hospital ya, o sea, me lo hacían eso, pero obvio no tenía cobro alguno, ¿no?

A: Y por ejemplo, en el tiempo cuando llegó acá, ¿cómo fue el ingreso de John como al sistema educativo, ¿cómo usted lo Porque usted misma me decía que tuvo problemas como para sacar la documentación de John allá en su país de origen. Y cuando llegó acá, ¿cómo fue el ingreso? Ingresó al tiro al

M1: O sea, contaba que fue con ayuda de la institución. dentro hospitalaria, ¿cierto? Como instituciones de salud.

A: ¿Pero cómo fue el ingreso como educativo de John?

M1: ¿Cómo ingresó a los ¿Y tal? ¿Me quiere decir?

A: No, a la escuela.

M1: Ah, ya. Ya. A la escuela fue eh porque los del Instituto de Rehabilitación Pedro Aguirre Cerda eh cuando ya el John, o sea, la había el John iba como algo íbamos como de 8:30 a 5 de la tarde, estaba internado, como se puede decir por un saqué tiempo y ahí es donde recibía fono terapia ocupación, educación diferencial entre música, todas esas, o sea, qué cosas estaba porque ahí estaba todos los días íbamos ahí.

Entonces, cuando ahí le dieron de alta al John, entonces me dijeron el John sería bueno que entre a un a una escuela.

Entonces, de ahí es donde o sea que surgió que lo tenían, o sea, que mi contacto porque el John ha estado en un eh jardín con como 2 años y de ahí es donde me contactaron los del pack para que al John le hagan ingresar a esta escuela, porque en realidad ahí está ya varios años el John en en San Nectario.

Entonces eh ahí me dijeron que que podía ingresar al John que era lo más adecuado para él.

A: ¿Sí? Entonces Pero y en el tema y el momento de ingresar. ¿Cómo fue? Eh, ¿se adaptó bien? ¿Presentó algún obstáculo para adaptarse?

M1: Eh, no, no, no, el yo no el yo eh superbien, o sea, él no tenía dificultad ni de O sea, ni para ni para quedarse, no lloraba, no tuvo mucho No fue tan No, No, no. De hecho, él se quedaba bien y en el momento de irse, o sea que también como que quería irse bien apurado, pero después no, él él ha estado bien.



A: Y el tema, por ejemplo, de tiempo para usted, eh recursos y también esto el tema de redes de apoyo, eh cómo ha impactado el proceso como de migrar del país?

M1: acá en en todo esto, en la necesidad de tiempo, en temas de recursos económicos para distintas cosas y las redes de apoyo que igual la hablamos porque Claro.

para ver si gente tenía Eh, no, o sea, que prácticamente aquí se vino el papá más, entonces él es el que él es el que O sea, que trabajaba, pues era él él era el Ah, entonces no hubo mucho impacto como en temas de eso porque el el padre igual ya tenía trabajo.

Sí, pero es que no es que es que no ha sido así así, o sea, que tan fácil igual si no haya habido involucrados a que mi hermano, o sea, mi mamá.

Eso es lo que me he puede mal, porque si eh eh en algún momento tal vez eh me han echado en cara muchas cosas, pero bueno, al final al final eh ellos lo que ellos lo que se encargaban de dede lo que es, o sea, todos los víveres, o sea, que toda la comida en sí. O sea, nosotros ya estábamos así como allegados más o menos porque no sé porque no sé, o sea, que pagaba todo lo que se tenía que pagar.

A: Okay. Y en temas, por ejemplo, usted ya pensándolo como el proceso de de aprendizaje de de avances como más eh de las materias de leer, escribir o de comprensión.

Eh, ¿qué apoyo usted considera necesario para poder impulsar este proceso? O que ya se le estén dando, de hecho, dentro de la escuela, o sea, ¿qué es lo que podría mejorar? ¿Me quiere decir?

M1: Bueno, yo siento que tal vez podría un poco avanzar en lo que es bueno, en realidad, si no se puede hacer como obviamente ni todos los días, o sea, que pasar, pero sí, digamos como como dos veces a la semana poder recibir más terapia. Y por parte de algún especialista en específico o usted dice de lo general.

Eh, eh, dependiendo, ¿no? Yo eh yo siento que eh no sé, o sea, les deben eh valorar a cada niño la eh que que la necesidad que tienen. Entonces, eh ver eh eh ver qué es lo que necesita, digamos, el niño.

En mi caso, en mi caso, el John, yo sé que necesita hartito de una fonoaudióloga, de que de hecho yo sé que yo no soy nada de eso, pero yo siempre, o sea, que trato de ver cómo le puedo ayudar al John, qué es lo que puedo hacer con el John, qué es lo que puedo hacer que trabajar con el John desde casa.

Entonces, eh y yo he sentido y veo y sé que es así, confirmo porque hay sí, hay cosas que yo me demoré hartísimo, hartito tiempo, pero la cual logré hacer que el John haga algo, digamos. Obviamente que si uno tuviera como más como constante más apoyo en eso Ajá.



algo más, o sea, que constante yo siento que que pues sería más también.

A:Claro.

M1:Y Aparte la Eh, eh la escuela siempre es un apoyo muy importante porque ellos a que pasan todos los Mhm. días Claro. Al igual que en la casa, porque recién el John está este año está en ese horario de 8:30 a 3.

Porque desde el año pasado siempre estaba como hasta las 12 con 40, entonces.

A: Por ejemplo, hablando de temas más como culturales, porque si bien usted ya lleva acá tiempo, las diferencias culturales igual son pueden impactar en el proceso. ¿Usted cree que han influido en este proceso?

Como diferencias de cultura o, por ejemplo, si ha vivido también algún proceso de discriminación, alguna actitud de discriminación o ha sido más bien como no un tema que se haya presentado tanto.

M1: Eh, gracias a Dios, yo no he sentido nada de eso.

Eh, más ha sido, digamos, eh tal vez porque el impacto ha sido más la ayuda, digamos, de la familia donde yo he tenido bastante como el pro che en este, pero ha sido eso. Pero con relación acá no, no, no.

A: Ya. Súper. Por ejemplo, en la participación de la escuela, usted usted sabe eh ha participado como en la comunidad con la escuela, así como yendo a actividades o en la entrevistas con la profesora. ¿Ha podido dar su opinión con respecto a los procesos que se están llevando a cabo?

M1: Sí, sí. Sí, pero lamentablemente han habido muchos cambios de profesora.

El año pasado fue una de esas. El año pasado o sea, que se cambiaron, si no recuerdo, cuatro veces la profesora. Yo siento que no han avanzado aquí los niños porque ha habido mucho cambio. Aparte de eso siempre se manejaba como una cosa vamos a hacer igual con las fonoaudiólogas.

Ahora no sé si sigue ella, peroperoperopero las que estaban más antes sí se fueron. Y yo como que sí querían hacer era algo, pero al final no se hacía, ya sea por el tiempo o no sé, pero no llegaban a a cumplir las metas, digamos.

A: Súper. Y ahí usted ha tenido ha estado involucrada en esa toma de decisiones para que John progrese en su proceso de aprendizaje.

M1: Sí, porque en realidad a a John siempre le quisieron hacer como así como un tipo de seguimiento, tenía que venir a la casa para ver, pero no nunca hubo nada, digamos, todo se quedó ahí.



A: Y por ejemplo, viendo ya más a su opinión, ¿cuál es su apreciación sobre cómo ha sido el apoyo que ha entregado a la escuela en torno a los procesos? ¿Usted encuentra que ha sido positivo, como que les ha servido?

M1: Sí, sí, claro, o sea, claro, o sea, que de alguna manera sí siempre eh siempre yo siento que la escuela es eh es un como un factor bien eh principal y y bueno para el.

Pero yy en especial O sea, que me da me da un momento, o sea, que por favor, el John está con con el agua.

A: La última pregunta es como más que nada para saber si usted ha observado resultados positivos como con el apoyo recibido en la escuela, ¿ha visto como avances, cómo cómo ha sido su Sí, su proceso, sí.

M1: Sí, sí, de alguna manera sí, porque al final eh obviamente como le digo, o sea, no es como una o quisiera, o sea, que tal vez, peropero sí, o sea, que lógico yo encuentro que la escuela es de bastante apoyo aparte de eso como para que los niños, o sea, que también, o sea, que sientan que como que tienen como que ciertas cosas que tienen que cumplir que tienen que ser eh eh no sé si decir, o sea, que responsables igual.

Al ir y yy poder, o sea, que formar de eso y no estar en la casa, porque al final uno le puede o sea que tener en la casa, pero ese no es el el final. Claro. Al final igual uno ununo no uno no pudiera ser que tenerlo porque a veces yo quisiera hacer otras cosas, ¿me entiende?

Ya He esperado hartos años que el John ingrese así en este horario, pero tampoco fue fácil, ¿me entiende?

Tampoco fue fácil este año, así que yo siento que tal vez esperemos que al año sea mejor y también yo pueda hacer algo porque al final si no sé si les pasa, bueno, yo creo que a todo el mundo sabe qué le pasa porque que si uno no es de que uno esté cansada, sino que bueno, por ejemplo, de mí mi mi vida era otra, pues entonces si eh si uno no se no se llega a hacer otras otras sea eh cosas como para aparte de para que uno tenga una entrada más.

Yo sé que yo no puedo usar que trabajar donde yo quisiera, o sea que tal vez, peropero de algo uno uno llegar a hacer para que uno también se sienta bien y no se sienta como muy oprimida

A: Claro. en la casa

M1: Sí.

A: Me imagino. Ya. Bueno, señorita Kati, estamos listas.

Muchas gracias por su eh participación, por su consideración y también por su compartir nuestra su experiencia ya que nuestra eh investigación está basada netamente en conocer eso.



Así que eso, muchas gracias. Eh, yo creo que en un ratito más le voy a compartir el documento que le comente.

Entrevista con M2.

A: Entrevistadora.

M2: Entrevistada.

A: Ya. Comenzamos, deme un segundo.

Ya, la primera pregunta es, ¿cuáles son los apoyos que ha recibido por parte de la escuela en beneficio a los aprendizajes de Gael?

M2: Eh, la La constancia de las profesionales ha sido poca.

A: Ya.

M2: Entonces, creo que como tal como tal creo que no ha trabajado con fonoaudiólogas, creo. Este año no ha trabajado con fonoaudióloga, el año pasado creo que fue intermitente. Con las únicas que yo he visto que fijo fijo ha trabajado es que la profesora diferencial. Ese Y ha sido más permanente con la y con la terapeuta ocupacional.

De psicología creo que ha sido lo mismo, ha sido intermitente, no ha tenido, o sea, ha estado déficit, por decirlo

A: Claro.

M2: De alguna manera Ya.

A: Aparte de acá de la escuela, ¿ha estado en otra escuela?

M2: Sí.

A: ¿En qué escuela?

M2: Él ha estado con programa de integración estuvo en el colegio Maipo.

A: Ya.



M2: Ahí estuvo hasta las vacaciones de invierno en ese porque lo tuve que sacar. Y otra escuela sí, está, porque la otra no cómo que no se cuenta, porque estuvo una semana nada más.

A: Ah, ya.

M2: Y prácticamente como que me forzaron a sacarlo de la escuela. Ya. Prácticamente.

A: Súper. Bueno, entonces siente que ha sido como la constancia de las profesionales escasa.

M2: Sí, como muy intermitente.

A: Ya, súper. En su experiencia de crianza, ¿qué tipo de apoyo educativos o terapéuticos ha recibido Gael?

M2: Los que he estado en el, del Sótero lo llamaron.

A: Ya.

M2: A otro, ahí lo refirieron a otro centro que se llama SOSEO, el que estaba en Pirque y ahí estuvo aproximadamente 7 meses. Pero Ah ya tú sabes, una vez por por semana.

A: Sí. ¿Y ahí qué tipos de apoyo recibía?

M2: Él estuvo con fonoaudióloga y con con terapeuta ocupacional.

A: Ya.

M2: También lo evaluó una neuróloga, luego va a una psicóloga, pero ya después eso fue como al principio para darle diagnóstico y ya después fijo trabajo con una terapeuta ocupacional y con una fonoaudióloga.

A: Ya, súper. ¿Ustedes con Gael alcanzaron a vivir en su país natal?

M2: Mm, de de nosotros no, porque Gael es peruano.

A: Ah, ya. Y entonces eh Gael, pero nació acá en Chile.

M2: No, es peruano.

A: Ah, es peruano. Ah, ya, súper. Y allá las diferencias que usted ve como con los apoyos de Perú acá.

M2: Lo que pasa es que allá no conozco a profundidad el sistema educativo porque cuando nosotros llegamos acá él recién cumplió los 2 años, o sea, acá en Chile él cumplió los 2 añitos.

A: Ah, ya. entonces nunca tuvieron esa diferencia como de países en el sistema educativo.

M2: No, no, no, porque no estuvo allá.

A: Súper.



M2: Acá este lo inscribí en un jardín. Pero con la cuestión de la pandemia, prácticamente no estudió Claro. Cuando se reincorporó ya tenía tres añitos y fueron como ¿Cuántos sería? Como 4 meses, algo así. Mhm.

Entonces, como tal la educación, como que digo yo, la más importante en el desarrollo de los niños no la tuvo. Ya, estuvo nada más con conmigo.

A: Con usted.

M2: Claro.

A: Eh, ¿cómo considera que fue el ingreso al sistema activo chileno se le dificultó o fue muy rápido, fue fácil?

M2: Este, a ver, a ver, a ver.

Yo creo que tuve que esperar que es que no me acuerdo porque fue en el en el 2019. Entonces, para aquella fecha ya eran las vacaciones de verano. Entonces, se fue relativamente rápido porque tuve que esperar como ponga así como 15 días más o menos para que me dieran respuesta porque estuvo en una lista de espera. Mhm.

Y ya el siguiente año escolar en en perdón, en marzo empezó.

A: Ya.

M2: Y ahí fue ya algo que siguió en el sistema y ahí ya estaba Sí, claro, en el inconveniente fue la pandemia. Claro, con ese Porque fue fue el mayor inconveniente. justamente fue él empezó en el 2020 en marzo y ya después todo cayó. Todo ya, claro, sí.

A: Ya, súper. Eh, ¿cómo ha impactado el proceso migratorio a ustedes como familia? Fue muy difícil dejar su país natal para poder migrar acá en Chile. ¿Cómo fue el proceso de adaptación?

M2: Eh, bueno, de que fue difícil, fue difícil, porque este es nuestro tercer país.

A: Ah, ya.

M2: Porque como le contaba, Gael nació en Perú, entonces ese fue el primer país migratorio, pero con respecto a él como tal, como le digo, él conoce Chile, porque él estaba muy chiquitito cuando llegamos acá, entonces no tiene como que noción de Perú, porque Acá fue de lo que cumplió los 2 años y de resto claro. Eh, no, como a grandes rasgos es eso.

A: En el ámbito de redes de apoyo con el cuidado de Gael, ¿cómo se ha podido sostener? M2: No, yo nada más, porque más somos nosotros tres. Entonces el papá trabaja y yo me quedo con él.

A: Ya



M2: el el, la idea mía era que cuando lo ingresara en el en escuela, o sea, después de la pandemia, todo esto que estuviera horario completo, eh yo poder trabajar, pero el año pasado cuando le ingresé aquí estuvo en jornada corta hasta las Mmm, 12 ya. Como para poder ampliar el proceso de adaptación.

Claro, pero ahí viene el déficit que le digo porque no habían otras profesionales como que para que vamos a decir, entre comillas, su adaptación fuera más rápida. Porque para serle sincera, esa medida a mí no me no me pareció que lo hicieran así. De hecho, a mí me dijeron que eso iba a ser paulatino, que él no iba a quedar todo el año escolar hasta las 12.

Y de hecho, eso fue lo que pasó. Él estuvo hasta las 12. Yo este pensé por lo que me decía decían que eso iba a durar por por ejemplo por decirle un mes dos meses, pero fue todo el año escolar. No no estuve de acuerdo y y se planteó o sea en el hogar se planteó sacarlo de la escuela. Que fue lo que pasó que hubo una situación familiar que me obligó a dejarlo en escuela. De hecho por eso que siguió este año escolar acá, pero ya yo lo saco de acá.

A: Ah, ya.

M2: Nos vamos, yo lo saco. saco de el año que viene no va a estar acá. Entonces, por ahí es lo que le digo, pues el déficit de de las profesionales no han durado mucho, se han ido. O sea, como tal, como le dije al principio, yo no veo que hayan trabajado con él a profundidad. a profundidad. Porque él necesita apoyo en otros ámbitos. Por ejemplo, lo que le decía, en el otro centro de salud donde él estaba, el tenía terapeuta ocupacional y tenía fonoaudióloga.

A: ¿Ahí en su casa?

M2: Sí. Eh, hm Sí, entonces es eso. Ya. Y a eh O sea, como para que se complementara, pues. Entonces, afuera en ese centro que le digo, o sea, duró 7 meses nada más.

Hm.

A: Super.

M2: Y para para costearlo Como por particular por particular es muy costoso

A: Es mucho

M2: es mucho Y de hecho nosotros cuando eh ingresamos el año pasado acá al colegio, tuvimos que hacerle la prueba A2 particular. Y eso Y eso muy La caro tuvimos que hacer particular y el neurólogo también lo evaluó. Ese proceso fue particular.

Ese neurólogo y para que nos diera la orden de hacerle la prueba A2, esos dos procesos porque la prueba A2 se la hizo una fonoaudióloga, recuerdo y ese proceso fue particular. Esperando que me llamaran del centro. De hecho, ya me habían llamado, ya él estaba evaluado por la neuróloga, pero no había empezado las terapias.



A: Ah, ya.

M2: Yo no tenía los los informes. Claro.

Yo el informe que traje acá fue informe, porque no fue informe, fue como el final que dan de las notas, pero de una escuela especial.

A: Ya.

M2: Él estuvo en dos escuelas especiales.

A: ¿De aquí en Chile?

M2: Sí.

A: ¿Sí? ¿En qué escuela?

M2: Eh, cuando él estuvo en Maipó, Mhm. Como le digo, el proceso escolar, que fue la primera y fue la grande con programa de integración y eso, el manejo de la situación no me gustó.

A: Ya.

M2: Con respecto a Gael y y por decir algo su su condiciones respecto a que en un momento se dijo, ¿no? Que esos niños eran niños pandemia, no tuvieron un desarrollo normal. Claro.

Entonces, cuando él entra al sistema educativo ya de lleno lleno, eh lo primero que me dijeron las profesionales era que él era autista. Entonces, yo pregunto porque yo como mamá haberlo tenido 24/7 nunca vi ningún indicio de de eso. Y no quiere decir que esté reacia al diagnóstico, sino que yo como mamá nunca lo vi.

A: ¿Nunca le dio ninguna señal?

M2: No, no, para nada. Y en el ámbito familiar, digo, los abuelos, los tíos y así, nadie nadie. Entonces, yo pregunto y le dije a la profesora, "¿Cuál era el motivo?" Pues porque ella pensaba así, de esa manera. Entonces, ella me dice que el primer día de clase le preguntaron a él que cómo se llamaba y él no respondía.

Y ahí vi la manera y fueron. Eso fue como al principio, después fueron pasando otro otro tipo de episodio que no vi que manejaron bien la situación. En la pala. Para nada, para nada, para nada la manejaron bien. Y el detonante fue que yo tuve una reunión con un psicólogo y después me entero que era un psicólogo externo, no era psicólogo No era de la escuela. Y ahí me quedé esperando que me querían referir a un neurólogo también de la escuela y no hubo respuestas y ahí como le digo, como no me gustó todo el proceso, yo lo saqué en las vacaciones de de invierno. Entonces, lo que yo veía era que la cuestión de Gael no era que no quería responder porque él nunca fue no verbal. Nunca.



Que yo lo veía como tímido y como le digo, si venía saliendo de la pandemia, no conocía a nadie, venía de que yo lo cuidara al 100%, yo lo veía como tímido y que no quería no sé, como Relacionarse como Porque era el primer día de clases

A:Claro.

M2: También, o sea, era el primer día de clase, habría que darle su espacio. Y de ahí Este, estuvo en, ¿cómo se llama? El Renacer.

Pero estuvo 1 semana, nada más. Porque las profesoras no pudieron trabajar con

A: Imagínese con una en una escuela especial y

M2: NoNo, el Renacer acá.

A: Ah, es una

M2: No, no, el Renacer acá.

A: Ya, sí, sí.

M2: Que también la habían eh porque tenía Creo que esa escuela tiene programa integración, creo. Y ahí duró 1 semana, tuve una conversación con el director, no sé si ahorita estará.

Y me dijo que el si lo quería inscribir en una escuela eh de lenguaje, pero él no iba a estar en el curso de lenguaje, el Iba a restar en un curso que habían abierto ese año de niños con autismo. Sí. De niños TEA. Entonces, accedí porque necesitaba que terminara el año escolar, porque eso fue en las vacaciones de invierno.

Eh, ahí vino mi preocupación, porque había la mayoría de los niños, no recuerdo si eran como ocho niños con él, algo así, eh no eran verbales. Y ahí Gael fue como que copiando, pues lo normal de los niños, copiando las conductas de ellos y Gael casi no hablaba.

Entonces, eso lo atrasó demasiado y la gente lo ve. Él es alto para su edad y la gente lo ve y a mí me dijeron, de hecho. A mí me dijeron, me lo dijeron en la escuela Maipo en un informe, no me lo dijeron de frente, me lo dijeron en un informe. No le miento, en la escuela Maipo no. En otra escuela que se eh que está acá en en Arturo Prat.

Esa sí es de lenguaje, solamente. No recuerdo cómo se llama, pero está ya saliendito. Eh, la terapeuta ocupacional creo que me dijo, yo fui a investigar para inscribirlo allí por todo ese proceso que le digo del lenguaje Claro y eso eh y ella me dijo que Gael debería de estar en el nueva creación. En la escuela En la nueva nueva creación. Y no no me pareció.

Y acá no me lo dijeron de frente, pero hubo comentarios de que Gael también debió de estar en esa escuela.

Y como él le digo, desde el principio Gael a mí como mamá y en el ámbito familiar nunca me dio indicios de que de que él era de que él era así, pues, sino que a mi parecer le faltaba más



contacto con niños y no necesariamente con niños usted ahí, esto no quiere decir de que yo diga que Gael es mejor que que los demás niños ni nada por el estilo, porque sí tiene una condición, se ve, pero le falta terapia.

Y con terapia él puede super avanzar y de hecho cuando le hicieron la prueba a dos Gael esté a por un punto nada más.

Por un solo punto, entonces no sé para mí un punto

A: Eso es lo que usted considera que el apoyo que considera necesario para que él pudiese avanzar sería como la terapia ocupacional, la fonoaudióloga, como el equipo multidisciplinario completo.

M2: Sí, sí, sí, claro.

A: Eso sería como lo necesario para que Gael pudiese avanzar.

M2: Sí, sí, sí.

A: Súper. Eh, y bueno, ahí me respondió lala pregunta siguiente. Eh, eh, ¿cómo considera que influyen las diferencias culturales en la adaptación escolar de Gael, al menos? Bueno, que Gael solamente ha estado en Chile, pero usted cómo lo aprecia?

M2: La diferencia cultural con respecto a la educación. Bueno, es lo que le acabo de de responder hace rato. Eh, yo no veía que él era así, sino que le faltaba más terapia. Entonces, Claro, de hecho como como la intermitencia de apoyos Exacto, entonces, de hecho, como le comentaba, de esa escuelita se llama Altior.

De ahí tuve que inscribirlo en una escuela especial que se llama No, la escuelita especial se llama Altior, pero la de acá se llama La Villé. Entonces, ahí en el Altior tuvo todo el año escolar. Y y ahí es lo mismo de la preocupación que le comentaba que habían niños no verbales.

Y los juegos de Gael en ese tiempo eran los lo que limitaba los otros niñitos pues por por sus condiciones y él estudiaba con niños un poquito más con grados más elevados. Y Ay, si me olvido que le iba a comentar, me desvíe.

Eh Cuando termina el año escolar, eh la directora me llama y me dice, "No, no puedo inscribir acá porque Gael sobresale por poreal lo cognitivo, claro.

Porque las las tías, las profesoras trabajaban con él y se sentaban y veían que Gael sabía sumar, que Gael sabía escribir, el leer, bueno, lo lo que le daba en en ese tiempo su su lecturita, Claro pues, o sea, lo a cómo estaba. Sí. Y ahí lo inscribo en esta escuela. Entonces, esta escuela sería la tercera escuela con programa de integración que es el Estado.



A: Ya. Súper. Eh, con respecto a los procesos de migración, ¿usted ha eh vivenciado algún tipo de discriminación? ¿Sí? Y aquí en en esta escuela sí. Y en las demás escuelas también.

M2: Sí, sí, sí, sí. O de En todas las escuelas, en general. En general. Eh Eh, y de exclusión también en el ámbito escolar de lo que hemos conversado. Lo que pasó el año pasado.

Eso Claro para mí fue una exclusión.

A: Sí.

M2: Y por ejemplo, esto lo comenté con la profesora jefe, eh hubo una situación que me di cuenta el año pasado con una profesora que yo lo vine a buscar y la profesora le pregunta a sus compañeritos, "¿Cuál era la mochila de Gael?" Y ella lo tenía al lado, entonces Eso es como una especie de de ignorarlo porque si se quiere que él tenga como conexión con ella y entablas conversación con ella o que se acerque más a ella, las cuestiones hablarle, querer la relación con el niño, no decirle a los compañeritos cuál es la mochila de Gael.

A: Claro. ¿Y esto cómo lo ha podido afrontar como madre?

M2: Ha sido duro. Ha sido duro duro. Ha sido muy complicado porque he estado sola, o sea, sola, no nono he tenido más nadie. Pues sí, es complicado.

A: Me imagino, súper. Pero ha salido adelante, que es lo importante.

M2: Claro, para serle sincera, eh yo considero y y esto no es sin desmeritar a las profesoras ni nada, ¿no? Pero yo considero que todo lo que sabe Gael es por mí. Como mérito de usted. Ajá.

A: Súper. Eh, la siguiente pregunta es, ¿cómo ha sido su experiencia en la participación en la comunidad escolar? Eh, en respecto como a esta toma de decisiones que hablábamos del tema de la corte de la jornada de Gael por su proceso de adaptación y ahí entonces tuvo que tomar esa decisión, pero no pensó que se iba a extender tanto. Eh, aparte de esa ha tomado que ha tenido que tomar otra otro tipo de decisiones para que Gael pudiese avanzar en ese proceso de aprendizaje.

M2: Por ejemplo, con respecto a no ingresarlo en una escuela especial porque usted cree que Gael tiene las capacidades para poder Bueno, eh cuando le digo que te terminó el año escolar en esa primera escuela especial. Mi miedo fue eh por lo que ya había pasado aquí en el colegio Maipo. Yo Claro seguí y busqué esa escuela especial, pero allí yo tenía la oportunidad de inscribirlo en una escuela con programa de integración. Pero por miedo a lo que me había pasado decidí y de esa decisión me arrepiento. Me arrepiento porque también se atrasó, se atrasó mucho.

A: Sí. Bueno, pero hay que de lo como de esa experiencia ahí usted aprendió,



M2: Claro.

A: Sí, lamentablemente. Eh, eh, ¿de qué manera cree que las dificultades que han podido enfrentar han influido en los apoyos educativos de Gael? De manera positiva, negativa.

M2: Ya, eh Este, repíteme la pregunta.

A: Ah, ya. Sí. Eh, ¿de qué manera cree que las dificultades que han enfrentado, bueno, de todo lo que hemos conversado, han influido en el proceso educativo de Gael?

M2: Las dificultades.

A: Sí.

M2: Bueno, sería más de lo mismo, lo que le digo que se ha atrasado porque no ha tenido contacto con niño porque como le digo, Gael es funcional. No es para que me digan que por él ser alto y por cómo se comporte, él debería de estar, por ejemplo, en la escuela Nueva Creación, porque el daño es para él, ni siquiera es para mí. Sí.

Entonces, no, ahí él nunca nunca estuve de acuerdo con eso. Nunca.

A: Súper. Y la última pregunta, ¿qué resultados o cambio ha observado en su hijo a partir de los apoyos recibidos?

M2: Sí, bastante, sí se ha adaptado aquí. Al principio este, no entablaba así como relaciones con sus compañeritos, ya eso pasó, pero fue ya el término del año escolar y eso, pero en términos generales yo lo veo normal ese comportamiento y ya este año escolar ya es como que se reforzaron más las relaciones con los compañeros, ya se conocían más y

A: Que bueno,

M2: y ahí ha ido bien. Sí, sí.

A: Y ahora se van de la escuela. ¿A qué escuela?

M2: No, del país.

A: Ah, se va se van a a ver el país. ¿A dónde se pasa?

M2: A Perú.

A: A Perú, se devuelven a Perú. Eh, sí. Muy bien. Súper. Bueno, eso sería. Muchas gracias.



Entrevista con M3.

A: Entrevistadora.

M3: Entrevistada.

A: La primera pregunta.

M3: Eh, espéreme un segundo, ya.

A: ¿Cuáles son los apoyos que ha recibido por parte de la escuela en beneficio del aprendizaje de su hija? De la Anita.

M3: Eh, okay. Mira, eh te explico, por lo menos allá en Venezuela no hay escuelas para educación especial, ¿okay?

Entonces, solamente lo único que hay es fonoaudiólogo, no hay kinesiólogo, eh no lo hay motivos de venirme para el apoyo para Anita. Claro.

A: ¿Ustedes vivieron un tiempo en Venezuela cuando la Anita estaba con con vida?



M3: Sí. Sí. Pero de verdad que no hubo ni forma ni manera que Anita se estuviese bien, porque, claro, tú estás en en una sala, ella estaba en una sala donde habían 32 niños. Entonces, eh la la atención no era igual.

A: Claro, me imagino.

M3: Entonces, la lalalala maestra como tal lo que lo primero que me decía era que Ana era muy inquieta, que no se quedaba sentada en la silla, eh solamente había Mhm.
una sola maestra No había una auxiliar.

A: Claro.

M3: Y y fue cuando ya de ahí este la llevamos al neurólogo y el neurólogo en ese sentido me dijo, "No, lo que pasa es que tú la tienes muy malcriada, esto no tiene nada que ver con TEA, la llevé al pediatra y me dijo, "No, es TEA porque sí." Entonces eh después llevamos al psicólogo y el psicólogo me dijo que sí, que sí era TEA.

A: ¿Y aquí cuántos años tenía Anita?

M3: Cuando Anita llegó recién había cumplido los 4 años. Acá a Chile. Sí.

A: Ah,

M3: Y y el pediatra de acá de Chile le dijo que sí era TEA o el de allá de Ah, ya. El pediatra me dijo que sí era, pero la neuróloga me dijo que no, Claro. ya no tenía nada Ya, y al final ella emite el diagnóstico.

A: ¿Cómo?

M3: Al final ella es la que emite el diagnóstico. Sí, entonces yo yo me daba cuenta que no era no era nada por decirlo así, que es lo que ella decía, porque yo me daba cuenta que Ana no fijaba la mirada, que no la llamaba por su nombre y ella no me pescaba, que lo que normalmente hacían los niños a esa edad.

A: Claro, sí.

M3: Ya Ya los Ya los dos años ya yo me daba cuenta que no era una niña regular, normal, Claro. por decirlo de esa manera Sí.

Entonces, todo el apoyo por lo menos que aquí tienen con el equipo multidisciplinario, que es el kinesiólogo, el fonoaudiólogo, eh que no no lo tenemos allá, no lo teníamos allá.

A: Claro, súper. Ya, entonces esa sería la primera pregunta. Vamos con la segunda. En su experiencia de crianza, ¿qué tipos de apoyo educativos o terapéuticos ha recibido la Anita?

M3: No, como en tanto en la escuela como quizás eh particular, externo a la escuela. Mira, nosotros estábamos con terapia eh con la municipalidad.

A: Ah, ya, súper.



M3: De Ñuñoa. Y estuvimos como como 2 años y medio hasta que le dieron, ¿cómo decís?
El alta y y ya no no correspondía más por lo que era la edad.

Porque la veían que estaba superbién, no sé que el apoyo que necesitaba Ana no era tanto
¿Cómo te explico? La derivaron La la derivaron a una, creo que esa es la escuela la
Universidad San Sebastián. Y entonces la profesora que estaba allí en la escuela eh estuvo
como de pre y de postnatal el año pasado, así que ahora quedó como que sin terapia.

A: Ah, ya, súper. Entonces Terapia con ¿Qué especialista?

M3: Con Kine.

A: Con Kine, ya. Súper.

M3: Y bueno, en la escuela ha recibido apoyo de educadora diferencial de psicóloga, ya. De
todo el equipo multidisciplinario.

A: Ya, súper. Eh, ya, y en su caso de haber vivido con la Anita en en su país, en Venezuela,
¿podría comentarnos las diferencias que usted ve entre los apoyos que recibió tanto en
Venezuela como acá en Chile?

M3: Es que ya no hay apoyo como tal.

A: Ya.

M3: O sea, si tú, por ejemplo, tú quieres colocarla en escuela como especial, no lo hago. Si tú
le quieres poner como fonoaudiólogo, tienes que pagarlo eh aparte como particular.

Y lo tienes que ir pagando tú sin tener como decirte una orden médica, ¿ya? Eh, y no hay
como es que no hay como esa capacidad no se no se distinguía como que hubiesen tantos
niños con la condición.

A: Claro. Hm, qué complejo y bueno, acá encontró como ese apoyo que requería la Anita.

M3: Sí, totalmente.

A: Ya, súper. Eh, la tercera, ¿cómo considera que fue el ingreso eh de Anita al al sistema
educativo acá en Chile presentó algún obstáculo?

M3: No, ninguno.

A: No, súper. No, no presentó ningún obstáculo. Pero ¿cómo ¿Cómo fue ese proceso de
ingresar a la Anita al sistema educativo aquí en Chile?

M3: Es que cuando no cuando nosotros llegamos

A: Mhm, ¿en qué año fue?

M3: Entonces, cuando yo llegué, yo llegué como en abril y empecé a buscar escuelas para
educación especial y casualmente por donde yo pasaba en el autobús vi el anuncio de la
escuela sanitaria.



A: Súper. ¿Ya?

M3: Este, busqué por internet, me informé y me di cuenta que las matrículas eran para noviembre, diciembre los primeros días de diciembre, recuerdo. Y yo escribí un correo, porque ahí aparecía el correo.

Y yo escribí un correo y me dijeron, "Mira, las matrículas son en tal fecha, puedes matricularlas porque para esa fecha había cupo." Claro. La matriculé eh porque ya recién llegó los primeros días de noviembre. Ah, ya, a la escuela.

A: Ya, súper.

M3: Y ahí no no presentó ningún obstáculo.

A: Ah, para el 2019.

M3: Para el 2019.

A: Y ahí, ¿cuántos años tenía la Anita? ¿Para qué curso fue?

M3: Eh, mira, yo no sé si es como eh Ana tenía 19 eh 14, 15, 16, 17, 18.

Recién cumplió los cumplió a los 5 años.

A: Ah, ya, súper. Iba como a kinder, primero básico. por ahí. Ya.

M3: Pero que era que ¿Entiende? Pero que ellos ellos le decían como tercero va eh no era tercero básico, era como creo que era no sé si era Kinder porque eso lo debían por sala. A: Ah, ya. Ya, súper. Pero ya era era chiquitita.

M3: Sí, chiquitita.

A: Ya, en relación como a su proceso migratorio cuando ustedes llegaron acá a Chile, ¿cómo fue ese impacto en términos como como de recursos, de redes de apoyo con la Anita para que esta este es los apoyos que ella necesitaba pudieran ser brindados para ella. M3: Ah, ya llego. O sea, nosotros llegamos con nuestra visa normal, este ya tenía sus papeles al día, no no fue como regular, por decirlo así.

A: Ah, ya, claro, pero ustedes eran solamente usted ¿Usted el papá de Anita y Anita, ¿cierto?

M3: Y su hermano.

A: Ah, ya, y su hermano, son cuatro.

M3: Sí.

A: Ya. Súper. Y en términos como de redes de apoyo para usted trabajar, ¿cómo se ha podido organizar con eso?

M3: Mire, cuando nosotros recién llegamos, mi esposo mi esposo trabajaba con mi cuñado que tiene una panadería.

A: Ya.



M3: Y era cerca de la escuela.

A: Ah, súper.

M3: Entonces, por ejemplo, Omar se llevaba a Ana. Como Ana estaba chiquita, se la llevaba.

Después la a la panadería eh la llevaba a la escuela y después la pasaba buscando.

A: Súper.

M3: Eso fue creo que fue el primer año. Después llegó la pandemia.

A: Ah.

M3: Estuvimos un año en casa.

A: Mhm.

M3: Eh, y estuvimos con ella. Eh, al año siguiente ya comenzó como la jornada completa, que es el primer grado.

A: Claro.

M3: Y entonces mi esposo siempre es el que ha tenido como un un horario en el que siempre la puede buscar. Y yo la llevo. Entonces, yo siempre la llevo y él siempre la busca.

A: Ya, qué bueno. Esa organización

M3: Y tenemos tiene entre como ambos Sí, teníamos teníamos a mi cuñada que estaba acá, que son sus padrinos, que eran sus padrinos en este momento y estuvieron aquí como hasta el que Ana estuvo como en tercer como hasta en segundo grado.

A: Y ellos nos apoyaban mucho en buscar a la Anita.

M3: Si nosotros no podíamos, Ella la buscaba y se la llevaba a su casa.

A: Ah, ya, qué bueno. Súper. Ya, genial. Ahora vamos con la cinco. ¿Qué tipos de apoyo usted considera necesarios para favorecer el los procesos de aprendizaje de Anita?

M3: Mira, yo creo que la parte del lenguaje Mhm donde necesita mucho apoyo en la de la escritura El eh ah, ya, en todo ámbito de lenguaje. Sí. En la escritura, en el en la lectura como tal. Porque yo sé que ella le pone como las ganas, pero no es como como el sistema normal de que nosotros nos ponemos a leer, como que de pronto te pones a leer la M con la A, no, ella no lo lee así.

A: Claro.

M3: Yo yo he notado que ella por lo menos aprende las palabras.

A: Sí.

M3: Ella se aprende las palabras y así me he dado cuenta que ella aprende.

A: Claro, con el con la comunicación alternativa aumentativa.

M3: Sí.



A: Ya, súper.

M3: Ella, por ejemplo, ella ella me di cuenta que ella le gusta mucho las aplicaciones con el teléfono.

Y tú sabes que bajó ella misma, aplicaciones donde puede sumar, restar, multiplicar y de pronto leer eh, por ejemplo, palabras en inglés, por ejemplo, que si los colores, los números, los animales, lo que ella le llama la atención. Ya, Yo la dejo nomás. Yo dejo que si ese es el gusto de ella, que ella lo haga. Y por ejemplo, yo soy muy yo hago que ella sea muy participe participativa en la casa. Si ella quiere aprender a cocinar, yo la dejo que cocine.

Si ella quiere eh comer algo, yo la dejo. Mhm. Ella quiere comer ensalada, yo le dejo que pique el pepino, que pique tomate, que le eche la sal y le repito, por ejemplo, este tomate, este sal, vamos a echarle aceite, eh ayúdame con las papas, vamos a pelar las papas, vamos a lavar las papas, vamos a acomodar todo. Ana, de verdad, no he tratado siempre de que sea mmm Como autónoma. independiente.

A: Claro.

M3: Y autónoma en ese sentido.

A: Sí. Qué bueno.

M3: Y nunca la excluido como que dedede decir, "No, ella es discapacitada, ella no puede hacer eso." No. Para mí ella puede hacerlo igual. Con sus limitaciones, pero lo lolo intenta.

A: Ya, súper. Sí, esa es la idea, pues que ella sea partícipe de la casa y que sea de a poco en incrementar su autonomía.

M3: Exactamente.

A: Ya.

M3: Yo eso es lo que yo pienso y que que de alguna manera, siempre se puede hacer.

A: Sí, siempre, sí, con las ganas, siempre se puede. Ya, vamos con la siguiente. Eh, en su proceso como de adaptación de llegar eh de Venezuela acá a Chile, ¿usted considera que influyen las diferencias culturales en el ámbito escolar de Anita?

M3: Eh, no. No, nunca he sentido Yo siento que aquí es como eh es como más más como más centralizada, pues o más dirigida a ellos porque la sala es menos personas o menos niños en este sentido y la la atención para ellos eh eh es de calidad, por decirlo así, porque tú ves que la que la maestra le puede prestar más atención o a tener 30 niños en una sala y no darte cuenta que es lo que ella quiere.

A: Claro. y bueno, aparte de de eso no han experimentado como dentro diferencias culturales.



M3: No, porque Ana se vino muy chica, entonces recién Ana nada más estuvo como cursando dos años en allá.

A: Ah, ya, súper.

M3: Entonces, al final la tuvimos que sacar porque el año escolar allá es diferente que acá. Allá comenzaba, por ejemplo, comienza en octubre y termina en julio. Y cuando ellos se vinieron, ellos se vinieron en en noviembre.

A: Ah, claro. Ya, súper. Entonces no no estuvo prácticamente como 2 años nada más allá de de colegio.

M3: De colegio, claro.

A: Sí, muy bien. Ya, súper. Eh, la otra pregunta es, ¿cómo ha impactado el proceso migratorio en su familia? Eh, pero en relación como a si usted a poder a de eh como vivenciado alguna situación de discriminación o exclusión en el ámbito escolar, social en lo que se desenvuelve.

M3: Yo gracias a Dios, bueno, desde mi punto de vista y hasta ahorita no he tenido ningún tipo de exclusión ni de xenofobia, que eso es lo que ahorita por lo menos no no nos ha afectado a nosotros directamente, pero lo que uno ve en redes sociales si está afectando a muchas personas, ¿no? Claro.

Yo de verdad le he dicho a mi esposo que cuando ya yo vea que eso me me pase y espero que no me pase porque yo soy una persona muy sensible. Este, que no le afecten ni a mis hijos ni a mí. Porque capaz mi esposo es hombre y a lo mejor lo pueden tratar de de alguna manera, pero nosotros de verdad vinimos a trabajar y por más que todo por por el bienestar de mis hijos. Que que nosotros no nos vinimos.

A: Claro.

M3: Porque de verdad nosotros eh no teníamos malos trabajos, pero veíamos que Ana no iba a avanzar allá de ninguna manera. No iba a tener esa posibilidad habilidad este, donde nosotros supiéramos que ella iba iba a avanzar. Y ya tenía la mirada perdida. Tú la veías así como como en el limbo, cuando tú miras a alguien y no sabía qué hacer. Nada.

Yo decía, "Dios mío, pero yo la siento como perdida, como que si no estuviese aquí conmigo." Claro. Y eso era la pena que yo más tenía, como mamá, este, decir, "¿Qué puedo hacer si yo no la no la entiendo?" ¿Ya? O sea, no no había esa forma de que tú dijeras, yo la puedo ayudar, porque yo no tenía las herramientas como ayudarla.

A: Claro.

M3: Y ahora Y eh la la pena que más nos daba.



A: Hm, me imagino.

M3: Entonces, de de que te de que te saquen, porque yo me tuve que salir. Yo yo no me quería venir, pero ya ha llegado un momento donde tú dices, "Este, mi hija en vez de empezar, no sé, tres 30 kg está pesando 20 por la desnutrición que tenía, porque los alimentos no le caían bien. Entonces, o te sale, o te sale.

A: Claro.

M3: Tal cual. Escucha.

A: Ya, vamos con la siguiente pregunta. Eh, ¿cómo ha sido su experiencia de participación en la comunidad escolar y en la toma de decisiones en los procesos educativos de la Anita? M3: Mira, de verdad que yo no he tenido problemas con los papás ni con la educación en ese sentido. Siempre nos, eh, fíjate que yo estoy desde que Ana, como te dije, estaba desde los 4 añitos, recién, yo creo que es mentira. Cuando llegamos tenía 4 años porque Ana nació en el 2013.

A: Claro.

M3: Entonces, cuando nosotros llegamos estaban los mismos los mismos papás, estaba el mismo Jesús y hemos venido como evolucionando todos juntos.

A: Claro, sí, pues yo me acuerdo de que ustedes son unos apoderados bien unidos.

M3: Sí. Entonces, cuando nos reunimos, por lo menos ahorita en diciembre, siempre compartimos como estrategia, como vivencia, ¿qué hacemos aquí?

A ustedes les ha sucedido esto, chiquillos y de verdad que a pesar de que, mira, eh somos de diferentes culturas, nos hemos adaptado y hemos sido como equipo, como equipo de verdad.

A: Qué lindo, me alegro mucho. Y eh con respecto a las tomas de decisiones por parte del de los procesos educativos de la Anita si la dirección le ha propuesto como alguna sugerencia o usted ha tenido que tomar una decisión con respecto a eso.

M3: Mira, la el año pasado me propuso fue la Karina. La Karina sí me dijo que tratara de buscar una escuela donde Ana pudiese tener un poco más de evolución.

Porque ella sentía que ella en el colegio no iba a aprender más nada.

Entonces, ella me dijo, claro, eso no es como de un día para otro, entonces, tú tienes que ellos ellos tendrían que que primero preparar la cita para ese cambio.

A: Claro.

M3: Entonces, bueno, justo la la Karina salió embarazada y esperando para volver como que ella sea la que la prepare, porque como la Karina estuvo pero súper bien Bien, de verdad que fue un una transición, un cambio porque la Karina es exigente.



A: Sí, sí.

M3: Como como maestra es super exigente y y eso le va bien a los niños. Sí.

A: Súper. Entonces están en ese proceso como para preparar la Anita para un cambio eventual de establecimiento.

M3: Sí.

A: Ya, súper. Sí. Eh, ¿cuál es son sus apreciaciones sobre el apoyo entregado por el equipo educativo para atender las necesidades de la Anita?

M3: Bueno, hasta ahorita me ha ido bien.

A: Ya.

M3: No he tenido No he tenido ningún percance ni nini ninguna diferencia.

Lo único que quequeque nos pasó hace como diferencia fue eh en una clase de educación sexual que no nos involucraron.

A: Ah, ya.

M3: Eh, pero nada que

A: Ah, ya. Ya, súper.

M3: Pero pero fue algo que que sucedió.

A: Sí, pues por supuesto. Ya, súper. Ahora la penúltima pregunta dice, ¿De qué manera cree que las dificultades enfrentadas eh bueno, pese a refiriéndonos a el cambio migratorio de país eh han influido en los apoyos educativos de la ANITA o en el en el acompañamiento?

M3: Eh, positivamente, todo el tiempo. Todo el tiempo porque ya no lo teníamos. Claro. Porque ya no recibían el apoyo No. que requería. Es que de verdad no hay no hay no hay esos especialistas que hay aquí igual.

A: Hm. Claro. Ya, súper. Y ahora la última pregunta que sería qué resultados o cambios observados en su hija a partir de los apoyos recibidos en la escuela.

Qué resultados o cambios ha evidenciado en ella.

M3: Escucha, este intereses en cosas que a lo mejor que ella no tenía eh por ejemplo, cuando, por ejemplo, le dan las clases, ella siempre viene con como con ese caso de la cabeza, si tiene le dan clase de los planetas, hoy puede pasar y buscar por YouTube videos de los planetas y los búsquelo, busque y lo repite, lo repite, lo repite hasta que se lo sepa. A: Qué lindo.

M3: Así que de verdad Sí, le queda como como, como eso grabado como las ganas, con las ganas de aprender. Y uno se da cuenta de que de que sí está aprendiendo algo.

A: Ya, súper. Y hm Eh, ¿cómo describiría esos cambios en su desarrollo? Eh O en la adaptación en la escuela?



M3: Es que, por ejemplo, tú la ves que tiene el interés de ir a la escuela. Le gusta, tiene una niña que va vibrando?

A: Sí, que le gusta la escuela.

M3: Eh, que se siente bien. Porque tú ves a veces niños que que no quieren ir a la escuela. Sí. ¿Verdad? Y y no es por nada, pero yo me he dado cuenta de que ella tiene su rutina de levantarse de la escuela, cepillarse, agarrar su mochila y y ella va para la escuela con ganas.

A: Súper. Sí. Ya, eh, bueno, eso sería entonces.

Entrevista con M4.

A: Entrevistadora.

M4: Entrevistada.

A: Ya, vamos con la primera que sería eh ¿Cuál ha sido su experiencia trabajando por, o sea, trabajando No, espérame. Me equivoqué, perdón. Ahora sí. ¿Cuáles son los apoyos que ha recibido por parte de la escuela su hijo?

M4: De la escuela americana.

A: Sí, en específico.

M4: O sea, primeramente el foco que tuve allí ha sido, o sea, para nosotros fue súper beneficioso porque primero que no hay muchas escuelas especiales y aquí en Santiago y yo



creo que en general en Chile. Eh, y que estemos copadas directamente en en el autismo también son son meses.

Entonces, que él haya podido encontrar foco allí y ya de por cierto fue un beneficio supergrande. Eh, yo creo que el segundo es la atención que le brindaron al al mi a Alonso y las maestras también son están bastante capacitadas.

Eh, la paciencia también que le tuvieron tanto a Alonso como a los niños de su salón porque al principio fue bastante fuerte esa adaptación de de su salón cuando entraron el año anterior, que fue ya preadolescente.

Eh, el hecho de que cuenten con fonoaudiólogo también es un beneficio con las terapias ocupacionales, eh el hecho también de que eh tengan como toda la eh las materias o lo que le dan sea bien enfocado en ellos.

Eso también es un beneficio porque estamos claro que el que ellos estén en una escuela regular es súper difícil porque tienen como otros métodos más generalizados, en cambio para ellos seguir un método regular es bastante difícil. Entonces, el hecho de que ellas tengan como un método específico para los niños con autismo y sean un poco más llevados para ellos. Eh, Sí, yo creo que por allí van vamos.

A: Genial. Y Y, bueno, basándonos en su experiencia de crianza, ¿qué tipo de apoyos educativos o terapéuticos ha recibido su hijo?

M4: Eh, terapia ocupacional, fonoaudiólogo particular, pues ya eso va todo a mi costo.

A: Súper, genial. Eh, bueno, ya que usted lo ha recibido, ¿podría comentarnos si ustedes vivieron en su país natal o eh Alonso es Entonces no han vivido como esa diferencia entre los apoyos recibidos tanto en su país como acá en Chile.

M4: No, o sea, de apoyo en Venezuela para niños autistas no no los conozco porque realmente en la familia no tuvimos como cercanía con ese realmente.

A: Súper, genial.

M4: aquí y que pues todos lo hemos visto aquí, lo hemos desarrollado aquí.

A: Ya, súper. Eh, ¿usted considera que Bueno, ya que Alonso es chileno, pero usted considera que fue difícil el ingreso al sistema educativo acá?

M4: Para prekinder, o sea, sí. Sí lo es. Primero porque las escuelas regulares no te aceptan, o sea, siempre hay un número en específico de niños con autismo que aceptan. Con todo y que tienen que aceptarlo y que es obligación de las escuelas aceptar a los niños con condiciones, siempre ponen un límite de tres niños por sala o cinco niños por sala, entonces igual la población de autismo ha crecido y pues punto que no es suficiente. Eso por un lado.



Eh, segundo, claro, las escuelas especiales también, obviamente en las aulas deben a ver pocos niños. Entonces, tampoco da abasto eh para la cantidad de niños con autismo que están diagnosticados hoy en día. Entonces, sí, tocamos varias puertas en varias en varios jardines, en varias escuelas.

Eh Entonces, cuando me dieron el foco en la escuela sanitaria, él ya estaba matriculado en una escuela privada, que es una escuela de inclusión. Pero claro, era super costosa, pero sabíamos que quizás él iba a ir bien allí porque también era un era una escuela chica, tenían pocos alumnos en sus en sus salones y también tenía un área TEA.

Entonces, por eso nos gustaba eso y así teníamos que pagarlo o tuviéramos que pagarlo, nos gustaba que él estuviese como eh seguro en en la escuela. ¿Ya? Eh, pero bueno, después me llamaron de la San Nectario y lo pasamos. Y ahí se decidieron por eh San Nectario.

A: Sí, claro. Ya.

M4: Eh, después del año como a mediados del año empezamos a buscar para justamente para primer grado Porque él ahorita va a salir, obviamente.

Entonces, no tenemos escuelas públicas con PIE. Pero también le dieron el cupo en una, pero realmente no nos gustó porque primero la escuela es gigante, eh 35 alumnos por sala. Puede que tengan, no sé, cinco o seis niños con autismo en la sala. No tiene De hecho, el mismo director me dijo, "No tenemos eh personal capacitado para atenderlos a ellos.

Y yo le respondo, "¿Por qué entonces le dan un cupo a un niño con autismo si saben que no tienen el personal capacitado?" Este, así sea del PIE. Porque, okay, el PIE van a ir una que otra vez a la semana a ver cómo está, pero no van a estar con él de apoyo, 100%.

Este, entonces yo entiendo que los recursos son limitados, pero entonces yo yosi así como, prefiero que sigan a San Nectario a meterlo de verdad a que a una escuela con tantos niños que lo que va a hacer es desregularlo, no le van a prestar la atención, no va a avanzar porque obviamente nadie va a estar para apoyarlo y él lo que va a estar es deambulando por la sala. Si se escapa el salón, a lo mejor ni se darán cuenta, todavía él no va al baño solo, o sea, sí sabe y sí hace sus necesidades en el baño y él avisa, pero son 40 niños. ¿Cómo le van a prestar la atención, me entiendes? Como que ah anda al baño tú solo y se queda por ahí y se va a perder.

A: Sí, la entiendo totalmente.

M4: Sí, son muchas cosas que todavía no nono están como capacitados acá en Chile.

Realmente, bueno, y me imagino que a nivel mundial.



A: Sí, me imagino, es super complicado. Eh, bueno, pasando a otro punto, eh, ¿cómo ha impactado el proceso migratorio en su familia? Tanto en términos de apoyo, de tiempo, de de recurso cursos que puedan brindar eh respuesta a las necesidades educativas de Alonso.

M4: Yo creo que de ninguna manera, porque o sea, literalmente nosotros desde que llegamos siempre trabajamos y todo lo demás. Entonces como que todo el apoyo que ha recibido Alonso terapias y todo ha sido por particular, o sea, por cuenta de de nosotros, de su ISAPRE Eh, y ya está, ya, o sea, todo lo pagamos nosotros.

Realmente no Cuando él estaba más chiquito, como de menos de 1 año, él era hipertónico, él nació con hipertensión y claro, allí quizás eh la Teletón nos apoyó un poco. Pero de hecho le hicieron unas kinesiologías en la Teletón y eso. Pero después que él superó eso, que ya fue al año, al año y 3 meses que empezó a caminar.

Ya de allí nos dieron como el alta y no no pasamos nada. Eso fue como la esa es como la única ayuda que he recibido, de verdad, la teletón. Super Bueno.

A: ¿Y ustedes como familia cómo se han podido organizar para esto eh para brindarle a Alonso estos tipos de apoyo?

M4: Eh, nada, los dos trabajamos. Yo estoy trabajando home office desde desde la pandemia. Trabajo desde la casa, gracias a Dios y eso me ha permitido poder moverme con él, llevarlo a sus terapias, irlo a buscar a la escuela, llevarlo, todo eso. También servirle apoyo aquí en la casa. También cuento con la ayuda de mi mamá. Entonces, mi mamá está aquí también.

Nosotros ella llegó cuando Alonso tenía como 7 meses. Entonces, por aquí también ella igual trabaja, pero vive conmigo. Entonces, claro, ella me apoya cuando está acá con él.

Entonces, siempre siempre hemos tenido como Gracias a Dios, apoyo, ayuda. Mi papá también está aquí, o sea, tengo tengo familia aquí, mis primos.

A: Tiene esa redes de familia

M4: Sí, gracias a Dios.

A: Qué bueno, genial. Eh, bueno, pasando a otro punto, eh, ¿qué tipo de apoyo usted considera que son necesarios para favorecer el aprendizaje de Alonso?

M4: Con fonoaudiológicas. Le va a preocupar más, casi que no no dejar Estas dos son de la mano. Tienen que ir juntas, siempre, siempre. Este, obviamente su escuela tiene que estar como ocupado eh varias horas al día.

Su neurólogo, obviamente.



A: Súper, genial. Eh, y eh, bueno, pasando como de nuevo a con el impacto que es el proceso migratorio, ¿usted nos ha evidenciado alguna situación de discriminación o exclusión en el ámbito escolar?

M4: Por nuestra nacionalidad, no.

A: Ya, súper. ¿Y en el en la de exclusión escolar?

M4: ¿Por el diagnóstico de TEA?

A: Sí.

M4: Sí. Ahí sí.

A: Súper. Eh, ¿cómo y cómo la ha podido enfrentar aquello?

M4: Mira, yo creo que no dejamos apagar por por un rechazo, simplemente seguir buscando opciones. No no, no, no podemos quedarnos como con una sola opción.

Yo siempre he tratado de tener al menos tres, cuando estamos buscando colegio buscar muchos, obviamente también que cumplan con las necesidades que él tiene. Entonces, por lo menos él ahorita está saliendo del sanatorio, él va a otro colegio y va al mismo donde él iba a entrar hace 2 años. Súper. Él va a entrar allí. Sí.

Pero también fue como unas entrevistas de nuevo obviamente la la tía que lo va a recibir, que va a ser su maestra, conversó conmigo, o sea, va a ser como un trabajo más enfocado en su autonomía primero para que después le puedan ir enseñando otras cosas. Este, pero eso, como que Y hemos tenido como malas experiencias, pero realmente prevalecen las las mejores.

A: Qué bueno. Me alegro mucho. Eh, bueno, pasando a otra pregunta, ¿qué es pasado a su experiencia? en la participación de la comunidad escolar y en la toma de decisiones. ¿Cómo ha sido su experiencia en los procesos educativos de Alonso?

M4: Eh, bueno, como tenemos solamente esta con el San Nectario, eh O sea, a mí me ha gustado mucho como trabajan las la Fundación San Nectario, a mí me me ha gustado mucho porque no eh como que no pasan a llevar a los niños, o sea, les dan su tiempo, eh obviamente siempre están comunicándose con nosotros. Eh, de verdad nada que decir de de la fundación de su parte educativa, para mí ha sido super bueno. Y en relación con la toma de decisiones y cómo informaciones que nos han dado, eh yo creo que hacen lo mejor que pueden con los recursos que tiene.

Entonces, yo tampoco he sido de la, por ejemplo, eh a mitad de año no comentaron que quizás para este año del primer grado no tenía no tendrían cupo por un tema de reorganización de la escuela, pero entiendo que viene de atrás, que vienen de situaciones anteriores, de la pandemia, de que ingresaron muchos niños, o sea, no es nada más ponerme



en el horita y decir, "Mira, me parece mal que no le aseguren el cupo a Alonso o no, sino también entender un poco el por qué está pasando todo eso y si va a ser para futuro mejor, entonces nada, aceptarlo." Entonces, siempre han sido muy comunicativas, apoyan mucho también del proceso.

Ellas estuvieron muy pendientes también de que Alonso consiguiera ocupar en otra escuela. Después al final sí tuvo ocupan en San Nectario, pero ya yo también había visto el otro colegio. Entonces, realmente como lo llevan, a mí me parece bien.

A: Súper, genial. Eh, bueno, y siguiendo con este hilo de los apoyos recibidos en San Nectario, ¿cuál es su apreciación? sobre este apoyo entregado, pero por parte del equipo educativo para atender las necesidades de Alonso.

M4: No, súper bien, o sea, siempre le han dado como el tiempo eh para que él se adapte para que él eh porque él es muy observador, él es como ve todo desde afuera, no, como que no interactúa mucho, a menos que tenga que ya le dé confianza la persona o el amiguito sus padres, lo que sea. Entonces, las maestras como que se dieron el tiempo también de conocerlo.

Al principio ni al ni yo reconocí a Alonso cuando llegó a la escuela porque él ya venía de muchas terapias y él estaba en un centro de terapia donde compartía con otros niños. Y nunca se comportó como se comportó cuando entró en el sanatorio. Entonces, yo también estaba como qué es esto quién es él. Ay, eso no es mi hijo. Entonces, claro, ellas me fueron demasiado apoyo también para mí. Ellas me dijeron que es un proceso de adaptación también.

Este, pero también yo les decía como que él no hace eso. Porque Alonso gritaba mucho cuando entró al San Nectario, pero al final les decía, "Tiene que ser porque los demás niños también están desregulados y a él no le gusta que los otros niños lloren, no le gusta que los otros niños se peguen, se tiran en el piso. Eso lo desreguló mucho. Entonces eso fue como un proceso de que, Dios mío, no, no, yo no entendía qué pasaba con a los niños.

Perpero nada, ya después se calmaron todos los niños y a los dos oyó a ser el niño que Qué bueno, también lo hizo mucho. También las maestras, también las maestras entendieron que eso había sido algo como fuera de los normales, porque también yo tenía miedo que lo encasillaran en el hecho de que él era el que gritaba y molestaba a los niños cuando era todo lo contrario. ¿Me entiende? Pero ya ya después se entendieron que no nono era así.



A: Genial, me alegro mucho. Eh, bueno, y la siguiente pregunta es, ¿de qué manera cree usted que las dificultades enfrentadas, tanto en proceso migratorio, han influido en los apoyos educativos de Alonso y en el acompañamiento.

M4: Lo que pasa es que en ese caso como nosotros no como nosotros no no estuvimos con él en el extranjero ni ni nos vinimos para acá por su diagnóstico. Entonces no como que no tendría cómo responder eso porque todo lo vivimos aquí.

A: Claro, sí. Sí, es verdad. verdad. Eh, bueno, y por último, eh, ¿qué resultados o cambios usted ha observado en Alonso a partir de los apoyos recibidos en la escuela? ¿Cómo usted podría describir esos cambios tanto en su desarrollo como en la adaptación escolar?

M4: Mira, eh, ya está como más adaptado a eh el la percepción de los otros niños de que obviamente ellos pueden desregularse, pero no necesariamente él tiene que desregularse. Este, el hecho de que también está quizás todavía no se integra tanto a los juegos, pero está más observador.

Eh, ya sabemos que cuando eh trae en confianza como con algún compañerito, es super cariñoso con ese con ese compañero, o sea, lo busca, eh trata de interactuar con esa compañera. Entonces, eso era algo que él no hacía antes. Pero permanece mucho más tiempo también en sentado, haciendo sus actividades, todavía no disfruta mucho el llegar a la escuela, pero ya después que llega como que se acopla.

A: Qué bueno.

M4: No es de los que está tratando de irse a cada rato, él es ya sabe que va a estar allí sus 4 horas y está tranquilo sus 4 horas. Entonces, eso es como bastante avance para él también.

A: Genial. Súper. ¿Y en los ámbitos educativos? ¿Usted ha visto alguna mejoría?

M4: Eh, hm Mira, o sea, aquí yo lo veo aquí en la casa, porque él en la escuela eh como que es eso, pues él puede estar sentado, hacer las actividades, pero no demuestra mucho interés. Pero después llega aquí a la casa y se se sabe todas las letras, se sabe todos los números, se sabe este todos los animales, se sabe hasta palabras en inglés, todavía él no habla, entonces no también por aquí estamos como un poquito frenados con eso, pero y me los escribe, ya escribe los números. Entonces, eso ha sido un super avance.

A: Super Genial. Bueno, eh eso sería todo, señorita.



Entrevista con M5:

A: Entrevistadora.

M5: Entrevistada.

A: La primera pregunta hace referencia a cuáles son los apoyos que ha recibido por parte de la escuela en la que se encuentra Jesús en beneficio a los aprendizajes de él.

M5: Perdón, de nuevo.

A: Dice, "¿Cuáles son los apoyos que ha recibido por parte de la escuela en beneficio a los aprendizajes de Jesús?"



M5: Ya, bueno, toda la parte pedagógica, la atención con sus profesores, la atención con los eh los especialistas, eso.

A: Ya, súper. Ese ha sido como los mayores beneficios que ha recibido Jesús acá en el país.

M5: Exacto.

A: Ya. ¿En el país o en la institución?

M5: No, en la en la institución, perdón.

A: Ah, ya.

M5: Sí, en la parte más que nada todo el enfoque es la la parte pedagógica.

A: Ya.

M5: Súper. Obviamente en la parte pedagógica incluye también este el tema de la alimentación, el programa alimenticio que tiene la institución.

A: La siguiente pregunta tiene relación con eso en su experiencia de crianza, ¿qué tipos de apoyos educativos o terapéuticos ha recibido su hijo o hija?

M5: ¿En la institución o en el país? Mhm. su salud.

A: Sí, a la crianza.

M5: O sea, oye, si te soy honesta, ninguno.

A: Ya, súper. ¿Y en y en educación? Eh, lo mismo de la pregunta anterior.

M5: Ah, ya.

A: ¿Solamente en la escuela?

M5: Sí.

A: Súper. Eh, ¿usted podría comentarnos eh ¿ustedes vivieron en su país natal en Venezuela o Jesús nació acá?

M5: No, Jesús es venezolano.

A: Ya. Super. Eh, ¿usted podría comentar si existían diferencias o en los apoyos recibidos respecto con los que recibió en Venezuela como acá en Chile?

M5: Eh, lo que pasa es que allá en Venezuela igual hay programas que yo me imagino que aquí también los hay, pero quizás por la demanda, programas donde son igual este eh, ¿cómo se dice? alineados a ayudar a aa reforzar integralmente el la funcionalidad y la integración del niño, ¿sí?

Eh, por lo menos en el caso de Jesús Adrián, él no nada más es un tiene desafíos eh por características de autismo, sino también porque eh la parte motora, ¿sabes? Todas aquellas cosas que se le dificultan a a ellos que quizás son muy desarrollados en algunas áreas pero en



otras áreas que son simples para ti y para mí a ellos se les dificulta más. Entonces, en Venezuela hay programas que apoyan en ese sentido.

Eh, todo lo que es la parte motora, todo lo que es la parte de terapia ocupacional, de la de terapias didácticas que ayuden los ayuden a ellos a incluir. En Venezuela lo que pasó, Josefa, es que por situación país todos esos programas se vinieron abajo.

A: Hm, entiendo.

M5: Sí. Entonces, ahí es como uno como migrante con un hijo donde todavía él este ingiere cierta cantidad de medicamentos importantes por su salud, por su bienestar, aparte de todo este todo lo que se necesita para su desarrollo, su funcionalidad como tú y como yo.

Este y poderlo alinear a una sociedad que es bastante demandante y desafiante, entonces ahí es cuando tú dices, "Tengo que salir del país." Porque mi hijo está pequeño y mi hijo necesita salir adelante. Porque si hubiese sido por nosotros, los adultos, no salimos del país y uno dice, "Bueno, me la aguanto, yo no sé qué comeré, no sé, no." Pero él necesitaba anticonvulsivos que ya no se conseguían.

Él necesitaba terapias, él necesitaba una cierta cantidad de cosas como tan simplemente como ir a una piscina que no necesitamos que sea gratuita, pero que exista. Entonces, en Venezuela ya no existe la piscina, en Venezuela existe la cisterna, el hoyo, el hueco. Pero ya no existe agua, ¿entiende? Entonces, son desafíos que como país se tuvieron y se detuvo todo, se detuvo la máquina. Escucha.

A: que que complejo lo que me comenta. Bueno, eh igual nosotras hemos entrevistado a algunas mamás de la escuela y sí, nos han comentado lo mismo, que han tenido que migrar por eh la escasez de apoyos que existen en Venezuela.

M5: Sí, sí, muy lejos. Este eh Ya el tema de la escolaridad, sí, es verdad, eso Adrián tenía su escuela igual gratuita, muy buena, con muy buen equipo profesional, pero ya los profesores no iban a la institución, porque no tenían para el pasaje. O porque sencillamente se quebró el transporte en Venezuela.

O sea, ya el dueño del transporte o las empresas transportistas ya no tenían cómo surtir de bencina o cómo no no tenían cómo cambiar un repuesto a sus autos para qué para que ya no estaban ni siquiera hartos. Es que allá se desató una cierta cantidad de cosas. Volvimos, retrocedimos a la época de Jesucristo. O sea, la gente caminando haciendo largas caminatas, tostaditos por el sol, porque no hay transporte.

Entonces, habían instituciones, había un comedor, pero no había alimento, había una institución, una infraestructura, pero no había el el recurso humano. Pero no era porque el



profesional no existía, Venezuela tiene el profesional excelente. El tema es que todo se quebró y eso eso estaba articulado y se desarticuló todo.

A: Súper, la entiendo perfectamente. Bueno, y esto también está ligado con la siguiente pregunta qué es eh, ¿cómo considera usted que fue el ingreso al sistema educativo chileno? Si ha presentado algún obstáculo o fue totalmente expedito.

M5: Mira, eh, si te soy honesta, eh, no fue problema. Incluso incluso eh eh, ya nosotros sabíamos Claro que eso, Adrián, debía estar en una escuela especial. Porque allá en Venezuela, como él estaba en evaluación por lo chiquitico, yo no sé si tú sabías, pero hace tiempo el autismo esperaba que tuviera 5 años para que para dar un como un diagnóstico A: Sí.

M5: Final formal. Entonces, claro, Jesús Adrián estaba muy chiquitito, 2 añitos y era como que en evaluación. En evaluación y en eso de evaluación tenía que ir a una escuela regular, a un jardín regular. Y claro, uno como mamá sabe los desafíos de su hijo. O sea, eso aquí hay algo que no está fuera está fuera de orden. Uno cae en la comparación, una comparación sana porque yo digo siempre una comparación sana porque tú siempre vas a querer lo mejor para tu hijo.

No es que sea igual al prototipo, no es que sea igual al como un denominador. Pero yo tengo un sobrino y yo digo, "Bueno, yo yo cargué a mis sobrinos, yo les cambié los pañales a mis sobrinos y porque mi hijo es distinto a mi sobrino. Una comparación muy muy silvestre.

Y entonces ahí fue cuando, claro, él va a una escuela regular, pero ya ahí después él se viene de Venezuela con evaluación de características de autismo, porque favorablemente habían cosas que en Jesús Adrián, a diferencia de otros niños, las superaba. Entonces eh los neurólogos decían, "Ya, puede ser madurez. Sigamos avanzando, no podemos y Jesús llegó aquí solamente con evaluación de autismo.

Claro, aquí se hace más grande, madura y ahí es cuando uno dice ahí es cuando los médicos dijeron, "Sí, hay autismo."

A: Súper. Genial. Y aquí ya le dieron el diagnóstico y ahí pudo ingresar a la escuela especial San Nectario.

M5: Exacto, entonces ahí Exacto, ahí sigo con la línea de lo que pregunta. Eh, por por unos amigos chilenos que queque son dueños de jardín infantil.

Ellos este nos dijeron, "No, mira, lo mejor para Jesús Adrián en la escuela San Nectario." Eh, yo te voy a ayudar, te voy a guiar, vamos a ver cómo hacemos, no sé cómo es el mecanismo para entrar, pero bueno, ahí ellos nos facilitaron como la línea, investigar por internet tal y



fuimos, tocamos la puerta y de verdad, o sea, Dios mismo abrió las puertas y Jesús Adrián entró. Se dio todo para que él entrara.

A: Genial. Bueno, y esto igual eh todas tienen relación, pero en este caso la siguiente pregunta es, ¿cómo ha impactado el proceso migratorio en su familia, en términos de tiempo, recursos y redes de apoyo para brindar respuesta a las necesidades que presenta Jesús.

M5: Mira, Josefa, yo no te puedo decir que ha sido muy complicado, tampoco te puedo decir que ha sido muy fácil. Yo creo que todo requiere de fuerza, de una planificación, de un orden.

Y creo que alineados a eso que te acabo de mencionar, las cosas se han dado. Nosotros no nos vinimos por casualidad. Fue un viaje planificado, fue un viaje ordenado. Nosotros estudiamos, sabíamos que Chile existía, seguíamos viendo el festival Viña del Mar hace muchos años. Yo desde niña sé que Chile existe, mi esposo también.

Eh, pero más allá de eso nosotros nos dimos la tarea de evaluar el país o evaluar a dónde íbamos a ir. Y para nosotros en nuestra evaluación, aplicaba Chile por muchas cosas. Una, porque si bien es cierto nosotros eh eh teníamos quizás la opción de irnos a Estados Unidos y todo lo demás.

Tenemos la bendición de que tenemos profesión. Y nosotros decíamos, "Bueno, si nos vamos para Estados Unidos, no podemos ejercer la profesión." Y nos vamos para Chile, podemos apostillar, legalizar, podemos pasar los títulos por por la católica, por la U de Chile y ahí hacemos reválida, ahí hacemos muchas cosas, obtenemos una visa profesional. Y entonces ahí como que se te abre el panorama. Otra de las evaluaciones que hicimos cómo es el sistema de salud.

Ah, existe algo que se llama FONASA, ¿qué es eso de FONASA? Ah, Fondo Nacional de Salud Ay, ¿cómo es la cosa? No, hay que llegar a la comuna que tú quieras, es comuna, es como una organización, como un ah ya. Entonces, todas esas averiguaciones se hicieron desde Venezuela. Eso no se hizo aquí.

A: Súper. Lo evaluó.

M5: Entonces claro, esa planificación hizo que nuestros primeros pasos aquí en Chile fueran expeditos.

Eso que esas cosas te diera, pero no se dio por suerte, no se dio por porque ay, porque los planetas chocaron y no, se dio porque Dios es bueno primeramente. Porque Dios ha sido muy bueno, pero si no está en su voluntad no se da y porque Dios trajo orden también,



trajo estrategias, trajo forma y esa forma uno fue obediente, se sujetó y las llevó a cabo y por eso hay un resultado. que fue favorable y fue expedito.

Así como eso se ha dado, de esa manera también ha habido cosas en las que hemos tenido contratiempo, no sé, nos ha dado como como como esperábamos, pero ahí es cuando tú dices, "Bueno, este quizás no es por aquí, quizás no es el tiempo, quizás no es la forma." Y de repente se abre otra forma, otro tiempo, en otro tiempo y tú dices, "Ah, ya, era por aquí."

A: Súper, genial. Eh, Eh, bueno, y siguiendo, eh, ¿qué tipos de apoyos considera necesarios para favorecer el aprendizaje de Jesús?

M5: Perdón, de nuevo.

A: Eh, ¿qué tipos de apoyos considera usted que son necesarios para favorecer el aprendizaje de Jesús?

M5: Mira, para mí es clave la terapia ocupacional. Además de las características de autismo tiene una hemiparesia del lado derecho.

Una hemiparesia que quedó como secuela de una hemorragia que él tuvo en su cerebritito del lado en el ventrículo lateral izquierdo. Entonces, es clave, es para él es clave la kinesiología, o sea, y no es porque Jesús Adrián eso lo tuvo en Venezuela. Ya llegó un punto en que ya no teníamos cómo llegar al centro de terapias y ya dejamos de hacerlo.

Entonces, mamá, si bien uno eso siempre ha sido un trabajo, no es acá en Chile, un trabajo mancomunado, no es como así como que No, la las terapias son las los únicos días que la dar a la Teletón. No. En la Teletón te atienden dos días a la semana, un día a la semana, pero mamá y papá tienen que hacer el resto de la semana. Igual en Venezuela. Pero ya ni siquiera las directrices las podíamos ir a recibir porque cómo íbamos. Ya no teníamos ya teníamos auto, pero no teníamos bencina.

O teníamos bencina, pero le faltaba un repuesto. O bueno, vamos en micro, pero es que no hay Ah, ya, vamos en taxi, pero es que no tenemos plata para pagar un taxi como tal. Entonces era bueno.

A: Ya, súper. Y eh bueno, en referencia a cómo funcionan ambos países, tanto Venezuela como Chile, ¿cómo considera usted que influyen las diferencias culturales en la adaptación escolar de Jesús? Tanto en la práctica educativa, si esto se ha podido facilitar en en ese ámbito.

M5: Cero problema, o sea, no he visto. Mira, eh cuando nosotros eh supimos que que Jesús Adrián era un niño con condiciones especiales. Más el tema de la hemiparálisis.



Nosotros como que como papá entendimos que hay una sociedad desafiante y que tenemos que trabajar pero desde nosotros. Porque rechazo iba a haber, pues sea aquí en Chile o en la China, eh a cobijo iba a haber, sea aquí en Chile o en la China, eh contención también la iba a ver, quizás puertas cerradas también la iba a ver. Nosotros nosotros como adultos como que nos cambiamos el chip. Como que dijimos, esto no se trata de país, esto no se trata de dede y yo creo que eso facilita las cosas, ¿sabes? Cuando tú no te predispones, cuando tú no vas en contra de que no, es que yo soy morenista y hay quien es soplón. No, es es su madre, es especial y aquí no son expertos. Cuando tú no te predispones como que la cosa sale mejor. Y entonces no como que no, el mundo conspira contra mí, el universo conspira No.

Es que es que eso lo puedes, La gente buena y la gente mala una sociedad buena y una sociedad mala la puedes encontrar aquí o en Alemania, hasta en el país más desarrollado del mundo. Y entonces, en base a eso tú dices, "Yo me encontraba con niños niños, personas de la tercera edad, ancianos que rechazan mucho a la gente.

Yo digo Yo Yo dejo la atención, yo digo, "Niño que rechaza a un niño especial en falta de un papá y una mamá que quizás están distraídos porque se lo pasan trabajando y no les ha enseñado a esos niños que existen niños diferentes a ellos, pero que aman y sienten igual que a ellos, que Y te toca perdonar también al de la tercera edad que Jesús Adrián quizás no se da amorosamente con cualquiera, pero le dio por abrazar al viejito del amigo del del metro y el viejito lo rechazó.

Y se le lo esquivó y se le quitó y ¿Y te toca perdonar también?

A: Por supuesto, toda la razón. Eh, bueno, y ah y relacionándolo un con eh con un poco con lo que estamos conversando, ¿cómo usted considera que ha impactado el proceso migratorio en su familia? Eh, pero en ámbitos de si ha vivido situaciones de discriminación, exclusión escolar o social o cultural.

M5: No, Josefa, si te soy honesta, hasta ahora, gracias a Dios, no. No, no. Y si ha pasado, no no lo he notado.

A: Ya, súper. Ya. Eh, ¿cómo ha sido su experiencia eh participando en la comunidad educativa de de Jesús tanto en la toma de decisiones para los procesos educativos de Jesús?

M5: Eh, bueno, no sé si no sé si si suma esto, pero no sé en algún momento.

Lo que pasa es que Papá Jesús es trabajador era es trabajador independiente, siempre lo ha sido y yo sí en algún momento fui trabajador por independiente y, claro, se me hacía más difícil estar en las cosas de Jesús Adrián, conforme un patrón te da permiso.



Pero de un tiempo para acá yo también me me lancé a trabajar independiente con mi esposo y, claro, eso eso ayudó a que yo fuera más participativa con las cosas de la escuela, incluso llegué a formar parte de del servel de la del tricep de la escuela. Eh, eh, no logré nada, pero bueno, estuve.

Pero eso, y bueno, cuando hay actividades deportivas que a Jesús, a mi esposo y a mí nos gusta mucho la parte deportiva. Bueno, el profesor Daniel se puede dar cuenta de eso y y claro, hemos estado allí pues porque nos gusta esa esa parte del Súper. del programa.

A: Genial. Eh, y bueno, la siguiente pregunta es, ¿cuál es su apreciación sobre el apoyo entregado por el equipo educativo para atender las necesidades de Jesús?

M5: De nuevo, por favor.

A: Eh, ¿cuál es su apreciación sobre los apoyos entregados por el equipo educativo para atender las necesidades educativas de Jesús?

M5: Mmm, ya. Eh, yo creo yo creo que que hace más hace falta más eh el ímpetu o no sé cómo llamarlo en el sentido de de Ay, ¿cómo te ¿Cómo lo dijera? Es que no sé cómo explicarlo. Como como ser más, como ser más exigente con ellos.

Como que no conformarnos con que esto es lo que ellos dan. Y no se trata nada más de insistirle que hagan la tarea, de insistirle, que hagan un trabajo. Es que quizás evaluar estrategias nuevas o estrategias que ya existen, Josefa, y aplicarlas en ellos, tal vez en ellos funcionan. ¿Se entiende?

Eso sí, se entiende.

A: Ya.

M5: Eso, este ¿Y qué otra cosa? Eh, volver al oficio. Tenía entendido que San Nectario era una institución de oficio. Entonces, es como que como que sumar a que esos cerebritos no se duerman.

A: Súper.

M5: Y los primeros años son clave. Ya después de los 18 años, de los 20 años, sí, todavía hay plasticidad, pero igual igual ya no es el mismo cerebro que te va a absorber todo cuando a temprana edad.

A: Sí.

M5: Entonces, hay que aprovecharlo. ¿Cómo? O sea, a mí me encantaría que San Nectario volviera a a los oficios. A llevarlos a ellos a aprender a tener un oficio y no esperar que tengan 15 o 18 años para hacerlo.



O sea, es que desde chiquiticos quizás obviamente con todos los cuidados que que requiere la situación que ya ellos a aprendan a ver cómo me meto en una cocina, pero ya a nivel a nivel más de más real o o quizás este cómo podar un jardín o quizás cómo pintar una pared o que no sé, estoy inventando.

A: Súper. Eh, y esto, ¿de qué manera cree que las dificultades enfrentadas eh te eh tanto como en la migración que hemos estado conversando han influido en los apoyos educativos o en el acompañamiento que ha recibido Jesús?

M5: No, hasta ahora ninguno. Todo ha fluido y todo ha habido todo ha habido ha ido articulado hasta ahora. Todo ha ido bien articulado.

Se necesita un informe, se consigue, si hay que ir al médico y se consigue, si hay que la voz de un de un especialista para la parte educativa se consigue o viceversa, o sea, todo ha ido bien articulado.

A: Súper. Y la última pregunta. Eh, para cerrar nuestra entrevista, ¿qué resultados o cambios ha observado en su en Jesús a partir de los apoyos recibidos en la escuela?

M5: Mucho. Sí, se ha recibido. Sí, si bien es cierto, te decía en la pregunta anterior que uno siempre como papá quiere más. Pero no no ojo que no se interprete como una exigencia de que eh con prepotencia de que esta escuela no no. De verdad muy agradecida con la escuela san Nectario con la fundación. Eh, Jesús Adrián obviamente no es el mismo chiquitito que llegó hace 8 años.

Eh, porque Jesús Adrián está en san Nectario desde que llegamos a este país y para nosotros es duro, o sea, cada vez que nosotros vemos que un niño sale de san nectario y dice, "Ay, para acá se va." No, se va igual a una escuela especial o se va a una escuela regular y uno dice, "Ay, ¿será que cuando será que es el tiempo de Jesús Adrián?" Y yo no lo quiero ver porque estoy anidada, porque o o porque tú tú te quedas en el lugar seguro. ¿Sabes? En el lugar que es tu es tu guarida. Sí. Y eso no pasa nada más con el niño, pasa con el adulto.

Entonces, es como que si lo cambio y si es peor y y no, hasta aquí él tiene sus amigos, aquí conoce a todas las profesoras porque si bien tiene dos profesoras asignadas, igual todos los todas las profesoras conocen a todos los niños. Entonces, ya es algo como que es una familia y y será que va a tener igual la mi la misma contención. Entonces, uno como que pone una balanza a muchas cosas. Y sí, mucho que agradecer, Jesús Adrián.

Eh, la parte por lo menos de regularse, la parte de socializar, la parte de inclusive la parte pedagógica, Jesús Adrián hace cosas y recibe instrucciones que antes no yo las veía casi que



imposible, imposible. ¿Le falta? Sí. Como mamá, lo veo. Sí. Pero no es un tema de que la escuela sea mala.

Que como mamá y como papá esperamos eh avanzar como escuela. Obvio. Obvio, uno tiene que ver los modelos de los países desarrollados. Obvio. Obvio, o sea, de ahí viene el que uno no se quede de que uno diga, "Ah, wow, en Chile está la teleton. Wow, en Chile hay ¿Sabías que en Chile hay escuelas especiales donde hacen este y esto?" Sí, pero es que eso lo hacen en Estados Unidos y en los países de verdad. Sí, pero en Sudamérica hay un país llamado Chile que hacen eso.

A: Genial. Bueno, señorita, eso fue todo.

Entrevista con M6

A: Entrevistadora

B: Entrevistadora

M6: Entrevistada.

A: Ya, ya, entonces autoriza a utilizar su voz,



M6: sí. Sí.

A: Ya, okay.

M6: Claro, la tuya también.

A: Claro, obviamente. Ya, voy al tiro. José, no sé si quieres partir tú o parto yo.

B: Bueno, yo puedo partir.

A: Okay.

B: La primera pregunta se orienta a ¿Cuáles son los apoyos que ha recibido usted por parte de la escuela en beneficio a los aprendizajes de En relación a los aprendizajes. Sí, los apoyos que han beneficiado su avances en el ámbito del aprendizaje.

M6: Mira, eh desde pequeño, a ver, Vicente desde los 3 años, ¿ya?

Sí, empezó a los 3 años en el salarial, salarial, mi amor. Y eh en Ay, ¿cómo se llama? No básica, pre básica.

B: pre básica,

M6: sí, ¿verdad? Antes lo que era kinder y prekinder. Eh, él tuvo mucha ayuda de la TO. Ya. En específico porque Vicente, como te digo, entró a los 3 años y era un niño bastante disruptivo. Un niño que mordía, un niño que pegaba, que lloraba, porque a nivel sensorial le costaba mucho el entorno. ¿Ya? Entonces ¿Cómo? La adaptación al entorno. Sí, exacto.

Eh, si bien él venía, yo soy educadora parvularia y si él bien venía de un jardín donde iba conmigo, donde también mordía y le costaba los ruidos y sobre todo escuchar hablar a los otros niños, cuando él llega al sanatorio de los tres a los 3 años, empieza a tener estas conductas disruptivas y me empiezan a llamar de dirección para evaluar cómo vamos a trabajar, cómo lo íbamos a ir llevando para mejorar esta conducta y sobre todo para explicarme porque él tenía 3 años, yo obviamente nueva en todo este proceso, eh ellos me orientaron de que primero era una conducta normal, es que él era un niño violento.

O sea, de verdad tuve ayuda desde la dirección de las educadoras, que lamentablemente ya no están en la escuela del departamento de psicología y de terapia ocupacional. En ese sentido nos apoyaron. Después, obviamente, él mejoró toda esta conducta y ya requirió la el apoyo entre comillas normal que le dan a cualquier otro niño al san Nectario.

B: Ah, súper. Genial. Súper. Entonces, la psicóloga, la terapeuta ocupacional y bueno, aparte el apoyo que brindaba la evaluadora diferencial.

M6: Exacto.

B: Y de dirección.



M6: No era la dirección de ahora, pero igual hubo hartoo apoyo, siempre se involucraban en los procesos de este tipo.

A: Ya. Okay. Okay, entorno igual a como siguiendo el mismo hilo, la segunda pregunta es si en su experiencia de crianza eh si ha recibido otro tipo de apoyos terapéuticos como fuera de la escuela eh particulares puede haber sido.

M6: ¿Yo o él?

A: No, él.

M6: Ah, ya, ya iba a decir, "Oh, yo, yo nada." Eh, sí, inicialmente estuvo con full fono después Pues una fono que que lo tenía me dijo que ya no podía seguir trabajando con él porque necesitaba regularse a nivel de TO y ahí empezamos con TO TO y fono. Esto fuera de la escuela.

A: ¿Cómo? Fuera de la escuela.

M6: Fuera de la escuela.

A: Ah, okay.

M6: Sí, sí, desde pequeño estuvo en fono, después en To y fono. Pero a la altura del año 2023 se detuvo todo este apoyo porque él requería una operación de una pierna, de un pie. Duró unos meses, o sea, prácticamente ese año escolar no asistió, asistió ya finales de septiembre. Y a raíz de este de este evento de la operación, él empezó a trabajar con kine. A: ¿Ya?

M6: Empezó a trabajar con kine, actualmente sigue algunos ejercicios de con algunas terapias con kine, peropero de ahí nos fuimos a otra rama, que fue la parte deportiva.

Dejamos la fono, la to y empezamos a trabajar natación, eh, hockey y los ejercicios de la kine.

A: Qué genial. Ya, súper. Y bueno, una duda igual porque nuestra, nuestra memoria igual está enfocado como en la visión de usted en torno como tanto como el proceso como he de diagnóstico de Vicente a tanto como sus vivencias como persona migrante acá en Chile. Nosotras igual quería preguntarle, ¿Vicente nació acá en Chile?

M6: No, él llegó, nosotros llegamos el 2016 en noviembre del 2016, y tendría dos añitos, dos añitos algunos meses y él fue diagnosticado antes de los 3 años y a los 3 años entró al sanatorio. O sea, fue diagnosticado acá. Sí, en el Calvo Maquena.

A: Ya, okay. Entonces, no vivió como la diferencia entre cómo fue acá el proceso de cómo se da allá en su país de residencia, o sea, origen.



M6: El cómo se da el diagnóstico, no, pero sí tuve la misma experiencia en que muchos especialistas coincidían. Disculpe que me ría, pero es que me acuerdo y lo veo ahora y digo, "Oy, pero por qué me pasa" y me hicieron eso.

Este, él tuvo un pediatra de cabecera, o sea, él nació Ya. y en enen Venezuela se estila que cuando los bebés nacen en clínicas o Sí, en clínicas, eh, tienen un pediatra que los recibe. Mientras uno da a luz o le hacen una cesárea, siempre hay un pediatra y ese suele ser su pediatra de cabecera hasta que él es adulto. Su pediatra de cabecera lo vio nacer, lo vio desarrollarse los dos primeros años. Sin embargo, yo como estoy en la carrera de educación veía ciertas carencias o ciertas diferencias o conductas no esperadas Y hacía el seguimiento. No me hace esto, no hace aquello y la respuesta, tanto allá como los primeros especialistas que lo vieron aquí tanto en público como privado, me decían que era yo como soy educadora buscaba eh niños por no decir niños enfermos, niños afectados y veía cosas que no eran. Incluso me llegaron a decir que tuviese Tengo otro niño y tú vas a ver que a ti se te quita la idea y él se le quita eso. Me costó, me costó que me creyeran, más que me creyeran que me escucharan.

A: Claro.

M6: Eso me costó alto.

A: Y al llegar a al llegar acá

M6: ¿Perdón?

A: Allá en Venezuela.

M6: En Venezuela nunca me creyeron. De hecho, uno de los impulsos, porque he justo en ese momento Vicente se nos enfermó por un autismo y no había el antibiótico. Lo tuvimos que llevar de Colombia a Venezuela, que es un tramo largo porque yo estaba en las eh la capital y este nosotros decidimos a raíz de eso salir de Venezuela y venirnos a Chile.

Pero también teníamos enfocado en que allá no había opciones para él como DEA. Bajo nuestro salario, bajo nuestras capacidades no había. No había realmente opciones como decir, "Yo puedo contar con un saneamiento en Venezuela." No, eso no existe. Ni existía ni existe actualmente.

Entonces ya eso sabíamos con lo mal que estaba el país y decidimos en eh O sea, tomamos más la decisión de irnos porque yo tenía ese sentimiento de que algo no estaba bien, que posiblemente era TEA, pero no me daban un diagnóstico.

A: ¿Ya?



M6: Sí, si bien llegamos acá y yo empiezo a trabajar porque, a ver, cuánto corto, yo estoy en Venezuela, empecé a meter currículum como educadora de párvulo y me captaron.

Yo llego el 16 el un viernes de noviembre del 25 de noviembre y el lunes siguiente empecé a trabajar. Me estaban literalmente esperando.

A: Qué bueno.

M6: Sí, entonces yo llegué trabajando, o sea, no tuvo ese tiempo de Ay, me voy a adaptar. No, yo llegué un viernes y el lunes empecé a trabajar. Pero como el papá estaba sin trabajo, él se lo quedaba. Pero ya en cuanto el papá empieza a trabajar, yo me lo llevo al jardín, donde yo estaba trabajando.

Y ahí empieza la directora a a decirme como que cosas que yo ya sabía, pero no no había asumido. Hm. Y empieza a hablarme la dueña de que algo no está bien, que hay que evaluar, que hay que evaluar y ahí tomo la decisión de empezar el proceso en el Calvo Maqueda.

A: Okay.

M6: Y ahí nos diagnosticaron con con Sí. Claro, mientras ellas me decían este tema que había algo, pero obviamente no me decían nombre y apellido por respeto, porque no eran profesionales en el área, yo fui a ver, aquí se maneja diferente el consultorio. El consultorio uno va por solo te ve un pediatra, si es un para ver niño sano te ve una enfermera. Y si es control porque está enfermo, está muy malito, es que puede que te vea un pediatra.

A: ¿Ya?

M6: Entonces, para conseguir esa hora pediátrica me costó. Pero ya cuando fui, él lo evaluó y me dijo que no, que los niños niños crecen diferentes, que ah más o menos sus palabras eran que cada niño tenía un ritmo para hablar, para adquirir los conocimientos que esperaba. Y yo, bueno, allá. Pasaron, no sé, 2 meses y seguía la presión en el jardín y yo la presión por ayudarlo a él, porque él no encajaba.

Y la pasaba mal en el jardín, yo la pasaba mal. Entonces, esto era tonto. Fui nuevamente al a pedir hora con el pediatra, pero me senté desde su nacimiento e hice un listado comparativo de lo que se espera y lo que él no había logrado.

Y me senté así como que muy como un informe de un jugadora, muy profesional, cuando yo llegué se lo leí, se lo mostré y ahí dijo, eh, ya, vamos a mandarte al Calvo Maquera para que lo evalúe. Y ahí fue que empezó el proceso, o sea, realmente requirió ver algo físico y no nada más de 1000 palabras.

Como que mire, todo este es el estudio que yo le he hecho a mi hijo, toda esta evaluación, bla bla bla y él dijo, bueno, ya, accedo a a pasarte porque yo no podía llegar sola al Calvo



Maquera sin una orden. Sin una revisión del Sin una derivación, ah. Esta es la palabra, sin una derivación. Eso. Entonces, ahí está todo el proceso.

Qué largo y qué pena que no le hayan no la hayan escuchado allá en Venezuela y bueno, acá lo pudo lograr.

A: Eso mismo, en relación con aquello eh para seguir con las preguntas y como el hilo. Eh, ¿usted cómo considera que fue el ingreso de Vicente al sistema educativo en el que estaba ¿Cómo considera usted que fue el ingreso de Vicente al sistema educativo chileno? Ya que como él empieza su proceso escolar acá en Chile. ¿Cómo encuentra usted que fue presentó algún obstáculo?

M6: Eh, eso más. Mira, lo evalúan y lo diagnostican el Calvo Macarena y la misma To me explica que mi hijo ya con el resultado en mano, que Vicente es un en Tega en aquel momento se llamaba Severo. ¿Ya? Que no no opta o ella no me aconsejaba que no lo hiciera pasar por un colegio de niños neurotípico.

B: Claro. ¿Ya?

M6: Eh, dónde van 30 o 40 niños porque no era una situación que él iba a tolerar.

B: ¿Ya?

M6: Si ya bien estando en un jardín con 19 o 20 niños ya era muy fuerte en un proceso muy pesado para él, eh, estar en un colegio grande con muchos niños y va a ser peor.

Y ella me sugiere o me informa que existe el sanatorio, que sería un colegio ideal para él, porque es un colegio donde trabajan con niños con casos severos de TEA y son puros niños TEA donde trabaja TEA y disfasia. Y además que son, o sea, ella me enamoró con que son ocho por sala. Entonces, el hecho de que sean ocho por sala va a ser bastante para él, pero al mismo tiempo, va a ser beneficioso.

Entonces, si bien yo esperaba que él hiciera su jardín en el mismo sitio donde yo trabajaba, no se pudo y esa experiencia fue bastante dolorosa porque la pasó mal él, la pasé mal yo al verlo a él. Yo estaba en una sala y él estaba justo en la del lado y yo lo escuchaba llorar o los niños gritaban y él se sese golpeaba. O sea, entendía todo un proceso y la pasamos mal los dos. Ya cuando llegó el saneamiento en esa época chicas habían chicas.

Hombres, había talleres laborales en el sanatorio y eran hombres, te estoy hablando de 20, 22, veintitantos años.

A: Claro, sí.



M6: Cuando yo lo fui a matricular me preguntan cómo fue el proceso, emocionalmente fue muy fuerte. Porque si bien me estaban diciendo que sí mi sospecha era verdadera, ver esa realidad y decir, mi hijo va hacia allá, era muy fuerte emocionalmente. Era muy fuerte.

Yo literalmente sentía que estaba metiendo a mi hijo en un manicomio. Yo decía, "No, claro, entre la ignorancia." Yo decía, "Wow, ¿cómo es esto?" Pero claro, después me explican, antes que quitaran lamentablemente los talleres laborales, después me explican que a la época de estos niños, que ya eran hombres, no había tanto conocimiento ni se trabajaba tanto como se trabajaba ahora con los niños TEA.

B: Claro, sí.

M6: Entonces, claro, ellos no tuvieron las mismas oportunidades edades que tienen los niños actualmente o que tenía mi o que iba a tener mi hijo en ese momento. Después que entre en el secretario, otra historia, otra historia, acompañamiento, seguimiento, eh talleres para informar a los papás para ayudarnos cómo a a saber cómo manejarlo porque esto no trae un manual.

Uno tiene un hijo y siempre te dice, "Los niños no traen un manual." Pero los niños con te a menos, traen un manual y menos existe algo como que tú digas, "O yo no lo tuve." eh No, mira, vas a pasar por esta etapa, por aquella otra etapa y esto va a ser así. Bueno, esa contención nos la dio el san nectario.

B: Ya, súper. Muchas gracias por eh contarnos esto, bueno, vamos a seguir con otros temas, estamos pasando como que esto tiene que ver más como con el proceso migratorio y como sus vivencias como padre como madre en específico, es como impactado este proceso migratorio en su familia en términos de tiempo, recursos o redes de apoyo que se le han brindado para dar respuesta a las necesidades que presenta Vicente.

En torno, ¿cómo ha impactado este proceso en términos de tiempo, recursos y redes de apoyo para brindar respuesta a las necesidades que presenta su hijo.

M6: Ya, fíjate, para la época que nosotros llegamos el proceso era totalmente diferente al actual. Ya. Uy, una diferencia normal.

Como yo te digo, yo llegué un viernes y empecé a trabajar el lunes, ya esa misma a mí me contratan esa misma semana y me dan un contrato. Y yo con eso empecé a gestionar mi mi porque en aquel momento se podía. Yo entraba como turista, pero después yo podía solicitar eh antes de la definitiva viene la provisoria.

Creo que yo podría iniciar mi proceso legal acá en Chile con un contrato. ¿Ya? Entonces, a mí me dan mi contrato por estar trabajando y eso me ayuda a poder obtener mi definitiva. Cosa que ahora no no es no no está, lo pararon, lo quitaron en cierto momento porque se



estaba eh prestando para para falsificar documentos que no era, o sea, contratos falsos, cosas falsas.

Y ahí lo quitaron. Entonces, en ese sentido de cómo fue nuestro proceso fue bastante relajado. Porque nosotros Ah llegábamos, fuimos a a la PDI, presentamos toda nuestra documentación. Eh, cuando mi esposo empezó a trabajar, también hizo lo mismo con el contrato, empezó el proceso, tuvimos la temporaria primero y mira, yo creo, ay, no te sé decir de tiempos exactos. Un año, año y medio, quizás exagerado año y medio, ya teníamos definitiva.

A: Ya.

M6: Ya. Y se fue bastante rápido, bastante rápido para como es ahora el proceso. Ya. O como como lo viven otras personas, porque si bien nosotros cuando llegamos eh en, o sea, aproximadamente casi 10 años atrás, nosotros llegamos con nuestro título en la mano, en avión, eh, como debe ser.

Como Claro. de una manera regular.

A: Regular, exacto.

M6: Entonces, si bien entramos como turistas, pero estaba esa opción de entrar como turista y después pasarte a solicitar tu documentación. Eh, no como ahora que entran como por cualquier lado y y están en el aire. Sí nos dimos cuenta que al llegar acá, realmente no eres nada si no tienes el RUT. No puedes hacer nada.

No tienes cuenta bancaria, no te puedes ver en él. Sin embargo, en aquel entonces, no sé ahora, con mi pasaporte nos podíamos inscribir en el consultorio y nos daban un RUT provisorio para podernos atender.

A: Ya.

M6: Y eso nos ayudó a que el proceso de Vicente fuese evaluado más rápido porque que teníamos ese rut provisional, porque si no no lo hubiesen atendido en el Calvo Maquera.

A: O sea, cuando lo atendieron en el Calvo Maquera, ¿ustedes todavía estaban en el proceso de acreditar como su

M6: Sí. Y el proceso Sí igual fue bastante como que habíanhabían apoyos como para poder No sé cómo plantearlo, pero aún así con el root provisional ustedes pudieron recibir la ayuda necesaria, no no hubo con Sí.

A: Ya.

M6: Totalmente, porque claro, al verlo al extranjero y con esta posibilidad de dedede tener TEA, o sea, no hubo A ver, no quiero usar palabras inadecuadas, eh no hubo diferencia entre él o cualquier otro niño chileno que llegaba como con la misma posibilidad.



O sea, no hubo Ah discriminación, no hubo diferencia, no, lo atendieron nos atendieron, mira, hoy por hoy yo fui a buscar mis pastillas porque sufrí de tiroides y nunca he sentido, en mi familia nunca hemos sentido que nos hagan una diferencia por ser extranjeros. Y yo creo que esto tiene que ver también con la época donde llegamos.

A: Ah, okay.

M6: Porque, por ejemplo, nosotros una vez como familia nos montamos en un taxi y el taxista nos dijo, "Extranjeros." Eh, mi esposo le contesta, "Sí, venezolanos." Sí, señor. Y el el taxista le pregunta, "¿En qué época llegaste Chile y nosotros le dijimos el en el 2016 y el taxista nos contestó, "Ah, ustedes son de los buenos, de los que venían a trabajar, de los que vienen a trabajar." Que son profesionales.

Y nosotros, sí, oh, okay. Un poco incómodo, pero realmente la la población chilena te clasifica según el año como tú llegaste, cuando tú llegastes acá. Y realmente era diferente cuando yo llegué a la actualidad.

B: Oh, qué qué fuerte eh conocer

A: Sí, qué fuerte la discriminación de según el año en que entraron. Me imagino como debe ser ahora que a decir, "No, llegué hace un mes." No, sabes que llegaste por caminos irregulares. Ya de una saben que no tienes documentos, que no viniste legalmente, que ya sabes que no no entraste como debe ser.

M6: Claro.

B: Qué fome, bueno. Eh, Ah siguiendo, bueno, eh actualmente usted nos dice que Vicente ya está con está en proceso escolar, está en la escuela San Nectario eh y actualmente eh usted como viendo como la situación actual de Vicente, ¿qué tipos de apoyo considera que han sido necesarios para eh favorecer el aprendizaje de su hijo a lo largo actualmente o a lo largo de los años que ha estado en la escuela?

M6: Eh, ¿qué apoyo? Mira, siempre lo han acompañado todos los especialistas. Ya Adviento después de ser un niño bastante disruptivo cuando tenía 3 años, ese aspecto mejoró y pasó a ser un niño muy pasivo, muy obediente, muy respetuoso.

Eh, claro, que igual llora, igual se queja, igual le molesta el ruido, igual tiene poca paciencia, o sea, pero en cuanto a la agresividad eso pasó y realmente no norequirió así como que unas sesiones o algo aparte de lo que normalmente el sanatorio ofrece. Siempre he recibido to, fono a nivel grupal. A veces hay ustedes se llaman alumnos en práctica,

B: Sí.



M6: a veces entre, no me confundo todavía, pese a los años. Los alumnos en práctica que lo han tomado para hacer eh actividades individuales como para como ustedes lo están haciendo conmigo hoy.

B: Eh Sí. Ya. O sea, ha sido un amplia repertorio de apoyo de parte de la escuela.

M6: Sí, durante todos los años que han estado ahí siempre nos nos han apoyado. Hay momentos, por lo menos ahora, es ni específico el tema de la de la adolescencia. Ya.

Entonces, están haciendo taller, claro, no soy la única que está pasando por esta etapa, pero sí es puntual del cuarto básico, como que ahí empieza a aflorar todo. Sí. Entonces, eh nos han dado talleres, orientación, me he entrevistado con la profesora, me he entrevistado con convivencia escolar para pedir ayuda en ciertos aspectos que yo no manejo y que digo, "Wow, ¿esto cómo lo hago? ¿Y esto cómo lo cómo me lo como?"

¿Y esto cómo lo vivo?" Entonces ¿Ves? Al ver. Tantas cosas que digo, eh, a ver, cuando Vicente antes de empezar la adolescencia o la preadolescencia era un niño que yo ya conocía, que manejaba, que yo sentía que ya tenía todo hecho en la vida. Y llegó la adolescencia. Y todo cambió.

Entonces, ahora tengo un niño nuevo, tengo un niño diferente, eh, obvio, lo sigo amando, todo lo que sea, pero es otro realmente. En 16 conocer y adaptarse. Exacto, pero él obviamente conoce Él sabe que estoy hablando de está muerto la risa ya en el Este, sí, me toca conocerlo, saber cómo manejarlo, cómo apoyarlo y qué momento realmente necesita mi apoyo, cómo apoyarlo.

Son muchas las las diferencias a cuando uno tiene un niño a cuando llega la adolescencia.

A: Claro.

B: Claro. Es fuerte el proceso de la adolescencia. Sí, yo digo, vendré a pagar las que hice porque yo fui bien rebelde, pero Bueno, todos pasamos por eso también.

M6: Ya, súper.

A: Eh, Viéndolo en torno como a la a su participación en la comunidad escolar porque nosotros sabemos que san nectario igual potencia mucho esto la vinculación entre los papás, el apoyo. Eh, ¿cómo ha sido su experiencia eh en la participación de la comunidad escolar? Eh Como si ha haha participado o se ve que

M6: Mira. Pasa en el colegio que cuando uno está en pre básica, uno se anota en todo. Pero a medida que ellos van creciendo, la población de papás va disminuyendo. Ya. Son menos participativos y todo pero yo sigo fiel. Ya manda, yo voy. A veces nos ponemos de acuerdo,



bueno, ¿quién va a estar? Porque de todos los papás algunos O sea, todos trabajamos, pero algunos tienen trabajos formales donde les cuesta pedir permiso. Ya.

Yo vi esta oportunidad y pasó la información, después va otra mamá o a veces vamos todas las que podemos y así, pero realmente participo en todo lo que pueda, en todo.

A: Súper. Y en relación a esto, igual con la vinculación con la profesora, usted no decía que igual se se establecía harto como apoderada.

Usted en estas conversaciones ha podido tener como una opinión en torno a la toma de decisiones, en torno a el apoyo que se le brinda a Vicente, por ejemplo, en estas entrevistas que tienen con la profesora eh usted ha podido dar su opinión en base a los procesos educativos en el que estaba su hijo?

M6: Sí. Eh, a ver, porque si bien todos los en este caso son seis en su sala, si bien todos tienen TEA y a raíz de esto otra patología u otra condiciones, estos van a nivel educativo diferente. Por lo menos creo que Vicente es uno de los que es menos verbal, o de los que habla menos, pero eh hay otros que escriben, otros que ya están leyendo.

Entonces, Vicente va a su ritmo, pero eh siempre estoy en comunicación con la tía tía, ya voy en el proceso. Ah, empezamos en la escritura, le tomaba la mano y entonces ya me explicó. Vas a empezar, bueno, la del año No, la del año pasado no me explicó nada. La del antepasado vamos a empezar así, no sé qué y poco a poco hasta me he reunido con la fono. ¿Con la fono? Sí, y con la teo. De ahora, de este de esta etapa.

Y me han dicho, "Lo vas a le vas a tomar la mano así, así vamos a ir estimulando." En ese proceso académico, por ejemplo, en el la escritura, siempre te dio mucho apoyo.

A raíz del año pasado eh el grupo estuvo muy fuerte, muy muy fuerte, muy heavy y yo pedí, yo fui a convivencia escolar y pedí una reunión, a raíz de lo que estaba pasando en ese momento, yo pregunté, o sea, yo no voy yo entiendo las desregulaciones de los niños, pero yo no voy a pedir que no haya más desregulaciones porque es algo imposible, pero sí pedí cuáles eran las herramientas que en ese momento le daban a mi hijo para salir adelante ante las desregulaciones de sus compañeros.

Entonces, en ese sentido, porque no es algo que pueda trabajar en casa, ¿verdad? Porque entonces las desregulaciones no les dan aquí, se les dan allá en la sala, o sea, él se inquietaba por las desregulaciones de sus compañeros. Y en se hallan dos golpes, gritos de sus compañeros eh y otras conductas, eso a él lo tenía mal.

Entonces, mi pregunta fue, ¿cuáles son las herramientas que ustedes le están dando a mi hijo para que pueda sobrellevar estas situaciones que en ciertos momentos se tornaron violentas?



Y a su vez, entonces, obviamente, convivencia me llamaba reunión, mira, estamos, vamos a hacer esto, esto, esto.

Primero me dijeron, "Sí, tienes toda la razón porque estamos atacando el hecho de los niños que se regulan, pero no estamos haciendo nada con los niños que ven las desregulaciones de sus compañeros." Entonces, él se estaba quedando como aislado, un poco aterrado. Entonces, ya nos sentamos, conversamos y hicimos un plan de acción. ¿Qué vamos a hacer ante esto? Porque como vuelvo y te repito, yo no puedo pedir que los otros niños no se desregulen, pero tengo que pedir que ayuden a mi hijo para tolerar esa desregulaciones de sus compañeros.

Entonces, sí, efectivamente convivencia Marcela, Marcela me ayudó, me orientó y después llegó la tía Fer. Sabiendo todo esto previo de las reuniones, con ella nos sentábamos, hablamos de la parte académica y hablamos de la parte conductual, cómo lo íbamos a ayudar para que él mejorara en la toma de decisiones, que mejor ahora como buscar ayuda cuando hay estos eventos.

A ver, por ejemplo, si hay una un niño desregulado en la sala que está lanzando cosas, que él tenga la opción de salirse de la sala. Ya, súper. Pero él no lo va a hacer voluntariamente, si no se lo dicen. Entonces, era darle las herramientas de mira, Vicente, si esto pasa, tienes esta opción o esta opción, que si ponérselo en audífonos, que si ir a un rincón y estar en un espacio más controlado o salirse de la sala, todo eso.

Entonces, ahí fuimos avanzando, pero afortunadamente el grupo ha mejorado bastante, el trabajo de las tías ha sido excelente y y han podido ayudar tanto a los niños que se desregulan como a mi hijo que en esos casos se congela y se queda privado ahí tieso sin saber qué hacer.

B: Súper, super bien. Eh, bueno, y en torno a esto también, ¿Cuál es su apreciación en torno a la apoyo que han entregado que nos ha usted nos ha relatado que no ha que le han entregado a Vicente en su proceso.

M6: ¿Cuál es? No, mira, insólito. Realmente siempre me he sentido acompañada, siempre me he sentido que me prestan la orientación, que me escuchan, que me acompañan no solo desde la conducta o cómo mejorar la conducta de mi hijo en cierta situación, sino en la parte emocional también. Eh, tanto de él como de la familia. Siempre nos hemos sentido muy apoyados por la escuela y super agradecidos también.

B: Súper. Y ya finalizando, porque igual era más pero me las ha ido respondiendo así todo, así que Súper bien. Sí, no superbien, nos ha ayudado mucho. Eh, la última es eh qué resultados o cambios ha observado en su hijo a partir de los apoyos recibidos en la escuela. ¿Has cambiado, has mejorado ya tu hijo?



M6: No, no le juegues. No le juegues. Mira, sí, realmente como te digo, el hecho de estar en el sanatorio ha aliviado o ayudado muchísimo este proceso de conocer lo que este tener un niño con TEA. Porque si bien uno quiere ser madre y uno espera un niño sano, pero cuando te dan el diagnóstico tú pasas por todo un proceso, un proceso de duelo, un proceso de sanación, un proceso de adaptación y cuando tú ya haces esas tres etapas tú dices, ya estoy lista para ir de la mano con mi hijo. No todas tenemos tiempo de sentarse y llorar porque el tiempo es crucial en la vida de nuestros hijos. Que es mi amor. Ya voy a Ya vamos a terminar, ¿verdad? Sí.

Entonces, eh realmente para nosotros ha sido una bendición estar en el sanatorio. Siempre mi esposo me habla de busquemosle un sitio donde tenga más eh quizás más exigencia académica.

Pero yo sopeso la parte académica con la convivencia, con eh este acompañamiento, con todo este apoyo y digo, "No, déjalo." Él está en su zona de confort, sí, pero igual yo sé que cada vez que pasa de año, él va teniendo más exigencia. Él va teniendo más a exigencia académica, personal, social, va incrementando y a su vez nosotros aquí también subimos el techo.

Entonces, no no hemos tomado esa decisión de que no, sí, nos vamos a cambiar del sanatorio para darle otras oportunidades porque sentimos que esto es como una segunda casa para nuestro hijo, de verdad. Súper. mejor de todos, porque es diferente. Tú vas a un mall y y tú puedes ver tanta diversidad de niños en un mall, pero tú vas al sanatorio y tú te sientes como cómoda, porque todos los niños tienen Mhm. té y todos nos entendemos ¿Ves? O sea, Claro.

A: Super. Sí. Bueno, con eso terminamos las preguntas. Eh, voy a terminar de grabar.

Entrevista con M7:



A:Entrevistadora.

B:Entrevistadora.

M7: Entrevistada.

A: Ya. Eh, ah, como en las diferencias culturales es como que Usted decía que no. Que no, claro. No, que todo bien. Ya, súper. Súper. Eh, y el tema como de los tiempos, como de trabajo y esas cosas, como cómo ha incidido con el proceso.

M7: Por lo menos en mi caso yo no trabajo.

B: Ya.

M7: a los tiempos, mi esposo es el que trabaja y pues sea como sea él le va bien y él es el que provee en la casa. Pero si no fuera súper súper difícil porque por lo menos el horario eh el de él es de 1 y 15 a 5. ¿A qué horas va a trabajar hoy? Claro. Desde casa o algo así, pero no es muy ha sido muy difícil. Eh, al principio yo trabajé jornada completa, pero fui terrible porque por lo menos en el caso de Thomas, él tuvo como un periodo de retroceso. Entonces me tocó salirme, después busqué un part-time y fue bien porque era el mismo horario. Eh, se acoplaban bien. Sí. Él estudiaba en la mañana y yo trabajaba en la mañana y él salía a las 2 y yo salía a las 1:30. O sea, era fabuloso. Cuando él entró aquí, este, yo seguí mi trabajo, pero mi esposo no podía. A veces venía niño a veces, no. Era muy difícil. Entonces, me tocó salirme y y aquí estoy. Y eso igual a usted como en en el ámbito emocional como Sí, le afecta a uno, porque uno siempre necesita como despejar despejar la mente fuera del lugar.

A: Claro.

M7: Por lo menos a mí me encantaba mi trabajo. No era la gran maravilla porque era cajera, pero me encantaba. La cajera, o sea Me encantaba porque era mi mi manera de de salirme de salirme Claro. O sea, era un trabajo distinto a lo que usted había estudiado antes. Sí, pero era me encantaba. No sé, era como el ambiente laboral o era el de el de salirte a la casa. Ah, claro, solamente le he dicho, claro, de desvincularse un poco de Ajá. Le ayudaba mucho. De la casa usted la ayudaba mucho.

A: Y ahora actualmente, ¿cómo se ha sentido?



M7: Pues ahorita bien, porque mi manera de despegarse cuando dejo a Tomás a aquí en la escuela, yo me voy para el gimnasio.

A: Ah, ya.

M7: Entonces, allá duro. Allá duro. Ese es su como su desconexión. Sí, o leer. O leer también. Mi carta le Mhm.

B: Ya. Eh, siguiendo eh Pasando a otro tema, ¿cómo ha sido su experiencia de participación en la comunidad escolar? Entendiendo esto como los profesores, los apoderados y en la toma de decisiones sobre el proceso de aprendizaje. Si usted ha tenido reuniones con los profesionales y se le hace pregunta entonces no esto.

M7: Pues eh pues la vida ha parecido bien, pero de acuerdo a que yo opine sobre algo.

B: eh ¿Cómo ha sido como su experiencia, entonces?

M7: Porque me ha parecido bien. Ellos siempre nos han explicado qué van a hacer o qué no van a hacer y bien. Ya. Pero nunca algo malo no.

B: O sea, siempre se ha tomado en cuenta su su opinión en torno a eso. Sí. Sí. Sí, porque ella por lo menos a veces nos pregunta, ¿va a ser el día de del autismo? ¿Van a traer qué quieren traer? Eh, entonces uno hace lo que uno puede quitar. ¿Y se les hace parte como a ustedes de la comunidad? ¿Cómo se les incluye de como si se les incluye para actividades? Por ejemplo, yo he visto que hacen como los días de la familia o Ah, para sí. sí mañana va a haber algo. Ah. ¿Qué va a haber? Ay, no sé. Entonces, sí se les incluye como Sí, sí nos incluye. Se da como ese espacio de compartir con quizás con los demás papás. Sí, sí. Yo pensé que cuando decía comunidad pensé que era No, no, no, aquí en la escuela. Fuera de la escuela, yo pensé No, no, no, no, no, aquí en la escuela. No, aquí en la escuela sí, ellos hacen mucha actividad. La última creo que fue la de la de Chile, la de Ah, septiembre

B: Ah, ya. Las fiestas patrias.

M7: Sí, las fiestas patrias. Ya, súper que ahí vinieron todos. Qué bueno.



A: Ya. Eh, eh, ¿cuál es su apreciación en torno como a todo el apoyo que se le ha entregado a su hijo a lo largo de su estadía acá en la escuela? Como qué cree usted que cómo le ha parecido.

M7: Aquí en la escuela, a mí me ha parecido super bien. Lo lo triste de de esta escuela es que hasta este año estuve aquí porque eh el curso de la mañana lo disminuyeron un poco, entonces estamos en eso de que van a ser menos niños y son muchos, o sea, van a ser menos niños en un aula y son muchos los niños para esa aula. Cuando pasa primero. Ajá. Ah, ya. Ahí hay como que hay muchos niños y claro, porque en kinder creo que no son ocho, son menos. Ellos son siete. Aquí son

A: Ah siete

M7: y creo que en la mañana son seis. En cambio el de la mañana creo un un solo básico y hay dos kinder. Entonces, pero a mí esta escuela me ha parecido espectacular. Me ha parecido que él ha avanzado mucho. Ya. Nosotros nos reunimos a veces así las mamás del aula cuando estamos así en reunión y nos preguntan Al primer día que ellos llegaron que era llanto, gritos, ahora cómo están.

B: ¿Y cómo cree que estas dificultades como que han influido como en el apoyo el apoyo que han realizado como que ha visto un avance con respecto a eso con el apoyo que han realizado la escuela?

M7: Sí. Sí. Por lo menos, eh, sobre lo de la escuela, lo Sí. de lo primero básico O sea, en general como si usted nos contaba que, por ejemplo, eh, Tomás había tenido como un retroceso en un momento. O cuando llegó hace 3 años. Cuando no, no, no, llegó acá.

B: Ah, ya. Pero ha presentado como sigue con diversas dificultades, como cómo hace.

M7: No. Aquí no. No No ha estado super bien.

A: Ya. ¿Y usted cree que la escuela igual ha influido en eso?

M7: Sí. Porque por lo menos aquí cualquier problema, siempre está la la



profesora de convivencia que siempre le envía correo, cosas. Por lo menos eh, nosotras, las mamás, estamos preocupadas porque para primero no teníamos eh escuela. Entonces Mhm ellas nos ayudaron, nos nos dieron una lista de escuelas especiales para que nosotros viéramos, fuéramos a visitar, llamáramos a ver si nos gustaba, no nos gustaba y fuéramos eligiendo si en tal caso no quedaban aquí cupos. Esperamos que sí. Bueno, a la espera de que sí. Sí. Y me ha aparecido con la espera, siempre lo apoyamos. Siempre recibí esa ayuda. Y cuando usted nos comentaba cuando se juntaba con las distintas mamás en la reunión,

A: ¿usted siente que entre ellas acompañan, se entienden de mejor manera?

M7: Nosotros tenemos hasta un grupo de hermanos en el en el salón de en la ¿Hablas? Ya.

A: ¿En la sala?

M7: La sala. En la sala eh nosotros tenemos el salón en en un grupo en el WhatsApp de solo la mamá. Y ahí nos apoyamos. Ah, va a ser el día la tía, ¿qué le llevamos? Vamos a llevar esto, aquello, lo otro. Son bien unidas. Ajá, sí. Y esto. Siempre me quedo con ella.

B: Ya y como para cerrar eh ¿usted ha visto como resultados o cambios con respecto al apoyo de la escuela? ¿Ha visto cómo en ensu Pero hijo M: ¿En qué sentido?

A: como positivo, como se ha visto como avances.

M7: Sí.

A: ¿Sí?

M7: Sí, porque por lo menos normal antes no él no jugaba con ningún niño, no podía hacer caso de ningún niño porque le hace así. Aléjate. Ah, ya, como que él No, ya tenía ahora se rechazó Ajá. cuando No, ahora no, él ahora ve a sus amiguitos, a sus compañeros y los mira, los abraza, se ríen. Ellos ya se conocen todos. Se ríen. Como en la integración como más social. Sí, he visto mucho avance. Sí.



B: Y en el ámbito pedagógico no sé la escritura de su nombre. Asociar números.

M7: Él asocia números, letras, colores. El nombre como que lo conoce, pero todavía no lo escribe como tal. Ya, igual es ahí estamos. Sí, igual es que dice.

A: Pero en respecto a eso, ¿ha visto avances en ese proceso?

M7: Sí. Sí. Él no sabía antes de agarrar el lápiz Ah, y ahora pinta. Y trata de no salirse de la red. Claro, es de Y todo lo pinta así de un solo lado. A: ¿Usted cree que entonces el apoyo de la escuela?

M7: Sí. sí ha tenido mucho Sí. que ver con eso

B: Ah ya súper La historia y la casa.

M7: Sí, obviamente. Por supuesto, el Sí. trabajo que usted realiza en la casa es muy valioso Sí. para Sí. Es que igual eh a eso vamos como la coordinación tanto de usted como con la escuela. Es que yo eso tiene que estar unido sí o sí.

B: Sí.

M7: Siempre debería existir ese vínculo. Lamentablemente a veces eh no, la familia no juega un poco. No, porque en ese caso yo por lo menos soy yo de la familia porque los dos trabajan y no tienen los tiempos.

B: Claro, puede ser.

M7: Y el tiempo que tienen quieren descansar o algo así. Pero entonces si y esta vinculación usted cree que ha facilitado más el trabajo como Sí. Sí. Sí, porque pues yo por lo menos a veces le digo a la profesora a la tía. Le digo, "¿Sabe que Tomás no pintaba y ahora me está pintando?" Y yo, "Sí." es que yo lo coloco aquí, aquí pinta, pero yo así yo lo he colocado y a veces le digo, "Mire, yo lo puse a hacer eso." Y "Ah, buena idea, lo voy a hacer." Ya, como que se toma en consideración Sí, lo que usted que a eso le pregunto. No, pero súper. O ella tiene así en la la cartera tiene cosas que ellos hacen. Qué es el nombre Entonces yo miro y yo ah voy a hacerlo en la casa. Ahí tiene esa idea. Y en el ámbito afectivo



con Tomás siempre ha sido muy como regular. Eh, Tomás es demasiado amoroso, se pasa.

A: Y pero para regularlo en qué sentido?

M7: No, pero como si ha tenido como cambio brusco como en las rutinas del hogar con personas, no.

B: ¿Ustedes son los tres, no?

M7: Los tres.

B: Ya.

M7: Sí, pero no. Por lo menos en en fechas patrias vinieron mis suegros. Tenían como 2, 3 años, no ver al niño. Y al principio como que no te voy a tocar, pero te estoy viendo. Y después allá Ah, ya, como que sin esa extrañeza, pero después ya. La sangre llama. La sangre llama la sangre. Sí, eso.

A; Eso, estamos súper muchas gracias por su participación. Muchas gracias por contestarnos y esperarnos.



Entrevista con M8:

A: Entrevistadora.

B: Entrevistadora.

M8: Entrevistada.

A: ¿Nos autoriza a grabar su voz para esta entrevista? Que es más que nada para nosotros después ver los resultados.

M8: Sí, por supuesto.

A: Ya, okay.

M8: Entonces ahí nos viene para que puedan transcribirlo.

A: Sí. Sí.

M8: Ya. Bueno.

A: Y con eso vamos a ir dando inicio a la a la entrevista. Eh, yo le voy a ir haciendo las preguntas y así vamos siguiendo el hilo conductor de su respuesta, ¿okay?

M8: Ya.

A: La primera es

M8: Ay, espéreme, deme dos segunditos. Aquí, que se me subiera. Ya.

A: ¿Cuáles son los apoyos que usted ha recibido por parte de la escuela en este caso en beneficio al aprendizaje de su hijo o hija?

M8: Mira, realmente el apoyo que yo he recibido de la escuela ha sido súper relevante, ya que la diferencia de Matías cuando él ingresó al colegio que fue en prekinder a a esta fecha, que está pasando a primer grado, ha sido muchísimo.

Sobre todo desde un nivel, o sea, nuestra expectativa cuando entramos al colegio no fue que él avanzara académicamente, sino que él aprendiera a relacionarse con sus pares y de alguna manera identificar que existen otros niños, porque Matías siempre ha sido un niño solo.

Eh, nosotros como familia, yo tengo una hija mayor de 18 años, entonces él nació en pandemia, no tuvo interacción con otros niños, yo por trabajo vine acá a Chile, lo inscribimos en un jardín, en el jardín como era de niños neurotípicos, este, eh lo hacía lo que quería porque las tías estaban ocupadas con los otros niños y él pasaba el día deambulando, no había como un esfuerzo de que él se relacionara con sus pares.



Entonces, cuando nosotros tuvimos la oportunidad, este, porque nos refirió una vecina que fue apoderada de del colegio de de la escuela San Nectario, cuando tuvimos la oportunidad de que en la lista de espera se liberó un cupo y él pudo ingresar, pues básicamente mi desafío, mi mi deseo era que él logrará interactuar con otros niños. Y bueno, actualmente ver lo que él juega con sus padres, que se toma de la mano, que interactúa o demuestra cariño a las tías, o sea, es Ay, que me me pongo un poquito emocionada.

Este, es muy importante porque no solamente que él ha mejorado su interacción o su intención comunicativa porque eso lo refuerza con sus terapeutas, pero el entorno que ofrece el colegio para que ellos este experimenten esa interacción con otros niños es es fundamental.

Yo creo que esa ha sido, este, el logro mayor y y el apoyo más significativo, a la parte de que él ha aprendido muchas cosas con la tía a nivel académico, eh muchas cosas de su independencia, pero básicamente el hecho de que él haya podido darse cuenta que hay otros niños como él.

Ha sido un avance significativo en la vida de A nivel, sí, a nivel bueno cultural.

B: Ay, qué bueno. Qué importante. Bueno, eh Sí, nunca habíamos escuchado un relato tan como desde la interacción con los niños, qué importante igual es algo que no se había reflejado tanto.

M8: Sí, porque, o sea, por ejemplo, yo sé que muchas madres, o sea, o yo creo que todas queremos que los niños avancen, que ellos este sean autónomos, que se comuniquen porque Matías no era verbal, entonces que él haya desarrollado su intención comunicativa para nosotros es importante y que vaya haciendo cosas como aprenda a ir al baño solo, es importante.

Pero eso sí se lo refuerza en el colegio, pero uno nos pone terapia y tú tienes el niño en terapia ocupacional, en terapia de lengua y él va a ir avanzando en esos aspectos, pero las terapias no son grupales, las terapias son él solo. Entonces, a menos que tú busques un entorno donde donde el niño pueda tener esas terapias grupales, que sí las hay, obviamente. Este, pero no todos los padres tenemos ese enfoque de Yo quiero que mi hijo haga terapias grupales con otros niños.

Si no, uno siempre busca que se enfoquen en él porque uno quiere que él avance, que él aprenda a controlar los esfínteres, que le aprecie a comer solo, que se comunique porque son las principales necesidades. Pero verlo de O sea, ver lo que le ha logrado en el colegio de de al punto de que él a veces hay compañeritos que se los quiere llevar en el auto, les agarra la mano y no los quiere soltar y se lo lleva casi a veces hay mamás que lo acompañan hasta que yo lo suba en el auto porque él no quiere soltarle la mano a los mamitos.

Cuando por ejemplo, el el viernes que estuvimos el jueves, que hicimos unas fotografías en el colegio, la misma tía nos decía, "Matías y Alonso que otro niño venezolano que está en el



colegio, ellos no se querían cuando empezaron las clases. Cuando ellos empezaron juntos se detentaban, no no podían estar juntos y a y ahora se sientan juntos, se toman de la mano, Matías a veces se quiere traer a Alonso para acá para la casa.

Entonces, más que un avance académico que sí lo ha tenido o a nivel de sus terapias con actual, que haya podido identificar o conocer o demostrarle cariño a otras personas que no soy yo y no es su papá y no es su hermana en un entorno distinto al hogar, eso para mí ha sido Yo creo que el mayor logro. Sin sin minimizar.

A: No. No, claro. Pero usted cree que es como lo más beneficioso.

M8: Que ha sido como el aprendizaje más emocional de parte de la escuela. Sí, y sobre todo porque ellos sí, porque por ejemplo, los niños autistas ellos son muy limitados en su entorno, entonces ellos a veces no pescan que hay otros niños pequeños como ellos. Este, nosotros tenemos mascota y Matías ni siquiera pescaba las mascotas, o sea, él que en su mundo.

Entonces, él, yo creo que la interacción que la ha tenido en el colegio con las tías, con los niños, con con todas las tías en general, porque no solamente las educadoras, sino que todas las tías intervienen en la rutina, desde la tía que le abre la puerta, cuando ellos están en la afuera, siempre hay una tía que está pendiente, aunque no sea la de su salón, todas las tías los conocen. Ellos se involucran porque inclusive con el tío que les da educación física, él le dice, "No, Mati." y Matías lo reconoce y le hace caso.

Entonces, esa interacción que ellos han desarrollado, por ejemplo, Matías, estos años que he estado en el colegio. Yo creo que es es lo más hermoso y lo más significativo para mí en esta etapa de de su inicio y en esta.

B: Súper. Bueno, siguiendo con lo mismo, igual le tenía una pregunta que tiene que ver con la pregunta que sigue. Eh, Matías eh nació acá en Chile o No.

M8: No, nosotros lo trajimos de Venezuela Matías nació en el 2018 y nosotros llegamos en el 2022, o sea, Ya. 19 a 20 a 21

B: Ya. Y en su país de origen eh recibió algún tipo de apoyo educativo terapéutico?

M8: Sí, este nosotros cuando nos dimos cuenta que en su desarrollo se había ralentizado y que no no seguía como los hitos de desarrollo de un niño neurotípico.

Eh, yo lo llevé a neurólogos, entonces allí me dijeron eh las sospechas de autismo. Inmediatamente nosotros comenzamos a hacer eh le hicieron el test de Autismo y él empezó terapia ocupacional y terapia de de lenguaje. Y bueno, obviamente era más chico, los desafíos eran otros, este, tratando de iniciar en el juego porque no tenía juego de ningún especie. Tratando de que se mantuviera sentado porque no se mantenía sentado con nada.



Entonces, esos eran los principales desafíos que teníamos con él. Eso fue aproximadamente año, año y medio, yo creo que como tarde que comenzó a recibir las las terapias ahí. Ya, o sea, recibió terapia me dijo de terapia ocupacional y del lenguaje.

B: O sea, como fonaudiológica, como un fonaudiólogo.

M8: Sí, exacto, es que es el símil allá de fonaudiólogo.

B: Okay. ¿Y cómo. Bueno, después de este paso que usted nos dijo que recibió el diagnóstico allá en su país de origen y cuando llega acá a Chile, ¿cómo fue el ingreso al sistema educativo chileno? ¿Presentó algún obstáculo?

M8: Bueno.

B: alguna dificultad

M8: Mira, nosotros cuando llegamos a Claro, lo primero que hicimos fue que lo le buscamos con un jardín que estaba cerca de acá de la casa, eh porque pues no pensamos que, o sea, yo lo que quería era fomentar la interacción social, pero este no fue exitoso por lo que le comenté de que eran son muchos eran muchos niños y eran solo dos días, entonces no, para un niño que tiene necesidades como especiales de atención o cierto enfoque, Matías este no pasaba como todo el día deambulando, entonces él no se sentaba y para que no llorara la tía lo dejaba que él deambulara.

Entonces él comí él comía parado, no había como una rutina. Entonces yo decidí sacarlo de ese jardín y dije, "No, prefiero tenerlo acá en la casa y tratar de yo poner la rutina mientras" Entonces en ese interín vimos una escuela de lenguaje. Acá en nuestra Providencia donde nosotros vivimos y fuimos a la entrevista de la escuela de lenguaje. La fonaudióloga que nos atendió allá fue quien nos orientó muchísimo, de hecho nos dio lista con los posibles centros donde podríamos colocarlos en terapia porque no sabíamos ¡Wow! ¿Qué le dan?

Mira, estoy ocupada, estoy ocupada. Ya, dime un minuto.

A: Sí, obvio.

M8: ¿Qué pasó? ¿Qué sí? ¿Qué te pasó?

Ya va. Este, bueno, entonces esas chicas son que nos dieron orientación de la lista de fuera donde podíamos ir o los centros donde podíamos ponerlo, etcétera.

Entonces, allí nosotros empezamos como a descartar, a buscar opciones de terapia, buscamos este otra vez el neurólogo, él estuvo empezó en un en en las terapias acá y luego eh llegamos a la escuela sectorial, o sea, porque ya nosotros estábamos como en lista de espera, ya habíamos averiguado varios colegios y no había ya voy. No había ya van las tías. Mira, las niñas están aquí y yo estoy hablando con ellas.



Entonces, una vecina de que ven en el edificio de enfrente y ellos ven a Matías de allá. Y lo conocen porque Matías Matías no Matías sí Matías. Entonces, un día estábamos en la calle y su esposo nos abordó. Y lo saludó, nos dijo que él lo conocía de de que lo veía de su casa, que su hijo era autista y que este si Matías estaba despolarizado.

Entonces le dijimos que no, que no habíamos conseguido cupo y entonces ellos nos dieron el contacto del salón de terapia, me dijeron que escribiera y todo eso, que su hijo había estudiado ahí. Y entonces allí fue donde hablamos con la tía Marcela, que usó que vamos en lista de espera como 1 año porque no había cupo. Y entonces después cuando se liberó una un cupo una matrícula, ellos me llamaron para saber si yo todavía estaba interesada y pues obviamente pues ahí comenzó nuestro nuestro camino.

Eh, sí, me sentí súper agradecida porque este todos los profesionales que nos han atendido casi siempre nos han orientado de la mejor manera para que nosotros podamos, digamos, tener una visión con precisión del sistema. Lo único sí que siento y que una oportunidad lo hablaba con la directora del colegio es que las escuelas especiales cada vez son menos por las mismas leyes de inclusión y diversidad, pero siento que ellos necesitan ser De De lo que parece, las escuelas deberían fomentar que existiera más días.

Que existieran escuelas este que eh focalizadas en en niños con autismo, como la Fundación San Nectario. Porque, por ejemplo, este año había un riesgo latente de que ellos no pudieran continuar en la escuela porque no había matrículas para primer grado.

Y nosotros estuvimos visitando muchas escuelas en compañía de convivencia escolar que nos estaban ayudando y son escuelas que no no están, o sea, son escuelas especiales, pero que eh reciben distintas discapacidades.

Entonces, sobre todo con las que son como con discapacidad intelectual, entonces eh el enfoque de los profesionales es diferente y contar con una institución en el país que sea especialista en cómo se trata un niño con autismo es bien relevante. Este, nosotros estuvimos también en en la escuela Aurora de Chile y en Anadime, este, que son escuelas una de capacidad intelectual y la otra más enfocada en educación.

Y son muy buenos colegios y de hecho fuimos a punto de matricular a Matías en uno, pero salió el San Nectario. Pero son escuelas que están focalizadas en otras cosas. Entonces, yo siento que si bien la inclusión es importante, a veces tener las escuelas especiales es para esto ¿Cómo lo podría explicar? O sea, escuelas especiales para determinar las incapacidades.

B: Sí. Sí.



M8: Porque sé que sé que porque yo siento que el trato, la enseñanza y las medidas de contención para niños autistas no son iguales que para un niño con discapacidades.

Entonces, este más que fomentar una inclusión, digamos, ¿sabes? En los colegios porque sé que hay colegios que tienen vida, pero de repente son para para niños autistas pero que que son capaces de ir al baño solo, que son capaces de de hacerse entender, entonces, yo siento que como país, la legislación es muy buena porque ha avanzado en muchas cosas, pero también siento que ese avance, o sea, no necesariamente todos los avances son buenos.

Porque yo creo que las escuelas especializadas en las ciertas discapacidades no deberían desaparecer, deberían mantenerse.

Deberían mantenerse y sí los niños que que que médicamente puedan insertarse en un ambiente escolar este neurotípico, pueden hacerlo, ya tiene compañeros que que sus médicos le han recomendado, lo sé con sus mamás, que le han recomendado que para primer grado los pongan en una escuela neurotípica, porque son niños que se que han han mejorado su interacción social, que se valen por ellos mismos, controlar sus esfínteres, que se pueden comunicar.

Pero un niño que es autista no verbal, como por ejemplo el caso de Matías, es un desafío con los darle en un aula con 30 niños más Mhm y una docente que no sea especialista en autismo, que se desregule y de repente no no es que no tenga las competencias Pero es, aquí el niño se regula, inmediatamente hay dos días atendiéndolo, eh lo llevan a una sala, le dan con la contención que él necesita, en cambio una tía sola en una sala con 30 niños, un niño se le desregula, es complejo.

O porque mientras ella atiende este, los otros 29 niños están viviendo su vida. Entonces,

B: Sí, sí sí

M8: Siento que Chile está muy avanzado con respecto a otros países, como por ejemplo Venezuela con el tema del autismo y con el tema de de la inclusión y los y digamos, no beneficios, pero sí elelel la atención hacia las personas con con ciertas discapacidades.

Pero yo creo que todavía falta, yo creo que no deberían desaparecer ciertas cosas que ya están.

A: Qué importante eh es que me hace mucho sentido porque nosotras al estar insertas en San Nectario, sabemos el trabajo que se realiza, entonces, es muy muy cierto lo que nos conversa.

B: Sí, y es y y es super valioso porque esta es una sola escuela.

M8: Entonces, es una sola escuela para cada O sea, yo no sé si es que ahora ahora hay más o es que como uno tiene un hijo autista y está más consciente de de esta discapacidad, uno lo ve



más, pero yo siento que hay demasiados niños que tienen necesidades educativas especiales. Y y hay cada vez menos educadoras y hay cada vez menos colegios. A nosotros nos pasó en el sanatorio que la primera semana de clase la tierra nueva y revolución.

Duró 1 semana. Y es lo que yo le decía a mi esposo, o sea, Es complejo, es complejo, a mí se me hace difícil por ser menor. A mí se me hace difícil y es uno solo y son ocho niños, o sea, Matías llegaba llorando y se venía llorando. Porque los otros lloraban y él se les regulaba, entonces es también un tema de de la preparación.

Bueno, yo no sé si ustedes se están formando para docentes.

Este, sí, es la formación que ustedes deben de tener, o sea Es inteligencia emocional y salud mental y preparación, o sea, yo me imagino que lo super difícil que debe ser para una tía la primera semana de clase que ocho niños lloran toda la jornada y que se tiran en el piso y se pegan en la cabeza, porque el niño se pega la pega la cabeza en el piso y a veces te sientes abrumado, porque yo como madre a veces me siento abrumada por porque no sé cómo calmarlo.

Y entonces es cuando la tía se fue, que nos quedamos sin día. Y yo le decía a mi marido, "Yo le decía, es fuerte, es fuerte porque esas pobres muchachas son muchachas jóvenes que que a lo mejor es su primer empleo y y uno cuando estudia es muy bonito todo, pero cuando uno ve la realidad, o sea, es no puedes estar en una en un colegio que tiene seis discapacidades porque no vas a poder formarte en todas.

O sea, si si tú eres maestra, es diferencial de niños con autismo tiene que prepararte, tiene que estudiar, aprender cómo cómo regularlo, este muchas cosas y los niños con síndrome de Down son distintos y los niños con capacidades son distintos. Entonces es complejo, yo le digo a mi esposo, o sea, las tías son unas santas, son unas santas y yo se lo he dicho a la tía Yasmin y a la tía Belén.

O sea, son unas santas, son unas santas porque yo he llevado a Matías y Matías ha durado 3 horas llorando, 3 horas llorando. y al principio era horrible. Y ellas con interés, le dan contención, tienen paciencia.

Entonces, es es un trabajo que yo sé que ustedes lo hacen por por porque les gusta, por el amor a aa su carrera, pero es una cuestión que O sea, es inevitable que tiene que tenerle amor a los niños, a amor a lo que hacen porque es muy difícil aguantar una jornada, sí. Hoy yo no las quiero desmotivar.

B: No, no.

No, No, ya estamos ya, así que no no pasa nada. Ya estamos terminando ya.



M8: Pero eso es O sea, es una cuestión que es admirable. Es admirable porque uno O sea, yo tengo mi mi hija mayor es es neurotípica y y la educación de ella fue totalmente diferente y salió a los 7 años ya yo ella me ayudaba a sacar la basura, yo le dejaba el saldo en la nevería y ella se lo preparaba, como a Díaz No.

O sea, yo si él está despierto, yo estoy despierta. O sea, hoy nos fuimos al acto de fin de curso del jardín porque él se despertó a las 2:30 de la mañana. Y él se despierta a las 2:30 y yo me despierto con él. A vigilarlo que no inunde la casa, que no lance el control remoto por la ventana, etcétera. Y se durmió a las 7:30 y a las 7:30 se se durmió y yo me acosté con él a descansar.

A: Eso mismo igual como para seguir con la siguiente pregunta, pero tiene mucho que ver con el tema, bueno, en el tema usted nos contaba como que estuvo eh viviendo en Venezuela primero con Matías y después llegaron acá.

¿Y cómo fue el impacto de este proceso como migratorio en su familia en términos de tiempo, recursos también que igual sabemos que es muy importante en el proceso de diagnóstico y de terapia y también en específico redes de apoyo, si ustedes recibieron cuando llegaron acá tenían como ciertas redes de apoyos para dedicarse a las necesidades de Matías?

M8: No, mira, el tema de nosotros fue bien complejo porque yo vine ya con un trato de trabajo de la empresa donde yo trabajaba, me ofrecieron la oportunidad, como iban a cerrar en Venezuela, me ofrecieron la oportunidad si yo quería trasladarme con mi familia. Entonces, yo en ese momento tenía visa de trabajo y mi esposo no. Entonces, ¿qué hacíamos nosotros? Yo me encargaba de trabajar y suplir todas las necesidades económicas del hogar, mi hija mayor a su a su liceo y mi esposo el que se encargaba de estar en la casa con mami.

Afortunadamente, vivimos una transición de todavía estaba el tema del COVID y recién volviendo a la presencialidad y nosotros estuvimos como los dos primeros años de trabajo eh con teletrabajo. Una o dos veces a la semana íbamos a la oficina, entonces me permitía trabajar y estar aquí en la casa, aunque no me ocupaba directamente de él.

Entonces, eh prácticamente todas esas necesidades de llevarlo a la terapia, de eh la comida, de bañarlo, de de como ponerle, digamos, el orden, lo hacía mi esposo, pero es eses significativo porque este nosotros no contamos con redes de apoyo acá, nosotros somos mi marido, mi hija y mi nieto y yo.

A: Ya.

M8: Entonces, a la hora de de de repente mi esposo está trabajando Ahora yo tengo un año desempleada, que mi esposo esté trabajando y yo tenga que hacer una diligencia.



Este, no contamos con una persona que pueda decir, "Ah, Matías, que pega duro. Este que lo cuida o yo lo dejo. Yo con mi hija Yo con mi hija, este, lo dejo, pero en intervalos cortos. Matías, no seas rudo. En intervalos cortos porque él es demandante. Ah, entonces yo lo puedo dejar con ella una hora, dos horas, pero no me atrevo a dejarla todo el día. Ya.

Entonces es complicado, al menos con el tema de de las redes de apoyo, en el caso de las familias donde los dos padres trabajan.

B: Okay. Y bueno, eh siguiendo con esto el tema de los apoyos en específico, con lo que usted ha observado, ¿qué apoyos considera necesarios para favorecer la promesa de Matías?

M8: Wow.

Es que es complicado porque pedir que exista un por ejemplo Acá, por ejemplo, las providencias donde yo estoy, este ya nosotros, o sea, ya hemos conocido y todo eso, nos hemos como involucrado más en la vida de la comuna.

Entonces, por ejemplo, está el departamento de diversidad e inclusión de la comuna que no solamente este se encarga de ellos dan terapia, son ciclos cortos, pero los niños que no tienen que no están en en ese momento, los niños terapia con algún profesional, pueden tener terapias de de creo que son ocho ciclos de terapia este por año. Y entonces eso es una ayuda para las personas que no tienen los recursos.

También allí hay espacios como de esparcimiento para ellos, hacen talleres para los padres, ehm hacen talleres también para las personas autistas adolescentes y esas esas redes de apoyo que se están creando, yo no sé si en otras comunas habrá, pero por ejemplo aquí en Providencia el trabajo que hace la el departamento de de diversidad e inclusión es super relevante. Hacen talleres de ah de iniciación en el medio acuático para los niños y eso es importante. Son, por ejemplo, Matías, este ellos lo invitaron a participar.

Pero este, empezando el taller Matías le dio bronquitis y duró como 15 días de reposo, de licencia. Entonces, pues ahí no pudimos iniciarles el medio acuático, pues tendríamos que el año que viene en en febrero, marzo que lo vuelven a abrir. Pero ellos ah te invitan porque ya nosotros estamos este eh registrados allí, ellos tienen como su base de datos y toda su cuestión.

Y entonces, eh sería bien interesante que eso se replicara en otras o en otras comunas, así como yo he visto que se que se han hecho como intercomunales el tema de los hubs, que son sitios para que la gente vaya a hacer teletrabajo, para promover los emprendimientos y todo eso, que también se replicara el tema de de diversidad e inclusión sería superbueno.



Este, por ejemplo, que hubiera más facilidades también en el tema de del de no facilidades, sino que fuera menos burocrático el acceso a los, por ejemplo, a las a las credenciales de discapacidad para los niños y para sus cuidadores.

Hay personas que, o sea, por ser cuidador de una persona con discapacidad de alguna manera puedes ausentarte del trabajo o tienes como este algunos beneficios en el sentido de que si te llaman porque tu hijo se desreguló, tú puedes salir, pero para que esa esa credencial se materialice puede pasar 6 o 8 meses, o sea, yo estuve averiguando para sacar la la credencial de discapacidad de Matías y es tan complicado, tan complicado que yo dije, "O sea, el costo o beneficio es es demasiado."

B: Y él hoy en día la tiene la No. Entonces eso es un apoyo que usted cree que sería necesario

M8: Claro, que, por ejemplo, que agilizar no nono que den ayuda, sino al menos que agilice el proceso, porque, por ejemplo, este no está claro, tú tienes que buscar una hora en la en la trabajadora social del CESFAM, por ejemplo, entonces no no es es no es como no es fácil, a lo mejor yo como soy extranjera no entiendo el proceso fácilmente, pero son como demasiadas cosas, entonces tienes que tener el certificado del médico, pero ese certificado lo tienes que evaluar, si tú tienes que ir para un entre que te reevalúe, después hacer otro paso.

No es como que tú puedes cargar todo en la página o con una sola persona que tú vayas y lleves todo.

B: Es muy burocrático. Muy burocrático.

M8: Ya muy burocrático y muy demorado. Entonces, cuando llega algún en algún punto a los 6 o 8 meses que tú logras obtener la credencial Hm. especialmente son 6 o 8 meses que igual tu hijo, este, por ejemplo, las madres que andan en él en las micros que de repente el carnet de discapacidad capacidad le sirve para algún beneficio.

Déjalo, nosotros ya tenemos la condición de que Matías anda en auto siempre, pero no todas las mamás tienen auto. Claro. ¿Ves? O por ejemplo, estás en un sitio donde tú necesitas que no te hagan esperar porque tu hijo tiene una condición, pero no tienes la credencial, o sea, por ejemplo, vas a la banco y tienes en el banco estado que siempre está full.

Yo, Matías, no lo llevo, una sola vez lo llevé al banco estado y dije, "Más nunca en la vida." Porque tenía como 40 personas por delante, entonces tú no tienes cómo demostrar que tu hijo, o sea, lo ven y la gente dirá, "Este niño es malcriado o o la mamá no le pone preparo o como quien dice." Pero realmente es que él tiene una condición y como no tienes la credencial tampoco tienes cómo demostrar Ya. tú necesitas una atención preferente. Entonces ahí



A: Claro. Bueno. Siguiendo con esto mismo igual, eh como como viendo las diferentes cómo porque igual usted me dijo que vivieron un tiempo allá y acá también y en eso igual nosotras nos gustaría saber más sus apreciaciones que cómo considera que influyen si es que hay diferencias culturales en la adaptación de Matías. eh como al sistema educacional. Así que usted vio que Mira. Realmente hubo alguna diferencia.

M8: O sea, con Matías no ha habido diferencia porque él ya no estuvo escolarizado.

A: Ya. Y como él llegó aquí y no pesaba nada de nada.

M8: O sea, él llegó así como que no sé qué hago aquí. Entonces él se fue adaptando a lo que había. O sea, no experimentó eh otras cosas diferentes, pero por ejemplo, en el colegio de mi hija, este en el liceo, que es algo que me llamó muy poderosamente la atención, yo considero que el liceo donde ella está es super bueno, por eso.

Hay varios niños que son autistas en distintos grados y ella siempre me comenta y les dan mucha contención, son muy, o sea, yo he visto la o sea, no es que no es que no he experimentado las dos las caras de la moneda, pero sí he visto noticias donde hay liceo donde los niños con autismo son golpeados, le hacen bullying, este así así que persecución a su mamá y a los niños, pero en el caso del colegio de niños mi hija que es subvencionado, este y ahora ya pasó a ser municipal, es hay contención.

Ya. Yo no sé si es porque es un colegio tan pequeño, pero los mismos compañeros eh si se ven regulado a un niño que es autista, se acercan, le dan contención o llaman a la tía que es la psicóloga del colegio.

Entonces, al menos allí, en ese colegio particularmente, yo he visto que que son como preocupados de los los profesores, son preocupados de los niños, no solamente de los que tienen especiales, sino también de los pobres que tienen otros padecimientos como, por ejemplo, que están deprimidos o que tienen problemas de de salud mental que que he visto varios casos allí en el en el colegio, son como preocupados. Entonces, ahí sí he visto la diferencia.

Como deDe acá acá sí es de lo de lo que es allá en Venezuela a lo que es aquí.

A: Ya.

M8: Porque siento que que ha habido como más contención, más preocupación por el tema de la salud mental, más que en Venezuela. En Venezuela el tema de la salud mental no es como tan abierto.

B: Okay.



M8: No es como tan O sea, aquí tu tu hijo lo llevas al psicólogo y es algo muy normal, es muy típico y lo llevas al psiquiatra y allá no, o sea, ya es todavía el tema psicológico, el tema de salud mental es como un tabú.

Y el tema del autismo, obviamente, que es el tema que nos que nos está trayendo a esta conversación, es como no es un tabú, pero muchas veces la gente se siente avergonzada de tener un hijo con esta condición porque es como antes cuando empezó a a evidenciarse los casos de síndrome de edad que muchas familias se sentían avergonzadas porque tenían un hijo que era diferente, no lo querían, le hacían el feo o le decían calificativos despectivos.

Entonces, ahorita me imagino que estos 4 años que hemos estado acá ha cambiado un poco la situación allá, pero sí todavía la gente tiene como que este es raro, es diferente, el prejuicio, retrasado, el prejuicio, es cansado. Entonces, todavía le falta como un poquito en ese en ese aspecto.

A: Ya. yo que le entiendo Súper.

Y bueno, siguiendo esto, pero creo que usted ya nos respondió que no ha vivido ningún tipo de de discriminación o exclusión en el ámbito escolar, social o cultural.

M8: Para nada.

B: Ya, okay.

M8: Para nada.

B: Y bueno, ¿cómo ha sido además como volviendo al tema de la escuela? Eh, su experiencia como madre en participación con la comunidad escolar. Eh, por ejemplo, en lo usted nos contaba de la vinculación con las tías que son las profesoras de aula.

Eh, en la toma de decisiones, si se escucha como su opinión en torno a esto, sus apreciaciones.

M8: Sí, mira, por ejemplo, a mí me gusta mucho la dinámica que tiene el colegio en ese particular porque ellos ven a los niños como un ser integral.

No solamente se sese encargan de de la discapacidad o de la de la condición que tiene niño, sino que también ellos involucran a los padres, a la familia y son muy preocupados de que los padres, muchas veces nosotros es que por el mismo eh día a día por el tiempo a veces no podemos estar tan presentes como se quisiera.

Pero desde el día número uno, la primera reunión que tuvimos, este siempre nos las tías nos las tías Marcela y la directora, o sea, cómo nos sentíamos, qué esperábamos nosotros del colegio, cuáles eran las expectativas que teníamos y qué podíamos esperar nosotros para para cada para cada año escolar.



Este, y de verdad que son muy buenos, cada vez que ellos hacen actividades eh tratan de que uno se se incorpore, de que estemos presentes.

Eh, ellos han hecho actividades de relacionadas, por ejemplo, en las fiestas padres en una actividad muy chévere con cada salón me hizo como comidas típicas, entonces fue un compartir donde al final eso fue desastroso porque como cada salón llevó su comida, entonces uno esperaba como que cada niño, no, ellos comieron de todo, este se fueron para las otras mesas, se se agarraron las brochetas de fruta de los otros cursos, pero al final uno interactuó con los otros papás también, o sea, no solamente con las ocho representantes del curso nuestro, sino que también colaboramos con las otras mamás y las tías también siempre han sido muy amorosas.

No solamente las tías que están en el aula, sino la directora. O sea, aquí en San Nectario realmente todos somos super amables y amorosos. Desde la señora que abre la puerta al mediodía es super amable con los niños, amorosa, eh paciente, porque le tiene paciencia, hay una vez que quiere salir y ella está pendiente, o sea, que realmente Siento que todos en general, todo el personal del colegio. Eh, o sea, no eh recibido mala onda de ninguno, realmente.

A: Súper. Y bueno, eh con esto mismo, eh yo creo que su apreciación al final es super positiva, como ¿cuál es su apreciación en torno al apoyo entregado por el equipo educativo para atender las necesidades de Matías?

M8: Mira, yo creo que, o sea, realmente más de lo que el colegio hace y de lo que las tías hacen, no solamente las tías, sino los especialistas, porque ellos también quieren vienen en el gimnasio, vienen las terapeutas ocupacionales y las las fonoaudiólogas tienen su área también para educación física.

Entonces yo siento que más más pedir más yo creo que no se podría Ya porque realmente es un entorno que cuando más bien cuando nos dieron la noticia que posiblemente no iban a continuar, todas estábamos así como como dicen los los chicos, bajoneadas, o sea, todas todas tristes, todas bajoneadas porque o sea, pensar que ha sido un entorno donde ellos han estado cuidando donde dieron sus primeros pasos escolares, donde son queridos, porque las tías los quieren, son amorosas, no, uno entiende que ese es su trabajo al final del día, pero tu trabajo es enseñar, es educar, es dar contención, no abrazarlo, no tratarlo con cariño y ellas lo hacen, o sea, los tratan con amor, los tratan con cariño, los tratan con respeto, a él a a ellos y a sus apoderados por sus hijos.



Entonces, yo creo que eso es algo que a veces se se diluye en el en el día a día de las organizaciones y en algo que la escuela tiene, que es valioso y que me gustaría que no se perdiera.

B: Súper. Y cómo pasando otra tema, ¿cómo usted considera que las dificultades enfrentadas han afectado?

Si es que, o sea, usted cree que se porque lo que hemos hablado igual eh han sido eh la escuela igual facilitante como entorno al proceso, pero si se ha se han presentado como ciertas dificultades, ¿cómo ustedes lo han enfrentado en el proceso educativo de Matías?

M8: Mira, hemos tenido muchos desafíos, sobre todo porque a veces los papás no tenemos las competencias o no o desde nuestra preocupación no sabemos cómo abordar la enseñanza. Entonces, si uno es un padre que Por ejemplo, yo soy curiosa, yo busco, yo reviso, yo leo, busco siempre alternativas de cómo yo ayudarlo, pero si es un padre no es tu padre que curioso, por decirlo de alguna manera, que busque información o que por el mismo tiempo no pueda este es complejo, es complejo y es y es un tema que que es que es de hogar, que no está exento.

Entonces, a veces cuando vemos niños que tiene que tienen padres que participan activamente en su proceso formativo con toda la ayuda que da el colegio, es un niño que sale adelante más rápido, pero muchas veces la única ayuda y la única contención que tiene los niños es en la escuela.

Es en la escuela porque el papá no dispone tiempo diciendo que el colegio, como les dije antes, pues más de lo que hace no puede hacer porque cuando hacen jornadas, este, entrenamientos, talleres, charlas, ellos citan, te recuerdan, pero sí como uno como padre no pone su granito de arena y en definitiva dice, "Tengo que sacar tiempo." porque esto es importante.

Este, el el desarrollo del niño se ve empañado y a veces no es por falta de de la de la institución, sino por pues falta de uno como padre. No porque a uno no le interese a su hijo, sino porque a veces uno tiene otras responsabilidades que también son el trabajo, por ejemplo. O sea, tengo una actividad, una convivencia en el colegio, pero no me da permiso en mi trabajo. Entonces uno prioriza el trabajo porque obviamente la parte económica es importante.

A: Y la última para cerrar y dándole igual las gracias por su valioso relato que nos ha entregado, eh si usted ha observado resultados positivos o cambios tras los apoyos recibidos en la escuela. Bueno, usted nos ha dicho que sí, pero sí, es otro niño.



M8: Ya. Es otro niño totalmente, no solamente a nivel como yo les dije de interacción social, sino a nivel de autonomía.

O sea, Matías ahora hace muchas cosas que antes no hacía, o sea, rueda los banquitos, apaga la luz, abre la nevera, toma agua, se sienta, dura tiempo sentado, que antes no lo hacía, o sea, ahora él se sienta y come sentado, dejando Ahora puro deambulando con toda la areta en la mano. No puedo, tú sabes que estoy hablando de mí. Entonces, este, sí, duro, no, duro no.

Han habido muchos cambios y cambios muy positivos, aparte de que a veces ellos aprenden viendo a sus padres, entonces obviamente aprende cosas buenas, aprende cosas malas. No. Como todo. O sea, el que no pellizca aprende a pellizcar. Uno verá cómo hace porque no pelliza en la casa. O, por ejemplo, jalaba el cabello cuando iba al colegio, o sea, jalaba el cabello a las niñas, entonces las niñas le tenían miedo, ya no lo hacen.

Entonces sí han habido cambios muy importantes y yo siento que todo lo que ellos aprendan, este, sea bueno o sea malo, porque de verdad, o sea, nadie quiere que el hijo muera, pero viendo a otros aprenden a morir pero aprendió algo. Después uno ve cómo hace para lidiar con esa conducta negativa y hacerle creer que no se muera. Pero hay un aprendizaje y yo creo que al final del día eso es lo importante y eso es lo que uno como padre busca, que haya un aprendizaje.

O sea, como cuando los niños aprenden a hablar, muchos niños aprenden a hablar diciendo tacos, que en Venezuela uno le dice grosería. Y lo ideal no es que el niño sea grosero, pero habla. Entonces, bueno, después ya uno verá cómo le quita la mala palabra, pero habló. Hubo un mal aprendizaje o malo, lo importante es que ellos aprendan. Y ahí uno va después modelándole con luz, claro.

A: Eso, muchas gracias, con eso concluimos las preguntas.

B: Muchas gracias por su relato, sacamos cosas muy importantes, entonces ahí le vamos a estar comunicando el tema de los resultados.



Entrevista de M9:

A: Entrevistadora.

B: Entrevistadora.

M9: Entrevistada.

A: Ya, eh, bueno, nos presentamos, yo soy María Jesús eh Yo soy Josefa. Eh, nosotras estamos haciendo nuestro proceso de tesis acá en la escuela.

Eh, nosotras anteriormente eh nuestra conexión con la escuela igual lleva bastante tiempo, habíamos hecho una de nuestras prácticas acá, entonces ya conocemos más o menos el sistema, hemos estado inserto, entonces debido a eso ya teníamos la vinculación con la escuela.

Eh, nosotros estamos realizando nuestro proceso de memoria de tesis y como le expresamos ahí en el correo es eh es una memoria que estamos haciendo en las situaciones de las madres migrantes con hijos que están dentro del espectro autista. Eh, debido a esto la profesora Camila nos eh pasó su contacto.

Eh, nosotros le vamos a estar ahora en la entrevista realizando una seguida de preguntas con respecto a esto y usted si es que puede ir contándonos su experiencia más que nada para saber cómo cómo ha sido el proceso. Pero antes de le quería preguntar si usted nos autorizaba a grabar su voz porque para después nosotros poder volver a escuchar el relato.

M9: Sí.



A: Ya, súper. Entonces, comenzamos primero eh la primera La pregunta vendría a ser, eh, ¿cuáles son los apoyos que usted ha recibido por parte de la escuela a beneficio del aprendizaje de su hijo?

M9: Bueno, recibí eh apoyo eh académico, apoyo emocional, este el colegio siempre ofrece eh talleres, charlas, lo que pasa que que bueno, a veces nosotros como padres tenemos quizás tantas cosas y aprovechamos la jornada de escuela para poder hacer otras y no la participación quizás no es la deseada, pero el colegio sí las ofrece.

B: Ya.

M9: Eh Eh, ofrece también herramientas, siempre he estado como dispuesto a escuchar nuestras inquietudes. Eh, igual también. Eh, en su momento porque yo estoy en el colegio del 2018. Una vez me ofrecieron ayuda económica.

Eh, como fundación supongo para eh psiquiatra de Miguel. Este, también ha sido como de eh temas de de regalos y cosas de Navidad, Día del Niño. Bien presente la escuela. Sí, bueno, escuela escuela fundación.

La fundación.

B: Okay. Eh, bueno, siguiendo con respecto a esto, eh queríamos saber si eh qué tipos de apoyos educativos o terapéuticos ha recibido su hijo o hija. Si, por ejemplo, o sea, su hijo en este caso, eh si fuera de la escuela recibió algún tipo de terapia o dentro de la escuela está recibiendo un tipo de apoyo aparte de el apoyo que le benefician las educadoras.

M9: Ya. Eh, eh, de terapia ocupacional.

Eh, hubo un tiempo que tuvo fono, pero por ahora tiene solo y lo que la mayoría de las veces ha recibido es ocupacional.

A: Okay. ¿Y estas son eh terapias externas a la escuela?

M9: Este más al colegio, sí.

A: Ya, okay. Y eh otra pregunta, el el estudiante eh ha recibido solamente acá en Chile o también ha vivido eh fuera de acá? ¿Llegaron acá y él nació acá?

M9: Eh No, no. Él nació en Venezuela. Nosotros nos vinimos cuando él iba a cumplir 4 años.

B: Okay.

M9: Y en Venezuela alcanzó a tener terapia ocupacional y fonoaudiología.

A: Y usted visualiza algún tipo de diferencias de la terapia en tanto como ha sido acá el proceso, como ha sido allá?

M9: Bueno, lo que pasa es que allá no alcanzó a recibir mucha terapia. Ya. Este, pero lo poco que puedo observar no no noté mucha diferencia.



A: Ya.

M9: Lo que sí puedo mencionar o destacar es que allá había pocos centros educativos y especialistas que solo tenemos yo creo que no había. Sino de estos así que tienen diferentes condiciones.

A: Okay. No había como eh en específico en torno al diagnóstico de TEA.

M9: No.

A: Ya. Okay. ¿Y cómo considera que fue siguiendo este hilo el ingreso de su hijo al sistema educativo chileno, si presentó algún tipo de obstáculos? ¿Cómo fue ese proceso?

M9: O sea, al principio sí como que medio me costó porque mi él tiene un autismo muy severo. Entonces, yo lo llevé a varios lugares y me decían que no.

Que el colegio no era para él, que tenía que buscar un colegio con decreto 83, 93, no me acuerdo el número de decreto. Y entonces, cuando llegamos a San Miguel, ahí sí quedó rápido. No, no me costó que entrara. Y este fue este es el primer centro educativo al que asistí.

B: ¿Miguel?

M9: Sí. Y el único. Él entra, él entra ahí a los a los 5 años.

B: Ah, okay, está desde pequeño.

A: Okay. Eh, bueno, yéndonos para otro lado, le queríamos preguntar eh cómo ha impactado este proceso migratorio en su familia en términos de tiempo de ustedes como padre, recursos o redes de apoyo que puedan sustentar este proceso hacia ustedes, como apoyarlo.

M9: O sea, al principio fue súper complejo porque no teníamos familia, o sea, nosotros no tenemos familia acá.

Y teníamos que trabajar los dos. Entonces, pero ahí en el camino fuimos resolviendo, conseguimos a alguien que nos cuidara al niño mientras yo trabajaba. Yo siempre tuve empleo parttime, entonces eso me permitía pasar la mayor parte del tiempo con con mi hijo. Y hasta que después comencé a trabajar los fines de semana, entonces desde el lunes me a ayer me trabajaba mi marido y eh y sábado y domingo trabajaba yo. Entonces, él siempre estaba con alguno de los dos.

Hasta que al final dejé de trabajar y me dediqué por completo a Miguel.

B: Okay.

M9: Entonces, igual fue super complejo, no tener redes de apoyo, tener que trabajar los dos para cubrir los gastos, fue un proceso complejo.



B: Okay. Y, ¿Qué tipos de apoyo usted ha visto necesario en este proceso para favorecer el aprendizaje de su hijo?

Como a lo largo de todo este proceso que ha tenido escolar, Miguel. ¿Qué tipo de apoyo usted vio necesario para poder...

M9: Sí, yo creo que eh obviamente una persona más. Eh, yo conozco, por ejemplo, casos de Argentina que hay acompañantes terapéuticos que aquí vendría siendo una especie de tutor sombra. Que el estado los proporciona.

Entonces, porque Miguel no podía estar toda la jornada escolar porque representaba muchos desafíos.

A: Hm.

M9: Entonces, eso hacía que la jornada fuera corta, que me llamaran a cada rato. Entonces, ¿cómo yo podría trabajar o hacer algo en esas condiciones? Pero si uno tuviera ese apoyo, acompañante terapéutico, tutor sombra eh fuera más fácil.

Bueno, nosotros como venezolano, este, no es difícil traer un familiar desde allá. Entonces, igual es una limitante porque yo diría, "Me traigo a alguien, pero para traerlo es un proceso mínimo de 1 año." Entonces, igual uno se desmotiva en el camino porque es mucho papeleo para poder traer a alguien. Entonces, ya uno se resignó y acostumbró a vivir se acostumbró a vivir así con lo que tenía como podía.

A: Ya, súper. Eh, bueno, otra pregunta que tenemos es que usted ¿Cómo cree usted que considera que influyen estas diferencias? Puede ser como culturales en torno a las creencias que se tienen en torno desde sus creencias, como ha llegado acá, en la adaptación escolar de su hijo, como si ha habido algún tipo de diferencia cultural en ese proceso de adaptación.

M9: Mira, culturalmente hay diferencia, pero Miguel, por ejemplo, no, obviamente no la llegó a anotar porque Miguel llegó muy chico acá. Y este evaluando o comparando mejor el sistema educativo acá es mejor que el de allá en cuanto a la discapacidad. Entonces, es muy fácil adaptarse a lo bueno. O sea, si fuera negativo, obviamente que fuera un choque cultural. Pero acá este a nosotros nos gustó mucho porque aquí hay más niños con autismo que en Venezuela hemos muy poco como una o dos personas uno conocí aquí no, aquí sí. Uno lo ve más en la en la calle, uno lo ve más en el supermercado. Aquí hay este fundaciones, grupos de apoyo.

Es más, siento que mira, yo creo que a mí me dicen hoy en día que tengo que volver a Venezuela y me muero porque yo aquí tengo para Miguel todo, acceso a los medicamentos, acceso a los profesionales nada, le tengo para escoger, ¿me entiendes?



B: Sí. La entiendo. Que que fuerte igual que no nos comenta todo eso, como que ha sido mucho más eh facilitador el proceso acá en Chile. Con la educación especial.

Eh, y en términos eh de Por ejemplo, entramos a otro punto que igual es como bastante crítico en en términos de su experiencia acá en Chile, eh ha vivido algún tipo de discriminación o exclusión en el ámbito de escolar o social acá como el el todo lo que ha vivido aquí en este tiempo en el proceso con Miguel o ha sido todo eh siempre muy acompañado.

M9: Entonces No, mira, de verdad que todo superbien. Este, yo creo que más bien la gente super considerada, imagínate. Un niño con autismo y aparte ahora tengo un bebé, o sea, todo el mundo nunca me he sentido para nada que me vean mal. Y yo creo que como te ven te tratan, o sea, si obviamente tú tienes una mala actitud, no vas a esperar una buena actitud de vuelta.

A: Ya, súper. Y bueno, también hablamos de esto hace un poquito, el tema de que usted nos contaba que la escuela realizaba como ciertos talleres como para eh apoyar a los papás, pero siguiendo este tema eh, ¿cómo ha sido también su experiencia en torno a la participación en en la comunidad escolar? Como si si existe una vinculación con con la escuela constante, eh se le toma en cuenta su opinión en torno al proceso educativo de su hijo, eh usted tiene como ha conversado estos procesos.

M9: O sea, lo que pasa es que Miguel tuvo un comienzo duro en el colegio, Miguel Eh, se auto agredía mucho, gritaba, lloraba, no soportaba la jornada.

Después empezó a aa agredir a otros, o sea, fue un proceso duro duro, Miguel. Comenzó a estar bien el año pasado, 2024 y ahora 2025 que fueron como dos años muy buenos. Entonces, antes de eso mi mirada hacia el colegio era como que, no sé, no los quería, sentía que eh ellos eran el problema, no sé. Y cuando empezó Miguel a mejorar y todo eso mi mirada cambió.

Empecé a ver como que el colegio no tenía la culpa. Eh, como que yo estaba cerrada, como que yo me estaba predispuesta. Y entonces una vez que está empezó a cambiar mi manera de pensar, empezó a cambiar todo. De verdad que sí. Entonces ahora yo veo al colegio con otros ojos. Siento que son un apoyo fundamental.

Me siento tranquila cuando él está ahí, porque antes yo sentía como que el colegio no daba la talla, no sé, terrible. Pero era un problema más mío que de ellos. O sea, de verdad que con el colegio estoy super contenta. Obviamente hay cosas que mejorar, pero como todo, pues todos tenemos cosas que mejorar. Pero dentro de todo superbien.



A: O sea, ha tenido como una vinculación Ahora después de lo que nos comenta, tenía una mayor vinculación con la escuela.

M9: Mira, dame un segundito.

A: Sí, sí, tranquila, tranquila.

A: Ya, súper. Entonces, si ha habido una conexión con la escuela y usted, por ejemplo En el proceso de aprendizaje ha podido como eh tener como una coordinación, no sé, con la profesora, decir como su opinión en torno a los procesos. ¿Se le ha dado los espacios?

M9: Bueno, no sé si te das cuenta que yo hablo bastante, entonces yo con las tías me pongo a hablar, hablo con la de la puerta, con todo el mundo hablo.

Claro, tuve una pausa cuando estuve en postparto

A: Ya.

M9: y el que se encargaba de llevar a Miguel y y todo eso era mi marido.

A: Okay.

M9: Pero los últimos meses, bueno, bastante comunicación, yo pregunto.

A: Claro.

M9: ahora como se prohibió la comunicación por WhatsApp Es muchísimo menos. Pero yo cuando lo voy a retirar me tomo aunque sea 5 minutos para hablar con las tías. Así que, no Super Buena comunicación, siempre pregunto, ellas siempre responden.

B: Okay.

M9: Y bueno, yo creo que también todo desde una mirada de dede sea abierta, porque hay papás que por todo se se molestan y yo creo que eso también predispone a las tías. Entonces, yo ahí como que bueno, también sé que ellas son humanas. A veces de repente Miguel me llega con un rasguño, con algo.

Y yo ahí como que más abierta, pues no nono me pongo, pero ¿por qué? Ni alego ni me molesto porque en su momento también Miguel mordió y arañó, o sea.

B: Súper. Súper. Muchas gracias.

Y eh, ¿de qué manera de esto mismo cree que que es la dificultad las enfrentadas que igual usted nos comunicaba que al principio eran más dificultades han influido en el acompañamiento que ha recibido su su hijo o hija. ¿Usted cree que eh cómo ha sido la mejoría de esto?

Tiene que ver el acompañamiento que ha recibido por parte de la escuela o de las terapias de exterior que usted también nos comentaba.



M9: O sea, eh, lo que pasa es que en todo ese proceso eso. El colegio siguió siendo el mismo. Las terapias siguieron siendo la misma. Fue la misma psiquiatra, todo fue lo mismo. La que cambió ahí fui yo.

Una vez que yo cambié, porque yo tenía ciertas cosas que sí y que no estaban bien. Una de ellas, yo le a él le mandaban un medicamento y si yo no veía efecto a los 4 días se lo dejaba de dar. Y eso provocaba que ningún medicamento viéramos realmente el efecto porque yo era demasiado impaciente.

Otra cosa, cuando algo iba medio mal, yo bueno, dejaba de mandarlo al colegio, me molestaba. Después entendí que dejarlo de mandar al colegio le afectaba la rutina. Y así un montón de cosas. Y a medida que esas cosas fueron mejorando, él mejoró.

A: Ya.

M9: Entonces, decirte que fue Pero o sea, el colegio siempre siempre fue el mismo.

Pero el problema siempre fui yo. Mi actitud yo creo que estaba como sobrepasada, estresada, ansiosa, cansada, frustrada. Y eso me llevaba a tomar malas decisiones. No, sí se entiende.

A: Se entiende bastante. Y, por ejemplo, al momento que él empezó a venir regularmente a la escuela y a recibir estos apoyos, fue cuando ya se vio una diferencia ya en su comportamiento?

M9: O sea, fue pues sí, fueron varias cositas. Este, le empieza a ir. Este, no, y aparte que cuando yo me estreso y me ponía así mal, que gritaba, eso lo ponía peor paraa él. A medida que yo me fui calmando, se fue calmando también, pues uno le transmite todo eso a ellos.

A: Hm. Ya, súper Y la última pregunta que igual tiene que ver con todo lo que hemos conversado es que qué resultados o cambios ha observado en su hijo a partir de los apoyos que ha recibido o estos mismos cambios que usted nos comenta. ¿Ha visto resultados?

M9: Bueno, uno de esos resultados es que ya Miguel está con jornada completa. Antes yo tenía que sacarlo a las 1:30.

A: Ya.

M9: Ahora, Miguel, esta jornada completa Antes Miguel, algún libro de novedades donde prácticamente Miguel tenía un libro porque todos los días era un acontecimiento distinto, mordió, tiró, gritó, me llamaba, tiene que ir a retirar, esto, lo otro, trastornos de sueño, se quedaba dormido en clase.

Ay, era horrible, horrible. Y entonces este año yo no firmé ese libro en todo el año porque de verdad no hubo acontecimiento. Nunca me llamaron para retirarlo anticipadamente. Este, tranquilo cuando hay pasaba el proceso de dede regulación de otros compañeros las tías me



dice que él colaboraba, pero era como que empeoraba la situación porque empieza a gritar uno y gritan todos.

Él no decía que él como que se se mantenía calmado en medio de de las crisis. Mayor autonomía. Imagínate, yo acabo de tener un bebé, o sea, ya tiene 7 meses, pero tuve un bebé y Miguel lo lo manejó super bien, pues. Porque nosotros teníamos como ¿Qué certeza de que podía pasar después del nacimiento de su hermano, pero no super bien?

A: ¿Y cómo describiría estos cambios?

M9: Son cambios positivos, pero han sido cambios con dificultades.

A: Super. Super. Y al momento el ingreso a la escuela, el proceso de adaptación también, ¿cómo usted lo describiría? Al comienzo de la escuela, el proceso que de adaptación.

M9: Eh, bueno, pasa que ese tiempo cuando O sea, cuando comenzó por primera vez en el 2018. Mhm. Bueno, fue fue duro, fue duro porque Miguel no estaba bien. Entonces, y eso que era de 9 a 12, pero igual era. Miguel lloraba, gritaba, se auto agredía. En el colegio intentaron de todo. Le ponían casco porque se golpeaba en la cabeza. Le ponían guantes. ¿Qué no intentaron?

Para que Miguel se regulara. Ay, el colegio sí, yo sí vi mucha intención, de que Miguel mejorara.

A: Okay, súper. Eso más que nada, eh muchas gracias por por contarnos su relato, eh por acompañarnos en este proceso.

Entrevistas profesionales de la educación.

Entrevista P1:

A: Entrevistadora.

P1: Entrevistada.

A: Eh, bueno, comenzando con la entrevista, eh, ¿cuál ha sido su experiencia trabajando con madres migrantes que tienen hijos o hijas dentro del espectro autista?

P1: Eh, en mi última experiencia laboral eh fue como cuando más trabajé con el lineamiento con una madre en específico, con dos madres en específico que eh tenían hijos que eran parte del espectro y ella era migrante. Mi experiencia igual, ellas siempre mantuvieron una buena



disposición como al trabajo, eh siempre muy agradecidas de de lo que del acompañamiento que se realizaba en la escuela, eh siempre madres muy presentes en el proceso eh de cómo poder seguir fortaleciendo los aprendizajes en el hogar, eh siempre hubo como eh mucha relación entre el ambiente de la escuela con la familia, en este caso con la madre quien era eh la principal eh protagonista como de esta relación.

A: Ya, súper. Eh, con la siguiente pregunta, eh ¿qué desafíos eh pudiste identificar en el acompañamiento educativo o terapéutico de las madres migrantes con hijos dentro del espectro?

P1: Yo creo que al estar con una madre que igual llevaba bastante tiempo y que el el estudiante en específico era más grande. No, no se vieron muchos muchas dificultades como entorno a como no sé, no habían tantas dificultades, pero sí se podía ver como cierta desinformación como de ella entorno a diversos procesos, eh por ejemplo en el ya que el estudiante era más llegando a la adolescencia y ya tenía como un diagnóstico ya claro, se le se había presentado la oportunidad de ocupar el carnet de discapacidad, la madre no sabía cómo realizar dicho trámite y eran como temas más burocráticos que había como una dificultad y que ahí la escuela en específico como el área como más social de la escuela, como el asistente social tenía que intervenir de cierta forma para orientarlas como en temas ya más burocráticos como más legislativos.

A: Ya, súper. Y Dándole a eso, ¿ha presentado dificultades lingüísticas o culturales en el en el proceso de acompañamiento?

P1: No, en este caso no porque los estudiantes son los dos venezolanos, eh de manera lingüística no porque hablan el mismo idioma que nosotros.

Eh, y ellos igual como yo siento que eh se han eh cómo adaptado bien como a las diversidades, como es experiencias culturales como entorno con sus compañeros, así que yo creo que no nono ha enfrentado ninguna dificultad.

A: Ya. Súper. ¿Y cómo describirías la comunicación y la relación que han establecido con la madre durante el proceso de acompañamiento?

P1: Buena, muy buena. Eh, es una madre bastante dispuesta en ambos casos, bueno, una más dispuesta que otra porque una no trabaja y la otra mantiene un trabajo como por turno. Entonces igual es como más difícil de poder ligarla, pero en general ellas siempre muy dispuestas como a los avances que podamos realizar con los chiquillos. Eh, siempre en pro del aprendizaje, en pro del desarrollo de sus habilidades.



Entonces, eh es una comunicación bastante amplia eh y constante eh y viene desde nace desde el interés de ambas partes como de la escuela como de la familia en este caso la mamá, así que es una relación bastante como estable, por decirlo.

A: Súper. Eh, y alguna dificultad que haya presentado en en este proceso como de la comunicación?

P1: No, yo No creo que ninguno. Solamente el tema como que te hablabas de lo legislativo como eh eh esos son como dificultades más burocráticas que se ven.

A: Claro. Y desde tu experiencia, ¿qué factores consideras que favorecen un acompañamiento efectivo a las madres migrantes con hijos o hijas con TEA, ¿conoces qué apoyo, servicio o beneficio reciben actualmente estas madres en el contexto chileno?

P1: Eh, yo creo que algo que facilita mucho es esto del tema de la comunicación, como que ellas se mantengan dispuestas y abiertas como a las diversas eh metodologías que se estén implementando porque igual lo que he visualizado es que llegan con bastante como desinformación en torno a los procesos acá en Chile porque son procesos como más específicos acá en han comunicado que acá en Chile existe como una mayor atención entorno al TEA en específico que hay mayor investiga la mamá de de uno de mis estudiantes siempre me habla de que él siempre desde que han llegado acá han recibido como eh bastante apoyo, tiene como los profesionales adecuados para el proceso eh y en torno como a políticas igual como que yo siento que se ha ido avanzando harto en torno a la atención pública desde no sé cómo de como hospitalaria como hacia lo estudiantes, ya que, por ejemplo, en el tema de, no sé, el proceso de diagnóstico, porque ellas ellos ambos llegaron sin diagnóstico acá a Chile, eh pero estaban en proceso de eh el proceso de diagnóstico igual ellas lo lo relatan como no tan difícil debido a que pudieron encontrar como un neurólogo a tiempo, que era un neurólogo que estaba ahí en el Calvo Maquena, eh que ambas hablan como de muy buenas experiencias con él.

Eh, y que hicieron como facilitaron el proceso de diagnóstico y que al final eso fue como la base de todo el trabajo que se está haciendo ahora en torno a las orientaciones que el mismo neurólogo y los profesionales que lo han acompañado han ayudado al desarrollo.

A: Súper. Y como ya había mencionado el tema del carnet de discapacidad como que beneficia igual al acceder a servicio.

P1: Sí, pues pero igual ese tema eh ahí cae como en las dificultades yo creo porque eh a las madres al no tener como esta información, porque igual yo siento que la escuela trata de informarla a cierto punto, pero yo siento que no hace el trabajo como completo.



Eh, pero ahí se se cae un poco por el tema de la desinformación, de los beneficios, eh ya que al ser igual un hijo que eh ellos están nacionalizado acá en Chile, entonces como que te mantiene los mismos beneficios como a un ciudadano chileno eh originario de acá de Chile.

Eh, entonces, pero igual yo creo que ahí ahí se cae en el tema de la desinformación que no nono tienen una constante como eh como no sé, como información de los beneficios que pueden recibir.

Por ejemplo, el tema del canal de discapacidad, la escuela siempre eh está en pro de eso y se supone que en el área de social de la escuela debería como ligar eh guiarlos hacia ese proceso. Pero hay veces que, no sé si por el quorum o por eh la cantidad de estudiantes con eh dentro del espectro, no se hace como en su totalidad.

A: Ya, súper. Bueno, y eso igual eh la respuesta tiene eh con eh relación con la siguiente pregunta, que es la última. Dice, "¿Qué cambios usted considera necesario en las políticas públicas o en la práctica profesional para fortalecer el acompañamiento con la familia?"

P1: Yo eh creo específico que debe haber como un cambio en torno a la cantidad de profesionales como necesarios para el trabajo porque si bien nosotras como profesoras somos en en la escuela en mi escuela en específico somos bastante siendo que existe falta como un robustecer el el equipo social en torno a la asistente social, alguien que las pueda estar informando en torno a estas políticas públicas, en base al cambio de políticas públicas, yo siento que se ha avanzado bastante en este último tiempo, pero aún así creo que que debe seguir como haciendo hincapié en poder como eh apurar de cierta forma los procesos burocráticos y poder acompañar de manera más efectiva a emocionalmente a estas madres, porque yo creo que el trabajo siempre se se centra en el niño, en el estudiante con con la condición en específico, pero eh no se visualiza la emocionalidad, el proceso de duelo en el en el diagnóstico, eh un acompañamiento constante hacia la familia, sino que ese proceso siempre lo realiza como la escuela eh pero que está fuera de sus funciones al final, po.

Y y también como la familia la misma familia como el el núcleo de apoyo no está como eh, está ejerciendo como una pega que no es de ellos.

Entonces yo creo que en tanto en las políticas públicas debería haber como protocolos como de acompañamiento tanto como al estudiante como a la familia en su totalidad en torno a la emocionalidad, en torno a los procesos de laborales que son muy dejados de lado, eh, que igual se ahora se yo siento que han avanzado con el tema de las mujeres que tienen hijos con TEA, mantienen permisos constantes, no se le puede negar los permisos en caso de desregulaciones.



Entonces, yo creo que se debe seguir avanzando en ese tipo de políticas como de poder acompañar tanto a la familia como al estudiante.

A: Ya, súper, genial, muchas gracias.

Entrevista con P2.

A: Entrevistadora.

P2: Entrevistada.

A: Ya vale. Eh, ¿cuál ha sido tu experiencia trabajando con madres migrantes que tienen hijos o hijas con diagnóstico del espectro autista?

P2: Eh, en el 2000 no, sí, en el 2014 llegué a trabajar a una escuela especial como eh técnico eh asistente de aula. Eh, trabajé primero desde ese rol eh Y luego en el 2017 eh eh trabajé el primer año como docente en el colegio especial eh con tenía una o dos apoderadas extranjeras eh con hijos con diagnóstico del espectro autista y eh luego eh en ¿Cómo se llama?



En programa de integración escolar he tenido muy pocos apoderados, yo diría, con estudiantes eh del espectro autista. Eso ha sido como más que todo mi bagaje. Eh, tenía más apoderada de la escuela especial y que acá en en programa de integración escolar.

A: Mhm. Ya, súper. Eh, ¿y qué desafíos has podido identificar en el acompañamiento educativo con las madres migrantes?

P2: Eh, me pasa la mayoría de las apoderadas que tengo como con estudiantes del espectro autista son eh eh de origen venezolano. Eh, y en su mayoría son superrígidos, tanto como por el diagnóstico, por las características, entonces les cuesta bastante flexibilizar y recepcionar cuando uno les da ciertas sugerencias, sobre todo en lo personal que yo no soy mamá, entonces les cuesta recepcionar cuando viene muchas veces de otra persona que no nono están en una condición similar que ellas.

Pero eh después de que eh se realiza una sensibilización con las mamás y logras vincularte igual con el estudiante y ellas ven que su hijo igual está bien, es flexibiliza flexibilizan un poco.

Pero eh es difícil el abordaje porque muchas veces las grandes dificultades que presentan estos chiquillos van vinculadas más que todo a a lo social, a comunicacional a a lo conductual más que pedagógicamente, porque me pasaba que pedagógicamente los estudiantes no presentaban muchos desafíos. Era más en el área como emocional, social. Social, conductual.

A: Súper.

P2: Y hay que las madres vean esos procesos como que la hice normas flexibilizar en en aquello ya.

A: Eh, ¿y qué tipo de dificultades lingüísticas o culturales has enfrentado en el proceso de acompañamiento educativo?

P2: Bueno, manejan el español español al igual que nosotros, entonces, la gran dificultad yo creo que se ve expresada muchas veces en que hay palabras que eh que utilizamos de distinta forma. De lo que yo te daba el ejemplo el otro día, yo tenía una apoderada que me decía, "Chama." y yo decía, cuando empezaron a llegar los venezolanos, ¿qué es lo que significa chama?" y ella me decía, "Amiga." Pero yo le decía, "Pero yo soy la profesora de tu hijo, no soy no soy chama." como me decía. Entonces, claro, tienen son Bueno, los venezolanos son todos distintos, yo siento, dependiendo mucho de eh dónde están ubicados eh dentro del país. Como que hay algunos que tienen mucha más personalidad y algunos que son mucho más gritones y hay otros que son mucho más calmados. Y me pasaba, por ejemplo, con esa apoderada que sí, era mucho más eh expresiva, eh mucho más puntúa, como decimos



nosotros, pero me pasa, por ejemplo, con la apoderada que tengo acá que no, es mucho más reservada, es mucho más recatada. Entonces, eh como nosotros, yo creo que en general eh es una amplia gama de cómo cómo tenemos interacciones y cuánto chocamos en el lenguaje, porque, por ejemplo, con la mamá acá del estudiante jamás he tenido dificultad en cuanto al lenguaje. Sí, ella me ha dicho muchas veces eh, no sé, por ejemplo, nosotros utilizamos el pinta esto, pinta o esto otro y ellos no utilizan pintar, ellos utilizan colorear.

Entonces también me pasaba eso que claro, las palabras que muchas veces nosotros solemos utilizar, lo que tenía que hacer, por ejemplo, con Gael era buscar eh sinónimos para que muchas veces se le entendiera porque muchas veces nos pasaba eso que tocábamos en cuanto a ciertos términos.

A: Súper.

P2: Entonces lo abordaste como buscando eh sinónimos donde él pudiera comprender el idioma y que sea, equitativo con el he el hogar como acá en la escuela. Igual fue a partir de una entrevista, una entrevista que tuvimos con con la mamá y la mamá también lo manifestó que muchas veces eh a raíz de las evaluaciones que le llegaban a a la casa eh que muchas veces la nota no era la mejor, pasaba por lo mismo porque eh el estudiante no manejaba esa forma de de llamar cierto objeto. Entonces, cuando tú le pedías al estudiante que identificara cierto objeto, él no lo conocía de esa forma.

A: Mmm, ahí estaba como esa barrera.

P2: Claro.

A: Súper. ¿Y cómo describirías la comunicación y el tipo de relación que has establecido con las madres migrantes durante el periodo de acompañamiento?

P2: Yo creo que ha sido bueno, de primero, como te digo, son un poco reacios a a aquí uno en los aborde y les ayude, yo trato de ser lo menos invasiva posible, trato de dede abordar abordarlas desde el punto de vista de que nosotros queremos ayudar a su hijo.

Entonces se, como te digo, es importante sensibilizar a tanto el apoderado migrante como en general a cualquier apoderado para poder avanzar y generar cambio en el estudiante.

A: Súper. Y desde tu experiencia profesional, ¿qué aprendizajes o dificultades has identificado en el trabajo que tienen las madres migrantes acompañando a sus hijos dentro del espectro?

P2: Yo creo que en general con los apoderados, no necesariamente como con los apoderados de un de estudiantes que presente eh algún diagnóstico. Eh, tiene que ver con un tema eh de formación de cada uno, yo creo. Eh, como uno eh toma, recepciona las estrategias que te



brinda un profesional. Muchas veces es como tarea para la casa y hay gente que no aplica la tarea para la casa, entonces yo creo que por ahí está la dificultad. Cuando quieres generar cambios, lamentablemente tenés que reestructurar ciertas rutinas. Y y muchas veces a la gente no le gusta reestructurar las rutinas y me pasa de que eh pero si en la casa no lo hace.
A: Hm. Claro.

P2: Los estudiantes tienen un comportamiento diferente el que tienen en la escuela y el que tienen en la casa y tienen que ver con los límites, con las normas que uno establezca. E igual el estudiante eh tantea bastante con el adulto que tenga enfrente, entonces también tiene que ver necesariamente con eso.

A: Súper. Eh, desde tu experiencia, ¿qué factores considera que favorecen los acompañamientos efectivos a madres migrantes con hijos dentro del espectro?

P2: Eh, apoyos, yo creo que apoyos desde especialistas eh todo depende de las necesidades porque no por el diagnóstico del espectro autista, todos los estudiantes van a tener las mismas dificultades. Es super amplia en cómo se caracterizan los estudiantes del espectro autista.

Eh, se supone que inicialmente las grandes dificultades van desde la comunicación e interacción social, pero vemos que en su mayoría también tienen dificultades en cuanto a lo sensorial.

Eh, entonces, pero no todos los estudiantes del espectro tienen dificultades a nivel sensorial o algunos tienen dificultades en cuanto a los órganos fonoarticulatorios, entonces tiene que haber muchas veces con eh levantar la información eh de de cómo viene el estudiante, qué falencias evidencian en él, pero yo creo que sí es importante considerar apoyos de especialistas siempre.

Terapias alternativas, o siempre para complementar en casa. Eh, hay apoderados que se movilizan harto con los apoyos y logran eh tener intervenciones ya sea como por medio de la canoterapia, hipoterapia, que yo siento que las terapias con animales

A: ¿Qué apoyo, servicios o beneficios considera que reciben actualmente las madres migrantes acá en Chile?

P2: Yo creo que en teoría no sé si recibirán tantos apoyos. José, yo siento que en general la comunidad de padres, madres, apoderados del espectro no recibe mucho apoyo. Yo creo que desde que salió la ley ITEA se ha ido como visibilizando un poco las necesidades.

Eh, y ha ido un poco mitigando en cuanto a lo económico las intervenciones por especialistas, pero previo a eso, yo siempre recuerdo haber salido marchando los estudiantes de la escuela especial buscando mejores oportunidades y derechos en cuanto a la subvención de las



intervenciones porque en sí, claro, es importante que tengan intervenciones paralelas, pero no que estén sobre intervenidos, yo creo que también eso es importante.

A: Sí.

P2: Pero en sí monetariamente muchos bolsillos sobre todo de la mamá extranjera no alcanza. Entonces tú también entiendes que muchas veces no tienes los cursos para brindarles terapias alternativas.

A: Sí.

P2: Entonces, yo creo que claro, ahora hemos ampliado un poquito más, pero eh tiene que ver con un tema monetario que ha ido mejorando con la ley TEA, pero aún así falta.

A: Súper. Y en relación a esta pregunta, ¿tú qué cambios consideras necesario en las políticas públicas o en la práctica profesional para fortalecer este acompañamiento?

P2: O sea, yo creo yo creo que en políticas políticas públicas lo mismo mismo que te decía, yo creo que la ley TEA es muy ambigua en cómo plantea los apoyos y las intervenciones con los estudiantes en cuanto a los recursos. De hecho, el mismo programa de integración, cómo funciona.

La terapia ocupacional no es obligatoria en los programas de integración, de hecho, no todos los colegios o no todos los equipos cuentan con terapeuta ocupacional. Entonces, de partida hay que reestructurar cómo funciona el programa de integración. El decreto 170 está super obsoleto y ahora han ido saliendo actualizaciones para irlo mejorando. Pero insisto, yo creo que hay que hacer un replanteamiento general de las políticas públicas en nuestro país.

Pero dentro de todo, a pesar de que no se ha actualizado, yo siento que igual damos respuesta dentro de todas las necesidades de los estudiantes. A nivel Latinoamérica, bueno.

No sé si Latinoamérica, yo podría hablar por Chile o quizás por Santiago, porque para fuera me pierdo un poco en cuanto al funcionamiento, pero sí lo que mencionan los apoderados es que aquí las intervenciones son mucho mejor que en Perú, que en Venezuela, que en Argentina, he tenido como por lo menos apoderados como desde esos sectores.

A: Ya, súper. Muchas gracias, vale. Eso sería.

Entrevista con P3.

A: Entrevistadora.

P3: Entrevistada.

A: Ya, comenzando con la entrevista, ¿cuál ha sido tu experiencia trabajando con madres migrantes que tienen hijos o hijas con dentro del espectro autista?

P3: Bueno, nosotros en la realidad educativa donde yo estoy en este minuto en La Pintana, no hay muchos migrantes.



Nosotros tenemos un número bastante reducido eh Eh, puedo decir que en este minuto dentro del espectro autista tenemos un niño que está en en primero básico, ya que el 2025 tuvimos que dejarlo repitiendo porque no logró tener las habilidades ni la madurez necesaria. Además de las escasas herramientas que tenía la mamá y tiempo dentro de sus labores de trabajo como para poder apoyar desde la desde la parte educativa desde la casa.

A: Ya, súper. ¿Y cómo fue esa experiencia?

P3: En un comienzo un poco desgastante y frustrante diría yo de para la profesora y para el equipo PIE, ya que la mamá se resistía eh a llevar al niño a controles médicos para realizar la evaluación del niño por un neurólogo o por algún profesional que sea pertinente en el cual pudiera hacer el el pesquaje, digamos, y y finalmente obtener nosotros un diagnóstico certero y realizado por un profesional de la salud para poder ingresar al proyecto de integración.

Eso nos costó alrededor de 2 años. Recién este año, el 2025, perdón, nosotros logramos ingresar al Teo Quipusco, que es peruano, al proyecto de integración, al programa de integración escolar.

A: Mhm. Entonces, todo ese proceso fue bien complicado.

P3: Pérdida de de tiempo en el fondo para el niño, para su familia, porque la verdad es que a lo mejor se hubieran dado muchos más apoyo si la mamá hubiese accedido desde un principio a hacerle la valoración de salud.

A: Y bueno, eso igual tú eh la respuesta tiene concordancia con la siguiente pregunta de qué desafíos ha identificado en el acompañamiento educativo eh de esta madre migrante con hijos e hijas con dentro del espectro.

P2: Primero, bueno, yo creo que hay un punto super importante que es cómo lo toma cualquier mamá. Pero quizás para los migrantes igual es un poco más complejo porque ellos se se topan muchas veces con la barrera cultural del del país donde llegan.

Eh, eh la poca educación que que tenemos en general o que tiene la población en general en cuanto a este este tipo de condición y y después ya viene también la parte de la aceptación, de cómo las mamás aceptan que o la familia entera acepta que su hijo necesita eh los apoyos. De ahí viene como la parte del colegio donde nosotros tenemos que educar.

A: Claro, muy bien. ¿Ha enfrentado dificultades lingüísticas o culturales en este proceso de acompañamiento educativo?

P3: Más que nada culturales. Más que nada diría yo culturales porque como en el caso que te que te menciono es más cultural que de idioma porque ella es peruana.

A: Ya, súper. Y ¿cómo describirías la comunicación y relación que ha establecido con Las madres migrantes durante este proceso de acompañamiento, ¿qué aprendizajes o dificultades ha identificado en esta relación profesional?

P3: Yo creo que a cada apoderado hay que darle un tiempo.

Hay que darle un tiempo de asimilación, un tiempo de de recepción y de que ellos puedan madurar eh personal y y en el entorno familiar que que su hijo tiene necesidad educativa especial.

A: ¿Y cómo describiría esta comunicación que tienes con los apoderados?

P3: Yo diría que va evolucionando.



Va evolucionando desde un poquito de eh quizás un poco de ¿Cómo le dice? Le puedo decirlo como resistencia de parte del apoderado hasta que ya comprenden que uno los quiere ayudar.

A: Mhm. Eh, desde tu experiencia, ¿qué factores consideras que favorecen un acompañamiento efectivo a madres migrantes con hijos e hijas con trastorno del espectro autista? ¿Conoce qué apoyo, servicios o beneficios reciben actualmente las madres en el contexto chileno?

P3: Bueno, en el colegio el apoyo del equipo multidisciplinario.

Eh, en el sistema de salud entiendo que también hay otros tipos de apoyos que prestan eh eh el consultorio y me imagino que en otras municipalidades también hay apoyo que que las a las mamás que pueden apoyar fundaciones que pueden apoyar estos procesos. Por lo menos en mi escuela no se da mucho eso en la comuna.

Eh, creo que hay otras comunas que están un poco más preparadas en cuanto al espectro autista. Con eh salas de contención y ese tipo de de iniciativa, pero en la escuela mía no se da.

A: Ya. Pero en en tu amplia experiencia, ¿qué factores consideras que favorece ¿Por qué hacen un acompañamiento efectivo para estas madres?

P3: Yo creo que que la la cercanía eh que pueda prestar el profesional, la preocupación, que ellos no lo vean como algo punitivo, sino que que entiendan que que es una cosa de educarlos a ellos para que lo comprendan y y el acompañamiento constante en realidad. Porque el el apoderado va a pasar por distintas instancias.

A: Mhm. Sí. Y por último, ¿qué cambios consideras necesarios en las políticas públicas o en la práctica profesional para fortalecer el acompañamiento para las familias?

P3: Yo creo que lo primero que hay que hacer, que esto debió haber ocurrido hace muchos años.

Eh, antes de de empezar con los los proyectos de integración, los PIE, a ver formado, porque quizás la generación de ustedes que es más joven de los docentes si tiene más formación en cuanto a los niños eh TEA, pero las antiguas generaciones si el profesor no se interesa por por iniciativa propia, tiene que pagarse un curso o pagarse un un magister y creo que antes de impulsar cualquier política debe ir acompañado de la de la capacitación para los profesionales de la educación.

A: Ya, súper,

P3: como la información para ellos Claro, de porque claro, sacamos la política antes de educar a los profesionales. Eso es lo malo. Entonces, al final, claro, todos quieren hacer políticas públicas, pero nadie se preocupa después. O sea, antes de capacitar a las personas.

A: Ya, súper.

P3: Sino que eso queda como en los organismos privados.

A: Mhm. Ya, muchas gracias.

P3: De nada.



Entrevista con P4

P4: Profesional 4

A: Entrevistadora

A: Ya. Eh, ya, te voy haciendo las preguntas y me voy a ir a mi primera. La primera, ¿cuál ha sido su experiencia trabajando con madres migrantes que tienen hijos o hijas con diagnóstico de TEA?

P4: Eh, bueno, ha sido una experiencia variada porque han habido madres que han sido muy conscientes y muy responsables en relación al a a lo que es el diagnóstico en cuanto a a la



sensibilización, a la al a investigar de qué se trata, a buscar eh como los apoyos pertinentes a las necesidades de su hijo hija eh y también que se han involucrado mucho eh en las dinámicas que nosotros proponemos como como colegio.

Sin embargo, igual han habido ciencias donde eh las apoderadas eh han eh no sé si en relación a a al desconocimiento, a la cultura de de su país eh han se han negado mucho a aa lo que a las necesidades que presenta su hijo o hija.

Entonces, ha sido complejo en estas situaciones ya que eh en estas instancias como que cuesta más llevar a cabo el trabajo, la dinámica que nosotros podamos tener como colegio y como queremos que se involucre también la mamá o el papá en este caso a al proceso de enseñanza aprendizaje del niño o la niña.

A: Ya, y en relación a esto como cuál han sido los desafíos como en especial que que has identificado en el acompañamiento educativo terapéutico hacia las madres migrantes de hijos con TEA.

P4: Yo creo que no no desconozco si hay un como falta de conocimiento en relación a la neurodivergencia eh desde el país que proviene que en este caso me ha tocado Perú, Bolivia eh y también yo creo que más que eso eh es un tema como de cultura, de crianza.

Eh, como de la forma en que ellos crían, eh como educan a sus hijos, eh quizás no concuerda con lo que yo veo que debe ser.

Eh, también como que me he cuestionado que al al, por ejemplo, al al ser madres migrantes, eh siento que que de pronto se tienen esta presión como de de tener que ser buenas, por ejemplo, en un colegio que es más exigente, como que esforzarse el doble para demostrar que su hijo o hija puede estar en un colegio como de mayor exigencia.

Entonces, eh le dan mucho énfasis a que a la letra, la forma de la letra que sea todo ordenadito, a que a como a lo que se ve eh le dan mucha importancia. Muy eh Por ejemplo, me ha tocado eh mamás muy preocupadas, por ejemplo, de de lo estético, de sus cuadernos, de de lo pulcro que que vayan vestidos, bien peinados, limpios.

Es O sea, digo que eso es superpositivo, pero eh le dan mucho énfasis a eso y y de pronto eh, como que les cuesta aceptar cuando ese hijo o hija tiene necesidades eh, en su proceso.

A: ¿Y has enfrentado dificultades eh, lingüísticas, culturales en el proceso de acompañamiento educativo? ¿Con las mamás?

P4: Eh, con las mamás o con los mismos estudiantes como que si ha habido como barreras lingüísticas. Sí, sí puede ser. O culturales más que más bien culturales, como de de en cuanto como te decía, pues en cuanto a la crianza, la forma de que que ellos ven el la educación en sí.

Eh, hay niños y niñas que tienen un un eh un vocabulario, tienen un léxico eh superamplio, pero ese léxico tiene que ver como con la cultura desde dónde provienen. Entonces, a veces como que eh hay como barreras en la comunicación, pero han sido como superllevables y y Hemos salido como a flote en ese sentido.

A: ¿Y cómo describirías la comunicación y relación que ha establecido con las madres durante el proceso de acompañamiento?

P4: Hm, sí, como si pongo en una balanza y yo encuentro que ha sido muy buena porque ellas son han sido muy agradecidas, muy muy agradecidas de del trabajo de la comunidad educativa en general, no tanto, o sea, si bien dan las gracias al pie, a las educadoras, las



especialistas, ellas como que valoran mucho cuando la comunidad educativa las apoya en el proceso de los estudiante, o sea, tengo mamás que que ay, que te abrazan y que te ay, tía, gracias y gracias y se deshacen en en agradecimiento porque ven que si trabajamos como mancomunadamente eh las barreras se van disminuyendo, entonces eso eso se valora mucho. A: ¿Y qué aprendizajes o dificultades has identificado en esta relación profesional con las madres?

P4: Hm, de pronto como que Hay hay muchas mamás, hay varias mamás que por ejemplo no han tenido la oportunidad de acceder a un nivel mayor de educación, entonces les cuesta un poco comprender algunos conceptos que uno le explica o algunas como sugerencias que uno le le otorga.

Entonces, eso de pronto ha sido pequeñas barreras, pero siento yo que cuando uno quiere puede, siempre, cuando hay una voluntad de parte de la mamá o del papá o o y también de la educadora y o de los especialistas que que estén trabajando con el estudiante, yo creo que se logra, así que Y desde su experiencia, ¿qué factores considera que favorece acompañamiento efectivo a las madres con los con hijos suyos.

Qué factor, yo creo que la comunicación constante y y que ellas se sientan como acompañadas, que ellas sientan que nosotras estamos ahí para apoyarlas y no para cuestionarlas.

Creo que que la empatía que nosotras podamos tener con con ella eh visualizando como todo este espectro que quequeque tiene que ver con la familia, con con la cultura desde, no sé, pues desde lo que comen a aa cómo cómo ellos se relacionan en el núcleo familiar, entonces eh si hay un respeto mutuo y y el querer salir adelante, yo creo que eh se logra.

Y conoces que apoyos o servicio O sea, a mí me ha tocado, por ejemplo, acá en Recoleta, hay una No, no, es una fundación, el Crea, no, el Crep se llama, que es una organización de que proviene desde la municipal Municipalidad Recoleta, donde eh atienden a a niños y niñas que están dentro del espectro autista y no no hacen distinción si es chileno o oo inmigrante.

Eh, ellos solamente eh te ven como la ficha de protección social, tienes que ir con el diagnóstico de un neurólogo y te ponen en una lista donde el niño o la niña va a poder recibir los apoyos necesarios semanalmente o de acuerdo a las necesidades que tenga. Yo soy un cuento que igual es un apoyo por lo menos acá en Recoleta.

A nivel gubernamental no no manejo mucha información, pero eso.

A: Y según tu experiencia, ¿qué cambios consideras necesarios eh como a nivel más general en las políticas públicas o en la práctica profesional para fortalecer el acompañamiento a estas familias?

P4: Yo creo que más O sea, si bien lo lo estamos pensando como a familias migrante, yo creo que esto tiene que abarcar a a un nivel general en relación como a al acompañamiento de las de los cuidadores en general de de niños y niñas que están dentro del espectro, o sea, eh es es una es una labor eh compleja que no siempre eh se tienen las herramientas para poder eh bajar o para poder acompañar como familia a estos niños, entonces creo, no sé, por No sé, podría ser que la Teletón o o que se instaure otra otra organización, otra, no sé, como como llamarlo, que esté dedicado a a las neurodivergencias porque no solamente el TEA, o sea, a a muchos otros trastornos o condiciones que quepuedan existir, donde muchas veces no son visibilizados, por ejemplo, en enen campañas como como lo son, por ejemplo, la Teletón o



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento Educación Diferencial

Coaniquem o los niños fisurados eh pero siento como que de a poco se ha ido visualizando más, o sea, la laleitea ah eh está como saliendo a flote eh esto, pero estamos en pañales como país todavía eh en cuanto a la a la a la atención de estos niños.

Eso.

A: Eso, muchas gracias.

Consentimiento Informado M1.

emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIO

7 No existe ningún tipo de costo asociado a mi participación en esta investigación

9. Derecho al resguardo de identidad y datos personales

10. Anonimato: Mi nombre e identidad no aparecerán en los resultados de la investigación ni en documentos derivados de ella.

11. Confidencialidad: Toda la información entregada durante el proceso será manejada de forma confidencial y resguardada por el equipo investigador, quien no compartirá datos personales sin consentimiento explícito

12. Derecho a la imagen: En caso de que el proyecto requiera registros visuales o audiovisuales, tengo el derecho de consentir o no de manera independiente y específica respecto a dichos registros.



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
**ÉTICA
INSTITUCIONAL**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
PADRES, MADRES Y/O TUTORES**

El siguiente documento sirve como formato para redactar el Consentimiento Informado de Padres, Madres y/o Tutores. Debe ajustarse a su proyecto de investigación y todo lo que se encuentra destacado en verde (como este recuadro), debe ser eliminado, ya que, solo corresponde a párrafos orientadores para la elaboración del documento definitivo.

I. Descripción de la Investigación



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
**ÉTICA
INSTITUCIONAL**

IV. Autorización

El presente Consentimiento Informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del/la investigador/a y el otro en poder del padre, la madre y/o tutor/a del/la participante.

He leído este documento y he sido informado/a del objetivo y características de este estudio. Para formalizar mi aceptación, firmo voluntariamente, consintiendo la participación de mi hijo/a o pupilo/a en él, en conformidad con los siguientes términos:

ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA
 NO ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento Educación Diferencial

Consentimiento Informado M2.



CONSENTIMIENTO INFORMADO
PADRES, MADRES Y/O TUTORES

El siguiente documento sirve como formato para redactar el Consentimiento Informado de Padres, Madres y/o Tutores. Debe ajustarse a su proyecto de investigación y todo lo que se encuentra destacado en verde (como este recuadro), debe ser eliminado, ya que, solo corresponde a párrafos orientadores para la elaboración del documento definitivo.

I. Descripción de la Investigación

El propósito de la información que se presenta a continuación es ayudarle a tomar la decisión de que su hijo/a, pupilo/a participe o no en esta investigación.

Título de la Investigación: Madres migrantes y Autismo: Criar en un territorio desconocido
Investigador/a Responsable: María Jesús Aguilar y Josefa Arias
Investigadores/as Co-Responsables:
Colaboradores/as; Profesora guía: Angella Fortunati
Institución Patrocinante: Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

Propósito de la Investigación:

El presente trabajo de investigación tiene como propósito identificar los desafíos que enfrentan las madres migrantes con hijos e hijas que se encuentren dentro del espectro autista, en relación al acceso de recursos, apoyos y cómo ha sido el impacto de las condiciones culturales, socioeconómicas de las madres y de la condición de sus hijos e hijas. La metodología en la que nos basamos está orientada en los planteamientos epistemológicos que establece Habermas (1970), como también en la teoría de los intereses cognoscitivos, a partir de un enfoque de investigación cualitativo de un estudio fenomenológico que establece Creswell (2017), por lo cual, se emplea una muestra no probabilística. Se implementan diversas fases instrumentales como: Revisión sistemática de la literatura, revisión entre pares, recolección y análisis de la información. Donde la última fase planteada se realiza mediante una entrevista semiestructurada.

II. Derechos de Participación

1. La participación en esta investigación es totalmente libre y voluntaria. Puedo negarme a participar sin que esto implique desventaja o consecuencia alguna.
2. Entiendo que mi participación consistirá en ser entrevistada, a partir de una pauta de preguntas, que se desarrollará en Online ubicado en _____.
3. Poseo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento, sin necesidad de explicar la causa y sin que esto implique sanciones, responsabilidades o consecuencias negativas. En caso de retirarme en cualquier etapa del estudio, mis datos, respuestas y registros serán eliminados y no serán utilizados.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento Educación Diferencial



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento Educación Diferencial



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
 según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ
 ÉTICA
 INSTITUCIONAL

IV. Autorización

El presente Consentimiento Informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del/la investigador/a y el otro en poder del padre, la madre y/o tutor/a del/la participante. He leído este documento y he sido informado/a del objetivo y características de este estudio. Para formalizar mi aceptación, firmo voluntariamente, consintiendo la participación de mi hijo/a o pupilo/a en él, en conformidad con los siguientes términos:

<p><input checked="" type="checkbox"/> ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO</p> <p><input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.</p> <p>DESEO QUE LOS/AS INVESTIGADORES/AS ME ENVÍEN LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO: SI _____ NO _____</p>	<p>NO ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO _____</p> <p><input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.</p> <p><input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.</p>
--	--


 FIRMA

ADULTO RESPONSABLE


 FIRMA

INVESTIGADOR/A RESPONSABLE


 FIRMA

DIRECTOR/A RESPONSABLE
 ESTABLECIMIENTO



Consentimiento informado M3.

Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE ÉTICA INSTITUCIONAL

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES, MADRES Y/O TUTORES

El siguiente documento sirve como formato para redactar el Consentimiento Informado de Padres, Madres y/o Tutores. Debe ajustarse a su proyecto de investigación y todo lo que se encuentra destacado en verde (como este recuadro), debe ser eliminado, ya que, solo corresponde a párrafos orientadores para la elaboración del documento definitivo.

I. Descripción de la Investigación

El propósito de la información que se presenta a continuación es ayudarle a tomar la decisión de que su hijo/a, pupilo/a participe o no en esta investigación.

Título de la Investigación: Madres migrantes y Autismo: Criar en un territorio desconocido
 Investigador/a Responsable: María Jesús Aguilar y Josefa Arias
 Investigadores/as Co-Responsables:
 Colaboradores/as; Profesora guía: Angella Fortunati
 Institución Patrocinante: Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

Propósito de la Investigación:

El presente trabajo de investigación tiene como propósito identificar los desafíos que enfrentan las madres migrantes con hijos e hijas que se encuentren dentro del espectro autista, en relación al acceso de recursos, apoyos y cómo ha sido el impacto de las condiciones culturales, socioeconómicas de las madres y de la condición de sus hijos e hijas. La metodología en la que nos basamos está orientada en los planteamientos epistemológicos que establece Habermas (1970), como también en la teoría de los intereses cognoscitivos, a partir de un enfoque de investigación cualitativo de un estudio fenomenológico que establece Creswell (2017), por lo cual, se emplea una muestra no probabilística. Se implementan diversas fases instrumentales como: Revisión sistemática de la literatura, revisión entre pares, recolección y análisis de la información. Donde la última fase planteada se realiza mediante una entrevista semiestructurada.

II. Derechos de Participación

1. La participación en esta investigación es totalmente libre y voluntaria. Puedo negarme a participar sin que esto implique desventaja o consecuencia alguna.
2. Entiendo que mi participación consistirá en ser entrevistada, a partir de una pauta de preguntas, que se desarrollará en Online ubicado en _____.
3. Poseo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento, sin necesidad de explicar la causa y sin que esto implique sanciones, responsabilidades o consecuencias negativas. En caso de retirarme en cualquier etapa del estudio, mis datos, respuestas y registros serán eliminados y no serán utilizados.



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

4. **Riesgos eventuales:** La metodología que se utilizará en la investigación no implica riesgos para mi bienestar. En caso de existir riesgos, estos podrían ser: _____. La persona investigadora se compromete a minimizar y manejar oportunamente cualquier posible riesgo.

5. Esta investigación no implica beneficios para las participantes. (En caso de existir beneficios, detallar aquí:

6. En caso de presentar molestias físicas, emocionales o cualquier situación que pueda relacionarse con mi participación en esta investigación, me comunicaré directamente con la persona investigadora principal, quien procurará orientación y apoyo adecuado, sin costo.

7. No existe ningún tipo de costo asociado a mi participación en esta investigación.

9. Derecho al resguardo de identidad y datos personales

10. **Anonimato:** Mi nombre e identidad no aparecerán en los resultados de la investigación ni en documentos derivados de ella.

11. **Confidencialidad:** Toda la información entregada durante el proceso será manejada de forma confidencial y resguardada por el equipo investigador, quien no compartirá datos personales sin consentimiento explícito.

12. **Derecho a la imagen:** En caso de que el proyecto requiera registros visuales o audiovisuales, tengo el derecho de consentir o no de manera independiente y específica respecto a dichos registros.

13. **Custodio de los Datos:** El/la investigador/a responsable guardará la información personal relacionada al estudio por 5 años, una vez terminada la investigación. Posterior a este periodo se destruirá toda documentación física y/o digital que se relacione con la identidad de los/as participantes.

1. Resultados de la investigación:

Si Sí No deseo obtener una síntesis de los **resultados** de la investigación. Dichos resultados serán enviados a la **dirección electrónica** _____

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo/a o pupilo/a.

Consiento voluntariamente la participación de mi hijo/a o pupilo/a, por lo que sus derechos de participación en el estudio y la confidencialidad de su información, están asegurados por el/la **Investigador/a Responsable** y por el **Comité de Ética Institucional** de la Universidad de Santiago de Chile.



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

III. Contactos

- a. **Consultas al/la Investigador/a:** En caso de tener alguna duda en relación con el consentimiento o con la investigación, por favor comuníquese con el/la investigador/a responsable.
- b. **Reclamación:** En caso de estimar que sus derechos han sido vulnerados tanto durante como después de realizada la investigación, puede contactar con el Comité de Ética Institucional de la Universidad de Santiago de Chile, el cual examina los proyectos de acuerdo a regulaciones nacionales e internacionales de carácter ético.

Investigador(a) Responsable	Datos Comité de Ética Institucional
Nombre: María Jesús Aguilar Cabello. Email: m_jesus.aguilar2021@umce.cl Teléfono: 923847111	Dr. Jairo Vanegas López Fono: (56-2) 27180294 / (56-2) 27180293 Correo electrónico: comitedeetica@usach.cl



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
 según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
 ÉTICA
 INSTITUCIONAL

V. Autorización

Este Consentimiento Informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del investigador/a y el otro en poder del padre, la madre y/o tutor/a del/la participante. Al aceptar este documento y he sido informado/a del objetivo y características de este estudio. Para formalizar la aceptación, firmo voluntariamente, consintiendo la participación de mi hijo/a o pupilo/a en él, en conformidad con los siguientes términos:

<input checked="" type="checkbox"/> ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO	NO ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO _____ <input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS. <input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.
<input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS. SE OPORTUNO QUE LOS/AS INVESTIGADORES/AS ME ENVÍEN LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO: SI _____ NO _____	


 FIRMA
 ADULTO RESPONSABLE


 FIRMA
 INVESTIGADOR/A RESPONSABLE


 FIRMA
 DIRECTOR/A RESPONSABLE
 ESTABLECIMIENTO



Consentimiento informado M4

Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE ÉTICA INSTITUCIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES, MADRES Y/O TUTORES

El siguiente documento sirve como formato para redactar el Consentimiento Informado de Padres, Madres y/o Tutores. Debe ajustarse a su proyecto de investigación y todo lo que se encuentra destacado en verde (como este recuadro), debe ser eliminado, ya que, solo corresponde a párrafos orientadores para la elaboración del documento definitivo.

I. Descripción de la Investigación

El propósito de la información que se presenta a continuación es ayudarle a tomar la decisión de que su hijo/a, pupilo/a participe o no en esta investigación.

Título de la Investigación: Madres migrantes y Autismo: Criar en un territorio desconocido
 Investigador/a Responsable: María Jesús Aguilar y Josefa Arias
 Investigadores/as Co-Responsables:
 Colaboradores/as; Profesora guía: Angella Fortunati
 Institución Patrocinante: Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

Propósito de la Investigación:

El presente trabajo de investigación tiene como propósito identificar los desafíos que enfrentan las madres migrantes con hijos e hijas que se encuentren dentro del espectro autista, en relación al acceso de recursos, apoyos y cómo ha sido el impacto de las condiciones culturales, socioeconómicas de las madres y de la condición de sus hijos e hijas. La metodología en la que nos basamos está orientada en los planteamientos epistemológicos que establece Habermas (1970), como también en la teoría de los intereses cognoscitivos, a partir de un enfoque de investigación cualitativo de un estudio fenomenológico que establece Creswell (2017), por lo cual, se emplea una muestra no probabilística. Se implementan diversas fases instrumentales como: Revisión sistemática de la literatura, revisión entre pares, recolección y análisis de la información. Donde la última fase planteada se realiza mediante una entrevista semiestructurada.

II. Derechos de Participación

1. La participación en esta investigación es totalmente libre y voluntaria. Puedo negarme a participar sin que esto implique desventaja o consecuencia alguna.
2. Entiendo que mi participación consistirá en ser entrevistada, a partir de una pauta de preguntas, que se desarrollará en Online ubicado en _____.
3. Poseo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento, sin necesidad de explicar la causa y sin que esto implique sanciones, responsabilidades o consecuencias negativas. En caso de retirarme en cualquier etapa del estudio, mis datos, respuestas y registros serán eliminados y no serán utilizados.



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

4. Riesgos eventuales: La metodología que se utilizará en la investigación no implica riesgos para mi bienestar. En caso de existir riesgos, estos podrían ser: _____. La persona investigadora se compromete a minimizar y manejar oportunamente cualquier posible riesgo.

5. Esta investigación no implica beneficios para las participantes. (En caso de existir beneficios, detallar aquí:

6. En caso de presentar molestias físicas, emocionales o cualquier situación que pueda relacionarse con mi participación en esta investigación, me comunicaré directamente con la persona investigadora principal, quien procurará orientación y apoyo adecuado, sin costo.

7. No existe ningún tipo de costo asociado a mi participación en esta investigación.

9. Derecho al resguardo de identidad y datos personales

10. Anonimato: Mi nombre e identidad no aparecerán en los resultados de la investigación ni en documentos derivados de ella.

11. Confidencialidad: Toda la información entregada durante el proceso será manejada de forma confidencial y resguardada por el equipo investigador, quien no compartirá datos personales sin consentimiento explícito.

12. Derecho a la imagen: En caso de que el proyecto requiera registros visuales o audiovisuales, tengo el derecho de consentir o no de manera independiente y específica respecto a dichos registros.

13. Custodio de los Datos: El/la investigador/a responsable guardará la información personal relacionada al estudio por 5 años, una vez terminada la investigación. Posterior a este periodo se destruirá toda documentación física y/o digital que se relacione con la identidad de los/as participantes.

1. Resultados de la investigación:

Sí ___ No deseo obtener una síntesis de los **resultados** de la investigación. Dichos resultados serán enviados a la **dirección electrónica** _____

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo/a pupilo/a.

Consiento voluntariamente la participación de mi hijo/a o pupilo/a, por lo que sus derechos de participación en el estudio y la confidencialidad de su información, están asegurados por el/la **Investigador/a Responsable** y por el **Comité de Ética Institucional** de la Universidad de Santiago de Chile.



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

III. Contactos

- a. **Consultas al/la Investigador/a:** En caso de tener alguna duda en relación con el consentimiento o con la investigación, por favor comuníquese con el/la investigador/a responsable.
- b. **Reclamación:** En caso de estimar que sus derechos han sido vulnerados tanto durante como después de realizada la investigación, puede contactar con el Comité de Ética Institucional de la Universidad de Santiago de Chile, el cual examina los proyectos de acuerdo a regulaciones nacionales e internacionales de carácter ético.

Investigador(a) Responsable	Datos Comité de Ética Institucional
Nombre: María Jesús Aguilar Cabello. Email: m_jesus.aguilar2021@umce.cl Teléfono: 923847111	Dr. Jairo Vanegas López Fono: (56-2) 27180294 / (56-2) 27180293 Correo electrónico: comitedeetica@usach.cl



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
 según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
 ÉTICA
 INSTITUCIONAL

IV. Autorización

El presente Consentimiento Informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del/la investigador/a y el otro en poder del padre, la madre y/o tutor/a del/la participante. Después de haber leído este documento y he sido informado/a del objetivo y características de este estudio. Para formalizar la aceptación, firmo voluntariamente, consintiendo la participación de mi hijo/a o pupilo/a en él, en conformidad con los siguientes términos:

<input checked="" type="checkbox"/> ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO <input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS. <input type="checkbox"/> Deseo que los/as investigadores/as me envíen los resultados generales del estudio: SI _____ NO _____	<input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO _____ <input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS. <input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.
--	--


 FIRMA
 ADULTO RESPONSABLE


 FIRMA
 INVESTIGADOR/A RESPONSABLE


 FIRMA
 DIRECTOR/A RESPONSABLE
 ESTABLECIMIENTO



Consentimiento informado M5

Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
 según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
**ÉTICA
 INSTITUCIONAL**

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES, MADRES Y/O TUTORES

El siguiente documento sirve como formato para redactar el Consentimiento Informado de Padres, Madres y/o Tutores. Debe ajustarse a su proyecto de investigación y todo lo que se encuentra destacado en verde (como este recuadro), debe ser eliminado, ya que, solo corresponde a párrafos orientadores para la elaboración del documento definitivo.

I. Descripción de la Investigación

El propósito de la información que se presenta a continuación es ayudarlo a tomar la decisión de que su hijo/a, pupilo/a participe o no en esta investigación.

Título de la Investigación: Madres migrantes y Autismo: Criar en un territorio desconocido
Investigador/a Responsable: María Jesús Aguilar y Josefa Arias
Investigadores/as Co-Responsables:
Colaboradores/as; Profesora guía: Angella Fortunati
Institución Patrocinante: Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

Propósito de la Investigación:

El presente trabajo de investigación tiene como propósito identificar los desafíos que enfrentan las madres migrantes con hijos e hijas que se encuentren dentro del espectro autista, en relación al acceso de recursos, apoyos y cómo ha sido el impacto de las condiciones culturales, socioeconómicas de las madres y de la condición de sus hijos e hijas. La metodología en la que nos basamos está orientada en los planteamientos epistemológicos que establece Habermas (1970), como también en la teoría de los intereses cognoscitivos, a partir de un enfoque de investigación cualitativo de un estudio fenomenológico que establece Creswell (2017), por lo cual, se emplea una muestra no probabilística. Se implementan diversas fases instrumentales como: Revisión sistemática de la literatura, revisión entre pares, recolección y análisis de la información. Donde la última fase planteada se realiza mediante una entrevista semiestructurada.

II. Derechos de Participación

1. La participación en esta investigación es totalmente libre y voluntaria. Puedo negarme a participar sin que esto implique desventaja o consecuencia alguna.
2. Entiendo que mi participación consistirá en ser entrevistada, a partir de una pauta de preguntas, que se desarrollará en Online ubicado en _____.
3. Poseo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento, sin necesidad de explicar la causa y sin que esto implique sanciones, responsabilidades o consecuencias negativas. En caso de retirarme en cualquier etapa del estudio, mis datos, respuestas y registros serán eliminados y no serán utilizados.



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

III. Contactos

- a. **Consultas al/la Investigador/a:** En caso de tener alguna duda en relación con el consentimiento o con la investigación, por favor comuníquese con el/la investigador/a responsable.
- b. **Reclamación:** En caso de estimar que sus derechos han sido vulnerados tanto durante como después de realizada la investigación, puede contactar con el Comité de Ética Institucional de la Universidad de Santiago de Chile, el cual examina los proyectos de acuerdo a regulaciones nacionales e internacionales de carácter ético.

Investigador(a) Responsable	Datos Comité de Ética Institucional
Nombre: María Jesús Aguilar Cabello. Email: m_jesus.aguilar2021@umce.cl Teléfono: 923847111	Dr. Jairo Vanegas López Fono: (56-2) 27180294 / (56-2) 27180293 Correo electrónico: comitedeetica@usach.cl



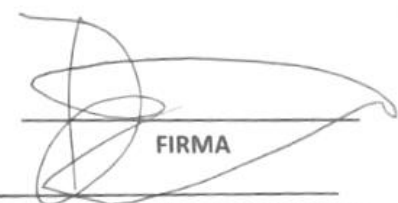
Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
 según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
 ÉTICA
 INSTITUCIÓN

IV. Autorización

El presente Consentimiento Informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del/la investigador/a y el otro en poder del padre, la madre y/o tutor/a del/la participante. He leído este documento y he sido informado/a del objetivo y características de este estudio. Para formalizar mi aceptación, firmo voluntariamente, consintiendo la participación de mi hijo/a o pupilo/a en él, en conformidad con los siguientes términos:

<input type="checkbox"/> ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO	NO ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO _____
<input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.	<input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS. <input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.
DESEO QUE LOS/AS INVESTIGADORES/AS ME ENVÍEN LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO: SI _____ NO _____	


 FIRMA
 ADULTO RESPONSABLE


 FIRMA
 INVESTIGADOR/A RESPONSABLE


 FIRMA
 DIRECTOR/A RESPONSABLE
 ESTABLECIMIENTO



Consentimiento informado M6

Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES, MADRES Y/O TUTORES

El siguiente documento sirve como formato para redactar el Consentimiento Informado de Padres, Madres y/o Tutores. Debe ajustarse a su proyecto de investigación y todo lo que se encuentra destacado en verde (como este recuadro), debe ser eliminado, ya que, solo corresponde a párrafos orientadores para la elaboración del documento definitivo.

I. Descripción de la Investigación

El propósito de la información que se presenta a continuación es ayudarle a tomar la decisión de que su hijo/a, pupilo/a participe o no en esta investigación.

Título de la Investigación: Madres migrantes y Autismo: Criar en un territorio desconocido
Investigador/a Responsable: María Jesús Aguilar y Josefa Arias
Investigadores/as Co-Responsables:
Colaboradores/as; Profesora guía: Angella Fortunati
Institución Patrocinante: Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

Propósito de la Investigación:

El presente trabajo de investigación tiene como propósito identificar los desafíos que enfrentan las madres migrantes con hijos e hijas que se encuentren dentro del espectro autista, en relación al acceso de recursos, apoyos y cómo ha sido el impacto de las condiciones culturales, socioeconómicas de las madres y de la condición de sus hijos e hijas. La metodología en la que nos basamos está orientada en los planteamientos epistemológicos que establece Habermas (1970), como también en la teoría de los intereses cognoscitivos, a partir de un enfoque de investigación cualitativo de un estudio fenomenológico que establece Creswell (2017), por lo cual, se emplea una muestra no probabilística. Se implementan diversas fases instrumentales como: Revisión sistemática de la literatura, revisión entre pares, recolección y análisis de la información. Donde la última fase planteada se realiza mediante una entrevista semiestructurada.

II. Derechos de Participación

1. La participación en esta investigación es totalmente libre y voluntaria. Puedo negarme a participar sin que esto implique desventaja o consecuencia alguna.
2. Entiendo que mi participación consistirá en ser entrevistada, a partir de una pauta de preguntas, que se desarrollará en Online ubicado en _____.
3. Poseo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento, sin necesidad de explicar la causa y sin que esto implique sanciones, responsabilidades o consecuencias negativas. En caso de retirarme en cualquier etapa del estudio, mis datos, respuestas y registros serán eliminados y no serán utilizados.



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

4. **Riesgos eventuales:** La metodología que se utilizará en la investigación no implica riesgos para mi bienestar. En caso de existir riesgos, estos podrían ser: _____. La persona investigadora se compromete a minimizar y manejar oportunamente cualquier posible riesgo.

5. Esta investigación no implica beneficios para las participantes. (En caso de existir beneficios, detallar aquí:

6. En caso de presentar molestias físicas, emocionales o cualquier situación que pueda relacionarse con mi participación en esta investigación, me comunicaré directamente con la persona investigadora principal, quien procurará orientación y apoyo adecuado, sin costo.

7. No existe ningún tipo de costo asociado a mi participación en esta investigación.

9. Derecho al resguardo de identidad y datos personales

10. **Anonimato:** Mi nombre e identidad no aparecerán en los resultados de la investigación ni en documentos derivados de ella.

11. **Confidencialidad:** Toda la información entregada durante el proceso será manejada de forma confidencial y resguardada por el equipo investigador, quien no compartirá datos personales sin consentimiento explícito.

12. **Derecho a la imagen:** En caso de que el proyecto requiera registros visuales o audiovisuales, tengo el derecho de consentir o no de manera independiente y específica respecto a dichos registros.

13. **Custodio de los Datos:** El/la investigador/a responsable guardará la información personal relacionada al estudio por 5 años, una vez terminada la investigación. Posterior a este periodo se destruirá toda documentación física y/o digital que se relacione con la identidad de los/as participantes.

1. Resultados de la investigación:

Si No deseo obtener una síntesis de los resultados de la investigación. Dichos resultados serán enviados a la dirección electrónica dia.perez.83@gmail.com

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo/a o pupilo/a.

Consiento voluntariamente la participación de mi hijo/a o pupilo/a, por lo que sus derechos de participación en el estudio y la confidencialidad de su información, están asegurados por el/la Investigador/a Responsable y por el Comité de Ética Institucional de la Universidad de Santiago de Chile.



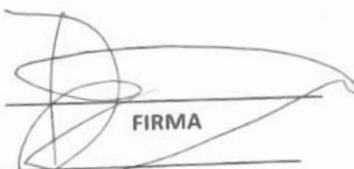
Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

IV. Autorización

El presente Consentimiento Informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del/la investigador/a y el otro en poder del padre, la madre y/o tutor/a del/la participante. He leído este documento y he sido informado/a del objetivo y características de este estudio. Para formalizar mi aceptación, firmo voluntariamente, consintiendo la participación de mi hijo/a o pupilo/a en él, en conformidad con los siguientes términos:

<input type="checkbox"/> ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO	<input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO _____
<input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.	<input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS. <input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.
DESEO QUE LOS/AS INVESTIGADORES/AS ME ENVÍEN LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO: SI _____ NO _____	


FIRMA
ADULTO RESPONSABLE


FIRMA
INVESTIGADOR/A RESPONSABLE


FIRMA
DIRECTOR/A RESPONSABLE
ESTABLECIMIENTO



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento Educación Diferencial

Consentimiento informado M7



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
 según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
 ÉTICA
 INSTITUCIÓN

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
 PADRES, MADRES Y/O TUTORES**

El siguiente documento sirve como formato para redactar el Consentimiento Informado de Padres, Madres y/o Tutores. Debe ajustarse a su proyecto de investigación y todo lo que se encuentra destacado en verde (como este recuadro), debe ser eliminado, ya que, solo corresponde a párrafos orientadores para la elaboración del documento definitivo.

I. Descripción de la Investigación

El propósito de la información que se presenta a continuación es ayudarle a tomar la decisión de que su hijo/a, pupilo/a participe o no en esta investigación.

Título de la Investigación: Madres migrantes y Autismo: Criar en un territorio desconocido
Investigador/a Responsable: María Jesús Aguilar y Josefa Arias
Investigadores/as Co-Responsables:
Colaboradores/as; Profesora guía: Angella Fortunati
Institución Patrocinante: Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

Propósito de la Investigación:

El presente trabajo de investigación tiene como propósito identificar los desafíos que enfrentan las madres migrantes con hijos e hijas que se encuentren dentro del espectro autista, en relación al acceso de recursos, apoyos y cómo ha sido el impacto de las condiciones culturales, socioeconómicas de las madres y de la condición de sus hijos e hijas. La metodología en la que nos basamos está orientada en los planteamientos epistemológicos que establece Habermas (1970), como también en la teoría de los intereses cognoscitivos, a partir de un enfoque de investigación cualitativo de un estudio fenomenológico que establece Creswell (2017), por lo cual, se emplea una muestra no probabilística. Se implementan diversas fases instrumentales como: Revisión sistemática de la literatura, revisión entre pares, recolección y análisis de la información. Donde la última fase planteada se realiza mediante una entrevista semiestructurada.

II. Derechos de Participación

1. La participación en esta investigación es totalmente libre y voluntaria. Puedo negarme a participar sin que esto implique desventaja o consecuencia alguna.
2. Entiendo que mi participación consistirá en ser entrevistada, a partir de una pauta de preguntas, que se desarrollará en Online ubicado en _____.
3. Poseo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento, sin necesidad de explicar la causa y sin que esto implique sanciones, responsabilidades o consecuencias negativas. En caso de retirarme en cualquier etapa del estudio, mis datos, respuestas y registros serán eliminados y no serán utilizados.



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

III. Contactos

- a. **Consultas al/la Investigador/a:** En caso de tener alguna duda en relación con el consentimiento o con la investigación, por favor comuníquese con el/la investigador/a responsable.
- b. **Reclamación:** En caso de estimar que sus derechos han sido vulnerados tanto durante como después de realizada la investigación, puede contactar con el Comité de Ética Institucional de la Universidad de Santiago de Chile, el cual examina los proyectos de acuerdo a regulaciones nacionales e internacionales de carácter ético.

Investigador(a) Responsable	Datos Comité de Ética Institucional
Nombre: María Jesús Aguilar Cabello. Email: m_jesus.aguilar2021@umce.cl Teléfono: 923847111	Dr. Jairo Vanegas López Fono: (56-2) 27180294 / (56-2) 27180293 Correo electrónico: comitedeetica@usach.cl



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

4. **Riesgos eventuales:** La metodología que se utilizará en la investigación no implica riesgos para mi bienestar. En caso de existir riesgos, estos podrían ser: _____. La persona investigadora se compromete a minimizar y manejar oportunamente cualquier posible riesgo.

5. Esta investigación no implica beneficios para las participantes. (En caso de existir beneficios, detallar aquí: _____)

6. En caso de presentar molestias físicas, emocionales o cualquier situación que pueda relacionarse con mi participación en esta investigación, me comunicaré directamente con la persona investigadora principal, quien procurará orientación y apoyo adecuado, sin costo.

7. No existe ningún tipo de costo asociado a mi participación en esta investigación.

9. Derecho al resguardo de identidad y datos personales

10. **Anonimato:** Mi nombre e identidad no aparecerán en los resultados de la investigación ni en documentos derivados de ella.

11. **Confidencialidad:** Toda la información entregada durante el proceso será manejada de forma confidencial y resguardada por el equipo investigador, quien no compartirá datos personales sin consentimiento explícito.

12. **Derecho a la imagen:** En caso de que el proyecto requiera registros visuales o audiovisuales, tengo el derecho de consentir o no de manera independiente y específica respecto a dichos registros.

13. **Custodio de los Datos:** El/la investigador/a responsable guardará la información personal relacionada al estudio por 5 años, una vez terminada la investigación. Posterior a este periodo se destruirá toda documentación física y/o digital que se relacione con la identidad de los/as participantes.

1. Resultados de la investigación:

Sí No deseo obtener una síntesis de los resultados de la investigación. Dichos resultados serán enviados a la dirección electrónica dia.perez.83@gmail.com

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo/a o pupilo/a.

Consiento voluntariamente la participación de mi hijo/a o pupilo/a, por lo que sus derechos de participación en el estudio y la confidencialidad de su información, están asegurados por el/la Investigador/a Responsable y por el Comité de Ética Institucional de la Universidad de Santiago de Chile.




Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
 según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE ÉTICA
 INSTITUCIONAL

IV. Autorización

El presente Consentimiento Informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del/la investigador/a y el otro en poder del padre, la madre y/o tutor/a del/la participante. He leído este documento y he sido informado/a del objetivo y características de este estudio. Para formalizar mi aceptación, firmo voluntariamente, consintiendo la participación de mi hijo/a o pupilo/a en conformidad con los siguientes términos:

<p><input type="checkbox"/> ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO</p> <p><input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.</p> <p>DESEO QUE LOS/AS INVESTIGADORES/AS ME ENVÍEN LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO: SI _____ NO _____</p>	<p>NO ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO _____</p> <p><input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.</p> <p><input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.</p>
---	--


 FIRMA
 ADULTO RESPONSABLE


 FIRMA
 INVESTIGADOR/A RESPONSABLE


 FIRMA
 DIRECTOR/A RESPONSABLE
 ESTABLECIMIENTO



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento Educación Diferencial

Consentimiento Informado M8



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

Riesgos eventuales: La metodología que se utilizará en la investigación no implica riesgos para mi bienestar. En caso de existir riesgos, estos podrían ser: _____. La persona investigadora se compromete a minimizar y eliminar oportunamente cualquier posible riesgo.

La investigación no implica beneficios para las participantes. (En caso de existir beneficios, detallar aquí: _____)

En caso de presentar molestias físicas, emocionales o cualquier situación que pueda relacionarse con mi participación en esta investigación, me comunicaré directamente con la persona investigadora principal, quien brindará orientación y apoyo adecuado, sin costo.

Existente ningún tipo de costo asociado a mi participación en esta investigación.

Derecho al resguardo de identidad y datos personales

Anonimato: Mi nombre e identidad no aparecerán en los resultados de la investigación ni en documentos generados de ella.

Confidencialidad: Toda la información entregada durante el proceso será manejada de forma confidencial y guardada por el equipo investigador, quien no compartirá datos personales sin consentimiento explícito.

Derecho a la imagen: En caso de que el proyecto requiera registros visuales o audiovisuales, tengo el derecho de consentir o no de manera independiente y específica respecto a dichos registros.

Custodio de los Datos: El/la investigador/a responsable guardará la información personal relacionada al proyecto por 5 años, una vez terminada la investigación. Posterior a este periodo se destruirá toda documentación física y/o digital que se relacione con la identidad de los/as participantes.

Resultados de la investigación:

✓ No deseo obtener una síntesis de los resultados de la investigación. Dichos resultados serán enviados a la dirección electrónica aurora.angel.0423@gmail.com.

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo/a.

Entiendo voluntariamente la participación de mi hijo/a o pupilo/a, por lo que sus derechos de participación, privacidad y la confidencialidad de su información, están asegurados por el/la Investigador/a Responsable y el Comité de Ética Institucional de la Universidad de Santiago de Chile.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento Educación Diferencial



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
 según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
 ÉTICA
 INSTITUCIONAL

Riesgos eventuales: La metodología que se utilizará en la investigación no implica riesgos para mi bienestar. En caso de existir riesgos, estos podrían ser: _____. La persona investigadora se compromete a minimizar y eliminar oportunamente cualquier posible riesgo.

La investigación no implica beneficios para las participantes. (En caso de existir beneficios, detallar aquí: _____)

En caso de presentar molestias físicas, emocionales o cualquier situación que pueda relacionarse con mi participación en esta investigación, me comunicaré directamente con la persona investigadora principal, quien brindará orientación y apoyo adecuado, sin costo.

Existe ningún tipo de costo asociado a mi participación en esta investigación.

Derecho al resguardo de identidad y datos personales

Anonimato: Mi nombre e identidad no aparecerán en los resultados de la investigación ni en documentos generados de ella.

Confidencialidad: Toda la información entregada durante el proceso será manejada de forma confidencial y guardada por el equipo investigador, quien no compartirá datos personales sin consentimiento explícito.

Derecho a la imagen: En caso de que el proyecto requiera registros visuales o audiovisuales, tengo el derecho de consentir o no de manera independiente y específica respecto a dichos registros.

Custodio de los Datos: El/la investigador/a responsable guardará la información personal relacionada al proyecto por 5 años, una vez terminada la investigación. Posterior a este periodo se destruirá toda documentación física y/o digital que se relacione con la identidad de los/as participantes.

Resultados de la investigación:

✓ No deseo obtener una síntesis de los resultados de la investigación. Dichos resultados serán enviados a la dirección electrónica Aurora.angel.0423@gmail.com

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo/a.

Consiento voluntariamente la participación de mi hijo/a o pupilo/a, por lo que sus derechos de participación, privacidad y la confidencialidad de su información, están asegurados por el/la Investigador/a Responsable y el Comité de Ética Institucional de la Universidad de Santiago de Chile.




Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
 según Resolución N° 2313470287/2023

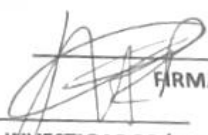
COMITÉ DE
 ÉTICA
 INSTITUCIÓN

IV. Autorización

El presente Consentimiento Informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del/la investigador/a y el otro en poder del padre, la madre y/o tutor/a del/la participante. He leído este documento y he sido informado/a del objetivo y características de este estudio. Para formalizar mi aceptación, firmo voluntariamente, consintiendo la participación de mi hijo/a o pupilo/a en él, en conformidad con los siguientes términos:

<input checked="" type="checkbox"/> ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO	NO ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO _____
<input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.	<input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS. <input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.
DESEO QUE LOS/AS INVESTIGADORES/AS ME ENVÍEN LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO: SI _____ NO _____	


 FIRMA
 ADULTO RESPONSABLE


 FIRMA
 INVESTIGADOR/A RESPONSABLE


 FIRMA
 DIRECTOR/A RESPONSABLE
 ESTABLECIMIENTO



Consentimiento informado M9

Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCION

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES, MADRES Y/O TUTORES

El siguiente documento sirve como formato para redactar el Consentimiento Informado de Padres, Madres y/o Tutores. Debe ajustarse a su proyecto de investigación y todo lo que se encuentra destacado en verde (como este recuadro), debe ser eliminado, ya que, solo corresponde a párrafos orientadores para la elaboración del documento definitivo.

I. Descripción de la Investigación

El propósito de la información que se presenta a continuación es ayudarle a tomar la decisión de que su hijo/a, pupilo/a participe o no en esta investigación.

Título de la Investigación: Madres migrantes y Autismo: Criar en un territorio desconocido
Investigador/a Responsable: María Jesús Aguilar y Josefa Arias
Investigadores/as Co-Responsables:
Colaboradores/as; Profesora guía: Angella Fortunati
Institución Patrocinante: Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

Propósito de la Investigación:

El presente trabajo de investigación tiene como propósito identificar los desafíos que enfrentan las madres migrantes con hijos e hijas que se encuentren dentro del espectro autista, en relación al acceso de recursos, apoyos y cómo ha sido el impacto de las condiciones culturales, socioeconómicas de las madres y de la condición de sus hijos e hijas. La metodología en la que nos basamos está orientada en los planteamientos epistemológicos que establece Habermas (1970), como también en la teoría de los intereses cognoscitivos, a partir de un enfoque de investigación cualitativo de un estudio fenomenológico que establece Creswell (2017), por lo cual, se emplea una muestra no probabilística. Se implementan diversas fases instrumentales como: Revisión sistemática de la literatura, revisión entre pares, recolección y análisis de la información. Donde la última fase planteada se realiza mediante una entrevista semiestructurada.

II. Derechos de Participación

1. La participación en esta investigación es totalmente libre y voluntaria. Puedo negarme a participar sin que esto implique desventaja o consecuencia alguna.
2. Entiendo que mi participación consistirá en ser entrevistada, a partir de una pauta de preguntas, que se desarrollará en Online ubicado en _____.
3. Poseo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento, sin necesidad de explicar la causa y sin que esto implique sanciones, responsabilidades o consecuencias negativas. En caso de retirarme en cualquier etapa del estudio, mis datos, respuestas y registros serán eliminados y no serán utilizados.

Página PAGE1 de NUMPAGES1



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

1. **Riesgos eventuales:** La metodología que se utilizará en la investigación no implica riesgos para mi bienestar. En caso de existir riesgos, estos podrían ser: _____. La persona investigadora se compromete a minimizar y manejar oportunamente cualquier posible riesgo.

2. Esta investigación no implica beneficios para las participantes. (En caso de existir beneficios, detallar aquí:

3. En caso de presentar molestias físicas, emocionales o cualquier situación que pueda relacionarse con mi participación en esta investigación, me comunicaré directamente con la persona investigadora principal, quien procurará orientación y apoyo adecuado, sin costo.

4. No existe ningún tipo de costo asociado a mi participación en esta investigación.

5. **Derecho al resguardo de identidad y datos personales**

1. **Anonimato:** Mi nombre e identidad no aparecerán en los resultados de la investigación ni en documentos derivados de ella.

2. **Confidencialidad:** Toda la información entregada durante el proceso será manejada de forma confidencial y resguardada por el equipo investigador, quien no compartirá datos personales sin consentimiento explícito.

3. **Derecho a la imagen:** En caso de que el proyecto requiera registros visuales o audiovisuales, tengo el derecho de consentir o no de manera independiente y específica respecto a dichos registros.

4. **Custodio de los Datos:** El/la investigador/a responsable guardará la información personal relacionada al estudio por 5 años, una vez terminada la investigación. Posterior a este periodo se destruirá toda documentación física y/o digital que se relacione con la identidad de los/as participantes.

6. **Resultados de la investigación:**

No deseo obtener una síntesis de los **resultados** de la investigación. Dichos resultados serán enviados a dirección electrónica Aurora.angel.0423@gmail.com

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo/a o/a.

Consiento voluntariamente la participación de mi hijo/a o pupilo/a, por lo que sus derechos de participación en el estudio y la confidencialidad de su información, están asegurados por el/la Investigador/a Responsable y por el Comité de Ética Institucional de la Universidad de Santiago de Chile.




Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
 según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
 ÉTICA
 INSTITUCIONAL

IV. Autorización

El presente Consentimiento Informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del/la investigador/a y el otro en poder del padre, la madre y/o tutor/a del/la participante.
 He leído este documento y he sido informado/a del objetivo y características de este estudio. Para formalizar mi aceptación, firmo voluntariamente, consintiendo la participación de mi hijo/a o pupilo/a en él, en conformidad con los siguientes términos:

<p><input checked="" type="checkbox"/> ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO</p> <p><input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.</p> <p>DESEO QUE LOS/AS INVESTIGADORES/AS ME ENVÍEN LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO: SI _____ NO _____</p>	<p><input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO _____</p> <p><input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.</p> <p><input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.</p>
--	---


 FIRMA
 ADULTO RESPONSABLE


 FIRMA
 INVESTIGADOR/A RESPONSABLE


 FIRMA
 DIRECTOR/A RESPONSABLE
 ESTABLECIMIENTO



Consentimiento informado P1

Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCION A

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES, MADRES Y/O TUTORES

El siguiente documento sirve como formato para redactar el Consentimiento Informado de Padres, Madres y/o Tutores. Debe ajustarse a su proyecto de investigación y todo lo que se encuentra destacado en verde (como este recuadro), debe ser eliminado, ya que, solo corresponde a párrafos orientadores para la elaboración del documento definitivo.

I. Descripción de la Investigación

El propósito de la información que se presenta a continuación es ayudarle a tomar la decisión de que su hijo/a, pupilo/a participe o no en esta investigación.

Título de la Investigación: Madres migrantes y Autismo: Criar en un territorio desconocido
Investigador/a Responsable: María Jesús Aguilar y Josefa Arias
Investigadores/as Co-Responsables:
Colaboradores/as; Profesora guía: Angella Fortunati
Institución Patrocinante: Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

Propósito de la Investigación:

El presente trabajo de investigación tiene como propósito identificar los desafíos que enfrentan las madres migrantes con hijos e hijas que se encuentren dentro del espectro autista, en relación al acceso de recursos, apoyos y cómo ha sido el impacto de las condiciones culturales, socioeconómicas de las madres y de la condición de sus hijos e hijas. La metodología en la que nos basamos está orientada en los planteamientos epistemológicos que establece Habermas (1970), como también en la teoría de los intereses cognoscitivos, a partir de un enfoque de investigación cualitativo de un estudio fenomenológico que establece Creswell (2017), por lo cual, se emplea una muestra no probabilística. Se implementan diversas fases instrumentales como: Revisión sistemática de la literatura, revisión entre pares, recolección y análisis de la información. Donde la última fase planteada se realiza mediante una entrevista semiestructurada.

II. Derechos de Participación

1. La participación en esta investigación es totalmente libre y voluntaria. Puedo negarme a participar sin que esto implique desventaja o consecuencia alguna.
2. Entiendo que mi participación consistirá en ser entrevistada, a partir de una pauta de preguntas, que se desarrollará en Online ubicado en _____.
3. Poseo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento, sin necesidad de explicar la causa y sin que esto implique sanciones, responsabilidades o consecuencias negativas. En caso de retirarme en cualquier etapa del estudio, mis datos, respuestas y registros serán eliminados y no serán utilizados.



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

III. Contactos

- a. **Consultas al/la Investigador/a:** En caso de tener alguna duda en relación con el consentimiento o con la investigación, por favor comuníquese con el/la investigador/a responsable.
- b. **Reclamación:** En caso de estimar que sus derechos han sido vulnerados tanto durante como después de realizada la investigación, puede contactar con el Comité de Ética Institucional de la Universidad de Santiago de Chile, el cual examina los proyectos de acuerdo a regulaciones nacionales e internacionales de carácter ético.

Investigador(a) Responsable	Datos Comité de Ética Institucional
Nombre: María Jesús Aguilar Cabello. Email: m_jesus.aguilar2021@umce.cl Teléfono: 923847111	Dr. Jairo Vanegas López Fono: (56-2) 27180294 / (56-2) 27180293 Correo electrónico: comitedeetica@usach.cl



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
 según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
 ÉTICA
 INSTITUTO

IV. Autorización

El presente Consentimiento Informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del/la investigador/a y el otro en poder del padre, la madre y/o tutor/a del/la participante. He leído este documento y he sido informado/a del objetivo y características de este estudio. Para formalizar mi aceptación, firmo voluntariamente, consintiendo la participación de mi hijo/a o pupilo/a en él, en conformidad con los siguientes términos:

<input checked="" type="checkbox"/> ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO <input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS. DESEO QUE LOS/AS INVESTIGADORES/AS ME ENVÍEN LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO: SI _____ NO _____	NO ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO _____ <input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS. <input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.
---	---


 FIRMA
 ADULTO RESPONSABLE


 FIRMA
 INVESTIGADOR/A RESPONSABLE


 FIRMA
 DIRECTOR/A RESPONSABLE
 ESTABLECIMIENTO



Consentimiento informado P2

Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES, MADRES Y/O TUTORES

El siguiente documento sirve como formato para redactar el Consentimiento Informado de Padres, Madres y/o Tutores. Debe ajustarse a su proyecto de investigación y todo lo que se encuentra destacado en verde (como este recuadro), debe ser eliminado, ya que, solo corresponde a párrafos orientadores para la elaboración del documento definitivo.

I. Descripción de la Investigación

El propósito de la información que se presenta a continuación es ayudarlo a tomar la decisión de que su hijo/a, pupilo/a participe o no en esta investigación.

Título de la Investigación: Madres migrantes y Autismo: Criar en un territorio desconocido
Investigador/a Responsable: María Jesús Aguilar y Josefa Arias
Investigadores/as Co-Responsables:
Colaboradores/as; Profesora guía: Angella Fortunati
Institución Patrocinante: Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

Propósito de la Investigación:

El presente trabajo de investigación tiene como propósito identificar los desafíos que enfrentan las madres migrantes con hijos e hijas que se encuentren dentro del espectro autista, en relación al acceso de recursos, apoyos y cómo ha sido el impacto de las condiciones culturales, socioeconómicas de las madres y de la condición de sus hijos e hijas. La metodología en la que nos basamos está orientada en los planteamientos epistemológicos que establece Habermas (1970), como también en la teoría de los intereses cognoscitivos, a partir de un enfoque de investigación cualitativo de un estudio fenomenológico que establece Creswell (2017), por lo cual, se emplea una muestra no probabilística. Se implementan diversas fases instrumentales como: Revisión sistemática de la literatura, revisión entre pares, recolección y análisis de la información. Donde la última fase planteada se realiza mediante una entrevista semiestructurada.

II. Derechos de Participación

1. La participación en esta investigación es totalmente libre y voluntaria. Puedo negarme a participar sin que esto implique desventaja o consecuencia alguna.
2. Entiendo que mi participación consistirá en ser entrevistada, a partir de una pauta de preguntas, que se desarrollará en Online ubicado en _____.
3. Poseo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento, sin necesidad de explicar la causa y sin que esto implique sanciones, responsabilidades o consecuencias negativas. En caso de retirarme en cualquier etapa del estudio, mis datos, respuestas y registros serán eliminados y no serán utilizados.



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

4. **Riesgos eventuales:** La metodología que se utilizará en la investigación no implica riesgos para mi bienestar. En caso de existir riesgos, estos podrían ser: _____. La persona investigadora se compromete a minimizar y manejar oportunamente cualquier posible riesgo.

5. Esta investigación no implica beneficios para las participantes. (En caso de existir beneficios, detallar aquí:

6. En caso de presentar molestias físicas, emocionales o cualquier situación que pueda relacionarse con mi participación en esta investigación, me comunicaré directamente con la persona investigadora principal, quien procurará orientación y apoyo adecuado, sin costo.

7. No existe ningún tipo de costo asociado a mi participación en esta investigación.

9. Derecho al resguardo de identidad y datos personales

10. **Anonimato:** Mi nombre e identidad no aparecerán en los resultados de la investigación ni en documentos derivados de ella.

11. **Confidencialidad:** Toda la información entregada durante el proceso será manejada de forma confidencial y resguardada por el equipo investigador, quien no compartirá datos personales sin consentimiento explícito.

12. **Derecho a la imagen:** En caso de que el proyecto requiera registros visuales o audiovisuales, tengo el derecho de consentir o no de manera independiente y específica respecto a dichos registros.

13. **Custodio de los Datos:** El/la investigador/a responsable guardará la información personal relacionada al estudio por 5 años, una vez terminada la investigación. Posterior a este periodo se destruirá toda documentación física y/o digital que se relacione con la identidad de los/as participantes.

1. Resultados de la investigación:

Sí ___ No deseo obtener una síntesis de los **resultados** de la investigación. Dichos resultados serán enviados a la **dirección electrónica** _____

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo/a pupilo/a.

Consiento voluntariamente la participación de mi hijo/a o pupilo/a, por lo que sus derechos de participación en el estudio y la confidencialidad de su información, están asegurados por el/la **Investigador/a Responsable** y por el **Comité de Ética Institucional** de la Universidad de Santiago de Chile.



Limitado por el Comité de Ética re-acreditado por FAMPE
 según Resolución N° 2313470287/2023

ÉTICA
 INST

IV. Autorización

Este Consentimiento Informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del investigador/a y el otro en poder del padre, la madre y/o tutor/a del/la participante. He leído este documento y he sido informado/a del objetivo y características de este estudio. Para formalizar mi aceptación, firmo voluntariamente, consintiendo la participación de mi hijo/a o pupilo/a en el estudio de conformidad con los siguientes términos:

<input checked="" type="checkbox"/> ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO <input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS. <input type="checkbox"/> ACEPTO QUE LOS/AS INVESTIGADORES/AS ME COMPARTAN LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO: SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO _____ <input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS. <input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.
---	--


 FIRMA
 ADULTO RESPONSABLE


 FIRMA
 INVESTIGADOR/A RESPONSABLE


 FIRMA
 DIRECTOR/A RESPONSABLE
 ESTABLECIMIENTO



Consentimiento informado P3

Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
 según Resolución N° 2313470287/2023



**CONSENTIMIENTO INFORMADO
 PADRES, MADRES Y/O TUTORES**

El siguiente documento sirve como formato para redactar el Consentimiento Informado de Padres, Madres y/o Tutores. Debe ajustarse a su proyecto de investigación y todo lo que se encuentra destacado en verde (como este recuadro), debe ser eliminado, ya que, solo corresponde a párrafos orientadores para la elaboración del documento definitivo.

I. Descripción de la Investigación

El propósito de la información que se presenta a continuación es ayudarle a tomar la decisión de que su hijo/a, pupilo/a participe o no en esta investigación.

Título de la Investigación: Madres migrantes y Autismo: Criar en un territorio desconocido
Investigador/a Responsable: María Jesús Aguilar y Josefa Arias
Investigadores/as Co-Responsables:
Colaboradores/as; Profesora guía: Angella Fortunati
Institución Patrocinante: Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

Propósito de la Investigación:

El presente trabajo de investigación tiene como propósito identificar los desafíos que enfrentan las madres migrantes con hijos e hijas que se encuentren dentro del espectro autista, en relación al acceso de recursos, apoyos y cómo ha sido el impacto de las condiciones culturales, socioeconómicas de las madres y de la condición de sus hijos e hijas. La metodología en la que nos basamos está orientada en los planteamientos epistemológicos que establece Habermas (1970), como también en la teoría de los intereses cognoscitivos, a partir de un enfoque de investigación cualitativo de un estudio fenomenológico que establece Creswell (2017), por lo cual, se emplea una muestra no probabilística. Se implementan diversas fases instrumentales como: Revisión sistemática de la literatura, revisión entre pares, recolección y análisis de la información. Donde la última fase planteada se realiza mediante una entrevista semiestructurada.

II. Derechos de Participación

1. La participación en esta investigación es totalmente libre y voluntaria. Puedo negarme a participar sin que esto implique desventaja o consecuencia alguna.
2. Entiendo que mi participación consistirá en ser entrevistada, a partir de una pauta de preguntas, que se desarrollará en Online ubicado en _____.
3. Poseo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento, sin necesidad de explicar la causa y sin que esto implique sanciones, responsabilidades o consecuencias negativas. En caso de retirarme en cualquier etapa del estudio, mis datos, respuestas y registros serán eliminados y no serán utilizados.



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
ÉTICA
INSTITUCIONAL

4. Riesgos eventuales: La metodología que se utilizará en la investigación no implica riesgos para mi bienestar. En caso de existir riesgos, estos podrían ser: _____. La persona investigadora se compromete a minimizar y manejar oportunamente cualquier posible riesgo.

5. Esta investigación no implica beneficios para las participantes. (En caso de existir beneficios, detallar aquí:

6. En caso de presentar molestias físicas, emocionales o cualquier situación que pueda relacionarse con mi participación en esta investigación, me comunicaré directamente con la persona investigadora principal, quien procurará orientación y apoyo adecuado, sin costo.

7. No existe ningún tipo de costo asociado a mi participación en esta investigación.

9. Derecho al resguardo de identidad y datos personales

10. Anonimato: Mi nombre e identidad no aparecerán en los resultados de la investigación ni en documentos derivados de ella.

11. Confidencialidad: Toda la información entregada durante el proceso será manejada de forma confidencial y resguardada por el equipo investigador, quien no compartirá datos personales sin consentimiento explícito.

12. Derecho a la imagen: En caso de que el proyecto requiera registros visuales o audiovisuales, tengo el derecho de consentir o no de manera independiente y específica respecto a dichos registros.

13. Custodio de los Datos: El/la investigador/a responsable guardará la información personal relacionada al estudio por 5 años, una vez terminada la investigación. Posterior a este periodo se destruirá toda documentación física y/o digital que se relacione con la identidad de los/as participantes.

1. Resultados de la investigación:

Sí ___ No deseo obtener una síntesis de los **resultados** de la investigación. Dichos resultados serán enviados a la **dirección electrónica** _____

He leído (o se me ha leído) la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación de mi hijo/a pupilo/a.

Consiento voluntariamente la participación de mi hijo/a o pupilo/a, por lo que sus derechos de participación en el estudio y la confidencialidad de su información, están asegurados por el/la **Investigador/a Responsable** y por el **Comité de Ética Institucional** de la Universidad de Santiago de Chile.



COMITÉ DE
 ÉTICA
 INSTITUCIONAL

IV. Autorización

El presente Consentimiento Informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del/la investigador/a y el otro en poder del padre, la madre y/o tutor/a del/la participante. He leído este documento y he sido informado/a del objetivo y características de este estudio. Para formalizar mi aceptación, firmo voluntariamente, consintiendo la participación de mi hijo/a o pupilo/a en él, en conformidad con los siguientes términos:

<p><input checked="" type="checkbox"/> ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO</p> <p><input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.</p> <p>DESEO QUE LOS/AS INVESTIGADORES/AS ME ENVIÉN LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO: SI _____ NO _____</p>	<p>NO ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO _____</p> <p><input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.</p> <p><input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.</p>
--	--



 FIRMA

 ADULTO RESPONSABLE



 FIRMA

 INVESTIGADOR/A RESPONSABLE

 FIRMA

 DIRECTOR/A RESPONSABLE
 ESTABLECIMIENTO



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años
 según Resolución N° 2313470287/2023



**CONSENTIMIENTO INFORMADO
 PADRES, MADRES Y/O TUTORES**

El siguiente documento sirve como formato para redactar el Consentimiento Informado de Padres, Madres y/o Tutores. Debe ajustarse a su proyecto de investigación y todo lo que se encuentra destacado en verde (como este recuadro), debe ser eliminado, ya que, solo corresponde a párrafos orientadores para la elaboración del documento definitivo.

I. Descripción de la Investigación

El propósito de la información que se presenta a continuación es ayudarle a tomar la decisión de que su hijo/a, pupilo/a participe o no en esta investigación.

Título de la Investigación: Madres migrantes y Autismo: Criar en un territorio desconocido
Investigador/a Responsable: María Jesús Aguilar y Josefa Arias
Investigadores/as Co-Responsables:
Colaboradores/as; Profesora guía: Angella Fortunati
Institución Patrocinante: Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

Propósito de la Investigación:

El presente trabajo de investigación tiene como propósito identificar los desafíos que enfrentan las madres migrantes con hijos e hijas que se encuentren dentro del espectro autista, en relación al acceso de recursos, apoyos y cómo ha sido el impacto de las condiciones culturales, socioeconómicas de las madres y de la condición de sus hijos e hijas. La metodología en la que nos basamos está orientada en los planteamientos epistemológicos que establece Habermas (1970), como también en la teoría de los intereses cognoscitivos, a partir de un enfoque de investigación cualitativo de un estudio fenomenológico que establece Creswell (2017), por lo cual, se emplea una muestra no probabilística. Se implementan diversas fases instrumentales como: Revisión sistemática de la literatura, revisión entre pares, recolección y análisis de la información. Donde la última fase planteada se realiza mediante una entrevista semiestructurada.

II. Derechos de Participación

1. La participación en esta investigación es totalmente libre y voluntaria. Puedo negarme a participar sin que esto implique desventaja o consecuencia alguna.
2. Entiendo que mi participación consistirá en ser entrevistada, a partir de una pauta de preguntas, que se desarrollará en Online ubicado en _____.
3. Poseo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento, sin necesidad de explicar la causa y sin que esto implique sanciones, responsabilidades o consecuencias negativas. En caso de retirarme en cualquier etapa del estudio, mis datos, respuestas y registros serán eliminados y no serán utilizados.



Emitido por el Comité de Ética re-acreditado por 3 años según Resolución N° 2313470287/2023

COMITÉ DE
 ÉTICA
 INSTITUCIONAL

IV. Autorización

El presente Consentimiento Informado se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del/la investigador/a y el otro en poder del padre, la madre y/o tutor/a del/la participante. Después de haber leído este documento y he sido informado/a del objetivo y características de este estudio. Para formalizar la aceptación, firmo voluntariamente, consintiendo la participación de mi hijo/a o pupilo/a en él, en conformidad con los siguientes términos:

<input checked="" type="checkbox"/> ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO <input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS. <input type="checkbox"/> ACEPTO QUE LOS/AS INVESTIGADORES/AS ME INFORMEN LOS RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO: SI _____ NO _____	<input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE ESTA ENTREVISTA/ESTUDIO SEA GRABADA EN FORMATO AUDIO _____ <input type="checkbox"/> ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS. <input type="checkbox"/> NO ACEPTO QUE MI PARTICIPACIÓN SEA REGISTRADA MEDIANTE FOTOGRAFÍAS O VIDEOS.
---	--



 FIRMA

 ADULTO RESPONSABLE



 FIRMA

 INVESTIGADOR/A RESPONSABLE



 FIRMA

 DIRECTOR/A RESPONSABLE
 ESTABLECIMIENTO