



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Esp. Comunicación y Lenguaje

PERCEPCIONES DE LOS FAMILIARES Y PROFESIONALES DEL PROGRAMA DE
INTEGRACIÓN ESCOLAR SOBRE LOS APOYOS A ESTUDIANTES AUTISTAS EN
UNA ESCUELA REGULAR DE SANTIAGO

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
DIFERENCIAL CON ESPECIALIDAD EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

AUTORAS: Catalina Millaray Bandur Martínez

Magdalena Emilia Guerra Vega

Renata Antonia Suazo Rivas

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
DIFERENCIAL CON ESPECIALIDAD EN PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

AUTOR: Alfredo Eduardo Molina Venegas

PROFESORA GUÍA: Lorena Paz Ramírez Castro

PROFESORA COLABORADORA: Cynthia del Rosario Arévalo Acuña

SANTIAGO DE CHILE, MARZO, 2026



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Esp. Comunicación y Lenguaje

PERCEPCIONES DE LOS FAMILIARES Y PROFESIONALES DEL PROGRAMA DE
INTEGRACIÓN ESCOLAR SOBRE LOS APOYOS A ESTUDIANTES AUTISTAS EN
UNA ESCUELA REGULAR DE SANTIAGO

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
DIFERENCIAL CON ESPECIALIDAD EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

AUTORAS: Catalina Millaray Bandur Martínez

Magdalena Emilia Guerra Vega

Renata Antonia Suazo Rivas

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
DIFERENCIAL CON ESPECIALIDAD EN PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

AUTOR: Alfredo Eduardo Molina Venegas

PROFESORA GUÍA: Lorena Paz Ramírez Castro

PROFESORA COLABORADORA: Cynthia del Rosario Arévalo Acuña

SANTIAGO DE CHILE, MARZO, 2026

Autorizado para

Sibumce Digital



UMCE
el poder transformador de la educación

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN SISTEMA DE BIBLIOTECAS –
DIRECCIÓN DE INVESTIGACION



dip
umce

IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACIÓN

Título de memoria:

PERCEPCIONES DE LOS FAMILIARES Y PROFESIONALES DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR SOBRE LOS APOYOS A ESTUDIANTES AUTISTAS EN UNA ESCUELA REGULAR DE SANTIAGO

Fecha de publicación: marzo 2026.

Facultad: Filosofía y Educación.

Departamento: Educación Diferencial.

Carrera: Pedagogía en Educación Diferencial.

Título y/o grado: Pedagogía en Educación Diferencial con especialidad en Lenguaje y Comunicación

/ Especialidad en problemas de Audición y Lenguaje.

Profesor guía/patrocinante: Lorena Paz Ramírez Castro / Cynthia del Rosario Arévalo Acuña.

AUTORIZACIÓN

A través de este documento autorizo la reproducción total de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en las plataformas electrónicas que estime conveniente el Sistema de Bibliotecas UMCE para su difusión.

Catalina Bandur Martínez

Magdalena Guerra Vega

Alfredo Molina Venegas

Renata Suazo Rivas

Lorena Ramírez Castro

Cynthia Arévalo Acuña

Santiago de Chile, marzo del 2026

Dedicatoria

A todas las personas que tienen altas expectativas de cambiar el mundo, sigan adelante; que creer es solamente el primer paso.

A la gente que amo, por brindarme permanentemente todo su amor, ternura y cariño de vuelta y multiplicado.

A mis compañeras. Me siento agradecida de llegar a esta etapa junto a un equipo tan magnánimo, diverso, acogedor y familiar como lo han sido ustedes. Cada una de ustedes ha sido un pilar fundamental para cumplir nuestros objetivos e impulsarnos mutuamente dentro y fuera de nuestro rol como docentes. Que siempre sigan siendo personas tan amables, inteligentes e importantes. Gracias, gracias, gracias.

Catalina Millaray Bandur Martínez

Dedico esta tesis, en primer lugar, a Dios, por haber estado presente en cada etapa de este camino, sosteniéndome en los momentos de cansancio, incertidumbre y desafío. Su guía y fortaleza me permitieron renovar la esperanza cuando las dificultades parecían mayores y comprender que cada esfuerzo realizado formaba parte de un propósito mayor.

A mi mamá, papá y hermano, por su amor incondicional, su paciencia y por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba de mis capacidades. Su compañía constante, sus palabras de aliento y la confianza que depositaron en mí fueron un sostén fundamental que me permitió enfrentar los momentos difíciles y avanzar con mayor seguridad y convicción hacia la concreción de este logro.

Asimismo, dedico estas páginas a mi pareja, por su presencia sincera, su comprensión y por acompañarme con cariño en los momentos de mayor exigencia, brindándome tranquilidad y motivación para continuar. También a mis mascotas, cuya compañía silenciosa durante tantas noches de estudio y dedicación aportó un consuelo simple, pero profundamente significativo.

De manera especial, dedico estas páginas a mi grupo de tesis, con quienes compartí aprendizajes, desafíos y un valioso apoyo mutuo durante este proceso. Asimismo, a todas las personas que, de distintas formas, estuvieron presentes brindándome ánimo y motivación para seguir adelante en los momentos más complejos.

Dedico este trabajo a todas las personas que creen en la educación como una verdadera posibilidad de transformación y que, desde distintos espacios y realidades, continúan esforzándose por construir entornos más humanos, inclusivos y respetuosos. A quienes perseveran en la búsqueda de sus sueños, comprendiendo que cada desafío vivido forma parte del aprendizaje y del crecimiento personal.

Finalmente, dedico este logro a mi yo del pasado, que, aun sin tener todas las respuestas, tuvo la valentía de comenzar este camino confiando en sus sueños y en la posibilidad de construir un futuro con sentido.

Magdalena Emilia Guerra Vega

A quienes toman la decisión de poner el corazón como parte de la ecuación en todo ámbito de su existencia.

A quienes luchan para traer su mejor versión al presente, confiando en que un mundo mejor es posible, a pesar del pasado que les trajo hasta aquí.

A quienes me han sostenido en los momentos difíciles y me recordaron que siempre vale la pena seguir intentando.

A quienes trascendieron el cuerpo y me enseñaron el peso de cargar con el milagro. A todos ellos y ellas con amor.

Alfredo Eduardo Molina Venegas.

Dedico este trabajo a mis papás y a mi hermano, por haber sido mi mayor apoyo, mi hogar y quienes me han sostenido a lo largo de este camino. También a mi familia, que me ha cuidado, acompañado y apoyado durante mi vida. A mi pareja, por estar a mi lado con amor, paciencia y entrega; no importa lo que depare el futuro, tu apoyo incondicional ha sido un pilar fundamental para poder llegar hasta aquí. A mis amigos, que siempre me escucharon, me vieron quejarme, enojarme y ser feliz, y me dieron fuerza en aquellos momentos en que más lo necesité.

A mis compañeros de tesis, por haber hecho de este proceso una experiencia tan significativa. Compartir este camino con ustedes me permitió disfrutar cada etapa, encontrar motivación para seguir trabajando y emocionarme con cada logro alcanzado. Su compañía, dedicación y alegría hicieron que este recorrido fuera mucho más precioso, valioso y especial.

Dedico también estas páginas a las infancias, porque en ellas se juega el presente y el futuro de Chile. En un país que tantas veces ha postergado, silenciado o vulnerado a niños y niñas, sostengo con fuerza que no habrá transformación real mientras no aprendamos a cuidarles, a escucharles y a reconocerles con el amor, la dignidad y la justicia que merecen. El futuro de Chile no se construye desde el abandono ni la indiferencia, sino desde el compromiso profundo con sus infancias.

Finalmente, dedico este trabajo a la certeza de que la revolución se hará en la educación. Se hará en las aulas, en los vínculos, en la forma en que miramos a otros y otras, en la valentía de enseñar para transformar y no solo para reproducir. Se hará cuando educar deje de ser solo una obligación y se convierta en un acto profundamente humano, político y liberador. Porque es en la educación donde nace la posibilidad de imaginar un país distinto, más justo, más sensible y más digno para todos y todas. Como horizonte y convicción, hago mías estas palabras: “Ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica”.

Renata Antonia Suazo Rivas.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a las profesoras guía de esta tesis y a todas aquellas docentes que formaron parte de nuestro camino universitario, por su dedicación, disposición y acompañamiento constante a lo largo de este proceso. Gracias por orientarnos, motivarnos y sostenernos en cada etapa, por confiar en nuestras capacidades incluso en aquellos momentos en que nosotras y nosotros mismos dudábamos, y por impulsarnos a mirar nuestro trabajo con compromiso, sensibilidad y convicción. Su guía dejó una huella profunda en nuestra formación como personas y futuros profesionales, no solo por sus enseñanzas, sino también por su calidad humana, su espíritu amable y su capacidad de brindar espacios acogedores, seguros e inspiradores.

Agradecemos también a cada persona que fue parte de este proceso formativo e investigativo. A las familias y a los profesionales que participaron en esta investigación, por la generosidad con que compartieron sus experiencias, abrieron sus espacios y confiaron en este trabajo. Su disposición fue fundamental para dar vida a esta memoria y otorgarle sentido. Del mismo modo, extendemos nuestro agradecimiento a los equipos educativos, a las comunidades escolares, a las y los estudiantes y, especialmente, a los niños y niñas con quienes tuvimos la oportunidad de aprender a lo largo de nuestra formación. Cada experiencia compartida reafirmó nuestra vocación y fortaleció nuestra convicción en la importancia de construir una educación más inclusiva, humana, respetuosa y transformadora.

Queremos agradecer también a todas las personas que, de una u otra manera, aportaron con un gesto, una palabra, un espacio o un acto de apoyo durante este camino. A veces, un pequeño gesto puede parecer insignificante, pero muchas veces es justamente ese “granito de arena” el que sostiene, alienta y permite seguir avanzando mucho más de lo que se imagina.

Finalmente, nos agradecemos mutuamente como grupo de tesis, por haber compartido este proceso con compañerismo, dedicación, comprensión y afecto. En este camino encontramos apoyo en los momentos difíciles, motivación para seguir adelante y alegría en cada logro alcanzado. Más allá del trabajo realizado, esta experiencia nos permitió crecer, aprender y construir vínculos valiosos que hicieron de este recorrido una vivencia profundamente significativa.

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iv
Tabla de contenido.....	v
Resumen.....	xi
Introducción.....	1
Capítulo 1: Planteamiento del problema:	3
1.1 Antecedentes del problema.....	3
1.2 Justificación del Estudio.....	11
Capítulo 2: Objetivos de investigación.....	14
2.1 Objetivo General.....	14
2.2 Objetivos Específicos	14
Capítulo 3: Marco Referencial	16
3.1 Caracterización de la Condición del Espectro Autista (CEA).....	16
3.1.1 Conceptualización de la Condición del Espectro Autista.....	16
3.1.2 Características principales de la Condición del Espectro Autista.....	19
3.1.3 Necesidades Educativas Especiales y apoyos requeridos en la escuela regular.	22
3.2 Programa de Integración Escolar (PIE).....	24
3.2.1 <i>Equipo interdisciplinario del PIE</i>	25
3.2.2 <i>Modalidades de trabajo</i>	28

3.2.3 Tipo de apoyos implementados en el PIE.....	30
3.3 Políticas nacionales y normativas para la inclusión educativa de estudiantes en CEA en Chile	32
3.3.1 Ley 20248 (Subvención Escolar Preferencial).....	32
3.3.2 Decreto N° 170 (Normas para la subvención de educación especial y PIE).....	33
3.3.3 Decreto N° 83 (Criterios y orientaciones de adecuación curricular.)	35
3.3.4 Ley N° 20.845 (Ley de Inclusión Escolar).....	37
3.3.5 Decreto N° 67 (Normas de evaluación, calificación y promoción escolar).....	39
3.3.6 Ley N° 21.545 (Ley TEA).....	39
3.4 Influencia del diagnóstico de CEA en la familia.....	40
3.4.1 Impacto del diagnóstico en la dinámica y vida cotidiana familiar.	41
3.4.2 Relación entre diagnóstico, trayectoria educativa y autonomía.	43
3.5 Trabajo colaborativo y vinculación entre familia, escuela y equipo PIE	44
3.5.1 Vinculación familia-escuela en el proceso educativo.	45
3.5.2 Rol de los profesionales PIE y otros actores educativos en la colaboración con las familias.	46
3.6 Percepciones de familiares y profesionales sobre los apoyos educativos	47
Capítulo 4: Marco Metodológico	49
4.1 Paradigma de investigación	49
4.2 Enfoque de investigación.....	50

4.3 Tipo de investigación.....	51
4.4 Selección del grupo de estudio	51
4.5 Procedimientos de recolección de datos	52
4.6 Procedimientos de Análisis.....	53
4.7 Protocolo de ética científica	55
4.8 Rigor científico y criterios de calidad	55
Capítulo 5: Análisis de resultados	57
5.1 Categoría N°1: Conocimiento general de CEA.....	58
5.2 Categoría N°2: Estrategias educativas y apoyos	62
Subcategoría 2.4: Definición de estrategias educativas (Solo profesionales).	67
Subcategoría 2.5: Abordaje de situaciones emergentes (Solo profesionales).....	70
Subcategoría 2.4: Evaluaciones (Familias).	73
5.3 Categoría N°3: Vinculación familia–escuela.....	76
5.4 Categoría N°4: Diagnóstico y trayectoria de vida. (Solo familias)	81
Subcategoría 4.1: Proceso de Diagnóstico.	81
Subcategoría 4.2: Vida cotidiana y apoyos.....	84
5.5 Categoría N°5: Políticas nacionales. (Solo profesionales).....	86
Subcategoría 5.1: Conocimiento.	87
Subcategoría 5.2: Ley TEA.	90
5.6 Categoría N°6: Trabajo entre profesionales (Solo profesionales)	92

Subcategoría 6.1: Docentes de aula.....	92
Subcategoría 6.2: Profesionales PIE.....	95
Subcategoría 6.3: Agentes educativos fuera del PIE.....	97
5.7 Categoría emergente: Implementación del programa PEERS®.....	99
Capítulo 6: Triangulación.....	102
6.1 Conocimiento general del CEA.....	102
6.2 Estrategias/apoyos educativos.....	104
6.3 Vinculación familia-escuela.....	106
Capítulo 7: Propuesta de orientaciones.....	109
7.1. Presentación de la propuesta.....	109
7.2 Gestión del entorno físico y sensorial.....	109
7.3 Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas.....	110
7.4 Vinculo familia-escuela y comunicación efectiva.....	110
7.5 Formación continua y cultura escolar.....	111
Capítulo 8: Discusión.....	112
Conclusiones.....	117
Limitaciones.....	119
Proyecciones.....	119
Referencias bibliográficas.....	120
Anexos.....	133

Anexo 1: Matriz (padres, madres y/o cuidadores).....	133
Anexo 2: Matriz (profesionales PIE).....	135
Anexo 3: Carta de validación	138
Anexo 4: Formato carta presentación al establecimiento.....	142
Anexo 5: Formato carta consentimiento a padres, madres y/o cuidadores	143
Anexo 6: Formato carta consentimiento a profesionales PIE.....	144
Anexo 7: Transcripciones de entrevistas padres, madres y/o cuidadores.....	145
Anexo 8: Transcripciones de entrevistas profesionales PIE.....	183
Anexo 9: Tabla de respuestas de padres, madres y/o cuidadores	221
Anexo 10: Tabla de respuestas profesionales del PIE	275

Listado de tablas

Tabla 1: Niveles de apoyo	20
Tabla 2: Análisis sobre conocimiento general de la CEA	58
Tabla 3: Análisis sobre estrategias y apoyos educativos	62
Tabla 4: Análisis sobre vinculación familia-escuela	76

Resumen

La presente investigación tiene por finalidad describir las percepciones de familiares y profesionales del Programa de Integración Escolar sobre los apoyos entregados a estudiantes en Condición del Espectro Autista en una escuela pública perteneciente al sector poniente de la Región Metropolitana. Para ello, se buscó conocer las valoraciones, experiencias y significados que ambos grupos presentan ante dichos apoyos en el contexto escolar.

La metodología utilizada fue de carácter cualitativo, correspondiente a un estudio de caso, aplicando entrevistas semiestructuradas a familiares y profesionales del PIE, cuyos discursos fueron analizados a través de la técnica de análisis de contenido. Esta investigación busca sensibilizar a ambos actores y fortalecer el trabajo colaborativo, promoviendo una mirada bidireccional que favorezca la inclusión efectiva y la comprensión del autismo en el contexto escolar. Asimismo, se espera que esta investigación pueda ser socializada como herramienta de reflexión, sensibilización y mejora continua tanto para equipos profesionales como para comunidades escolares comprometidas con la inclusión educativa.

Palabras clave: Condición del Espectro Autista, Programa de Integración Escolar, apoyos educativos, familia, inclusión educativa.

Abstract

This research aims to describe the perceptions of family members and professionals within the School Integration Program (PIE, by its Spanish acronym) regarding the educational support provided to students with Autism Spectrum Condition (ASC) from a public school located in the western sector of the Metropolitan Region. To this end, the study sought to

understand the valuations, experiences, and meanings that both groups attribute to such support within the school context.

The methodology employed was qualitative, based on a case study design. Data collection involved the administration of semi-structured interviews to both: families and PIE professionals, whose discourses were examined through content analysis. This research seeks to raise awareness among both stakeholders and strengthen collaborative work, promoting a bidirectional approach that fosters effective inclusion and the understanding of autism in the educational setting. Furthermore, it is expected that this study will serve as a tool for reflection, sensitization, and continuous improvement for professional teams and school communities committed to educational inclusion.

Keywords: Autism Spectrum Condition, School Integration Program, educational support, family, educational inclusion.

Introducción

En los últimos años, la inclusión educativa de estudiantes en Condición del Espectro Autista (CEA) tiene cada vez más relevancia en el sistema escolar, especialmente a partir del fortalecimiento del marco normativo vinculado a la implementación de apoyos en contextos de educación regular. En este escenario, el Programa de Integración Escolar (PIE) constituye una de las principales estrategias orientadas a favorecer la participación, el aprendizaje y la permanencia de niños, niñas y adolescentes (NNA) con Necesidades Educativas Especiales en establecimientos educacionales regulares. No obstante, la implementación de dichos apoyos no depende únicamente de su existencia formal, sino también, de cómo son comprendidos, valorados y experimentados por los distintos participantes del proceso educativo.

En coherencia con lo anterior, esta investigación tuvo por objetivo comprender las percepciones de familiares y profesionales del PIE respecto de los apoyos entregados a estudiantes en CEA, describiendo las miradas de ambos grupos, examinando sus puntos de encuentro y tensión, y sistematizando orientaciones que contribuyan al fortalecimiento del trabajo colaborativo entre escuela y familia. Para ello, se desarrolló una investigación de enfoque cualitativo, correspondiente a un estudio de caso, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a familiares y profesionales del PIE. La información recopilada fue analizada a través de la técnica de análisis de contenido, permitiendo profundizar en los significados atribuidos a los apoyos y en las condiciones que influyen en su implementación.

La relevancia de este estudio se sustenta en que, si bien existen antecedentes teóricos y normativos sobre inclusión educativa, autismo, trabajo colaborativo y funcionamiento del PIE, siguen existiendo desafíos en la aplicación de apoyos pertinentes, continuos y contextualizados

en la experiencia cotidiana de las comunidades escolares. En este sentido, la presente investigación se vincula con estudios previos que han problematizado las tensiones entre política pública, prácticas institucionales y participación familiar, pero se diferencia al centrarse específicamente en las percepciones de familiares y profesionales del PIE sobre los apoyos brindados a estudiantes en CEA en una escuela pública perteneciente al sector poniente de la Región Metropolitana. De este modo, el estudio busca aportar una comprensión situada de la realidad, atendiendo a las valoraciones, experiencias y significados construidos por quienes participan directamente en estos procesos.

Esta investigación surge de la necesidad de profundizar en una problemática social y pedagógica, vinculada al reconocimiento de los derechos de estudiantes en CEA y a la importancia de fortalecer relaciones más colaborativas, comprensivas e inclusivas entre escuela y familia. En este marco, la investigación busca establecer un aporte para la reflexión académica y educativa, favoreciendo la sensibilización de los actores involucrados.

Capítulo 1: Planteamiento del problema:

1.1 Antecedentes del problema

La concepción del autismo ha experimentado transformaciones significativas durante las últimas décadas, en consonancia con los cambios paradigmáticos que ocurren en la sociedad. Bajo el paradigma clínico y según lo establecido en el DSM-IV (APA, 1994), el autismo se catalogaba como una perturbación dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, junto a otros diagnósticos como el “*Síndrome de Asperger*”, el “*Trastorno de Rett*” y el “*Trastorno Desintegrativo Infantil*”.

En este manual se incluyó el retraso mental como parte de las características del autismo, incluyendo, además de alteraciones en las interacciones sociales, en la comunicación y la presencia de formas estereotipadas de comportamiento e intereses. Sin embargo, en el DSM-IV no se contemplaban diferencias en los niveles de apoyo requeridos por las personas con esta condición. El *Trastorno Autista* se consideraba el cuadro de mayor gravedad dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, mientras que el *Síndrome de Asperger* no, ya que este último era también llamado de alto funcionamiento.

Sin embargo, con la publicación más reciente del DSM-V (APA, 2013), se modificó la percepción sobre el autismo. En éste se especifica que el autismo abarca un espectro, destacando la importancia de dar énfasis en la magnitud del diagnóstico y en las distintas áreas que se ven afectadas; se determinan criterios de evaluación explicitando los grados de necesidad de apoyo, los que se dividen en tres niveles para cada criterio. En esta edición, la caracterización del autismo difiere de la versión anterior, ya que se estructura en dos criterios principales: el primero

de comunicación e interacción social, y el segundo sobre los comportamientos repetitivos y restringidos.

En su última versión, el DSM-V (APA, 2013) detalla que, dentro del criterio de comunicación e interacción social, existen deficiencias en diferentes áreas. Estas incluyen la reciprocidad emocional, el uso de la comunicación no verbal en las interacciones, como la ausencia total o parcial del contacto visual, el uso limitado de gestos o del lenguaje corporal. Por último, se destaca la dificultad para comprender las relaciones, adaptarse al comportamiento adecuado en diversos contextos sociales, establecer amistades o incluso mostrar interés por los demás.

Por otro lado, el DSM-V (APA, 2013) describe el segundo criterio relacionado con los comportamientos repetitivos y restringidos. Éste incluye movimientos, empleo de objetos o conductas estereotipadas en el habla, así como la inflexibilidad en las rutinas, los intereses restringidos y las características específicas del perfil sensorial. Además, se señala que estos comportamientos o características pueden camuflarse o enmascarse mediante mecanismos compensatorios, y que su manifestación puede variar a lo largo del desarrollo de las personas.

Debido a las diversas magnitudes observadas en este espectro, con las caracterizaciones y las necesidades de apoyo variables, se genera la urgencia de crear leyes que protejan y garanticen los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA), tanto en su vida cotidiana como en su vida escolar. El Ministerio de Salud (2023) promulgó la Ley N.º 21.545 que Establece normas sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), las cuales proporcionan la información de los deberes del Estado, las instituciones de salud y de educación, así como los derechos de

los cuidadores de personas autistas. Es importante destacar que el artículo N.º 3 de la mencionada ley proporciona uno de los principios que se debe cumplir:

Trato digno. Deben recibir un trato digno y respetuoso en todo momento y en cualquier circunstancia. Deberá adoptarse un lenguaje claro y sencillo en las atenciones que se les brinden, y medidas necesarias para respetar y proteger su vida privada y su honra (2023).

Es por esto que la Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar (MINEDUC, 2015) aclara en el artículo N.º 1 que el sistema educativo debe enfocarse en el desarrollo de la personalidad y el sentido de la dignidad, además de incrementar el respeto y la protección de los derechos humanos. Esta perspectiva es especialmente relevante en contextos diversos y en la atención a la diversidad dentro del espectro autista. De este modo, la participación activa de la familia desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los y las estudiantes.

En este sentido, Bronfenbrenner (1987) define el microsistema como “un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado” (p. 41). Este concepto destaca la importancia de las interacciones directas entre el individuo y su entorno, las cuales influyen significativamente en su desarrollo. Las interacciones, ya sea en la familia o en la escuela, desempeñan un papel crucial en el desarrollo del individuo al moldear sus primeras experiencias y aprendizajes.

Teniendo esto en cuenta, Casals Hierro y Abelenda (2012) expresan que, según el modelo *Floortime*, creado en 1979 por el Dr. Stanley Greenspan, se debe otorgar protagonismo

a los familiares de NNA en CEA, debido a que son estas personas quienes conocen mejor a sus hijos e hijas; por ende:

La familia es el primer entorno educativo de un individuo, donde se sientan las bases del aprendizaje y el desarrollo personal. Su influencia en el proceso de aprendizaje es fundamental, y su participación en la educación formal es crucial para el éxito académico y personal de los y las estudiantes. Y este ha sido un tema de interés constante en el ámbito de la educación y la psicología (Casals Hierro y Abelenda, 2012, p. 55).

Su participación no se limita simplemente a asistir a reuniones en la escuela, sino que implica una colaboración estrecha entre la familia y la institución educativa para promover el aprendizaje y el bienestar de los y las estudiantes, por lo que, según un estudio realizado por Attard y Booth (2023), “correctly executed, parents would be an integral part of their child’s learning experience and have an open platform to voice concerns and suggestions for learning targets that are socially significant in the family context” [Correctamente ejecutado, los padres serían una parte integral de la experiencia de aprendizaje de sus hijos e hijas, y tendrían una plataforma abierta para expresar preocupaciones y sugerencias para los objetivos de aprendizaje que son socialmente significativos en el contexto familiar] (p. 8).

Por otra parte, se destaca la importancia de la participación familiar en el proceso educativo, la cual no solo ha sido abordada desde diversas investigaciones, sino que también se encuentra respaldada por el marco normativo nacional. En este sentido, la Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar (MINEDUC, 2015), en su artículo N.º 1, establece que:

Son deberes de los padres, madres y apoderados, informarse, respetar y contribuir a dar cumplimiento al proyecto educativo, a las normas de convivencia y a las de funcionamiento del establecimiento que elijan para estos; apoyar sus procesos educativos; cumplir con los compromisos asumidos con el establecimiento educacional; respetar su normativa interna y brindar un trato respetuoso a los integrantes de la comunidad educativa.

Por lo tanto, se entiende que la educación de los NNA es un proceso que requiere del trabajo conjunto de diversos actores, entre los que destacan la familia y la escuela. Ambos asumen roles complementarios y comparten la responsabilidad de brindar un entorno propicio para el desarrollo integral de los y las estudiantes.

La relación entre la familia y la escuela se fundamenta en la comunicación abierta, el respeto mutuo y la confianza recíproca. Esta alianza facilita un diálogo fluido entre apoderados y padres, permitiendo así el intercambio de información pertinente acerca del progreso académico, el comportamiento social y el desarrollo emocional de los y las estudiantes. Dicha interacción posibilita una comprensión integral del niño o niña, lo que permite identificar sus potencialidades, necesidades y áreas de oportunidad, con el fin de brindar un apoyo personalizado y efectivo (Pizarro et al., 2013). Sin embargo, es fundamental que la participación de las familias esté acompañada por profesionales de diversas áreas, con la formación adecuada para trabajar con personas autistas. Esto es crucial, ya que aún existen muchos desafíos en este ámbito. De esta manera, se puede proporcionar orientación y apoyo, compartiendo la responsabilidad en el proceso educativo (Rosa et al., 2019).

Asimismo, resulta fundamental visibilizar el rol que desempeñan los y las profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE), quienes enfrentan diversos desafíos al momento de ofrecer apoyos pertinentes y efectivos a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Al respecto, Bakker et al. (2005) destacan que “se considera indispensable que, a medida que se avanza en el proceso de integración, se trabaje activamente en la resolución de los problemas agrupados en tres factores: la coordinación entre instituciones, la formación de los profesionales y la dinámica de trabajo de los actores involucrados” (p. 85). Desde esta perspectiva, resulta pertinente revisar cómo estas dimensiones se manifiestan en el contexto escolar.

No obstante, se advierte que “en la relación entre familias y escuela hay una tendencia hacia una situación de conflicto, a deslegitimarse, estableciendo monólogos paralelos en los cuales la atribución de las dificultades se externaliza hacia el otro grupo” (Alcalay et al., 2005, citados por Saracostti et al., 2019). Estas dinámicas se expresan en “interacciones tensas, de poca colaboración y con cierta frecuencia por pautas de involucramiento jerárquicas entregadas desde la escuela” (Christianakis, 2011; Lawson, 2003; Yoder y López, 2013, citados por Saracostti et al., 2019), lo que permite comprender la relación familia–escuela como un fenómeno relacional y contextual, mediado por condiciones institucionales. Dichas dinámicas adquieren mayor complejidad en escenarios de implementación de políticas inclusivas.

En Chile, el PIE constituye una de las principales estrategias para promover la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en establecimientos regulares (MINEDUC, 2016). Diversas evaluaciones han advertido una tensión persistente entre su diseño normativo y las condiciones concretas de implementación en las escuelas. En particular, se ha

señalado que, si bien el PIE ha contribuido a ampliar el acceso a apoyos profesionales especializados, estos no siempre se traducen en prácticas pedagógicas sistemáticas y sostenidas, dado que “existirían dificultades y resistencias en su ejecución [...] debidas principalmente a falta de tiempo para un trabajo conjunto de planificación y evaluación y a la contraposición con exigencias paralelas” (Fundación Chile, 2013, p. 27).

Además, estudios de alcance nacional han evidenciado que los avances del programa se concentran principalmente en dimensiones formales de la inclusión, sin asegurar condiciones reales de participación, accesibilidad y ajustes pertinentes en la experiencia escolar cotidiana (Tamayo et al., 2018), situación que adquiere especial relevancia al considerar las trayectorias educativas de estudiantes en CEA.

Por otra parte, se ha advertido que la implementación del PIE se encuentra condicionada por exigencias administrativas, dado que los mecanismos de reporte privilegian el cumplimiento formal por sobre el monitoreo de la calidad de los apoyos educativos entregados al estudiantado (UNICEF, 2023). El mismo informe señala que la provisión de apoyos es heterogénea y tiende a disminuir a lo largo de la trayectoria escolar, junto con evidenciar limitaciones asociadas a la disponibilidad de recursos, formación y tiempo para la planificación de adecuaciones curriculares, lo que dificulta la posibilidad de sostener apoyos sistemáticos y continuos.

En esta línea, el análisis del diseño del programa realizado por Salvo (2022) indica que el modelo de financiamiento y la dependencia del diagnóstico individual como criterio de acceso a recursos inciden en la forma en que se organizan los apoyos educativos, restringiendo su continuidad y proyección en la trayectoria escolar. Desde una lectura crítica de la política pública, Román Soto advierte que “el Decreto N°170 establece el accionar pedagógico bajo la

lógica médico-clínica, categorizando y segregando al estudiantado a partir de su diagnóstico y déficit” (Román Soto, 2019, p. 26), lo que da cuenta de tensiones estructurales en la organización de los apoyos educativos.

Por lo tanto, resulta pertinente indagar cómo se configuran y perciben los apoyos brindados por el PIE en el contexto escolar, considerando tanto la mirada de las familias como la de los y las profesionales que forman parte del programa. Comprender estas percepciones permite identificar posibles convergencias, tensiones y oportunidades de mejora, tanto de apoyos como del trabajo colaborativo entre escuela y familia.

El presente estudio se realizará en una escuela pública perteneciente al sector poniente de la Región Metropolitana que cuenta con un PIE, el cual atiende a estudiantes que presentan diversas NEE, incluyendo a NNA en Condición del Espectro Autista (CEA). En este contexto, resulta relevante explorar cómo se perciben los apoyos entregados por el equipo PIE a estos y estas estudiantes, considerando tanto la visión de los familiares como la de profesionales que forman parte del programa.

Dado que el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia es un aspecto clave para favorecer el desarrollo integral y el bienestar de los y las estudiantes en CEA, esta investigación busca comprender cómo ambas partes valoran y entienden dichos apoyos. Esta comprensión permitirá identificar buenas prácticas, posibles tensiones o desafíos, y orientar futuras acciones que fortalezcan la relación entre la escuela y las familias.

En este marco, las preguntas que guiarán la presente investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son las percepciones de los familiares sobre los apoyos entregados por el PIE a estudiantes en CEA en una escuela pública perteneciente al sector poniente de la Región Metropolitana?
- ¿Cuáles son las percepciones de los profesionales del PIE en relación con los apoyos brindados a estudiantes en CEA en una escuela regular de Santiago?
- ¿Cuál es la relación entre las percepciones de ambos grupos en cuanto a los apoyos otorgados por el PIE en una escuela regular de Santiago?
- ¿Cómo pueden contribuir las percepciones de familiares y profesionales del PIE sobre los apoyos brindados a estudiantes en CEA a la elaboración de orientaciones que fortalezcan el trabajo colaborativo entre escuela y familia?

1.2 Justificación del Estudio

La investigación propuesta es una oportunidad para visibilizar las percepciones únicas de las familias y de los profesionales del PIE sobre los apoyos entregados a NNA autistas. Al relevar estas miradas, se busca no solo describir cómo se viven y valoran dichos apoyos, sino también tender puentes entre la escuela y las familias, favoreciendo un diálogo que contribuya a construir relaciones más empáticas, colaborativas y centradas en el bienestar de los y las estudiantes.

En primer lugar, este estudio beneficiará directamente a las familias de NNA en CEA, al permitir comprender sus percepciones respecto de los apoyos educativos entregados por el PIE. Identificar cómo estos apoyos son percibidos por las familias contribuye a fortalecer su

pertinencia y adecuación a las necesidades de los y las estudiantes, favoreciendo un proceso educativo más integral.

A su vez, las y los profesionales del PIE también podrían verse favorecidos. Este estudio permitirá conocer cómo perciben los apoyos que brindan a estudiantes en CEA, así como los desafíos que enfrentan en su labor diaria. Al recoger sus experiencias y puntos de vista, se espera aportar a la mejora de su trabajo, promoviendo una colaboración más cercana con las familias y reflexionando en conjunto sobre nuevas formas de acompañar a los y las estudiantes. Esto podría fortalecer su rol dentro de la comunidad educativa y abrir espacios para ajustar o crear estrategias que respondan de mejor manera a las necesidades de NNA en CEA.

Además, la comunidad educativa se beneficiará al comprender mejor cómo la colaboración con las familias puede influir positivamente en el desarrollo académico y socioemocional de los y las estudiantes en CEA, favoreciendo un enfoque más inclusivo en el proceso educativo.

También será valiosa para futuros/as profesores/as y para las instituciones educativas, ya que ofrecerá información relevante sobre las percepciones en torno a los apoyos educativos brindados a estudiantes en CEA en el PIE. Esto permitirá orientar la revisión y mejora de los apoyos implementados, promoviendo una colaboración más efectiva entre la escuela y las familias en el proceso educativo.

Por otra parte, este estudio servirá como fuente de información para investigadores y académicos, aportando nuevos conocimientos sobre las percepciones de las familias y de los profesionales respecto a los apoyos educativos entregados a NNA en CEA en el contexto del

PIE. Esto permitirá abrir nuevas líneas de análisis e investigaciones orientadas al fortalecimiento de apoyos más pertinentes y contextualizados.

Finalmente, los hallazgos de este estudio podrán constituirse en insumos relevantes para la reflexión institucional y la formulación de orientaciones dirigidas al mejoramiento de los apoyos brindados a estudiantes en CEA, considerando las percepciones de sus familias respecto de dichos apoyos, así como las de los y las profesionales que participan en su implementación.

Capítulo 2: Objetivos de investigación.

En el presente capítulo se presentan los objetivos generales y específicos de la investigación. Con estos objetivos, se busca abordar de manera sistemática las interrogantes planteadas previamente con el propósito de describir las percepciones que tienen los padres, madres y/o cuidadores, y las y los profesionales del equipo del PIE respecto a los apoyos que entrega el equipo PIE a NNA autistas.

2.1 Objetivo General

Comprender las percepciones de los familiares y profesionales del PIE sobre los apoyos entregados a los NNA en CEA de una escuela regular de Santiago.

2.2 Objetivos Específicos

- Describir las percepciones de los familiares sobre los apoyos entregados por el PIE a estudiantes en CEA en una escuela regular de Santiago.
- Describir las percepciones de los profesionales del PIE en relación con los apoyos brindados a estudiantes en CEA en una escuela regular de Santiago.
- Examinar la relación entre las percepciones de ambos grupos en cuanto a los apoyos otorgados por el PIE en una escuela regular de Santiago.
- Sistematizar los hallazgos obtenidos con el fin de elaborar una propuesta de orientaciones que contribuyan al fortalecimiento del trabajo colaborativo entre escuela y familia.

Los objetivos definidos en este capítulo orientan el desarrollo de la investigación hacia el análisis de las percepciones de los familiares y de los y las profesionales del PIE respecto de los apoyos entregados a estudiantes en CEA. A partir de estos objetivos, se busca identificar fortalezas y desafíos en la implementación de dichos apoyos, así como aportar información que permita generar insumos que, en el capítulo final, se proyectan en una propuesta de orientaciones para el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre la escuela y la familia.

Capítulo 3: Marco Referencial

El presente capítulo busca fundamentar teóricamente esta investigación, abordando los conceptos clave y enfoques que permiten analizar las percepciones que tienen tanto los familiares como los profesionales del PIE respecto a los apoyos entregados a estudiantes en CEA en una escuela pública perteneciente al sector poniente de la Región Metropolitana.

Para ello, se desarrollan aspectos relacionados con la caracterización CEA, el funcionamiento del PIE, las políticas y normativas nacionales que orientan la inclusión educativa en Chile, la influencia del diagnóstico en el contexto familiar, el trabajo colaborativo entre familia, escuela y el rol de las percepciones como elemento clave para la mejoría de apoyos educativos.

3.1 Caracterización de la Condición del Espectro Autista (CEA)

La Condición del Espectro Autista (CEA) es una condición del neurodesarrollo que se presenta de forma diversa en cada persona (Baron-Cohen, 2017). Caracterizarla es esencial para entender de qué manera se expresan estas diferencias en el autismo y cómo esto ayuda a diseñar apoyos pertinentes en los contextos educativos, considerando la diversidad de sus estudiantes (MINEDUC, 2023), tal como los que ofrece el PIE.

3.1.1 Conceptualización de la Condición del Espectro Autista.

Con la publicación del DSM-V (APA, 2013), el autismo se concibe como una condición de carácter espectral, uniendo los diagnósticos previos, consolidando la nomenclatura Trastorno del Espectro Autista con su sigla “TEA” para categorizar y describir esta condición. Además, se establecen criterios enfocados en dos áreas principales: la comunicación e interacción social

y los comportamientos repetitivos y restringidos, incorporando además niveles de apoyo según la magnitud de las necesidades de cada persona. En Chile, la Ley N.º 21.545 (Ley TEA, promulgada en 2023) utiliza la nomenclatura TEA como terminología oficial para definir y otorgar apoyos educativos, en ámbitos normativos y administrativos (MINSAL, 2023). En consecuencia, es recurrente el uso de esta sigla en escuelas y programas como el PIE, lo que ha favorecido su extensión al lenguaje escolar y común.

Aun así, hay quienes, desde la ciencia y lo social, cuestionan el uso del término “trastorno”, por su carga patologizadora. En esa línea, Alexia Rattazzi (2018) plantea en su libro “Sé amable con el autismo”:

Algunos preferimos hablar de Condición del espectro autista, cuya sigla es CEA, porque nos resulta más amplio: incluye a ciertas personas que no se identifican con tener un trastorno. Además, nos parece que la palabra condición es más amable que trastorno, que suele tener una connotación más negativa, o ligada a la idea de que algo no anda bien (Rattazzi, 2018).

En concordancia con esta postura, Simon Baron-Cohen, psicólogo y referente en el estudio del autismo, ha planteado en diversas conferencias académicas la necesidad de cuestionar el uso del término “trastorno”, señalando que en la medicina se suele asociar a una enfermedad o disfunción. Advierte que el concepto tiende a estigmatizar, mientras que “condición” ofrece una alternativa más neutral, dado que el autismo se comprende como un espectro amplio y diverso. Nos invita a reflexionar críticamente sobre la pertinencia de dicha nomenclatura, poniendo en discusión el lenguaje utilizado para referirse a esta condición (Baron-Cohen, 2017).

Asimismo, con respecto al uso del lenguaje en relación al autismo, en la presente investigación se opta por utilizar la nomenclatura Condición del Espectro Autista (CEA), con el propósito de enfatizar una perspectiva social y de reconocimiento de la neurodiversidad como variabilidad humana con sus formas y matices, evitando reducir el autismo a una mirada exclusivamente médica o patologizante. Este posicionamiento se articula desde el concepto de “neurodiversidad”, el cual se acuña como “una forma de criticar la idea del cuerpo y la mente ‘normales’, explicando cómo estos ideales llegan a ser utilizados no solo como parámetros para la investigación científica, sino también para el control social” (Chapman, citado en Lampert-Grassi, 2022, p. 7). Tal como añade Lampert-Grassi (2022):

La ‘neurodiversidad’ es un término que se utiliza para describir las diferencias en el funcionamiento del cerebro de las personas. En este marco, no existe una manera correcta de funcionar y, en cambio, existen una amplia gama de formas en que las personas perciben y responden al mundo, por lo que todas estas diferencias deben ser aceptadas y fomentadas (p. 8).

Adoptar esta visión permite avanzar en desestigmatizar la condición, considerándola no como un trastorno deficitario, sino más bien como una condición personal influida por entornos no adaptados a las necesidades y características de las personas que habitan en el espectro. Desde esta perspectiva, el desafío no recae únicamente en la persona en CEA, sino en la forma en que el entorno social y físico-material se encuentra dispuesto para acoger la diversidad humana.

En este contexto, Rattazzi (2021) ha mencionado la necesidad de cuidar las palabras y entender que el cambio en el lenguaje puede promover tratos más amables y respetuosos. Esta idea se relaciona con investigaciones que muestran que el lenguaje usado en ámbitos científicos

y educativos no es neutral, sino que contribuye a construir ciertas miradas sociales sobre el autismo (Bottema-Beutel et al., 2021).

En relación con ello, la expresión “persona con CEA” puede implicar, desde el punto de vista gramatical, una separación entre el sujeto y su condición. Gernsbacher (2017) advierte que las construcciones del tipo “persona con...” suelen utilizarse para referirse a rasgos socialmente estigmatizados, lo que puede reforzar, aunque no sea la intención, una idea de déficit o problema.

Por otra parte, investigaciones muestran que las personas autistas prefieren un lenguaje que reconozca el autismo como parte constitutiva de su identidad y experiencia vital (Bury et al., 2023). En coherencia con este marco y desde la perspectiva de la neurodiversidad, esta investigación decide utilizar la expresión “persona en CEA” como una decisión conceptual deliberada. Esta decisión intenta reconocer la experiencia situada de la persona autista, no como algo externo que se tiene, sino como un modo particular de procesamiento cognitivo y sensorial, desde el cual se despliega su vida cotidiana y experiencia en el mundo. Este ajuste terminológico no es solo un detalle gramatical, sino que expresa un posicionamiento orientado a desestigmatizar y a reconocer la diversidad neurológica como parte de la variabilidad humana.

3.1.2 Características principales de la Condición del Espectro Autista.

Todas las personas en CEA son diversas y valiosas, que, junto a los profesionales adecuados y los apoyos brindados, son capaces de superar límites insospechados y sorprendentes sin la necesidad de compararse con otros (Garay Soto et al., 2024).

En la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, se proporciona una mejor comprensión de la CEA. Donde se declara la variabilidad de las características del espectro, separándose en dos áreas; estas son: deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos y los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades.

El nivel de apoyo se determinará en función de las necesidades que presente la persona en el contexto de CEA, considerándose las categorías de requiere apoyo muy notable, requiere apoyo notable y requiere apoyo, las cuales en el DSM-V (APA, 2013) se describen de acuerdo con las características de la condición en la presente tabla:

Tabla 1:

Niveles de apoyo

Niveles de apoyo	Comunicación Social	Intereses y conducta repetitiva
Nivel 3: Requiere de un apoyo muy notable	Deficiencias graves de las aptitudes de la comunicación social, verbal y no verbal, generando alteraciones en el funcionamiento, iniciación limitada de interacciones sociales, escasa reciprocidad social y baja respuesta a las	Inflexibilidad en el comportamiento, con dificultad extrema para afrontar cambios; presentan conductas restringidas y repetitivas que interfieren en el funcionamiento global, ansiedad

	aproximaciones sociales; se presenta un repertorio comunicativo reducido.	intensa y escasa capacidad para cambiar el foco de la acción.
Nivel 2: Requiere un apoyo notable	Deficiencias notables en la comunicación social verbal y no verbal, presentando dificultades sociales incluso con apoyo, inicio limitado de interacciones y respuestas reducidas o atípicas a las iniciativas sociales, con lenguaje simple e interacciones centradas en los intereses restringidos.	Inflexibilidad del comportamiento, conductas restringidas y repetitivas, dificultad para hacer frente a cambios, que interfieren en el funcionamiento en diversos contextos. Presentan ansiedad y dificultad para cambiar el foco atencional.
Nivel 1: Requiere apoyo	En ausencia de apoyos, las dificultades comunicacionales generan dificultades a la interacción; se evidencian problemas para iniciar las interacciones sociales, respuestas atípicas o poco efectivas, aparente desinterés social.	Inflexibilidad conductual: Esta interfiere en el funcionamiento en uno o más contextos, presentan dificultad para alternar actividades y problemas de organización y planificación que afectan la autonomía.

Nota. Adaptado de *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5.ª ed.)*

(p.52), por Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, American Psychiatric Publishing.

3.1.3 Necesidades Educativas Especiales y apoyos requeridos en la escuela regular.

El concepto de NEE se consolida a partir del Informe Warnock de (1978), en el cual se inicia una nueva forma de comprender la Educación Especial, desplazando el foco desde las limitaciones individuales de cada estudiante hacia la responsabilidad del sistema educativo en la provisión de apoyos pertinentes. Godoy et al. (2004) señalan que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, y que la respuesta educativa debe configurarse como “un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas” (p. 3), enfatizando que no se trata únicamente de intervenir sobre la discapacidad, sino especialmente de “proporcionar un conjunto de apoyos y recursos que han de implementarse en el sistema educativo regular” (p. 3).

En Chile, esta concepción se expresa normativamente, puesto que el Decreto Supremo N.º 170 define a los y las estudiantes con NEE como “aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (MINEDUC, 2009, art. 2). A su vez, las NEE pueden ser de carácter transitorio o permanente, según la duración y naturaleza de los apoyos requeridos. Las NEE de carácter permanente corresponden a aquellas barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan a lo largo de toda la trayectoria escolar y que demandan la provisión sostenida de apoyos por parte del sistema educativo (MINEDUC, 2013).

La Guía de Diagnóstico y Apoyos Tempranos en el Espectro Autista señala que “cada persona autista posee un universo de características diferentes” (Garay Soto et al., 2024, p. 11), lo que se traduce en requerimientos diferenciados en ámbitos como la comprensión del entorno escolar, la comunicación, la participación social y la regulación emocional, demandando respuestas pedagógicas flexibles y pertinentes (Fundación Autismo Chile EPAA, 2020), alineadas con una mirada que reconoce la heterogeneidad de perfiles presentes en el CEA (Baron-Cohen et al., 2014, citado en Lampert-Grassi, 2022).

En la escuela regular, la atención educativa de estudiantes en CEA requiere, por Ley De Inclusión Escolar N.º 20.845, la implementación de apoyos que permitan su acceso efectivo al currículum y a las actividades escolares. A su vez, el Decreto N.º 83 establece la provisión de apoyos de acceso y apoyos curriculares como mecanismos orientados a la diversificación de la enseñanza y la participación del estudiantado en el proceso de aprendizaje (MINEDUC, 2015).

Asimismo, CAST (2018) propone que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se comprende como un marco educativo orientado a la diversificación de la enseñanza, cuyo propósito es favorecer la accesibilidad universal al aprendizaje considerando la diversidad del estudiantado. Desde esta perspectiva, la provisión de múltiples formas de compromiso, representación y acción y expresión, tiene el fin de flexibilizar elementos del currículum como los objetivos, los métodos, los materiales y la evaluación. Por lo que el DUA permite que NNA progresen en sus aprendizajes a partir de sus propias características, necesidades y ritmos, reduciendo barreras para la participación y el aprendizaje.

Al centrarse en las barreras que surgen en la interacción con el contexto escolar, tales como factores culturales, políticos y prácticas pedagógicas, en lugar de enfocarse en déficits

individuales, Booth y Ainscow (2015) destacan, en su Guía para la educación inclusiva (adaptación del *Index for Inclusion*), que la inclusión implica “el descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones para participar y aprender” (p. 44). En consecuencia, el PIE trasciende una lógica meramente compensatoria y avanza hacia la construcción de un sistema educativo más equitativo, donde la diversidad cultural y neurológica es valorada como un elemento que enriquece el desarrollo de la escuela como comunidad inclusiva.

3.2 Programa de Integración Escolar (PIE)

El PIE se configura, en el marco de la política educativa chilena, como una estrategia que, desde el discurso institucional, se orienta a favorecer la inclusión de estudiantes con NEE en la educación regular, promoviendo el reconocimiento de la diversidad del estudiantado (López et al., 2014). Tal como señala el Manual de apoyo a la gestión del programa del MINEDUC:

“[...] es una estrategia educativa con enfoque inclusivo, en la medida en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes.” (MINEDUC, 2016, p. 9).

Es decir, el programa busca garantizar el acceso equitativo y el aprendizaje significativo, mediante la entrega de recursos humanos, técnicos y pedagógicos adaptados a la diversidad presente en las aulas (MINEDUC, 2025). Desde este enfoque, el programa cobra un papel fundamental al enfocarse en que los y las estudiantes con NEE logren los objetivos definidos

por el equipo interdisciplinario, todo alineado con el currículum nacional en los distintos niveles del sistema educativo (MINEDUC, 2013).

3.2.1 Equipo interdisciplinario del PIE.

Considerando que el objetivo del PIE es mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a través de un enfoque interdisciplinario y coordinado, es necesario formar equipos de trabajo como una estrategia clave para fomentar el trabajo colaborativo en la educación, conformándose en los niveles educativos donde participan estudiantes con NEE adscritos al PIE (MINEDUC, 2013).

En la Cartilla de Trabajo Colaborativo, el MINEDUC (2025) define el equipo interdisciplinario como:

“el conjunto de profesionales que trabajan en colaboración, con la finalidad común de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de todo el estudiantado, en un marco de valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales” (p. 8).

Esta definición aborda el esfuerzo colectivo en el quehacer educativo y destaca la importancia del trabajo colaborativo en la implementación de apoyos dentro del PIE. A su vez, con respecto a las y los profesores especialistas que brindan apoyo en los equipos de aula, su rol varía dependiendo del nivel educativo y el carácter de las NEE que se presenten.

En este línea, y considerando el foco del presente estudio, se releva particularmente la configuración del equipo de aula en educación general básica, el cual está conformado por “los

profesores de Educación Especial/Diferencial y los profesores de Educación Básica con postítulo en temas relativos a Educación Especial” (p. 12), quienes cumplen un rol clave en el diseño e implementación de apoyos pedagógicos pertinentes para estudiantes que presentan NEE de carácter permanente, tales como “la flexibilización y adecuación del currículum” (MINEDUC, 2013, p. 10).

En cuanto a los profesionales asistentes de la educación, el programa contempla la participación de psicólogos/as, fonoaudiólogos/as, terapeutas ocupacionales, kinesiólogos/as, psicopedagogos/as, trabajadores/as sociales, entre otros y otras profesionales, quienes se integran a los equipos PIE y contribuyen al desarrollo de apoyos desde sus respectivas áreas de especialización (Fundación Autismo Chile EPAA, 2020; MINEDUC, 2013).

Los profesionales de apoyo que trabajan en el PIE “deben tener un perfil especial y ser agentes de cambio para favorecer la inclusión” (p. 58), ya que su labor no se limita exclusivamente a la atención individual del estudiantado en CEA, sino que promueve prácticas colaborativas orientadas a favorecer la participación, la interacción y el desarrollo de relaciones significativas al interior de la comunidad educativa (Fundación Autismo Chile EPAA, 2020).

Ahora bien, el MINEDUC (2013) estableció en las Orientaciones Técnicas para el PIE del mismo año y posteriores, un conjunto de funciones que orientan el trabajo del equipo interdisciplinario. Estas funciones permiten organizar los apoyos educativos y asegurar que respondan adecuadamente a las necesidades de cada estudiante. De manera referencial, el MINEDUC (2013) declara que sus funciones son las siguientes:

- Evaluación diagnóstica de ingreso, un proceso integral e interdisciplinario para identificar la presencia de necesidades educativas especiales.
- Evaluación (o reevaluación) de proceso o de avance (anual), orientada a evaluar el progreso de cada estudiante, la efectividad de los apoyos implementados y la continuidad o ajuste de estos.
- Elaboración e implementación del Plan de Apoyo Individual (PAI), considerando los resultados de la evaluación diagnóstica y la definición de apoyos educativos pertinentes para cada estudiante.
- Apoyo educativo directo en el aula común y en el aula de recursos u otros espacios, de acuerdo con las necesidades de apoyo definidas para cada estudiante
- Trabajo colaborativo y apoyo pedagógico a los docentes de aula regular, mediante espacios e instancias de planificación conjunta, co-enseñanza y seguimiento de las estrategias pedagógicas implementadas.

En adición a estas funciones, el MINEDUC (2025) incorpora la siguiente:

- Orientación y acompañamiento a las familias, promoviendo su participación activa en el proceso educativo, a través de la entrega de información sobre la evaluación diagnóstica, las necesidades de apoyo, los avances y logros de cada estudiante, así como las decisiones educativas asociadas a su trayectoria escolar.

En conjunto, estas funciones configuran una respuesta educativa integral y articulada, orientada a favorecer la inclusión, la participación y el aprendizaje de los y las estudiantes con NEE (Fundación Autismo Chile EPAA, 2020; MINEDUC, 2013). Por ende, el trabajo colaborativo entre los equipos PIE y los equipos docentes permite que el estudiantado acceda a

“estrategias, metodologías y recursos diseñados acorde a sus necesidades. De esa manera se fortalece el logro de los objetivos de aprendizaje y se garantiza una trayectoria educativa equitativa y significativa para toda la comunidad estudiantil” (MINEDUC, 2025, p. 2).

En relación con la evaluación, el Decreto Supremo N.º 170 establece que esta debe ser realizada por un equipo multidisciplinario con experiencia en el espectro autista, considerando instancias como la anamnesis y entrevista familiar, evaluaciones médicas, pedagógicas y psicopedagógicas, y la determinación del perfil de apoyos requeridos (MINEDUC, 2010). Por lo cual, el uso del Formulario Único (FU) permite sistematizar las evaluaciones de ingreso, proceso y reevaluación en estudiantes con NEE permanentes, entre ellas aquellas asociadas al CEA (MINEDUC, 2013).

3.2.2 Modalidades de trabajo.

De acuerdo con el MINEDUC (2013), las modalidades de trabajo del PIE suponen la conformación de equipos interdisciplinarios, en los cuales los distintos profesionales participan de manera complementaria con el propósito de favorecer el mejoramiento de los aprendizajes y la participación inclusiva de los y las estudiantes que presentan NEE. Por ende, el trabajo colaborativo se integra a la gestión institucional y al desarrollo profesional, en tanto los equipos “trabajan en colaboración, con la finalidad común de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de todo el estudiantado” (MINEDUC, 2025, p. 8).

Asimismo, estas orientaciones se refuerzan en documentos posteriores, donde se explicita el carácter obligatorio del trabajo colaborativo en el contexto del PIE. En este sentido, el MINEDUC (2019) señala que:

“Al mismo tiempo, se instala formalmente, como condición, el trabajo colaborativo en los equipos de aula del PIE y la articulación y coordinación de los distintos profesionales, entre sí y con docentes de educación regular y diferencial” (p. 8).

Por otra parte, se establecen criterios para la organización y distribución de las horas de trabajo, considerando la necesidad de asegurar tiempos protegidos para la planificación y evaluación del trabajo pedagógico. Señalan que “por cada curso que cuente con estudiantes integrados, los profesionales asistentes de la educación, en conjunto, deben contar con un mínimo de tres horas cronológicas para entregar los apoyos” (p. 13), las cuales se distribuyen de acuerdo con las necesidades del estudiantado y del establecimiento educacional, especialmente en el caso de NEE permanentes (MINEDUC, 2013).

A su vez, las modalidades de trabajo del PIE contemplan instancias de planificación conjunta, análisis de casos, evaluación del trabajo y seguimiento de los apoyos implementados, las cuales permiten compartir información sobre el progreso del estudiantado, ajustar las estrategias de intervención y coordinar acciones pedagógicas dentro y fuera del aula (MINEDUC, 2013).

La co-docencia implica un trabajo sistemático de planificación conjunta, definición de estrategias de enseñanza y elaboración de adecuaciones curriculares (Decreto N°83, 2015), orientado a fortalecer la coherencia de los apoyos y a favorecer una respuesta educativa ajustada a la diversidad del estudiantado con NEE (MINEDUC, 2018). De acuerdo con la normativa vigente, los profesionales de educación diferencial que integran el equipo de aula deben destinar parte de su jornada laboral a instancias de trabajo pedagógico coordinado con el profesorado de aula, las cuales se desarrollan dentro de las horas curriculares no lectivas (artículo 86 del decreto

N.º 170/2009 citado en MINEDUC, 2018). No obstante, las instancias de trabajo colaborativo no siempre se encuentran plenamente consolidadas, ya que:

“El trabajo colaborativo es débilmente planificado ya que las reuniones entre los profesores regulares y de apoyo se produce en espacios informales, o bien cuando hay horas programadas para ello, no siempre se respetan” (Fundación Chile–MINEDUC, 2014, citado en MINEDUC, 2019, p. 9

3.2.3 Tipo de apoyos implementados en el PIE.

Según el MINEDUC (2012), los apoyos implementados en el PIE tienen como fin favorecer la participación y el progreso en los aprendizajes del estudiantado que presenta NEE, considerando que requieren “apoyos extraordinarios y especializados, que de no proporcionárseles limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo” (p. 2).

En el caso de estudiantes en CEA, el equipo PIE implementa apoyos específicos, orientados por los lineamientos ministeriales vigentes. Entre ellos, se destaca el Plan de Acompañamiento Emocional y Conductual (PAEC), el cual permite planificar apoyos pedagógicos y socioemocionales adaptados a las características individuales de los y las estudiantes y su contexto escolar (MINEDUC, 2025). El Protocolo para la detección, derivación y seguimiento de estudiantes, el cual establece orientaciones para la detección temprana, la coordinación con redes de salud y el acompañamiento educativo, fortaleciendo la articulación entre escuela, familia y otros servicios. (MINEDUC, 2025). Por último, el documento de las Orientaciones para la elaboración de protocolos de acción frente a una Desregulación

Conductual y Emocional (DEC), las cuales promueven estrategias preventivas y de contención, especialmente importantes en el abordaje educativo de estudiantes en CEA (MINEDUC, 2020).

En adición, se consideran las adecuaciones curriculares, reguladas por el Decreto N.º 83 (2015), las cuales se organizan mediante el Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado (PACI). Este instrumento orienta la acción pedagógica que los docentes implementan para apoyar el aprendizaje y permite realizar un seguimiento de la efectividad de las medidas curriculares adoptadas, a partir de las necesidades educativas de cada estudiante, resguardando el acceso y la participación en el currículum escolar (MINEDUC, 2015).

El MINEDUC (2013) define el Plan de Apoyo Individual (PAI) “como la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje para cada estudiante, orientada a responder a las Necesidades Educativas Especiales que presenta, luego de haber realizado un proceso de evaluación integral e interdisciplinario que identifique los apoyos específicos que necesita para desarrollarse y aprender durante el año escolar” (p. 42). Este plan considera la graduación de los objetivos de aprendizaje, de acuerdo a las competencias de cada estudiante y al currículo correspondiente a su nivel.

Finalmente, dentro de los dispositivos que respaldan la implementación de los apoyos del PIE se considera el Formulario Único de Evaluación Integral (FUDEI), el cual permite registrar y sistematizar la información derivada del proceso de evaluación diagnóstica integral del estudiantado, entregando un panorama general de su situación educativa y de las necesidades de apoyo identificadas a partir de dicho proceso (MINEDUC, 2022).

En cuanto a las condiciones de implementación de estos apoyos, la normativa establece mínimos de horas de apoyo profesional especializado: En establecimientos con Jornada Escolar Completa Diurna, se debe disponer de un mínimo de 10 horas cronológicas semanales de apoyo por grupos de hasta cinco estudiantes, asegurando además que el tiempo destinado al apoyo en aula regular no sea inferior a 8 horas pedagógicas semanales (MINEDUC, 2013). Se establece que la hora docente tiene una duración máxima de 45 minutos, y que las horas no lectivas deben organizarse en bloques de tiempo suficientes que permitan el desarrollo efectivo de tareas como la planificación, evaluación y coordinación interdisciplinaria (MINEDUC, 2023).

3.3 Políticas nacionales y normativas para la inclusión educativa de estudiantes en CEA en Chile

El desarrollo del PIE se sustenta en un marco normativo que orienta y regula las acciones pedagógicas y administrativas destinadas a garantizar una educación inclusiva y de calidad. Diferentes leyes y decretos establecen principios, derechos y procedimientos que permiten dar respuesta a la diversidad, asegurando la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la implementación de apoyos adecuados. En este contexto, el conocimiento del marco normativo se configura como un componente técnico que exige una revisión permanente de decretos, orientaciones y procedimientos establecidos por el nivel central (MINEDUC, 2016).

3.3.1 Ley 20248 (*Subvención Escolar Preferencial*).

La Ley N.º 20.248, promulgada en 2008, establece la Subvención Escolar Preferencial (SEP) con el objetivo de entregar recursos adicionales a establecimientos educacionales que atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, con el fin de mejorar la calidad de la educación. El Plan de Mejoramiento Educativo (PME) se configura como el

principal instrumento para la utilización de dichos recursos, permitiendo financiar acciones orientadas al fortalecimiento de los procesos pedagógicos.

En particular, el artículo 8° señala que el PME puede contemplar acciones de apoyo a estudiantes con NEE y la contratación de personal de apoyo, entre otras medidas asociadas a la gestión curricular (MINEDUC, 2008). Además, la normativa establece la coordinación con instituciones y redes de apoyo para la detección y derivación de problemáticas psicosociales y educativas de los y las estudiantes prioritarios.

3.3.2 Decreto N° 170 (Normas para la subvención de educación especial y PIE).

El Decreto Supremo N° 170, promulgado en el año 2009 y con publicación vigente desde 2010, fija las normas para determinar a los y las estudiantes con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones de educación especial. El MINEDUC (2009) señala en el artículo n.º 1:

El presente reglamento regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial [...].

En este decreto, el MINEDUC (2009) explica que las NEE de carácter permanente son aquellas que, debido al diagnóstico dado por el profesional competente, presentan barreras de aprendizaje y participación que serán experimentadas durante la totalidad de su escolaridad, que demandan al sistema educativo la disposición de apoyos y recursos para asegurar el aprendizaje.

En el decreto N.º 170 (MINEDUC, 2009) se establece que la evaluación diagnóstica debe ser un proceso integral e interdisciplinario, en el cual se debe contemplar el ámbito educativo, con la información de profesores/as, familias o personas responsables del o la estudiante, y el ámbito de la salud. Además, se debe considerar el tipo o grado de discapacidad, el carácter evolutivo de esta y el funcionamiento relativo a las funciones físicas bajo los criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). La evaluación diagnóstica debe ser registrada en un formulario único oficial del MINEDUC, el cual debe tener la información relevante del o la estudiante, su contexto familiar y escolar, los procedimientos realizados, el diagnóstico establecido y la fecha de reevaluación correspondiente.

El decreto señala que los establecimientos educacionales que eduquen a estudiantes que presenten NEE, para solicitar el beneficio de la subvención, deberán contar con el PIE aprobado por el MINEDUC (2009), contando con profesionales idóneos que se encuentren inscritos en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico. Es importante mencionar que en el decreto se especifica que dentro del aula se pueden incluir cinco estudiantes de carácter transitorio y dos de carácter permanente.

Asimismo, el diseño e implementación del PIE es un componente significativo de la institución, por lo que debe ser incorporado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), además de estar articulado con el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), en el marco de la Subvención Escolar Preferencial regulada por la Ley N.º 20.248 (MINEDUC, 2009).

El decreto N° 170 (MINEDUC, 2009), mediante la Secretaría Regional Ministerial de Educación, establece:

- Los requisitos para la aprobación del PIE, en el cual se espera que se use la totalidad de los recursos financieros adicionales provenientes de la subvención, tanto en la planificación, ejecución y evaluación del PIE.
- Que los recursos sean destinados a ámbitos de contratación de recursos humanos especializados, la coordinación, el trabajo colaborativo y la evaluación del PIE.
- Destinar al menos 3 horas cronológicas a labores de planificación y evaluación del PIE, por parte de los docentes de educación regular, lo que además promueve la participación de las familias en dichos procesos.
- La capacitación y perfeccionamiento sostenido, dirigido a docentes de educación regular, educación especial y otros miembros de la comunidad educativa.
- Por último, la provisión de medios y recursos educativos que faciliten la participación, autonomía y progreso en los aprendizajes de los y las estudiantes con NEE.

3.3.3 Decreto N° 83 (Criterios y orientaciones de adecuación curricular.

El Decreto N° 83, promulgado en el 2015, aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica. Los criterios y orientaciones están destinados a todos los establecimientos de enseñanza, independientemente de si cuentan con PIE; además, se incluyen las diferentes modalidades educativas, sea regular, especial, hospitalaria y educación para adultos (MINEDUC, 2015).

El MINEDUC (2015) establece que las estrategias destinadas a atender la diversidad deben sustentarse en una evaluación diagnóstica de los aprendizajes; ésta permite a los docentes obtener información sobre el nivel de progreso y ritmo de aprendizaje, favoreciendo la planificación de diversificaciones. En este contexto, el DUA se define como una estrategia importante, ya que permite la ampliación de las oportunidades de acceso, participación y aprendizaje de cada estudiante. De este modo, el MINEDUC (2015) presenta el DUA con los siguientes principios:

- Proporcionar múltiples medios de prestación y representación, debido a las distintas maneras de aprender; por ello, se debe diversificar utilizando distintos recursos y formatos, visuales, auditivos, entre otros, que permitan el acceso y comprensión de la información.
- Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión; se deben considerar diferentes formas de comunicación, como la expresión oral, escrita, uso de imágenes, materiales manipulativos o recursos tecnológicos.
- Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso, ofreciendo distintos niveles de apoyos y de desafíos para asegurar la participación de los y las estudiantes, implicando la autonomía y el involucramiento en el aprendizaje.

El MINEDUC (2015) define las adecuaciones curriculares de la siguiente manera:

Las adecuaciones curriculares se entienden como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran

las diferencias individuales de los estudiantes con NEE, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar. (p. 24)

Los criterios y las orientaciones para las adecuaciones curriculares están realizados para que cada nivel educativo pueda ajustarlos, según aprendizaje, conocimientos, habilidad y actitudes. Estas adecuaciones deben organizarse en un PACI, el cual orienta las acciones pedagógicas, permitiendo el seguimiento de las medidas implementadas y evalúa los resultados de aprendizajes alcanzados (MINEDUC, 2015).

El MINEDUC (2015) propone tipos de adecuaciones curriculares y sus criterios para su aplicación; una de estas, las adecuaciones curriculares de acceso, tiene como finalidad eliminar o disminuir las barreras que dificultan la participación, el acceso a la información y la comunicación, permitiendo el progreso de los aprendizajes en igualdad de condiciones. Por otro lado, se habla de adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje, los cuales se pueden ajustar según las necesidades específicas de cada estudiante. Estas decisiones deben basarse en una evaluación interdisciplinaria, asegurando que no se eliminen aquellos aprendizajes básicos para el desarrollo integral y la continuidad del proceso.

3.3.4 Ley N° 20.845 (*Ley de Inclusión Escolar*).

La ley N.º 20.845, de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, promulgada en el 2015 por parte del MINEDUC.

La ley, en su primer decreto, crea modificaciones al Decreto de Fuerza de Ley N.º 2, en ésta, el MINEDUC (2015) menciona que el sistema educativo debe procurar la eliminación de

cualquier forma de discriminación arbitraria, ya sea que impida el aprendizaje, la participación o el acceso de los y las estudiantes. Además de ello, en el mismo artículo se señala lo siguiente:

Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Además, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo.

En relación a la admisión, el MINEDUC (2015) indica que los procesos de admisión se deben realizar a través de un sistema transparente, prohibiendo la selección arbitraria en establecimientos que reciben aportes del Estado, impidiendo discriminar por rendimiento académico, antecedentes socioeconómicos u otras condiciones personales. Por ende, se regula el Sistema de Admisión Escolar, prohibiendo exigir pruebas de selección, antecedentes académicos o socioeconómicos, así como cobros por postulación. Al ser insuficientes las vacantes disponibles, bajo la supervisión del MINEDUC y la Superintendencia, se deberá aplicar un método de selección aleatoria, con los criterios de prioridad definidos previamente.

Por otro lado, el MINEDUC (2015) establece lo siguiente: “Sólo podrán aplicarse las sanciones o medidas disciplinarias contenidas en el reglamento interno, las que, en todo caso, estarán sujetas a los principios de proporcionalidad y de no discriminación arbitraria”, por lo que la expulsión o cancelación de matrículas se efectuará con causales definidas previamente y que afecten directamente la convivencia escolar. En el mismo artículo se señala la prohibición de la expulsión o suspensión por razones académicas, socioeconómicas o por la presencia de NEE, ya sea de carácter permanente o transitoria.

3.3.5 Decreto N° 67 (Normas de evaluación, calificación y promoción escolar).

El Decreto N° 67, promulgado en 2018, actualiza las normas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción escolar, estableciendo un marco común para los establecimientos de educación básica y media. Señala la necesidad de implementar procesos de evaluación diversificados y realizar adecuaciones curriculares cuando los y las estudiantes lo requieran, en coherencia con la normativa vigente sobre NEE (art. 5°). Además, regula la promoción escolar desde un enfoque pedagógico, considerando el progreso de los aprendizajes y la adopción de medidas de acompañamiento posteriores, evitando decisiones automáticas y promoviendo un análisis contextualizado de cada caso (arts. 11 y 12) (MINEDUC, 2018).

3.3.6 Ley N° 21.545 (Ley TEA).

La Ley N° 21.545, promulgada en el 2023 por parte del Ministerio de Salud (MINSAL), establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista, en el ámbito social, de salud y educación; disminuyendo las barreras en la socialización, el aprendizaje y la participación. Ésta señala en su artículo N° 1 lo siguiente: “El trastorno de espectro autista es un neurotipo genérico, por tanto, los derechos contemplados en esta ley y en otros textos legales abarcarán todo el ciclo vital de las personas que lo presenten”.

En el ámbito educativo, la ley establece disposiciones destinadas a garantizar los derechos de NNA en CEA de acceder a una educación de calidad, asegurando la permanencia y participación. El MINSAL (2023) establece en el artículo N° 18 lo siguiente:

Los establecimientos educacionales velarán por el desarrollo de comunidades educativas inclusivas. Por ende, efectuarán los ajustes necesarios en sus reglamentos y

procedimientos internos, que consideren la diversidad de sus estudiantes y permitan el abordaje de desregulaciones emocionales y conductuales. (Art. 18)

En cuanto a la formación docente, el MINSAL (2023) dispone que el MINEDUC deberá implementar instancias de formación dirigidas a profesionales y asistentes de la educación, con el fin de fortalecer las competencias, además de proporcionar herramientas que permitan brindar el debido apoyo a estudiantes en CEA, favoreciendo su inclusión y acompañamiento. Además, agrega que estas acciones deberán incluir todos los niveles y modalidades educativas, considerando contextos rurales, así como la educación para jóvenes y adultos. En adición, se señala que el MINEDUC deberá establecer mecanismos permanentes de acompañamiento a la gestión educativa para fortalecer proyectos educativos inclusivos.

En cuanto a las instituciones de educación superior, estas deberán generar entornos inclusivos, adoptando las adecuaciones necesarias para que las personas en CEA cuenten con apoyos y mecanismos que favorezcan su desarrollo durante todo el proceso formativo, desde el acceso, la formación académica, la participación, la permanencia y la finalización de sus estudios (MINSAL, 2023).

3.4 Influencia del diagnóstico de CEA en la familia

El diagnóstico de CEA representa un momento clave en la trayectoria familiar, constituyendo un proceso que transforma la dinámica del hogar. En una primera etapa, pueden surgir emociones como estrés, ira, tristeza, aislamiento y angustia (Bloch y Weinstein, 2010). No obstante, Orensky (2012) señala que el apoyo social y el replanteamiento positivo frente al diagnóstico pueden contribuir a disminuir el estrés familiar, dado que, según Garay Soto et al. (2024), “existen fortalezas y oportunidades para un desarrollo y crecimiento integral” (p. 42).

3.4.1 Impacto del diagnóstico en la dinámica y vida cotidiana familiar.

La estructura, el funcionamiento y la calidad de vida familiar son los principales aspectos en los que se producen cambios tras recibir el diagnóstico de CEA. El prolongado período de evaluaciones constituye un importante factor estresante, sumado a la participación de múltiples profesionales durante el proceso (Negri y Castorina, 2014). Asimismo, incide el impacto que generan los gastos asociados a la atención y/o tratamientos especializados en la situación financiera de la familia (Ooi et al., 2016), junto con el tiempo dedicado y los desafíos del cuidado diario de un/a hijo/a (Bonis, 2016), considerando que todas las personas del sistema familiar se ven afectadas debido a la reorganización del funcionamiento del hogar.

Cuando un niño, niña o joven en CEA recibe su diagnóstico, se presentan diferentes reacciones de parte de sus padres y/o madres. Según Correa et al. (1998), dichas reacciones dependen de variables como las creencias, valores y formas de comportamiento, la calidad de las relaciones familiares, los sistemas de apoyo externos y las demoras en el diagnóstico, entre otras. En este contexto, Lavado y Muñoz (2023) destacan que suele darse un proceso compuesto de cuatro fases: 1) “shock” o conmoción, 2) “fase de no” o negación, 3) reacción, 4) adaptación y orientación, y dan énfasis en que “no todos los padres de niños y niñas con autismo pasan por todas las etapas, ni estas tienen la misma duración en todas las personas” (p. 7) Estas etapas se relacionan estrechamente con las propias de un proceso de duelo, ya que recibir el diagnóstico implica que madres y/o padres enfrenten una realidad distinta a la esperada, considerando además que “el duelo no se elabora de una vez y para siempre, sino que hay diferentes momentos a lo largo del desarrollo que volverán a provocar desequilibrios y nuevos retos que afrontar” (Lavado y Muñoz, 2023, p. 7).

A pesar de lo mencionado previamente, Schlebusch y Dada (2018) señalan que, luego de recibir el diagnóstico, las familias logran valorar de forma positiva la presencia del CEA, desarrollando su capacidad de resiliencia y su habilidad para reinterpretar la situación en la que se encuentran, lo que fortalece su adaptación frente a circunstancias adversas y atenúa la sensación de carga familiar entre sus integrantes. De este modo, se genera un menor impacto en aquellas familias que presentan estilos cognitivos flexibles y que afrontan la situación desde una actitud positiva (Navot et al., 2016).

Para disminuir el impacto del diagnóstico en la dinámica familiar, resulta determinante el apoyo profesional que las familias reciban desde las primeras instancias del proceso diagnóstico hasta el inicio de los cuidados o apoyos especializados (Coffield et al., 2021). Es importante mencionar que “las señales de alerta que puedan expresar las familias y/o los entornos cuidadores pueden ser muy diversas” (Garay Soto et al., 2024, p.19), dado que cada persona autista conforma su mundo de acuerdo con sus propias características.

Al iniciar el proceso de diagnóstico de un niño o niña, se recomienda acudir al Centro de Salud Familiar (CESFAM), en caso de pertenecer al Fondo Nacional de Salud (FONASA), para que un/a médico/a efectúe una evaluación general y, posteriormente, efectúe la derivación a psiquiatra infantil o neuropediatra del hospital correspondiente (Garay Soto et al., 2024). No obstante, también es posible agendar directamente una consulta particular con dichos profesionales, especialmente en el caso de las familias afiliadas a Instituciones de Salud Previsional (Isapre). Posteriormente, los profesionales llevan a cabo distintas evaluaciones para descartar o confirmar el diagnóstico de CEA, de manera que:

Una vez recibido el diagnóstico, el médico/a recomendará apoyos multidisciplinarios para cada caso, a saber: terapia ocupacional, fonoaudiología, psicología u otros. En ocasiones, estos apoyos serán suministrados desde la Unidad de Neuropediatría o bien en el Centro Comunal de Autismo, si es que existiera en ese territorio o en el CESFAM (Garay Soto et al., 2024, p. 32).

3.4.2 Relación entre diagnóstico, trayectoria educativa y autonomía.

En el contexto de la educación regular con PIE, cuando los NNA en CEA reciben su diagnóstico, deben ser incorporados a la plataforma del programa, de acuerdo con lo señalado por la normativa vigente (MINEDUC, 2025), la cual establece que se requiere como evidencia:

- Informe o certificado de diagnóstico emitido por médico/a psiquiatra o neurólogo/a, en el cual se especifica el tipo o grado de déficit o discapacidad presentada.
- Autorización del apoderado/a.
- Certificado de nacimiento.
- Antecedentes de trayectoria escolar, de ser existentes.

Una vez reunida la documentación, se elabora el Formulario Único de Evaluación Diagnóstica Integral (FUDEI), el cual permite avalar la entrega de apoyos del PIE, el ingreso formal al programa, la elaboración de planes individuales (PACI y PAI) y la intervención de especialistas (MINEDUC, 2025).

En relación con la trayectoria educativa y el desarrollo de la autonomía, el diagnóstico temprano favorece la potenciación de diversas habilidades en los NNA en CEA, especialmente aquellas vinculadas a la vida diaria, como la higiene y el autocuidado. Por otra parte, la atención

temprana contribuye al fortalecimiento de habilidades sociales, cognitivas y comunicativas, además de disminuir los niveles de ansiedad, lo que impacta positivamente en la calidad de vida y en la dinámica familiar. No obstante, estos avances pueden verse limitados cuando los apoyos resultan insuficientes o no se sostienen de manera sistemática a lo largo de la trayectoria escolar (Garay Soto et al., 2024). A partir de lo expuesto, se vuelve relevante observar cómo se organiza y desarrolla la relación entre las familias, la escuela y el equipo PIE en el sostenimiento de los apoyos educativos.

3.5 Trabajo colaborativo y vinculación entre familia, escuela y equipo PIE

El trabajo colaborativo se comprende como un proceso intencionado de construcción conjunta entre la familia y el equipo educativo, basado en la corresponsabilidad, la comunicación y el reconocimiento de roles, orientado a favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas mediante acciones educativas compartidas (Villar-Cavieres et al., 2024). La inclusión educativa supone la acción coordinada de familia y escuela frente a las barreras de aprendizaje y participación, reconociendo que el abordaje de dichas barreras requiere estrategias colaborativas sostenidas en el tiempo (Díaz-Ponce et al., 2025).

El MINEDUC y UNICEF (2016) señalan que “la alianza entre las familias y la escuela es fundamental para que niños y niñas aprendan y logren desarrollar al máximo sus potencialidades”, destacando el diálogo, el aprendizaje colaborativo y la corresponsabilidad como bases de esta relación (p. 5). Además, el documento aborda el trabajo colaborativo y la vinculación entre la familia y la escuela como un componente central del proceso educativo, en tanto el desarrollo de NNA se construye a partir de la interacción entre distintos actores educativos.

Por su parte, la Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas enfatiza que el paso de la familia a la escuela no implica la pérdida de su rol formativo, sino la necesidad de articular ambos contextos en un trabajo conjunto y complementario (MINEDUC, 2017). Por lo que se reconoce que esta relación no ha estado exenta de tensiones, configurándose como un desafío institucional que demanda avanzar hacia relaciones basadas en la corresponsabilidad y la colaboración sostenida (UNICEF, 2018).

3.5.1 Vinculación familia-escuela en el proceso educativo.

La familia se presenta como el primer y principal agente de socialización, no solo porque es el nexo inicial entre el individuo y la sociedad. A través de ella se transmiten normas culturales, habilidades sociales y valores que influyen en la personalidad y el comportamiento a lo largo de la vida (Rodríguez, 2007). Además, su participación en la educación supone una colaboración activa entre padres, madres, docentes y otros agentes educativos, quienes toman decisiones conjuntas y contribuyen a diversos aspectos del desarrollo de los niños y niñas. Este trabajo conjunto abarca áreas fundamentales como la educación, la salud y el bienestar, con el propósito de favorecer sus condiciones de aprendizaje y crecimiento integral (Blanco et al., 2004).

Además, esta visión se refuerza con lo señalado por la UNICEF (2018), respecto de que los familiares de los niños, niñas y adolescentes son las personas que no solo conocen la historia de sus hijos e hijas, sino que también sus personalidades y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, deberían ser considerados como aliados de las escuelas en todo proceso de aprendizaje, solicitando incluso su apoyo al aprendizaje en el hogar.

En este sentido, “la participación de los padres en el ámbito escolar se convierte en un hecho vital cuando los niños de los que hablamos presentan algún trastorno, pues la involucración de los padres en el desarrollo de sus hijos será la independencia futura de estos” (Sarramona, 1999, como se citó en González Fernández, 2017, p. 283). Este planteamiento destaca que, en el caso de niños y niñas con autismo, la colaboración de las familias resulta indispensable para lograr avances significativos en su desarrollo. Esta cooperación actúa como un puente esencial entre las estrategias educativas y su aplicación en el entorno cotidiano.

La sinergia entre la familia y los y las profesionales de la educación genera un impacto significativo en el bienestar y el desarrollo integral de los y las estudiantes. Es decir, que “inciden en el bienestar emocional del alumnado, su participación e inclusión en la sociedad, en la que cuenten con relaciones significativas e implicación, así como en la contribución de la persona con TEA en el entorno en el que se desenvuelven” (Jiménez Casas et al, 2018, p. 164).

3.5.2 Rol de los profesionales PIE y otros actores educativos en la colaboración con las familias.

La colaboración entre la escuela y las familias requiere de una organización institucional que permita coordinar y sostener las acciones orientadas a este vínculo (MINEDUC y UNICEF, 2016). Plantean, además, la necesidad de conformar “un equipo de trabajo encargado de coordinar y evaluar las distintas acciones ligadas a la relación escuela-familias” (p. 75), lo que sitúa la coordinación como un elemento central del trabajo con las familias, y que la construcción de una relación colaborativa depende en gran medida del “apoyo explícito del

equipo directivo” (p. 87), condición que permite impulsar y sostener acciones orientadas a fortalecer la alianza entre la escuela y las familias.

El trabajo colaborativo con las familias, además, se sostiene en la participación de distintos actores educativos y en la coordinación de los apoyos que se implementan en el contexto escolar (MINEDUC, 2012). En este sentido, se destaca la importancia de fortalecer los equipos directivos y técnicos mediante la incorporación de profesionales especializados, tales como “profesores de educación especial, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre otros posibles” (p. 10), con el propósito de responder a las NEE de todos los y las estudiantes.

Se reconoce también que esta relación admite múltiples formas de vinculación, en función de las características del contexto y de las necesidades de la comunidad educativa, lo que refuerza la necesidad de promover acciones flexibles y diversificadas (MINEDUC, 2017). Se enfatiza que una de las prioridades del trabajo educativo consiste en establecer “un diálogo fluido y responsable entre la familia y la escuela”, comprendiendo la educación como una tarea compleja que requiere corresponsabilidad y coimplicación entre las familias y el equipo educativo (Pegalajar y Colmenero, 2013, p. 21).

De igual manera, la importancia de mantener informadas a las familias respecto de los avances logrados por sus hijos e hijas, así como de los apoyos que pueden brindar en el hogar, resguardando su participación en las decisiones que se adoptan en el proceso educativo (MINEDUC, 2012). Estas condiciones inciden en la forma en que las familias y los y las profesionales comprenden y valoran los apoyos educativos en el contexto escolar.

3.6 Percepciones de familiares y profesionales sobre los apoyos educativos

Vargas Melgarejo (1994) define la percepción como “el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social” (p.48), en el cual intervienen otros procesos como la memoria, simbolización y aprendizaje. Por lo que, según el documento, la percepción no constituye un reflejo directo de la realidad, sino una elaboración mediada por factores históricos, sociales y culturales, como por las experiencias previas y los marcos de referencia desde los cuales los sujetos construyen significado.

El MINEDUC y la UNESCO (2016) consideran que el levantamiento de percepciones constituye una fuente de información relevante para comprender cómo se experimentan y valoran las prácticas educativas, aportando antecedentes complementarios a los indicadores cuantitativos. Asimismo, la consideración de estas percepciones permite identificar aspectos críticos y áreas de mejora en los procesos educativos, constituyéndose en un insumo para la toma de decisiones y la orientación de acciones en contextos escolares.

La relación entre familias y escuela ha sido descrita como una práctica social situada, atravesada por significados diversos y por tensiones históricas e institucionales, lo que incide en la forma en que cada actor valora y experimenta los procesos educativos (Saracosti et al., 2019). Resulta pertinente considerar que la relación familia-escuela, articulada a la política educativa, posee “potencialidades de generar cambios” mediante acciones e intervenciones socioeducativas (p. 10), lo que permite comprender cómo se configuran las percepciones de familias y profesionales respecto a los apoyos educativos en el contexto escolar.

Capítulo 4: Marco Metodológico

4.1 Paradigma de investigación

La presente investigación se enmarcó dentro de un paradigma naturalista interpretativo, el que “intenta capturar la forma en que las personas en contextos naturales experimentan sus vidas y los significados que les atribuyen”. (Sandín, s.f., p. 17). Desde un punto de vista ontológico, partimos de la idea de que existen múltiples realidades que son dinámicas, relativas y que se construyen de manera intersubjetiva, es decir, cada persona la interpreta desde sus propias experiencias. En el presente estudio, ésto se vio reflejado en las distintas percepciones declaradas por los y las profesionales del PIE y los familiares de NNA en CEA respecto a los apoyos entregados en el contexto escolar. El reconocimiento de las múltiples miradas fue fundamental para comprender cómo se han construido los vínculos, cómo fue valorada la intervención del PIE y cómo se experimentó la inclusión en una escuela pública perteneciente al sector poniente de la Región Metropolitana.

Desde la perspectiva epistemológica, se entiende que el investigador no es independiente del fenómeno que investiga. En este caso, ésto ha sido particularmente acertado, ya que, para educadores diferenciales en formación, con especialización en lenguaje y comunicación, existe una conexión directa con el problema de estudio. Esta especialización es de gran relevancia para el área del autismo, dado que el desarrollo del lenguaje y la comunicación han sido un aspecto central en la educación de NNA en CEA. Por lo tanto, el interés en esta investigación surgió desde una implicación personal y profesional en dicho ámbito.

Por último, desde el punto de vista axiológico, esta investigación se orientó a conocer y comprender el valor otorgado por los y las profesionales del PIE y los familiares de estudiantes

en CEA a los apoyos entregados en el contexto escolar. Se buscó rescatar las significaciones que ambas partes han atribuido a dichos apoyos, así como la relevancia concedida a la colaboración entre escuela y familia en el proceso educativo de NNA autistas.

4.2 Enfoque de investigación

La presente investigación fue enmarcada bajo el enfoque cualitativo. El objetivo principal de éste es “describir, comprender e interpretar fenómenos a través de las percepciones y significados derivados de las experiencias de los participantes” (Sampieri et al., 2014, p. 11). Lo anterior refiere a que el enfoque cualitativo permitió una exploración profunda de los fenómenos que no pudieron ser medidos directamente; por ende, facilitaron la comprensión de las diversas realidades desde las perspectivas de los individuos, para entender las dinámicas sociales y culturales.

El enfoque cualitativo fue pertinente para esta investigación, ya que propició la indagación en las percepciones y experiencias de los y las profesionales del PIE y de los familiares de estudiantes en CEA en una escuela pública perteneciente al sector poniente de la Región Metropolitana. A través de este enfoque, fue posible comprender de qué manera los y las profesionales del PIE y familiares han interpretado y valorado los apoyos entregados, así como los significados atribuidos a su rol en el proceso educativo. Éste facilitó el acceso a una visión más cercana de las interacciones, la colaboración y los desafíos presentes en la entrega de los apoyos extendidos a los y las estudiantes en CEA.

4.3 Tipo de investigación

Esta investigación fue llevada a cabo como un estudio de caso, el cual Durán (2014) describe de la siguiente manera:

El Estudio de Caso es una forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio. (p. 121)

Éste es caracterizado por un enfoque único e instrumental, puesto que se centró en la exploración e indagación de un fenómeno existente en una escuela en particular, y no se limitó solo a la recopilación de la información, sino también a su análisis. De este modo fue posible profundizar en las percepciones particulares de familiares y profesionales, brindar una idea más amplia acerca de cómo éstas han incidido en los apoyos otorgados a estudiantes CEA.

4.4 Selección del grupo de estudio

El estudio de caso fue realizado en una escuela pública con PIE perteneciente al sector poniente de la Región Metropolitana, la cual cuenta con aulas equipadas con tecnología moderna, mobiliario adecuado y espacios destinados al trabajo con NNA. Además, dispone de un centro de recursos para el aprendizaje (CRA), comedores para estudiantes y docentes, oficinas, salas para el PIE, laboratorios, sala de enlaces, salas de orientación, una sala para profesores/as, un gimnasio techado y tres patios; recursos que han aportado, favorecido y equiparado las oportunidades educativas para estudiantes con NEE.

El grupo informante de esta investigación estuvo compuesto por familiares de estudiantes en CEA y profesionales del PIE. Estos actores fueron seleccionados por su vínculo directo en el proceso de apoyo a estudiantes en CEA y por su rol activo en la implementación de dichos apoyos en el contexto escolar.

Para garantizar una experiencia significativa y representativa, se utilizaron los siguientes criterios de selección: los participantes debían ser padres, madres y/o cuidadores de estudiantes CEA cursando entre los niveles de quinto y octavo año básico; por otro lado, los y las profesionales del equipo PIE que participaron debían trabajar directamente con el ciclo previamente seleccionado. Además, se consideró su disposición para participar en el estudio y su disponibilidad de tiempo. Estos aspectos fueron esenciales para asegurar una recolección de datos completa y pertinente, alineada con el objetivo general de la investigación.

4.5 Procedimientos de recolección de datos

El método de recolección de datos fue realizado a través de entrevistas semiestructuradas. Este instrumento se seleccionó por su capacidad para recolectar información detallada y variada, lo que permitió captar las experiencias y percepciones particulares de los y las familiares de NNA en CEA y de los y las profesionales del PIE desde diversas perspectivas. Las preguntas fueron diseñadas por los investigadores, teniendo en cuenta tanto los objetivos específicos del estudio como el marco referencial que lo sustenta. Posteriormente, el instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos/as, con el propósito de revisar la pertinencia y claridad de las preguntas en relación con los objetivos de la investigación.

Mediante las entrevistas, se buscó recopilar la mayor cantidad de información posible, explorando las relaciones entre todos los y las participantes involucrados en la entrega de apoyos a estudiantes en CEA y asegurando que la información recolectada estuviera alineada con los propósitos de la investigación. Además, se elaboró una matriz que relaciona los objetivos del estudio con las categorías y subcategorías de análisis, la cual orientó la construcción de las preguntas de la entrevista. Las matrices correspondientes se presentan en los anexos: la matriz dirigida a familiares de NNA en CEA se encuentra en el Anexo 1, mientras que la matriz dirigida a profesionales del PIE se presenta en el Anexo 2.

4.6 Procedimientos de Análisis

Para analizar la información recopilada mediante entrevistas semiestructuradas, se consideró que este tipo de instrumento otorga la posibilidad de adecuarse a los interlocutores, incentivando la participación, aclarando conceptos y disminuyendo el carácter formal de la interacción (Torruco-García et al., 2013). Asimismo, este tipo de entrevista permite acceder a los aspectos cognitivos y a la percepción de factores sociales y personales que condicionan una determinada realidad (López y Deslauriers, 2011, citados por Troncoso y Amaya, 2017). A su vez, se llevó a cabo un análisis de contenido del discurso a nivel semántico.

Este enfoque favoreció la identificación de las percepciones expresadas por las y los actores clave respecto de los apoyos entregados a NNA en CEA en una escuela pública del sector poniente de la Región Metropolitana.

El análisis de la información se desarrolló a partir de las siguientes etapas:

- Primera etapa: Aplicación de entrevistas semiestructuradas a familiares de estudiantes en CEA y a los y las profesionales del PIE, de acuerdo con los criterios de selección previamente definidos.
- Segunda etapa: Transcripción de las entrevistas, resguardando el anonimato de los participantes y utilizando un sistema de codificación que permitió organizar y localizar los discursos de manera ordenada.
- Tercera etapa: Análisis de contenido del discurso a nivel semántico, organizando la información en categorías y subcategorías definidas a partir del marco referencial y los objetivos de la investigación. En esta etapa se utilizó el software MAXQDA como herramienta de apoyo para la codificación, organización y visualización de frecuencias léxicas, sin sustituir el análisis interpretativo realizado por los investigadores.
- Cuarta etapa: Triangulación de la información obtenida, contrastando los discursos de las familias y los profesionales del PIE con la literatura especializada y el marco normativo vigente, con el propósito de fortalecer la coherencia y validez del análisis.

De manera complementaria, se emplearon herramientas de inteligencia artificial, tales como ChatGPT y Grok, exclusivamente como apoyo en la búsqueda bibliográfica y en la organización preliminar de información. Se utilizó LanguageTool para la corrección ortográfica y gramatical, sin que estas herramientas reemplazaran el análisis crítico ni la interpretación realizada por los autores.

Para el proceso de transcripción de las entrevistas, se utilizó un transcriptor digital (Transkriptor), el cual permitió obtener versiones escritas fieles de los discursos, posteriormente revisadas y ajustadas manualmente por los investigadores. Finalmente, se empleó Google Docs

como soporte para la organización colaborativa de los textos, matrices de análisis y cartas de validación.

4.7 Protocolo de ética científica

Esta investigación se desarrolló bajo estrictos protocolos de ética científica, garantizando el respeto a los derechos y la privacidad de quienes participaron. Se aplicó el consentimiento informado a los y las familiares de estudiantes en CEA, así como a los y las profesionales del PIE involucrados en el estudio, asegurando que comprendieran los objetivos del mismo, el alcance de su participación y que pudieran decidir libremente si deseaban participar. Dicho consentimiento incluía información sobre la confidencialidad de los datos recolectados y el uso exclusivo de éstos para fines académicos.

En segundo lugar, se gestionó la autorización de la institución educativa correspondiente, permitiendo así el ingreso al establecimiento, respetando siempre las normativas internas de la escuela. Adicionalmente, fue garantizado el anonimato de los participantes, protegiendo su identidad en todas las etapas de la investigación. Mediante estos protocolos se aseguró la transparencia, el respeto y la protección de los derechos de los actores involucrados, en coherencia con los principios éticos que rigen las investigaciones educativas.

4.8 Rigor científico y criterios de calidad

Con el fin de resguardar la calidad del proceso investigativo, este trabajo consideró los criterios de rigor científico propuestos por Guba y Lincoln (citados en Hernández Sampieri et al., 2014), los cuales resultan pertinentes para estudios de enfoque cualitativo:

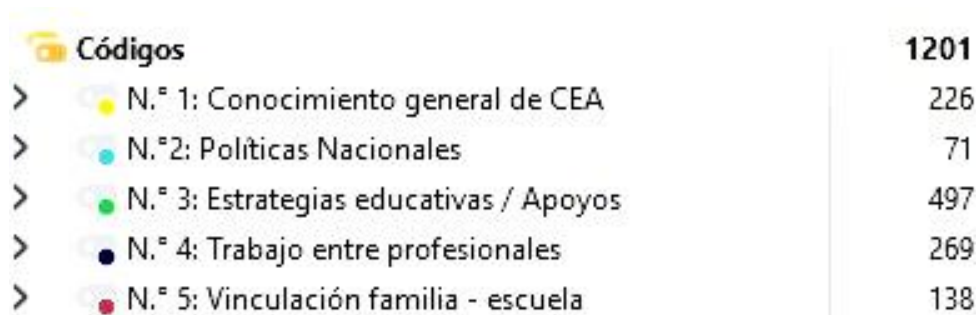
- La credibilidad se resguardó mediante la triangulación de fuentes, contrastando las percepciones de familiares y profesionales del PIE, junto con los antecedentes teóricos y normativos revisados. Esto permitió profundizar en la comprensión del fenómeno desde distintas perspectivas. Asimismo, se realizará una “comprobación con los participantes” (*member checking*), devolviendo los hallazgos preliminares a algunos entrevistados para confirmar que sus perspectivas estén bien representadas.
- En cuanto a la transferibilidad, esta investigación no busca generalizar sus resultados; se realizó una descripción del contexto, de los participantes y del proceso desarrollado. Esto permitirá que otros investigadores evalúen si los hallazgos pueden ser útiles o aplicables a contextos similares
- Por otra parte, la dependencia se abordó a través de la organización y sistematización del proceso de investigación, registrando las etapas de recolección, transcripción, codificación y análisis de la información. Esto permitió dar coherencia al desarrollo del estudio y resguardar la consistencia del análisis.
- Finalmente, la confirmabilidad se trabajó mediante un ejercicio de reflexividad por parte del equipo investigador, procurando que las interpretaciones se sostuvieran en los discursos de los participantes y no en ideas previas de los autores. De este modo, se buscó que los hallazgos surgieran directamente de las experiencias relatadas por familiares y profesionales.

Capítulo 5: Análisis de resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a familiares y profesionales del PIE de una escuela pública perteneciente al sector poniente de la Región Metropolitana. El análisis se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante el método de análisis de contenido, lo que permitió organizar la información en categorías y subcategorías construidas a partir de los discursos de los participantes.

Figura 1:

Categorías de códigos identificados y cantidad de ocurrencias.



Los resultados se presentan diferenciando las percepciones de ambos grupos y articulándolas con la teoría pertinente que se incluyó en el marco referencial. Con el fin de sustentar los hallazgos, se incorporan citas representativas que permiten visibilizar la experiencia y el significado atribuido por los propios participantes.

Con el propósito de favorecer la comprensión comparativa de los resultados, las categorías se presentan en un orden distinto al proceso inicial de codificación. En primer lugar, se exponen aquellas que emergen de manera transversal en los discursos de familiares y profesionales, lo que permite identificar convergencias y tensiones compartidas.

Posteriormente, se desarrollan las categorías que corresponden exclusivamente a uno de los grupos participantes, con el fin de profundizar en los aspectos particulares de cada perspectiva. El análisis se presenta de manera diferenciada por grupo, dado que las subcategorías siguientes no permiten un contraste directo entre familiares y profesionales. Esto responde a un criterio de pertinencia según el grupo al que pertenece la persona entrevistada, ya que algunas percepciones se configuran desde saberes técnicos e institucionales propios del equipo PIE, mientras que otras se construyen desde la vivencia y la percepción externa del proceso escolar por parte de las familias.

5.1 Categoría N°1: Conocimiento general de CEA

Tabla 2:

Análisis sobre conocimiento general de la CEA

CATEGORÍA N°1: Conocimiento general de CEA		
SUBCATEGORÍA	Número de párrafo: (P)	
	Familiares	Profesionales
	(F1, F2, F3, F4)	(S1, S2, S3, S4)
Subcategoría 1.1 Definición Permite conocer el nivel de información y comprensión acerca del CEA	<p>F2; P4: "El adaptarse a ruidos, a textura, así lo entiendo yo, como que es como que la percepción del mundo."</p> <p>F2;P36: "Matemáticas también, le gusta mucho matemáticas es rápido, saca cuentas rápido, lee rápido también."</p> <p>F2;P4: "Es muy inteligente, académicamente muy inteligente, pero a la hora de sociabilizar es como que le cuesta un poco más con los niños, con los adultos se desenvuelve más."</p> <p>F3;P2: "Es... una condición. Tengo entendido que es desde el nacimiento y que va a acompañarlo durante toda su vida."</p> <p>F4;P14: "nunca tenía problemas académicos, al contrario."</p>	<p>S4;P2: "Bueno, es una condición del neurodesarrollo que acompaña a lo largo de la vida a las personas. Esto implica una amplitud de características. En algunas características las personas van a ser súper hábiles y en otras van a requerir mayor apoyo, y es por eso que se clasifica actualmente con los grados de apoyo que requiere la persona, más que autismo o Asperger, sino que ahora es por el nivel de apoyo que va a requerir en su vida. Y este nivel de apoyo puede variar a lo largo de la vida. Podemos tener un niño que en su preescolar sea grado 3, porque va a requerir muchísimo nivel de apoyo, pero que en quinto básico sea un TEA nivel 1, porque en verdad los apoyos que requiere son mínimos. También las características van variando a lo largo de la vida de la persona. Puede que la primera etapa de su vida no se exprese tanto esta condición,</p>

	<p>F3; P6: <i>“Es complejo de llevar, pero... en mi caso particular, mi hijo es como completamente especial. Pero especial en el buen sentido, porque a veces se utiliza mal. Entonces para mí es un regalo.”</i></p> <p>F4;P2: <i>“Entonces, al principio, cuando me contaron del X fue traumático, que te dicen es autista y uno piensa a lo de antes.”</i></p>	<p><i>pero ya de más grande tiene más problemas a nivel social o de organización, y ahí se notan mucho más estas características.”</i></p>
<p>ANÁLISIS: La comprensión del CEA se construye de manera diversa tanto en familias como en profesionales, quienes coinciden en entenderlo como una condición del neurodesarrollo que acompaña a la persona a lo largo de su vida. Esta concepción común se aleja de enfoques centrados exclusivamente en el déficit y reconoce la necesidad de apoyos acordes a las características individuales.</p> <p>En los discursos familiares, la definición se articula principalmente desde la experiencia cotidiana y la vivencia emocional del diagnóstico. Se enfatizan diferencias sensoriales, dificultades en la interacción social y particularidades propias del niño o niña, junto con la identificación de fortalezas, especialmente en el ámbito académico. Asimismo, aparece una comprensión que relativiza la noción de normalidad y reconoce la diversidad como parte de la condición. En varios relatos se evidencia un proceso de resignificación del diagnóstico, desde una experiencia inicial de impacto o incertidumbre hacia una comprensión más amplia, vinculada a los distintos niveles de apoyo que pueden requerirse.</p> <p>Por su parte, los profesionales presentan definiciones más estructuradas y organizadas en dimensiones como la comunicación, la interacción social y el procesamiento sensorial. Destacan la noción de espectro y la clasificación según niveles de apoyo, señalando que estos pueden variar a lo largo del desarrollo. Su discurso incorpora un lenguaje más técnico y educativo, centrado en las implicancias de la condición dentro del contexto escolar.</p> <p>Ambas perspectivas coinciden en comprender el CEA como una condición permanente y diversa; sin embargo, difieren en el modo de conceptualizarla. Mientras las familias construyen su significado desde la experiencia vivida y el vínculo afectivo, los profesionales lo organizan desde marcos técnicos y pedagógicos asociados a su rol dentro del sistema educativo.</p>		
<p>Subcategoría 1.2 Caracterización general</p> <p>Permite conocer las características que se asocian a la CEA.</p>	<p>F1;P4: <i>“La estereotipia, los movimientos, la verborrea, los gritos, saltos... lo dificultosos que son para algunas cosas... creemos también que pueda tener eh... su coeficiente intelectual sea... menos, eso, déficit intelectual menor, eh... hay de alta gama y más bajo, y parece que él es de baja.”</i></p> <p>F2;P4: <i>“El adaptarse a ruidos, a textura, así lo entiendo yo, como que es como que la percepción del mundo.... Es muy inteligente, académicamente muy inteligente, pero a la hora de sociabilizar es como que le cuesta un poco más con los niños, con los adultos se desenvuelve más.”</i></p>	<p>S2;P4: <i>“Creo que tiene que ver con los desafíos a nivel sensorial y también en cuanto a la flexibilidad cognitiva. También siento que son como aspectos importantes y que pudieran afectar en el desempeño de los niños y las niñas del espectro, porque van creando como dificultades en el sentido de no ir comprendiendo (...) no todos saben cómo anticipar, no hay como una cultura para el CEA, entonces yo creo que esas características son las que van afectando también a los chiquillos. Tiene que ver más como desde el área social, como esos desafíos sociales que tienen los chiquillos y chiquillas; creo que son los que más afectan o podrían interpretar.”</i></p> <p>S1;P4: <i>“Las dificultades sociales a las que se ven enfrentados los estudiantes, sobre</i></p>

		<p><i>todo en el segundo ciclo. Nosotros hicimos un postítulo donde se explicaba que, a partir de la segunda tala neuronal, los niños presentan rasgos suicidas o depresión, y eso nosotros lo vemos la mayoría a partir del séptimo básico. Entonces, el cambio hormonal más esto es super complejo en los cursos entre sexto y séptimo básico y esa es la dificultad más importante que nosotros tenemos en estos cursos.”</i></p> <p>S1;P6: <i>“En los estudiantes en el segundo ciclo, ya se empiezan a evidenciar más las diferencias que tienen con el resto, porque hasta cuarto año, quinto año básico, ellos no se notan muy diferentes; ellos se sienten, cómo se llama, como una parte más, pero de quinto en adelante se sienten más incomprendidos; ellos ya visualizan que no pueden responder de la misma forma que el resto.”</i></p> <p>S4;P6: <i>“Igual cambia bastante de quinto a octavo. Lo que más se repite son las dificultades a nivel social que empiezan a surgir; o sea, el no entender el humor, el no entender la broma, el no saber cómo integrarse a las conversaciones, a los grupos, sentirse parte de los grupos.”</i></p>
<p>ANÁLISIS: La caracterización del CEA se construye a partir de aspectos observables en la vida cotidiana y en el contexto escolar, aunque con énfasis distintos según el grupo. En los discursos familiares, las características se describen desde experiencias concretas, como estereotipias, movimientos repetitivos o dificultades en determinadas áreas. Sin embargo, estas descripciones se entrelazan con valoraciones afectivas, donde el hijo o hija es definido también desde cualidades personales como la bondad, la sensibilidad o la inteligencia. De este modo, la condición se comprende integrando desafíos y fortalezas dentro de una experiencia marcada por el vínculo y la vivencia familiar.</p> <p>Por su parte, los profesionales centran la caracterización principalmente en el ámbito social y en los desafíos asociados a la interacción con pares, la flexibilidad cognitiva y la adaptación a cambios en el entorno escolar. Asimismo, se mencionan posibles coocurrencias como ansiedad o síntomas depresivos en determinadas etapas del desarrollo.</p> <p>Mientras las familias articulan la caracterización del CEA desde una mirada afectiva e individualizada, que combina desafíos y fortalezas, los profesionales la organizan desde una perspectiva funcional y educativa, poniendo énfasis en las implicancias sociales y escolares de la condición. Ambas miradas se centran en aspectos observables, aunque difieren en el foco y en el tipo de lenguaje utilizado para describirla.</p>		

<p>Subcategoría 1.3 Conocimiento del NNA</p> <p>Permite conocer como familias y profesionales describen a NNA y cómo interpretan sus conductas</p>	<p>F2;P14: "Él se queda para adentro con lo que siente. No lo expresa tan fácilmente. Entonces ¿Qué hace X? Lloro o evita decir las cosas. A veces llora calladito. Yo me doy cuenta cuando le pasa algo porque anda más triste."</p> <p>F2;P18: "El X no hacía eso, no fijaba, no enfocaba la mirada en nosotros, yo me daba cuenta cuando llegaba su papá también, por ejemplo yo no trabajaba cuando estaba más chiquitito porque no podía, iba a terapia toda la semana y nos acostábamos en la casa y su papá llegaba y no reaccionaba, no lo miraba, no lo buscaba, nada, o sea, él estaba como en sus cosas. Muchas veces se quedaba pegado también, como que tenía cosas. Bueno, y físicamente, no sé si tiene que ver con eso, tuvo hipotonía muscular, le costó la marcha, le costaba las texturas, (...) Él necesita saber antes las cosas, o a veces cuando lo vengo a buscar le digo hijo, vamos a ir a tal lado, pero así como ¿Por qué? Porque le cambié los planes, si él quiere llegar a su casa. Son todas esas cosas."</p> <p>F2;P8: "La tecnología. La tecnología y le gusta también coleccionar cosas antiguas, como que todo lo antiguo le llama la atención, todo lo que tenga que ver, como por ejemplo celulares, artefactos antiguos como radio antigua, un Discman, cosas así como una cámara antigua y eso. De hecho tiene como 30 teléfonos antiguos que ha ido coleccionando, como él anda siempre hablando de eso, la gente le regala o de repente me hace ir a los cachureos o a ferias así que hacen especiales de cosas antiguas, o al Bio Bio, todas esas cosas."</p> <p>S2;P14: "El X necesita algo como para regular su ansiedad cuando se siente así, entonces él solito empezó a tomar cosas que lo relajan, por ejemplo estas cositas que tienen como botoncitos, cosas así como pelotitas, siempre anda con algo en el estuche con lo que se puede como relajar"</p>	<p>S3;P8: "Cuando son ya estímulos más desagradables, ahí aparecen como las desregulaciones; se comienzan como a desregular. Hay niños que comienzan a gritar, que comienzan a tirar las cosas dentro de la sala, que tienen como dificultades con los pares, y ahí nosotros como entramos al tema de la contención, que es como lo que más hemos visto en los niños más grandes. Como que, como que se desregulan, entran en crisis. Y, de forma positiva, cómo reaccionan, cómo que se acercan a contar; uno se da cuenta de que ellos se ponen más felices, como eso."</p> <p>S3;P12: "A la mayoría le cuesta el iniciar, el integrarse, como el mantener una conversación con los pares; es como lo que más le cuesta a ellos. ¿Qué hicimos nosotros? Con la psicóloga nos capacitamos en un taller de habilidades sociales que se llama y, desde ahí, se ha aplicado hace ya dos años, dos, tres años más o menos. Este fue como el primer año que se terminó completamente y le hemos enseñado a los niños esta estrategia, que es como la mayor dificultad que se ve y lo que comentan los profesores también. Como que quedan solos, nadie los quiere elegir o ellos mismos prefieren hacer los trabajos solos porque no saben cómo llegar a sus compañeros; como esa es la mayor dificultad: el cómo iniciar, el qué decir, el cómo mantener una comunicación como con los pares. Esa es como la dificultad que nosotros observamos acá."</p>
--	---	--

ANÁLISIS:

El conocimiento sobre el CEA se construye principalmente desde la experiencia directa y sostenida con el niño o estudiante. Tanto en la familia como en la escuela, la comprensión se configura a partir de la observación constante de intereses, conductas, respuestas emocionales y formas de interacción. La experiencia cotidiana se transforma en un espacio permanente de interpretación y ajuste por parte de los adultos, quienes van adaptando sus estrategias según las necesidades que observan.

Los intereses específicos y persistentes emergen como un eje central en la comprensión de los NNA. Las familias describen con detalle aficiones relacionadas con objetos concretos, tecnología, colecciones o temáticas particulares, evidenciando intensidad, constancia y especialización. Estos intereses influyen en la motivación y, en algunos casos, son utilizados como estrategia de regulación o refuerzo en el hogar.

Desde la perspectiva profesional, los intereses también son reconocidos, aunque su relevancia aparece más vinculada a la necesidad de mediar su impacto en la interacción social o en el funcionamiento escolar. Se observa que, si bien constituyen una fortaleza, pueden generar aislamiento cuando no logran compartirse con los pares o integrarse en dinámicas grupales.

En el ámbito emocional, tanto familias como profesionales coinciden en que la expresión varía según el tipo de estímulo. Las emociones agradables suelen manifestarse de manera intensa y visible, a través de verbalizaciones reiteradas, contacto físico, saltos o movimientos corporales. En cambio, frente a estímulos desagradables, se observa con mayor frecuencia una tendencia a la internalización, como retraimiento, tristeza silenciosa o evitación, aunque en algunos casos pueden aparecer desregulaciones más externas, como gritos o conductas impulsivas. Los profesionales señalan que, en cursos superiores, las manifestaciones tienden a volverse más introspectivas, vinculadas a ansiedad o dificultades para interpretar situaciones sociales, lo que puede derivar en aislamiento o malestar emocional progresivo. Es frente a estímulos desagradables donde emerge con mayor fuerza la preocupación adulta, especialmente en relación con la regulación emocional.

En el contexto familiar, el afrontamiento de situaciones complejas se basa principalmente en el diálogo posterior a la desregulación, la anticipación de escenarios estresantes y el uso de estrategias de regulación como la respiración, el tiempo a solas o la adaptación progresiva a estímulos desafiantes. En la escuela, el abordaje se organiza de manera más estructurada y protocolizada. Los equipos profesionales describen intervenciones basadas en diálogo formativo, contención emocional, uso de espacios de regulación y aplicación de protocolos previamente acordados con las familias. Se evidencia un trabajo colaborativo entre docentes y equipo PIE, especialmente en situaciones de crisis o conflicto.

La interacción social se configura como uno de los ámbitos más desafiantes. Las familias describen dificultades para iniciar o sostener vínculos, así como experiencias de aislamiento o incompreensión por parte de pares. En el contexto escolar, los profesionales confirman que las habilidades sociales representan una dificultad frecuente, especialmente en segundo ciclo, donde aumentan las demandas relacionales.

Como respuesta a esta necesidad, se implementan estrategias estructuradas, como el taller de habilidades sociales (PEERS), además de ajustes en la conformación de grupos y acompañamiento docente en dinámicas colaborativas. Estas acciones buscan favorecer la integración y reducir experiencias de exclusión.

5.2 Categoría N°2: Estrategias educativas y apoyos

Tabla 3:

Análisis sobre estrategias y apoyos educativos.

CATEGORÍA N°2: Estrategias / Apoyos educativos		
SUBCATEGORÍA	Número de Párrafo: (P)	
	Familiares	Profesionales
	(F1, F2, F3, F4)	(S1, S2, S3, S4)
<p>Subcategoría 2.1 Barreras</p> <p>Permite conocer las actitudes, situaciones y dificultades identificadas, que obstaculizan el aprendizaje y la participación de NNA</p>	<p>F3;P70: <i>“Principalmente el ruido. El ruido, a X lo saca mucho de sus casillas y este año sobre todo ha sido dificultoso porque sus compañeros están muy ruidosos; gritan, se rien, es la edad, es normal, pero él no lo comprende y eso lleva a agotamiento. Se agota mucho porque para autorregularse para él requiere mucho esfuerzo y, aparte, los ruidos y que estén hablando, y que estén gritando, y que estén riendo, él no se concentra, lo desgasta; (...)”</i></p> <p>F3;P128: <i>“A mí me gusta, obviamente siempre uno quisiera más que estuviera más involucrado, pero el personal es poco y los niños con autismo, mucho, los niños que requieren apoyo, mucho, entonces comprendes así, (...)”</i></p> <p>F4;P27: <i>“Por ejemplo, teníamos un tema que la sala era muy chica, entonces el ascensor, ponte tú, entonces lo sentaron atrás, al lado de la puerta, entonces hay cosas que igual se pueden cambiar y que otra cosa sí hubo, pero hace tiempo hubo un problema con una profesora X que igual lo trató mal, lo trató de tontito delante de todos los compañeros y él se quedó con eso, (...) una vez que un compañero fue agresivo con él y él trató, me dijo conté hasta mil y me llevaron a la salita del PIE y me llamaron a mí, entonces estaba así.”</i></p> <p>F4;P37: <i>“Deberían haber más recursos para ellos porque como ahora son SLEP, como que se cortan muchas cosas, ¿Cachai?”</i></p>	<p>S1;P24: <i>“Esto igual es complejo; hay niños que socialmente realmente no se adaptan, no se adaptan de ninguna forma y es complejo para los papás, y si más encima le sumas que académicamente no rinde; además de las adaptaciones, es más complejo todavía.”</i></p> <p>S2;P25: <i>Yo creo que hay un montón de barreras. Creo que una de las barreras que se pueden mencionar es el conocimiento con respecto al estudiante o qué implica, qué es ser autista, por ejemplo. Yo creo que pocos profesores comprenden a cabalidad qué es el autismo y también incluso las familias, como que las familias tampoco comprenden muy bien qué significa que su hijo sea autista y cómo qué cosas deben hacer. Entonces creo que, dentro de las barreras que podemos encontrar, está por una parte, el desconocimiento de las familias, en que no conocen mucho; el desconocimiento, además, de los profesores o de la estructura como escuela.</i></p>

ANÁLISIS:

Las barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes en CEA se configuran como un fenómeno complejo, influido por factores individuales, pedagógicos, relacionales y estructurales que interactúan entre sí. En los discursos de familias y profesionales, estas barreras aparecen entrelazadas, generando condiciones que dificultan la implementación sostenida y efectiva de los apoyos. La forma en que cada grupo las interpreta se encuentra mediada por el lugar que ocupa dentro del sistema escolar y por el nivel de información al que accede.

De manera transversal, se identifican obstáculos asociados al entorno físico y organizativo del establecimiento, tales como el ruido ambiental, la alta cantidad de estudiantes por aula y la ausencia de espacios adecuados para la autorregulación o el trabajo terapéutico. Estas condiciones impactan directamente en la concentración, el bienestar y la regulación emocional, especialmente en estudiantes con mayor sensibilidad sensorial. Tanto familias como profesionales coinciden en señalar que el ruido y la sobrecarga de estímulos constituyen una de las barreras más persistentes.

Desde la mirada profesional, además, se enfatizan limitaciones estructurales como la falta de salas especializadas, la insuficiencia de asistentes en algunos niveles y la sobrecarga de matrícula por curso, aspectos que restringen el tipo y profundidad de las intervenciones posibles. También se menciona como barrera el desconocimiento o manejo insuficiente de estrategias inclusivas por parte de algunos docentes y, en ciertos casos, la dificultad inicial de algunas familias para comprender el diagnóstico y sus implicancias.

En los discursos familiares, adquieren especial relevancia las barreras vinculadas a las prácticas pedagógicas. Se percibe limitada diversificación de estrategias y escasa motivación cuando las propuestas no se ajustan a los intereses o formas de aprendizaje del estudiante. Esta valoración se construye a partir de los efectos observados en la experiencia cotidiana del niño o niña, particularmente en su disposición, participación y avance académico.

En algunos casos, esta percepción se sustenta en la información disponible para las familias, quienes no siempre acceden en detalle a cómo se planifican o ajustan las estrategias pedagógicas. Más que una ausencia total de apoyos, se advierte una diferencia entre las acciones implementadas y la forma en que estas son comprendidas. Así, los apoyos tienden a evaluarse principalmente por sus efectos visibles en el estudiante, mientras que los procesos que los sustentan no siempre forman parte de la comunicación habitual.

Las dificultades en la articulación entre hogar y escuela constituyen otra dimensión relevante. Las familias enfatizan problemas de coherencia o continuidad en las estrategias, mientras que los profesionales señalan la falta de tiempos protegidos y las múltiples demandas institucionales como factores que complejizan la coordinación. En consecuencia, cada actor tiende a evaluar la efectividad desde referentes distintos: las familias priorizan indicadores observables en el bienestar y comportamiento del estudiante, mientras que los profesionales consideran el cumplimiento de objetivos y registros formales.

Esta diferencia en los criterios de evaluación no implica una oposición directa, pero incide en la manera en que las familias interpretan y valoran los apoyos. En este contexto, la comunicación tiende a concentrarse en instancias formales, influyendo en la construcción de percepciones sobre la suficiencia y efectividad de las intervenciones.

<p>Subcategoría 2.2 Recursos Educativos</p> <p>Permite identificar y reconocer los recursos educativos que se utilizan en la escuela para apoyar el aprendizaje y desarrollo de NNA, y cómo estos recursos se articulan con el PIE y las y los profesionales que participan en la entrega de estos apoyos.</p>	<p>F3;P80: "Coordinaban llamadas con compañeros que fueran de una edad similar y uno se ponía de acuerdo con la mamá y ahí hablaban entre ellos de sus intereses."</p> <p>F3;P86: "Sí, bueno, de hecho ahora el horario se adaptó porque ya estaba muy cansado, entonces se acortó la jornada. También cuando hay prueba lo apoya la tía en planteárselas de otra forma, porque a veces las lee pero no comprende la pregunta, entonces ella trata de adaptársela."</p>	<p>S1;P20: "Bueno, son todas aquellas acciones orientadas a disminuir las barreras tanto educativas como sociales, que permitan al niño desenvolverse mejor en el ámbito educativo."</p>
	<p>F4;P29: "(...) Hacen capacitaciones para los papás, yo encuentro que eso es maravilloso, que hacen cada cierto tiempo, entonces todos los papás compartimos y nos damos cuenta que estamos todos la misma porque de repente uno se siente solo. (...)participan en un taller aquí de habilidades sociales, lo encuentro maravilloso... Entonces, ponte tú, el otro día fueron al súper, pidieron un aporte y fueron solos al súper con el profe, les pidieron que compraran..."</p>	<p>S3;P36: "Yo creo que en esta escuela hay buenos recursos, tanto humanos, (...) Hay asistentes por SEP, que es una fonoaudióloga, una psicopedagoga que también apoya, está el apoyo de nosotros (...) Dentro del PME se agregó un apartado para poder comprar materiales para el equipo PIE, entonces todos los años a nosotros nos llega material para trabajar con ellos: material tangible, juegos sociales, carta, juegos de mesa, los que utilizamos para el trabajo, con que hay harto material, tanto tangible, que nos sirve para las terapias, como también humano."</p>

ANÁLISIS:

En relación con los recursos educativos, las familias expresan una valoración mayoritariamente positiva de los apoyos implementados en la escuela. En sus discursos destacan el uso de material visual y concreto, la adaptación de evaluaciones, el acompañamiento individual por parte de la educadora diferencial y la posibilidad de ajustar horarios cuando el estudiante lo requiere. Estos apoyos son percibidos como respuestas concretas a necesidades específicas y su efectividad se evalúa principalmente a partir de cambios visibles en el bienestar, la participación y el rendimiento del estudiante.

Además, las familias valoran especialmente el acompañamiento del equipo interdisciplinario en situaciones complejas, como episodios de desregulación o conflictos entre pares. La intervención oportuna, el trabajo coordinado y las instancias formativas para apoderados son mencionadas como elementos que fortalecen la confianza en el establecimiento. En este sentido, el recurso no se limita a lo pedagógico o material, sino que adquiere una dimensión relacional, vinculada a la sensación de apoyo y contención.

Se destacan espacios específicos como el taller de habilidades sociales, percibido como una instancia significativa para favorecer la interacción con pares y el desarrollo de la autonomía. Estas experiencias prácticas, incluyendo actividades fuera del aula, son comprendidas como oportunidades de aprendizaje aplicadas a la vida cotidiana.

Desde la mirada profesional, los recursos se conciben en una dimensión más estructurada y organizativa. Se enfatiza la existencia de un equipo interdisciplinario activo, fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional y educadora diferencial, así como la disponibilidad de materiales específicos, recursos lúdicos, elementos de

regulación emocional y apoyo contemplado en instrumentos institucionales como el PME. Los profesionales describen estos recursos como acciones intencionadas orientadas a disminuir barreras y favorecer la participación.

Se observa, además, que muchos de estos apoyos cumplen una función tanto preventiva como reactiva. Por una parte, se implementan estrategias sistemáticas como talleres y acompañamientos en aula; por otra, se activan recursos específicos frente a situaciones de conflicto, desregulación o malestar emocional, evidenciando una dinámica de ajuste constante según las necesidades del estudiante.

Ambas perspectivas coinciden en reconocer la existencia y relevancia de los recursos del PIE, aunque difieren en la forma de conceptualizarlos, puesto que, mientras las familias los identifican principalmente a partir de experiencias concretas y resultados observables, los profesionales los describen como parte de una estructura planificada y articulada dentro del funcionamiento institucional.

<p>Subcategoría 2.3 Metodología / Adecuación.</p> <p>Permite identificar cómo se concretan apoyos, estrategias y adecuaciones dentro de la escuela para favorecer el aprendizaje y la participación de NNA</p>	<p>F1;P29: <i>"Las evaluaciones. Si, lo evalúan diferenciado. Tiene evaluación diferenciada por lo mismo. Por ejemplo, que hasta donde yo sé, se supone que sobre todo lo que es lectura, lenguaje, historia, que son asignaturas así al dato, por ejemplo, se sacó un rojo, tengo entendido que la tía A, que es la educadora diferencial, me lo vuelve a evaluar y ahí la nota se modifica según si realmente sabe algo o no sabe nada. Eso yo nunca he querido. Una vez me lo propusieron. No, porque si no él sería feliz si yo me lo llevo a la una y media, que sería... Que sería el tope, digamos, una y media, él sería feliz, o si yo dijera tú vas a venir al colegio de lunes, miércoles y viernes, No pues, tiene que saber, tiene que cumplir su horario."</i></p>	<p>S1;P28: <i>"voy tres veces a la semana a la sala, priorizo de acuerdo a los estudiantes en general, no a los niños CEA, porque al grupo en general, qué es lo que requiere y se saca a los niños en general, a todos, porque tampoco las horas están destinadas para los niños CEA; estas están destinadas para los siete niños, ocho niños, nueve o diez que tengamos integrados, y se forman los grupos dos veces a la semana. (...) existen también otras horas que nos dan acá, que son horas excepcionales, que cuando mi carga horaria se arma y quedan unas horas dando vuelta, se llaman excepcionales, y este estudiante tiene muchas horas excepcionales, porque en el fondo todo lo que aprende lo aprende conmigo, ya que en su curso están hablando chino mandarín para esto."</i></p>
	<p>F2;P14: <i>"Al principio lloraba, yo lo empecé a notar como raro cuando salía, hasta que un día se puso a llorar en la casa y que se sentían mal, que lo molestaban, que se burlaban de él. Y justo la profe me dice "si yo le iba, yo le voy a citar, porque hemos notado que X anda como que solito, juega solo en el patio, se queda solo, se sienta solo". Menos mal que aquí abordaron bien cómo el tema y hablaron con los niños, porque X. Todavía a nosotros no nos entregaban el diagnóstico de TEA, entonces la profe me decía que si quería comentárselo a los niños para que, para que igual tuvieran como más conciencia al tratar al X, y el X estaba recién asimilándolo, entonces él le da como terror que le dijeran a los niños que él tenía autismo."</i></p>	<p>S2;P29: <i>"Tenemos, por ejemplo, redes en la escuela, que podemos hacer derivaciones más clínicas con un valor más acotado entre todas las otras opciones o todos los otros apoyos que se realizan, como las adecuaciones curriculares. A veces hay que hacer adecuaciones a nivel físico o cambiarlos de puesto, ponerlos en algunos lugares como que estén más cómodos; en algunos cursos incluso como ponerle pelotas de tenis a las sillas para los ruidos, porque vienen niños muy sensibles al ruido, y así un montón como de esos apoyos. (...) Según el Decreto 170, los chiquillos todas las semanas reciben apoyo tanto de educadora diferencial, de psicólogo, terapeuta ocupacional y fonoaudiólogo."</i></p>

ANÁLISIS:

Los apoyos del PIE se concretan principalmente a través de adecuaciones curriculares, ajustes metodológicos y acompañamientos en aula o sala de recursos. Desde la perspectiva familiar, el conocimiento sobre estas medidas es parcial pero significativo, centrado especialmente en las evaluaciones diferenciadas y en la adaptación de pruebas cuando el estudiante presenta dificultades de comprensión. Estas estrategias son valoradas cuando permiten evidenciar los aprendizajes reales de cada estudiante, ajustándose a su forma particular de procesar la información.

Sin embargo, no todas las medidas son interpretadas de manera homogénea. Algunas familias expresan inquietud frente a decisiones como la reducción de jornada o la salida del aula para participar en talleres, cuando perciben que ello podría afectar la continuidad académica o generar atrasos. Asimismo, emergen relatos donde ciertas situaciones disciplinarias o malinterpretaciones de conductas propias del CEA generan sensación de desprotección, lo que evidencia que la adecuación no solo se evalúa en términos pedagógicos, sino también desde su impacto en la trayectoria y bienestar del estudiante.

En relación con la desregulación, las familias tienden a describir episodios puntuales asociados a dificultades de interpretación social, imitación de conductas o malentendidos con pares, más que a crisis conductuales persistentes. Esto muestra que, desde su mirada, el apoyo se vincula fuertemente con la necesidad de mediación contextual y comprensión del entorno escolar.

Desde la perspectiva profesional, los apoyos se conceptualizan como estrategias intencionadas y reguladas por normativa, que incluyen atenciones semanales individuales o grupales, acompañamiento en aula, elaboración de PACI, adaptaciones de guías y evaluaciones, intervenciones terapéuticas con foco curricular y coordinación con redes externas. La frecuencia de estos apoyos se encuentra formalmente determinada por decreto; no obstante, en la práctica se ajusta según la demanda real del establecimiento, la sobredemanda de estudiantes y la necesidad de priorizar situaciones de contención emocional.

Los profesionales enfatizan además que las intervenciones no solo buscan beneficiar al estudiante en CEA de manera individual, sino que apuntan a favorecer la participación dentro del grupo curso. En este sentido, se priorizan estrategias como el trabajo colaborativo con docentes, el diálogo formativo y la implementación de talleres estructurados de habilidades sociales, junto con protocolos de actuación frente a desregulaciones o crisis.

Se observa, por tanto, que mientras las familias evalúan los apoyos desde sus efectos visibles en el aprendizaje, la autonomía y la justicia en el trato, los profesionales los organizan desde una lógica planificada y normativa, donde deben equilibrar objetivos curriculares, exigencias institucionales y demandas emergentes. Esta diferencia en el punto de observación no implica oposición, pero sí configura marcos distintos desde los cuales se comprende la suficiencia y efectividad de las adecuaciones

Subcategoría 2.4: Definición de estrategias educativas (Solo profesionales).

La presente subcategoría se analiza considerando únicamente las respuestas de los profesionales del equipo PIE, ya que la definición de estrategias educativas corresponde a un conocimiento técnico-pedagógico propio del rol profesional y su práctica.

Desde la mirada profesional, las estrategias educativas se comprenden como acciones intencionadas y flexibles, ajustadas al contexto y orientadas a reducir barreras para el

aprendizaje y la participación, favoreciendo la autonomía y el acceso al currículum escolar. En este sentido, un profesional expresa que: S1; P20: *“son todas aquellas acciones orientadas a disminuir las barreras tanto educativas como sociales, que permitan al niño desenvolverse mejor en el ámbito educativo”*. En esta línea, se plantea la necesidad de *“transitar desde una visión centrada solamente en el estudiante individual y su déficit (...) hacia otra que incluya la identificación y eliminación de las barreras del contexto escolar”* (MINEDUC, 2016, p. 9).

En los discursos analizados, las estrategias no se reducen a técnicas específicas, sino que se conciben como decisiones pedagógicas situadas, ajustadas tanto a las necesidades y características individuales como a las dinámicas colectivas del curso, en coherencia con el marco de adecuación curricular establecido en el Decreto N.º 83 (2015). En relación con ello, otro participante menciona que, S2; P22: *“Es como lo que yo voy a utilizar como para llevar a cabo las acciones que quiero lograr con los niños. Por ejemplo, no sé qué estrategia voy a utilizar para que este niño desarrolle sus habilidades sociales, el taller de PEERS por ejemplo, cómo voy a ayudar a los niños de pre básica, apoyar el proceso de lectoescritura desde mi área, voy a hacer talleres de conciencia fonológica”*. Se observa una mirada inclusiva en la que las acciones no se dirigen exclusivamente a los y las estudiantes en CEA, sino que impactan al grupo curso en su conjunto, promoviendo prácticas diversificadas y sensibles a la variabilidad del estudiantado. Esta perspectiva se refuerza cuando un profesional plantea S4; P20: *“las estrategias educativas se tienen que aplicar dentro de una sala, pensando como en el colectivo también del curso, no solo en un niño individualmente, porque finalmente una que eso ya no sería inclusión, y lo otro es que cualquier estrategia que facilite el aprendizaje para un niño también va a facilitar el aprendizaje para el resto de los niños”*.

El trabajo colaborativo emerge como un componente central de esta concepción, puesto que la intervención en dupla o en equipos interdisciplinarios es descrita como una modalidad que favorece la continuidad y articulación de los apoyos. En este sentido, un participante refiere que S3; P22: *“trabajo mucho con la terapeuta, con la psicóloga (...) o nos unimos también a las profes en sus intervenciones”*. Tal como señala el MINEDUC (2016), “el trabajo colaborativo entre los docentes y asistentes de la educación también posibilita que los estudiantes se ayuden entre ellos para facilitar los aprendizajes” (p. 11). De igual modo, la literatura reciente destaca la colaboración profesional como un factor clave para la inclusión educativa (Villar Cavieres et al., 2024).

Además, se destaca la importancia de estrategias grupales como el PEERS, especialmente en segundo ciclo, donde las necesidades socioemocionales adquieren mayor protagonismo. En esta línea, una profesional explica que S2; P23: *“mi trabajo de psicóloga está enfocado en las habilidades sociales de los chiquillos, por los tiempos que nosotros tenemos está muy enfocado en términos más grupales, no tengo atenciones individuales y se enfocan en los talleres de habilidades sociales por ejemplo y también en la contención y el acompañamiento emocional de los chicos”*. Estas prácticas buscan favorecer la generalización de aprendizajes en contextos reales de interacción, promoviendo competencias sociales y comunicativas en entornos naturales (Fundación Apoyo Autismo Chile EPAA, 2020), configurando el apoyo como un proceso situado y progresivo.

En relación con la implementación concreta de las estrategias, se mencionan acciones pedagógicas específicas vinculadas a adecuaciones de acceso, organización del entorno y ajustes

evaluativos. Así, un profesional describe que S1; P22: *“lo primero es la ubicación estratégica dentro de la sala, el tipo de material y las adecuaciones curriculares si el niño lo requiere”*.

Asimismo, se observa que las estrategias se ajustan al ciclo educativo y al nivel de autonomía del estudiante. En este sentido, se indica que S4, P22: *“En primer ciclo es donde uno más interviene. En segundo ciclo como estrategia en realidad es no hay tanto trabajo dentro de la sala (...) yo veo el área sensorial, entonces en segundo ciclo ya los niños están mucho más regulados en cuanto a esa área, interpreta mucho mejor los estímulos del ambiente, entonces son mínimas las modificaciones que uno tiene que hacer, entonces el trabajo se hace más fuera de la sala (...) le doy el espacio para que hablemos, para que se exprese, o en otros talleres de habilidades sociales (...) segundo ciclo es más ir apoyando lo que va surgiendo”*. De este modo, las estrategias educativas se comprenden como prácticas flexibles que se ajustan a los cambios del año escolar, a las características del grupo curso y a las necesidades individuales del estudiantado.

Subcategoría 2.5: Abordaje de situaciones emergentes (Solo profesionales).

Así como la subcategoría fue analizada únicamente desde el ámbito profesional, se considera el mismo procedimiento para la presente subcategoría.

El abordaje de situaciones emergentes por parte del equipo PIE es descrito como un proceso colaborativo y flexible, en el que la intervención se ajusta tanto a la naturaleza del evento como a las características de cada estudiante. En este sentido, un profesional relata S1; P26: *“cuando pasa alguna situación así, nos avisan inmediatamente y la que está en la sala del equipo que atiende al niño es la que acude, sea cualquiera de las cuatro que trabajamos cuando son los niños TEA: la profesora, la psicóloga, la terapeuta o la fonoaudióloga; cualquiera de*

las cuatro va y generalmente va acompañada de un otro...depende del niño, porque hay niños que se dan con alguna persona y con otra no". Los profesionales refieren una respuesta coordinada, que activa protocolos institucionales, como el DEC, orientados a la contención y regulación emocional, junto con instancias posteriores de reflexión formativa (MINEDUC, 2020). En relación con ello, otro participante explica que S2; P30: *"si el niño es TEA aplicamos el DEC (...) se siguen los pasos del protocolo y, si no logramos contener, se llama al apoderado"*.

En los discursos se distingue entre crisis y desregulación, diferenciación importante en la medida en que la primera se asocia a episodios agudos y visibles, mientras que la segunda remite a procesos más amplios de regulación emocional (MINEDUC, 2020). En este sentido, un profesional comenta S2; P30: *"este año nos hemos enfocado harto en eso y diferenciar bien la línea entre una desregulación y una crisis, que es algo muy finito y que nos ha costado todavía, a pesar de que uno estudie, que lleva años trabajando acá y que maneja la información, es súper difícil poder identificar esa línea que separa"*. Esta distinción incide directamente en las estrategias implementadas y en la comunicación con las familias.

En concordancia con el enfoque de derechos establecido en la Ley N.º 21.545 (2023), las orientaciones técnicas enfatizan que las conductas deben abordarse desde una perspectiva de apoyo contextual, evitando respuestas restrictivas cuando no exista riesgo de daño tanto para sí mismo como a terceros (MINEDUC, 2024). De este modo, las situaciones emergentes son comprendidas no como eventos aislados, sino como expresiones de la interacción entre el estudiante y su entorno. En esta línea, un profesional describe S2; P27: *"el evento de la desregulación, generalmente se tiene la conversación con el estudiante, se llama también a las*

familias, se conversa con las familias, se trabaja con los profesores también y también cuando son muy constantes se empieza a hacer como un análisis de los posibles factores que estén desencadenando esta desregulación”.

Así, permite identificar factores ambientales y relacionales que influyen en el comportamiento, reforzando una mirada centrada en la interacción sujeto–contexto. El abordaje trasciende la resolución inmediata del conflicto y se orienta hacia un acompañamiento que prioriza la contención emocional, el diálogo formativo y la coordinación con las familias. En este sentido, se indica S4; P20: *“entonces frente a cualquier cosa, no sé, frustración o dificultad o discusión con algún par, avisan al tiro al profesor diferencial digamos en primer lugar, o a los psicólogos y ahí vemos lo que corresponde, si sacarlo de la sala porque necesito un tiempo fuera, o esperar a el recreo o que sea más tarde para llevarlo a la sala y hablar con él”.* Aun así, los profesionales reconocen que la sobrecarga de funciones y la falta de tiempos protegidos dificultan el seguimiento organizado de los acuerdos (Chávez et al., 2025), lo que pone en evidencia la distancia entre las intenciones formativas y las condiciones reales de implementación.

Por otra parte, los profesionales indican que las estrategias se ajustan a las necesidades específicas de cada estudiante. Cuando se identifican requerimientos particulares, sensoriales, comunicativos o emocionales, interviene el profesional correspondiente (psicóloga/o, fonoaudióloga/o, terapeuta ocupacional o educador/a diferencial), implementando apoyos focalizados y actualizando los protocolos según la evolución del caso. Al respecto, un participante manifiesta que S1; P26: *“hay situaciones que solamente la terapeuta puede ver, porque hay niños que están desregulados (...) o la fonoaudióloga, pero generalmente lo*

hacemos así: nos avisan y somos nosotros el equipo”. En situaciones de mayor complejidad, la intervención se realiza de manera conjunta, articulando la participación de los distintos profesionales del equipo PIE. Este trabajo permite anticipar posibles desregulaciones y definir acciones preventivas.

Asimismo, se menciona que S3; P30: *“muchas veces los papás no comentan qué pasó en la casa (...) el niño llega con su vasito lleno y cualquier cosa reacciona, y no tenemos información previa”*. De este modo, los profesionales advierten que la información proveniente del hogar no siempre incluye antecedentes relevantes sobre situaciones cotidianas que podrían incidir en el estado emocional del estudiantado.

Subcategoría 2.4: Evaluaciones (Familias).

La presente subcategoría se analiza considerando únicamente las respuestas de las familias de NNA, ya que se enfoca en obtener información acerca de su conocimiento de las evaluaciones realizadas por el equipo PIE.

Desde la perspectiva de las familias, las evaluaciones realizadas por el PIE son comprendidas principalmente como instancias formales y administrativas, asociadas al inicio y cierre del año escolar. En este sentido, una apoderada comenta que F1; P114: *“Tengo entendido que son a principios del año. Son a principio de año, y si sigue o no sigue en el PIE”*. Si bien la normativa establece que la evaluación debe considerar diagnósticos de ingreso y egreso, junto con evaluaciones periódicas (MINEDUC, 2009, art. 11), en los relatos predomina un conocimiento general y fragmentado de estos procesos, centrado en la entrega de informes y en decisiones vinculadas a la permanencia en el programa.

Aunque normativamente la evaluación se concibe como un procedimiento técnico orientado a identificar necesidades y organizar apoyos (MINEDUC, 2013), su vivencia se aproxima más a un hito administrativo que a un proceso pedagógico continuo. En relación con ello, otra familia menciona que F2; P44: *“Entregan el informe a fin de año. No entiendo mucho cómo es el resumen, pero siempre ha sido como avance, o sea, como que lo han ido dando de alta porque ahora él está por el autismo, porque este año, por eso sacamos el diagnóstico, porque la profe no lo quería sacar del PIE y todos se daban cuenta que el X tenía algo, entonces lo mandaron a hacer los exámenes para que el X no saliera del PIE y claro, efectivamente era como un grado de autismo, pero anteriormente estuvo por lenguaje, después por déficit atencional y de todo fue dado de alta, como que fue avanzando durante el tiempo, no se quedó estancado, siempre hubo un avance”*. Tal como advierten López et al. (2014), las políticas de integración pueden verse condicionadas por dinámicas institucionales que formalizan y segmentan los procesos, lo que permite comprender por qué la evaluación es experimentada, en algunos casos, más como requisito de permanencia que como instancia formativa.

En varios discursos se evidencia que las familias reciben información principalmente a través de informes finales o reuniones puntuales, sin necesariamente conocer en detalle los criterios técnicos, la periodicidad específica de las reevaluaciones o los instrumentos utilizados. Una apoderada refiere que F3; P102: *“Sé que constantemente están haciendo y como a final de año a mí me entregan informes, pero no sabría decir como cuánto y cuánto ya”*. Esto configura una experiencia donde la evaluación es percibida más como resultado comunicado que como proceso compartido.

Cuando la evaluación implica decisiones relevantes, como reasignación de curso, adquiere un carácter decisorio que puede afectar la estabilidad emocional y social de cada estudiante. Una familia relata que F1; P116: *“No, solo que yo el año pasado, lo más notorio es que yo traje el documento del neurólogo, traje la copia del Test ADOS también, y se lo entregué y pasó a PIE, de hecho, por pasar a PIE, o sea, por pasar a PIE... Por tener TEA, me lo cambiaron de curso”*. También señala F1; P118: *“lo sacamos de su entorno, de sus compañeros nuevos, o sea, llegaron compañeros nuevos. En un principio pensé, y debo decir, no va muy bien, y de hecho todavía me dicen: no si se adaptó, y no es que se adaptó, sino que como... es tímido, no pesca, copia, los que hacen los otros...desordenados... Ya ve que hizo caso a este otro niño que lo mandaron a pegar, pero así que... de que encaja con sus amigos, no”*. Saracosti et al. (2019) señalan que las decisiones institucionales impactan la confianza y la colaboración cuando no existen espacios de comunicación horizontal, lo que dialoga con la experiencia relatada por algunas familias. Además, en estos casos, la comprensión parcial del procedimiento puede generar incertidumbre respecto a los fundamentos de tales decisiones.

Si bien se valora la entrega de informes y la posibilidad de conocer avances, esta información suele concentrarse en momentos específicos del año, configurando la evaluación como un evento puntual más que como un proceso de seguimiento continuo y dialogado. No obstante, algunas familias destacan positivamente la retroalimentación recibida, señalando que F4; P31: *“Se hace tres veces al año creo, tres veces al año y siempre me llaman para que yo lea y todo eso. Y ahí veo los avances, que tenemos que ir mejorando y todo, son como súper así acá en ese sentido”*. Esta vivencia se distancia con el principio de promover una relación escuela–familia basada en la confianza y comunicación continua (UNICEF, 2014). Esto muestra que, aunque la evaluación se organiza técnicamente de manera estructurada, algunas familias la

experimentan principalmente como la entrega de resultados puntuales, lo que influye en cómo perciben su participación en el proceso.

5.3 Categoría N°3: Vinculación familia–escuela

Tabla 4:

Análisis sobre vinculación familia-escuela

CATEGORÍA N.º3: Vinculación Familia - Escuela		
SUBCATEGORÍA	Número de párrafo: (P)	
	Familiares	Profesionales
	(F1, F2, F3, F4)	(S1, S2, S3, S4)
<p>Subcategoría 3.1 Trabajo colaborativo</p> <p>Permite identificar cómo se desarrolla la colaboración entre familia y equipo PIE para apoyar a NNA, considerando canales y calidad de comunicación, participación en actividades o decisiones pedagógicas, frecuencia de reuniones y aspectos que se podrían fortalecer para favorecer la inclusión.</p>	<p>F2;P48: <i>“Me llaman siempre cuando pasa algo o yo pregunto también, pero siempre me están informando como cosas del X. De hecho el próximo jueves tengo una reunión acá para informarme cómo está el X este semestre, me dijeron que habían algunos cambios de comportamiento, así que el jueves voy a saber. Bueno, yo siempre he sido delegada de curso, entonces siempre he estado como muy presente, todos me conocen aquí en el colegio, entonces cualquier cosa me hablan...”</i></p>	<p>S1;P44: <i>"Depende del estudiante, eso es relativo. Así como existen un montón de estudiantes y todos son distintos, las familias son todas distintas. Hay familias que son super colaboradoras, que están, están ahí al 100 con terapias externas, que desde el día uno ellos están y entienden y comprenden la necesidad y la importancia que es para sus hijos el apoyo externo, que esto el día no lo es todo. También hay otras familias que no pueden acceder a esos recursos porque económicamente no pueden, y hay otras familias que, pudiendo hacerlo, se niegan a la situación de hacerlo. Y no me refiero solamente a las terapias, sino también al tema de apoyo externo, como apoyo psicológico, apoyo de un psiquiatra, etcétera. Entonces, todo depende de la familia."</i></p>

	<p>F3;P114: “Bueno, regularmente, no sé regularmente, pero cada ciertos meses hay reunión y aparte hacer un taller aparte del PIE con los padres apoderados. Entonces ahí nosotros damos la información como padres, como lo hemos visto, la casa, los profesores nos dicen cómo no se ve acá. Y ahí como hay una coordinación o si ellos los ven con alguna dificultad, siempre están llamando. Entonces sí es bien fluida. Sí, es que siempre que siempre está eso de uno siempre tiene comunicación por WhatsApp, entonces cualquier dificultad uno siempre tiene para comunicarse así. Ahora ya rápido. Y las reuniones se la agendan, no hay ningún problema.”</p>	<p>S3;P48: "La verdad es que es bien buena, porque nosotros le damos harto énfasis a las reuniones con apoderados y es algo que igual nos juega mucho en contra, porque nosotros, los asistentes, no tenemos horario de atención de apoderados y muchas veces se citan en el horario de equipo de aula, que tampoco nosotros tenemos como el horario tan resguardado. Y generalmente los profesores sus horarios los tienen en la mañana; nosotros, en la mañana, atendemos niños. Entonces, cuando llega el papá, muchas veces nosotros tenemos que dejar de atender a ese niño y lo atendemos más tarde con otro, hacemos como ese juego."</p>
<p>ANÁLISIS:</p> <p>En los relatos analizados se describe una relación entre familias y equipo PIE caracterizada, en términos generales, por cercanía y comunicación fluida. Desde la perspectiva familiar, la colaboración se experimenta como accesible y directa, predominando canales informales como WhatsApp, llamados telefónicos y reuniones activadas ante situaciones específicas. Las familias destacan sentirse escuchadas y consideradas, especialmente cuando se trata de ajustes puntuales o acompañamiento emocional.</p> <p>La participación no se expresa de manera homogénea, puesto que algunas familias asumen un rol altamente activo, integrándose a directivas, solicitando reuniones frecuentes o participando en talleres formativos y otras adoptan una presencia más situacional, vinculada a eventos específicos o dificultades emergentes. En ciertos discursos también se observa una postura que privilegia la adaptación progresiva del estudiante al entorno escolar, evitando adecuaciones excesivamente visibles. En relación con la frecuencia de los encuentros, no se identifica una calendarización fija. Las reuniones suelen activarse según contingencias o necesidades particulares, lo que genera una dinámica flexible. Mientras algunas familias valoran esta inmediatez en la respuesta, la ausencia de tiempos puede dificultar el seguimiento sostenido de acuerdos y procesos a largo plazo.</p> <p>Desde la perspectiva profesional, la colaboración es comprendida como un proceso diverso y dependiente de variables contextuales. Los profesionales señalan que el nivel de participación familiar varía según el grado de aceptación del diagnóstico, la disponibilidad de recursos externos, las condiciones laborales y el compromiso con terapias complementarias. Si bien reconocen que la mayoría de las familias presentan buena adherencia y disposición, también mencionan casos donde la negación, la resistencia o las limitaciones económicas inciden en la continuidad de los apoyos. A su vez, indican que no existen horarios protegidos exclusivamente para reuniones o seguimiento sistemático, por lo que en varias ocasiones deben reorganizar atenciones o suspender intervenciones para recibir a apoderados. Esto forma parte de la dinámica habitual de funcionamiento del equipo.</p> <p>El trabajo colaborativo se configura como una relación cercana y valorada por ambas partes, pero sostenida principalmente por la disposición individual y la comunicación informal más que por una estructura institucional plenamente calendarizada. La colaboración, por tanto, aparece como un proceso dinámico que combina compromiso, flexibilidad y limitaciones organizativas, configurando distintas intensidades de participación según cada caso.</p>		

<p>Subcategoría 3.2 Apreciaciones sobre los apoyos del PIE</p> <p>Permite identificar cómo se evalúan y describen los apoyos que entrega el PIE a NNA, considerando las y los profesionales que participan de los apoyos brindados.</p>	<p>F1;P151: <i>“Poco, porque tenemos que obviamente terminar buscando externos. Bueno. Yo le encuentro a la psicóloga de acá, la psicopedagoga bien, la psicopedagoga súper bien...”</i></p>	<p>S1;P48: <i>“(...) Yo creo que es muy bueno. Lo único que es lamentable es que con este decreto 170, los tiempos son muy pocos. Antiguamente, cuando recién partió todo esto, a nosotros nos daban los tiempos por niño. Entonces, por ejemplo, a mí, que yo partí siendo de discapacidad intelectual, me daban 45 minutos por niño. ¿Qué me permitía eso? Yo juntaba a tres niños y les daba 45, 45, 45. A esos tres niños los veía tres veces 45, y eso, y no en trabajo en sala, que igual es importante el trabajo en sala. Yo no digo que no sea importante el trabajo en sala, pero el trabajo más importante, donde el niño avanza, es en su aula de recurso, trabajo individual de sala.”</i></p>
	<p>F3;P128: <i>“A mí me gusta, obviamente siempre uno quisiera más que estuviera más involucrado, pero el personal es poco y los niños con autismo, mucho, los niños que requieren apoyo, mucho...siempre han estado muy preocupados, muy cariñoso, con una calidad humana que se agradece, que no es solo aplicar conocimiento, sino desde una mirada más cercana, humana...”</i></p>	<p>S3;P32: <i>“Le entregamos también apoyo muchas veces a la familia. Esta es una escuela que contiene mucho a los apoderados y trabaja mucho con ellos. También se le entrega como el apoyo emocional. (...) Se le entrega como, claro, el apoyo de la documentación que tiene que estar siempre. Se le entrega el apoyo en relación a que se hacen redes con otros colegios, por ejemplo, con los octavos cuando se va. No es que el niño se vaya; se hacen visitas educacionales para que el niño quede en un colegio adecuado, que tenga PIE, que el colegio tenga el perfil del estudiante. Eso es como algo que trabajamos mucho con los papás y que el colegio igual tiene como ese sello de buscar o de ayudar a los papás a decirle en qué colegio es el más adecuado, para que el niño no vaya a un colegio donde lo vayan a pasar a llevar, donde los niños tengan un perfil diferente.”</i></p>
	<p>F4;P31: <i>“Ahí veo los avances, que tenemos que ir mejorando y todo, son como súper así acá en ese sentido. Entonces yo siempre estoy al tanto que los avances que tiene el X o que me digan señora, trabajemos más esto. Aquí son un siete, yo no sé qué voy a hacer cuando me vaya, porque yo digo sí, pero son súper así como protocolares, hacen el informe, se me entrega, me entregan una copia a mí</i></p>	<p>S4; P48: <i>“Mis apreciaciones son que hay mucha voluntad, buenas intenciones y buenos profesionales, pero no sé si siempre son tan efectivos los apoyos que uno da. Por ejemplo, cuando no tenemos constancia semanal en las atenciones porque justo te tocó un grupo de niños que siempre se desregulan en tu horario, pasan una o dos semanas en que no tienen atención y ahí ya perdiste el</i></p>

	<p><i>y son como bien, porque en otras partes no están ni ahí."</i></p>	<p><i>foco. Pero eso tampoco depende del niño ni de uno; finalmente, uno tiene que ir lidiando con las contingencias. Entonces, por más que haya buena voluntad y buenos profesionales, siento que si no hay espacios protegidos, no hay recursos y no hay tiempo, cuesta mucho más ver la efectividad del trabajo como tal."</i></p>
<p>ANÁLISIS: En los relatos familiares, las apreciaciones frente a los apoyos del PIE son mayoritariamente positivas, especialmente en el plano humano y vincular. Se destaca la cercanía, la calidad del trato y la preocupación constante por el bienestar de los estudiantes. Varias familias valoran el compromiso del equipo y la sensación de acompañamiento sostenido, incluso cuando reconocen que los recursos son limitados.</p> <p>También emergen percepciones de insuficiencia en apoyos específicos, particularmente en áreas como fonoaudiología o terapia ocupacional, lo que en algunos casos conduce a complementar con intervenciones externas. Algunas familias manifiestan el deseo de recibir mayor información sobre el contenido y avance de ciertos talleres o intervenciones, evidenciando oportunidades de mejora en la retroalimentación y seguimiento.</p> <p>Desde la perspectiva profesional, el PIE es entendido como un recurso relevante y con alta voluntad de apoyo, especialmente al compararlo con otras realidades educativas. Sin embargo, los equipos reconocen que las condiciones de implementación influyen en la efectividad de las intervenciones. Se mencionan la sobrecarga de estudiantes, la falta de tiempos protegidos y las limitaciones de espacio como elementos que inciden en la continuidad y profundidad del trabajo.</p> <p>En conjunto, las apreciaciones reflejan una valoración positiva del programa, particularmente en su dimensión humana y relacional. Sin embargo, esta valoración convive con la percepción de que los apoyos podrían fortalecerse en términos de cobertura, sistematicidad y disponibilidad de recursos, evidenciando una distinción implícita entre la calidad del vínculo profesional y la suficiencia estructural de las intervenciones.</p>		
<p>Subcategoría 3.3 Apreciaciones sobre avances/progreso de NNA</p> <p>Permite identificar y reconocer avances significativos observados en NNA asociados a los apoyos del PIE, describiendo en qué aspectos se evidencian y cómo se interpreta su relación con el proceso de apoyo e inclusión escolar.</p>	<p>F2;P64: <i>"Bueno, asimilarlo, porque igual fue ese el tema de este año, que él asimilara que tenía algo y que tampoco lo tomara como algo grave porque al principio como que le daba pena y no le gustaba escuchar que dijeran que él tenía autismo o TEA, pero ahora ya lo aceptó, ya entiende que no es nada grave, que el nivel que tiene, el grado que tiene él es súper leve y también avanzar en el tema de su autoestima porque él lo hacía sentir como que era menos. Entonces ahora no, ahora yo lo noto como más confiado de sí mismo, que también nos ayudó el psicólogo porque el X como que necesitaba escuchar más cosas buenas de él, a pesar de que yo siempre le digo cosas buenas, como que necesitaba más y es eso, igual también yo lo conversé aquí, como que X necesitaba eso, sentirse más, como que podía hacer cosas, como que era capaz.- Y bueno, ha cambiado</i></p>	<p>S2; P57: <i>"Mira, yo creo que es un conjunto de cosas, yo creo que es multifactorial y no sé si tiene que ver solo con el PIE y también como con todo el colegio y todos los apoyos en realidad, si bien siempre hay mejoras a nivel adaptativo, a nivel del pensamiento, a nivel como reflexivo de todos los estudiantes en general. Hay avances importantes de los chiquillos, pero no sé si los puedo atribuir únicamente como al programa de integración. Hay veces que sí, porque es como que hay estudiantes con mayor necesidad que tenemos que estar, no sé, todo el tiempo, todo el tiempo, todo el tiempo, hasta que logra adaptarse, pero nuestro trabajo es como dejarlo más autónomo. Entonces, desde ahí, esa es como la función, creemos nosotras también. Así que no sé si podría atribuirlo al programa como maravilloso, no, porque yo creo que</i></p>

	<p><i>harto, estaba súper bien, ya no se siente inseguro, ya no dice. Porque antes decía cosas como. Se decía adjetivos calificativos malos. Claro, porque soy tonto que no sé hacer esto, ahora ya no lo escucho decir esas cosas.”</i></p>	<p><i>también faltan más tiempo o quizás como cambiar a veces algunos formatos, tal vez, pero yo creo que sí se dan avances; ahora, no únicamente son por PIE.”</i></p>
	<p>S3; P142-144-146: <i>“Me encantó que este año ha sucedido mucho más, que él se estaba reconociendo, lo que él siente. Está mucho más confrontacional también, mucho más, pero también es parte de la etapa, pero “por qué esto, pero por qué otro, pero por qué me estás obligado”, pero antes no decía nada, entonces yo prefiero mil veces a que él este así. (...) Que prefiero que aunque me reclame, aunque a veces me dice “mami que tú eres pesada”, pero está expresando lo que decía. En la flexibilidad también. Sí, que se adapta mucho mejor y eso es porque también ha ido paulatinamente adaptándose a los tiempos de.”</i></p>	<p>S4;P50: <i>"Sí, la mayoría avanza bastante bien. Nosotros siempre nos vamos poniendo objetivos como desde lo más básico: que esté en sala, que esté, que se escape menos, que responda más preguntas, que quiera venir, entonces podemos estar todo el año en ese objetivo. Entonces, si lo vemos como a nivel micro, de en verdad este niño necesita esto, ya enfoquémonos todo el año en su adherencia al sistema educativo, bacán. Pero lo mismo si lo vemos desde el papel, no cumplimos ni un objetivo, entonces al final cualquiera podría decir: no, ustedes no son efectivos, pero en realidad sí logramos que el niño estuviera en la sala. (...) Tenemos casos que niños que ni siquiera sonreían, y cosas súper chicas, que eso no está en ningún papel que te lo pida, pero ya el que uno se dé cuenta que pucha, te saluda y sonríe, es como ya logramos como que en séptimo básico saludar mirándote, por ejemplo."</i></p>

ANÁLISIS:

En relación con los avances, estos se sitúan principalmente en dimensiones socioemocionales, comunicativas y adaptativas, más que en logros académicos tradicionales. Desde la perspectiva familiar, los progresos más significativos se vinculan con aspectos cotidianos, como una mayor capacidad para verbalizar emociones, comunicar necesidades, fortalecer la autoestima y aceptar el diagnóstico. Varias familias destacan cambios en la expresión oral, mayor flexibilidad y una adaptación progresiva a rutinas escolares, valorando especialmente aquellos avances que impactan en la vida diaria y en la autoconfianza de cada estudiante. En algunos relatos se observa que ciertos progresos son más evidentes en el contexto familiar que en el escolar, lo que sugiere que el avance puede manifestarse de manera distinta según el entorno.

Desde la mirada profesional, los avances son comprendidos como procesos progresivos y multifactoriales, no atribuibles exclusivamente al PIE, sino al trabajo conjunto entre escuela, familia y maduración del estudiante. Se observan mejoras en la permanencia en el aula, adaptación a rutinas, disminución de conductas disruptivas y mayor participación social, especialmente al transitar hacia segundo ciclo. Los profesionales enfatizan que muchos de estos logros son microavances, como tolerar el ruido, permanecer en clase o saludar y sostener interacciones, que representan transformaciones relevantes en la trayectoria escolar, aunque no siempre se reflejen en evaluaciones formales o en el cumplimiento estricto de objetivos planificados.

De manera transversal, se reconoce que los avances se construyen en procesos diarios y acumulativos, donde el acompañamiento constante y la colaboración entre actores adquieren un valor central, incluso cuando los resultados no se expresan en indicadores académicos convencionales.

5.4 Categoría N°4: Diagnóstico y trayectoria de vida. (Solo familias)

Considerando que el diagnóstico y la trayectoria de vida son procesos que conforman un perfil más personal y único de cada familia, la presente categoría se analiza considerando únicamente las respuestas de las familias de NNA.

Subcategoría 4.1: Proceso de Diagnóstico.

El proceso de diagnóstico no fue inmediato ni lineal, sino progresivo y, en varios casos, prolongado en el tiempo. Inicialmente, las familias observaron señales vinculadas principalmente al ámbito sensorial y social, como dificultades en el lenguaje, hipersensibilidad al ruido, necesidad de anticipación, problemas en la interacción social, dificultad para enfrentar cambios y conductas repetitivas. En este sentido, una apoderada relata que F1; P29: *“Llegaron a los dos años y medio y que no habla, que nada. Lo que sí era muy independiente, cuando él quería algo, iba al refrigerador, no lo pedía, por ejemplo, si era algo que se pudiera atender, solo iba al refrigerio, porque ni siquiera quería que llegaba y sacaba y me lo llevaba. Entonces esa era dinámica, era cuando él podía hacer algo. Entonces lo metí en escuela de lenguaje pensando en que iba a ser más fácil para él, ya que todos decían no lo estimulan, como está criado entre puras mujeres, entonces dije ya, escuela de lenguaje nomás”.*

Asimismo, otra familia describe que F2; P18: *“no fijaba, no enfocaba la mirada en nosotros, yo me daba cuenta cuando llegaba su papá también, por ejemplo yo no trabajaba cuando estaba más chiquitito porque no podía, iba a terapia toda la semana y nos acostábamos en la casa y su papá llegaba y no reaccionaba, no lo miraba, no lo buscaba, nada, o sea, él estaba como en sus cosas (...) tuvo hipotonía muscular, le costó la marcha, le costaba las*

texturas”. Por ende, ambos relatos evidencian que las primeras señales generan preocupación familiar y favorecen una búsqueda gradual de apoyos y evaluación diagnóstica.

En varios casos, la comparación con otros niños o con hermanos permitió visibilizar diferencias más claras en el desarrollo. En relación con ello, una familia manifiesta que F3; P28: *“Después cuando nació su hermana, ya fue muy notorio por sus diferencias. Bueno, todos somos diferentes, pero uno como papá sabe cuándo es solo diferencia de personalidad”*. Por lo tanto, la observación y la comparación dentro del entorno familiar favorecen la identificación de señales de alerta en el desarrollo.

En algunos casos existieron diagnósticos previos, como el Trastorno del Lenguaje (TEL) o Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH), antes de confirmarse el CEA, y ciertas conductas fueron interpretadas inicialmente como rasgos de personalidad o estilos de crianza. F1; P31 comenta que *“Él tenía tres años ya. Y ahí la evaluación que me hicieron en la escuela que tenía terapeuta, fonoaudióloga, me dijeron que tenía trastorno de lenguaje mixto con las evaluaciones. Y entre medio salió cuando ya estaba en nivel medio menor, mayor, pre kínder, que tenía hiperactividad y déficit atencional e impulsividad”*.

El proceso involucró la participación de distintos profesionales, como psicólogos/as y neurólogos/as, además de la aplicación de instrumentos diagnósticos específicos. En relación con ello, una familia explica F2; P20: *“Un psicólogo especialista que veía todo eso del autismo. Hicieron el examen, el ADOS2, el ADIR. Bueno, el diagnóstico se lo dio una neuróloga. El psicólogo primero le hizo un examen claro, informe y después una neuróloga, no recuerdo el nombre en realidad”*. Algunas familias buscaron segundas opiniones y, en ciertos casos, existió indicación de medicación, lo que refleja un rol activo en la búsqueda de respuestas. F4; P14: *“lo*

llevé porque no creía lo que tenía, como a tres lugares (...) lo llevé a un neurólogo (...) le dio Risperidona (...) me conseguí yo, busqué yo el neurólogo (...) y empecé a ir a un centro con terapeuta ocupacional y psicólogos”.

La escuela también tuvo un rol relevante, ya que en diversas situaciones fue el establecimiento quien sugirió la evaluación, especialmente a través del psicólogo/a escolar, configurándose como un espacio clave de detección temprana. En uno de los relatos se menciona que desde el establecimiento F4; P14: *“me mandaron a un psicólogo”* para evaluar ciertas conductas observadas en el estudiante, otra familia señala que F3; P30: *“Si, ya en el colegio... como ya había niños autistas, sobre todo la psicóloga, me dijo: "si, vean esto, les recomiendo ir al neurólogo". Porque aparte el diagnóstico fue bien tardío en él”.*

También F3; P34 señala que: *“Acá, bueno, en el colegio mayoritariamente, cuando ya después lo llevaba al neurólogo y ya fue como él lo diagnosticó y ahí ya tuvo su diagnóstico, porque como acá ya lo habían visto, para él fue suficiente con haberlo visto, porque ahí ya eran. Cómo fue que él me dijo, las pesquisas, acá en el colegio; con eso para él bastaba, y verlo a él y su experiencia”.* En este sentido, el contexto educativo permite observar de manera organizado el desempeño social y académico de cada estudiante, lo que favorece la activación de procesos diagnósticos formales, en coherencia con lo establecido en el Decreto N.º 170, que regula la evaluación integral e interdisciplinaria para la determinación de NEE (MINEDUC, 2009).

Finalmente, el diagnóstico no solo constituyó un hito clínico, sino también un proceso emocional. Si bien en un inicio pudo resultar impactante o difícil de asumir, con el tiempo permitió comprender mejor al niño o niña y resignificar su trayectoria. En este sentido, F4; P14

expresa que *“al principio no creía lo que tenía (...) después me interioricé (...) X estaba dentro del espectro y todo, que no era nada malo. Me mandó a hacer capacitaciones para mí, porque dijo que la familia era la que tenía que enriquecerse con eso (...)”*. La literatura señala que este proceso suele transitar desde la incertidumbre inicial hacia una etapa de mayor comprensión y reorganización familiar (Lavado y Muñoz, 2023), configurándose como un elemento relevante en la construcción de apoyos y expectativas futuras.

Subcategoría 4.2: Vida cotidiana y apoyos.

La vida cotidiana de los y las estudiantes en CEA se caracteriza por apoyos variables, ajustados a cada etapa del desarrollo. No todos reciben atención externa permanente; las y los profesionales más mencionados son psicólogo/a neurólogo/a y fonoaudiólogo/a, y en menor medida terapeuta ocupacional. En este sentido, se señala que F1; P41: *“psicóloga y neuróloga. Sí, va sus controles con neurólogo”*. De manera similar, otra apoderada expresa que actualmente F2; P24: *“y ahora está con la pura fonoaudióloga, ya estábamos con los dos, el psicólogo, la fono, el psicólogo lo dio de alta, así que no era necesario, si vuelve a tener un episodio de algo así hay que volver a contactarlo”*

En varios casos, estos apoyos son esporádicos o se suspenden por razones económicas o por sobrecarga del propio NNA. Una familia menciona que el estudiante dejó de asistir a psicología debido a que F2; P24 *“se estaba estresando ya porque como tenía el colegio, la fono, el psicólogo ya se estaba empezando a desesperar por ese tema que tenía muchas cosas”*. Asimismo, se observan apoyos más esporádicos o con baja frecuencia, lo que se refleja cuando una familia comenta que F3; P38 y P40: *“estuvo en terapia ocupacional también (...) pero poco, dos cada tres meses”*. Esto refleja dificultades para sostener los apoyos de forma continua.

Asimismo, tienden a intensificarse en momentos de mayor dificultad, como conflictos sociales o cambios propios de la preadolescencia, situación que también aparece en los relatos familiares cuando se menciona la necesidad de apoyo psicológico F4; P16: *“Psicólogo también, por el tema de la preadolescencia más que nada. Su cuerpo que está, está creciendo y se ve en el espejo. Y es un tema”*.

En relación con la medicación, esta no constituye una estrategia central en todos los casos. Algunos estudiantes utilizan melatonina o fármacos asociados a la concentración, principalmente para regular el sueño y la atención. Una familia menciona que F1; P43: *“toma melatonina en la noche para el sueño (...) y Omega que le dio la neuróloga”*. Mientras que otra señala que el estudiante utiliza un medicamento F4; P18 *“Sí, el Samexid, que es para la concentración que te dan, porque es como. Era muy medio disperso”*. En ciertos relatos se mencionan ajustes o segundas opiniones médicas, configurándose la medicación como un apoyo complementario dentro de un conjunto más amplio de estrategias.

Respecto a la autonomía en la vida diaria, los y las estudiantes participan en actividades cotidianas como ordenar o seguir rutinas básicas, aunque con distintos niveles de supervisión. Se observan avances progresivos, pero también dificultades vinculadas a la sensibilidad sensorial, la iniciativa o el uso de ciertos espacios. En los relatos se describen actividades como F2; P28: *“le da la comida a los perros, ordena sus cosas, cada vez come algo, lava la loza, pone la mesa y ordena sus cosas para el colegio también”*. F4; P20: *“todos los días me barre, me recoge las hojas (...) riega. Y después nos venimos al colegio, tenemos como rutina”*.

En varios casos, el desarrollo de estas habilidades requiere anticipación y acompañamiento constante, lo que permite comprender la autonomía como un proceso

construido en interacción con el entorno familiar y social, tal como plantea el enfoque ecológico del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987).

En cuanto a las interacciones sociales fuera del aula, las relaciones suelen ser limitadas pero significativas, con mayor cercanía a figuras específicas. F2: P30: *“es amistoso con todo el mundo pero no expresivo, no es de acercarse a alguien y abrazarlo porque le nació hacer cariño (...) conmigo es más cariñoso, le dan ganas de abrazarme y aparte que yo le enseñé como de chico a que nos abrazáramos, que nos demostráramos cariño y con mi mamá también es así”*. Asimismo, otra familia explica que F3; P64: *“su familia, sobre todo su abuelo y todo es su vida”*.

En el ámbito escolar, algunos estudiantes mantienen vínculos acotados, aunque se evidencian mayores desafíos en cursos superiores, donde las dinámicas sociales se complejizan. En este contexto, una apoderada expresa que F4; P22: *“Ahora hemos tenido hartos problemas con los compañeros, porque los compañeros están en otra onda, de las niñas, entonces me lo ha molestado hartito. De hecho, por eso tuvimos que intensificar el tema de la psicóloga, del psicólogo”*. De este modo, la experiencia cotidiana y las relaciones con pares inciden directamente en el bienestar y la trayectoria escolar del estudiante, en coherencia con la perspectiva inclusiva que comprende las dificultades como resultado de la interacción entre la persona y su entorno (Booth & Ainscow, 2015)

5.5 Categoría N°5: Políticas nacionales. (Solo profesionales)

Dado que esta categoría aborda normativas, decretos y leyes que orientan formalmente la implementación del PIE, se analiza únicamente a partir de las respuestas de profesionales del equipo PIE.

Subcategoría 5.1: Conocimiento.

Si bien el marco normativo nacional en materia de inclusión es amplio, los discursos profesionales se concentran principalmente en el Decreto N.º 170 (2009) y en la Ley N.º 21.545 (2023). Los profesionales mencionan que S1; P14: *“En general, los decretos que las amparan. Nosotros nos vamos actualizando a medida que van aplicando las leyes, vamos estudiando, tratando de interpretar las leyes, porque todo es superinterpretable. Y nosotros estamos aquí en un contexto de que, por ejemplo, nos pasa mucho que ahora ponen la nueva ley TEA; nosotros tenemos que tratar de aplicarla dentro de la escuela, considerando al niño, pero también a los otros 30 que hay en el curso”*. Esto sugiere que dichas normativas orientan de forma directa la toma de decisiones y la organización de los apoyos en la práctica cotidiana del PIE.

Los profesionales señalan la importancia de mantenerse actualizados frente a los cambios normativos, reconociendo que muchas orientaciones emanan de organismos centrales y deben ser interpretadas según la realidad de cada establecimiento. Uno de los participantes menciona que los profesionales deben S3; P16: *“O sea uno tiene que ir como leyendo todo lo que va saliendo en relación a los decretos, a las cartillas que aparecen, por ejemplo los procesos de evaluación o los decretos que se van dando que han ido cambiando, sobre todo con la ley TEA. Entonces uno como profesional tiene que sí o sí estar como actualizado. La información llega toda ante la corporación y uno la tenía aquí leyendo, ahora se envía desde SLEP, pero siempre hay que ir como buscando por parte de uno para ir como actualizándose porque muchas veces la información llega pero no está como clara”*. Por ende, el conocimiento normativo se configura como un componente técnico que exige una revisión permanente de decretos, orientaciones y procedimientos establecidos por el nivel central (MINEDUC, 2016).

Por otra parte, la implementación de la normativa no se desarrolla de manera lineal, sino que se “traduce” en su implementación a escala local (López et al., 2014, p. 261), proceso que puede generar una “hibridez paradigmática” (p. 277) en su aplicación. Esto refuerza la puesta en práctica de la normativa, puesto que es percibida como compleja, ya que la Ley TEA es comprendida como un marco amplio cuya interpretación puede dar lugar a lecturas divergentes respecto a sus alcances en el contexto escolar. Un profesional señala que S1; P14 *“los papás de los niños TEA vienen con otra percepción (...) como que uno tuviera que reestructurar todo para ellos (...) pero en educación regular todos tenemos que adaptarnos a un mundo”*. Esto evidencia desafíos en la implementación y en la articulación entre expectativas familiares y dinámicas escolares.

También emergen tensiones entre el resguardo de los derechos del estudiantado en CEA y la mantención de normas de convivencia aplicables al conjunto del curso. Desde los relatos, la inclusión no se entiende como ausencia de límites, sino como la incorporación de ajustes razonables dentro de un marco colectivo, en coherencia con el enfoque de derechos promovido por la Ley N.º 21.545 (2023). En los discursos se plantea que uno de los desafíos consiste en equilibrar la comprensión de la condición del estudiante con el funcionamiento del grupo curso, ya que, como señala un profesional S1; P14: *“nosotros tenemos que tratar de aplicarla dentro de la escuela, considerando al niño, pero también a los otros 30 que hay en el curso”*.

El conocimiento normativo no se limita a la mera revisión de decretos, sino que se transforma en una herramienta de posicionamiento profesional. Los discursos evidencian que los equipos deben interpretar, explicar y, en ocasiones, mediar entre las expectativas de las familias y los márgenes reales de acción institucional. Así, la normativa no opera solo como un

marco regulador, sino también como un espacio de negociación simbólica, donde se disputan sentidos respecto a inclusión, derechos y límites. Esto también aparece en los relatos cuando los profesionales mencionan S2; P16: *“Por ejemplo la ley TEA llegó a los colegios, pero la ley TEA es una ley de salud, no es una ley educacional, entonces desde ahí hay muchas falencias en los colegios en relación a la ley y los apoderados también no manejan al 100% la ley, llegan a los colegios exigiendo cosas que no se pueden dar y ahí uno tiene que estar siempre informado para dar respuestas acorde a las leyes que van saliendo”*. Esto permite comprender que el conocimiento legal no es neutro, sino que recae directamente en la configuración de las prácticas, decisiones y relaciones dentro de la comunidad educativa.

El grupo de profesionales también identifica una distancia entre las exigencias normativas y las condiciones reales de implementación. Aunque el Decreto N.º 170 establece criterios para la evaluación y el seguimiento, se perciben limitaciones en tiempos, recursos y reconocimiento profesional que dificultan su aplicación integral. En este sentido, S4; P24 señala que *“eso es lo ideal (...) suena muy lindo en papel, pero los espacios en los colegios no están óptimos para eso (...) la barrera es los espacios y los recursos”*. Del mismo modo, S2; P15 plantea que *“hay que cuidar la inclusión de los chiquillos, pero en términos reales eso no se puede llevar a cabo por los tiempos que nos entregan (...) en papel no es tan adoc con la necesidad real de los estudiantes”*. Asimismo, otro profesional indica S4; P16 que *“en los decretos (...) no está incluida la figura de terapeuta ocupacional como un apoyo necesario para el programa (...) considero que están súper desactualizados”*.

Estos discursos dan cuenta de tensiones entre el marco normativo y las condiciones concretas de la práctica, asociadas principalmente a limitaciones de recursos, tiempos y

actualización profesional. Esta situación se vincula con el incremento de las demandas administrativas, las cuales complejizan su desarrollo en la práctica cotidiana (Chávez et al., 2025).

Subcategoría 5.2: Ley TEA.

El conocimiento que manejan los profesionales respecto a la Ley N.º 21.545 se construye principalmente desde una dimensión práctica. Los discursos se centran en la aplicación de protocolos recientes, como el PAEC y el DEC, y en el abordaje de situaciones de desregulación emocional, más que en una comprensión amplia de su marco jurídico. En este sentido, la ley es entendida desde su implementación cotidiana y desde las exigencias concretas que plantea al establecimiento. S1; P16 señala que *“Bueno, nosotros ahora, respecto a la ley TEA, hay muchos más protocolos que tenemos que tener dentro de lo que es nuestro archivador. Está el tema del DEC, el PAEC que tuvimos que aplicarlo, cómo tener que usarlo, los resguardos que tienen los papás en sus trabajos, que es lo que más nosotros tenemos conocimiento sobre eso, en caso de que tengan los niños alguna desregulación o algo pase. Eso es algo nuevo para nosotros que antes no venía dado con ninguna ley.”*. Lo anterior muestra que la ley es comprendida principalmente desde su implementación cotidiana, especialmente en relación con los procedimientos asociados a la regulación emocional.

Desde el plano normativo, la Ley TEA establece que los establecimientos deben realizar los ajustes necesarios en sus reglamentos y procedimientos internos, considerando la diversidad de sus estudiantes (MINSAL, 2023). En esta misma perspectiva, el Marco General de Educación Inclusiva señala que la educación inclusiva implica *“eliminar todas las barreras y formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación”* (MINEDUC, 2023, p.

6). En este contexto, S2; P18 plantea que *“lo que más manejamos como los derechos que tiene el niño, no se le puede negar el derecho a la educación, a la atención, que igual es algo complejo porque si bien no se puede negar por decreto, no existen las horas para todos los niños”*. De este modo, la ley se inscribe en un enfoque de derechos que trasciende la presencia en el aula y plantea desafíos para la organización y la cultura institucional.

De este modo, la normativa es percibida como un marco que orienta transformaciones en la organización y la cultura institucional, pero cuya aplicación se ve condicionada por limitaciones de tiempo y recursos (Chavez et. al, 2025). Esta brecha entre el ideal normativo y las posibilidades concretas del establecimiento ha sido advertida también por Tamayo et al. (2018), quienes señalan que, pese a los avances en el trabajo interdisciplinario del PIE, persisten debilidades en las condiciones que permiten sostener una inclusión efectiva.

Se observa, además, un mayor empoderamiento de las familias, que recurren a la ley como respaldo frente a situaciones escolares. Si bien este fenómeno es valorado desde un enfoque de derechos, también genera la necesidad de clarificar su alcance y límites, posicionando al equipo profesional en un rol permanente de mediación. En este sentido, S4; P16 señala que *“por un lado es bueno que los papás se han empoderado más desde esta ley, pero a la vez exigen cosas que como realidad no les podemos ofrecer (...) siento que las leyes de inclusión no han sido creadas desde la realidad misma, sino muy desde afuera”*. Esto evidencia nuevas tensiones en la relación familia-escuela, asociadas a la interpretación de la normativa y a las posibilidades reales de respuesta institucional.

La Ley TEA en sí es reconocida como un avance significativo en la garantía de derechos; sin embargo, su materialización concreta continúa dependiendo de factores estructurales e

institucionales que condicionan su impacto en la práctica educativa. S4; P16 señala que *“el objetivo, pero la forma no está bien implementada, no fue bien pensada, siento muy rápida su implementación. Los colegios, los hospitales y todos los centros donde se implementa esta ley no están preparados”*. Esto refleja que, pese a su valoración positiva, su impacto en la práctica educativa depende de las condiciones organizativas y de preparación de los distintos contextos. Como señalan Tamayo et al. (2018), las condiciones organizativas de los establecimientos pueden limitar la implementación efectiva de las políticas inclusivas.

5.6 Categoría N°6: Trabajo entre profesionales (Solo profesionales)

La presente categoría se analiza considerando únicamente las respuestas de los profesionales del equipo PIE, dado que aborda dinámicas de coordinación, articulación y trabajo colaborativo propias de su práctica.

Subcategoría 6.1: Docentes de aula.

La principal instancia formal de articulación entre docentes de aula y profesionales del PIE corresponde al denominado “equipo de aula”. Este espacio, que idealmente se desarrolla de manera semanal, reúne principalmente educadora diferencial, psicóloga y docente jefe o de asignatura. En estas reuniones se revisan planificaciones, se analizan las necesidades del curso y se acuerdan estrategias específicas para estudiantes en CEA. Asimismo, se realizan ajustes a los PAI, consolidando al equipo de aula como el principal espacio de coordinación pedagógica (MINEDUC, 2018). S1; P36 señala que *“Se planifican en las reuniones de equipo de aula, que están planificadas para que se hagan una vez en la semana, no siempre; acá alcanzan por horarios a que se hagan todos y, dependiendo de las personas, el trabajo es fluido o no es fluido, esa es la verdad. Entonces, con algunas puedes lograrlo rápidamente”*. Esto muestra que, si

bien el equipo de aula constituye una instancia clave de articulación, su funcionamiento efectivo depende de condiciones organizativas y relacionales.

A su vez, en esta articulación se coordinan contenidos, se priorizan objetivos y se ajustan evaluaciones con el fin de favorecer el acceso y la participación en el aula común, concordante con el principio de adecuaciones curriculares orientadas a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación (Decreto N.º 83, 2015). S2; P39: *“siempre está la educadora diferencial y la psicóloga, nosotros sí nos generan horas como para eso y ahí buscamos las estrategias necesarias o de repente citamos los apoderados o buscamos como que hacer, esa es como nuestra forma de articular”*. Así, la coordinación adquiere un carácter práctico que incide directamente en la toma de decisiones pedagógicas y en la implementación de apoyos.

Por el contrario, se observa una distribución desigual de los tiempos destinados a la coordinación. Mientras algunos profesionales cuentan con horarios formales asociados al equipo de aula, otros, como fonoaudiólogos o terapeutas ocupacionales, no siempre disponen de espacios estructurados para participar. En este sentido, S3; P40 señala que *“Algunos profesionales del equipo no tenemos como una carga horaria establecida (...) lo hacemos muy de forma informal cuando estamos trabajando, queda un rato libre y organizamos lo que son como las intervenciones grupales en necesidad del curso”*. Esto evidencia que la coordinación interdisciplinaria depende, en parte, de la disponibilidad horaria y de la organización interna del establecimiento.

Tal como advierten Chávez et al. (2025), la implementación de políticas inclusivas ha estado acompañada desafíos organizativos que inciden en la coordinación interna de los equipos. S4; P36 señala que *“el profesor diferencial la baja a nosotros (...) ella nos comenta a nosotros*

dentro de una conversación como de pasillo, digamos, aportamos y decimos si estamos de acuerdo, hagamos esto otro.”. De este modo, parte de la articulación se ajusta a las posibilidades disponibles, dependiendo en ocasiones de la mediación de la educadora diferencial.

El equipo de aula no solo opera como instancia técnica de coordinación, sino que se configura como el eje articulador del modelo inclusivo del establecimiento. Aún así, la centralidad de la educadora diferencial como mediador entre docentes de aula y otros profesionales evidencia una estructura de articulación parcialmente jerarquizada, donde la fluidez del trabajo colaborativo depende tanto de los tiempos formales disponibles como de la disposición individual de los actores. Así, se construye en una dificultad constante entre estructura institucional y dinámicas informales de coordinación, lo que conlleva que el trabajo interdisciplinario no es únicamente una disposición normativa, sino una práctica que debe negociarse cotidianamente.

Finalmente, la efectividad de esta coordinación se vincula con factores relacionales, como la disposición docente y la calidad de los vínculos interprofesionales. S1; P36: *“dependiendo de las personas, el trabajo es fluido o no es fluido, esa es la verdad. Entonces, con algunas puedes lograrlo rápidamente”*. En esta línea, se ha señalado que *“la participación y la colaboración entre familia - escuela es producto de las interpretaciones que se adoptan...”* (Madrid et al., 2019 citado en Villar Cavieres et al., 2024, p. 81), lo que permite comprender que la articulación depende no solo de estructuras formales, sino también de las relaciones que se construyen entre los actores.

Subcategoría 6.2: Profesionales PIE.

El análisis muestra que la articulación entre los distintos profesionales del PIE no se encuentra formalmente institucionalizada mediante tiempos protegidos o reuniones calendarizadas específicas para la coordinación. Es decir, no existe un horario exclusivo destinado a la planificación interdisciplinaria, por lo que la organización del trabajo depende en gran medida de la gestión interna del equipo. Así lo expresa S1; P38 *“la verdad es que no tenemos un tiempo de reunión entre nosotros, pero nosotros tomamos desayuno juntos. A las 4 de la tarde, todas se van a la sala de allá y se conversa sobre los niños, o en conversación, digamos, de pasillo que se da en nuestra sala”*. Esta situación se relaciona con lo descrito por Chávez et al. (2025), quienes señalan que las exigencias organizativas pueden limitar la consolidación de espacios sistemáticos de coordinación profesional.

La comunicación cotidiana cumple una función organizadora importante, puesto que los intercambios informales permiten compartir información clínica y pedagógica, contrastar miradas disciplinarias y ajustar estrategias de intervención, favoreciendo la continuidad de los apoyos. Como expresa S3; P40: *“no tenemos tampoco un horario establecido, lo hacemos muy de forma informal cuando estamos trabajando, queda un rato libre y organizamos lo que son como las intervenciones grupales en necesidad del curso”*. De esta manera, la coordinación interna del PIE se configura como un proceso flexible que articula distintas especialidades más allá de estructuras formales.

A pesar de estas limitaciones, se observa un clima profesional marcado por cohesión y disposición al trabajo conjunto. El o la diferencial cumple un rol articulador, favoreciendo la integración entre las distintas áreas. Así lo plantea S2; P41: *“La educadora diferencial siempre*

nos comunica a nosotras, vemos las estrategias en conjunto, siempre como que buscamos trabajar, no sé, la fono, la terapeuta, la psicóloga, como que siempre se aborda así, entonces sí tenemos muy buena comunicación a pesar de que no existen como tiempos formales para eso”.

Cuando las condiciones lo permiten, también se desarrollan acciones interdisciplinarias en el aula común mediante actividades grupales planificadas de manera conjunta. En este marco, S4; P30 indica que *“Nosotros igual tratamos dentro de los tiempos hacer intervención dentro de la sala como actividades grupales, vamos con la fono, la psicóloga y hacemos otras cosas”.* Este funcionamiento se vincula con la noción de equipo interdisciplinario promovida por el MINEDUC (2016), entendida como una forma de trabajo colaborativo orientada a mejorar el aprendizaje y la participación del estudiantado con NEE.

La ausencia de tiempos protegidos para la coordinación interdisciplinaria no impide el desarrollo del trabajo colaborativo; pero lo sitúa en un plano dependiente de la gestión interna y de la disposición profesional del equipo. De este modo, la articulación no se sostiene exclusivamente en estructuras organizativas formales, sino también en dinámicas relacionales y acuerdos construidos en la práctica cotidiana. En palabra de S4; P38: *“cuando es como de cada área podemos tener como esto de movernos por nosotras, pero si es algo como generalizado, que todos tenemos que intervenir, siempre lo hablamos en conjunto, nos hacemos el tiempo en algún momento”.* Esto permite observar que la implementación del enfoque interdisciplinario se concreta en condiciones que no siempre responden a lo normativamente esperado.

Asimismo, Mathers et al. (2024, citado en Villar Cavieres et al., 2024) sostiene que “el trabajo colaborativo pareciera ser capaz de ofrecer mayor eficacia y excelencia incluso en las circunstancias más desafiantes que se pueden presentar en el sistema escolar” (p. 79),

destacando su potencial en contextos complejos. Blanco Guijarro (2023), menciona que la efectividad de los apoyos no depende de acciones aisladas, sino de su integración dentro de un sistema articulado. Por lo que, el trabajo del equipo PIE se caracteriza por una articulación interdisciplinaria flexible, sostenida en la iniciativa y el compromiso profesional.

Subcategoría 6.3: Agentes educativos fuera del PIE.

La participación en los apoyos no se limita al equipo técnico, sino que involucra a toda la comunidad escolar. Como señalan Booth y Ainscow (2015), la inclusión se construye en la interacción cotidiana entre personas y contextos. En este marco, asistentes de aula, paradocentes, auxiliares y directivos participan de manera indirecta, pero significativa, en el apoyo a estudiantes en CEA. Su rol, si bien no se centra en adecuaciones curriculares, sino en la observación, la contención emocional y la comunicación oportuna de situaciones relevantes, configurándose como un complemento al trabajo del PIE. Así lo plantea S3; P4: *“Aquí la escuela conoce a todos los niños y la verdad que como aquí se usa mucho de que los paradocentes o los asistentes de aula salen al patio, entonces las tías en ese sentido como que contienen y dan mucho apoyo emocional a los niños cuando están en el patio, sobre todo dentro de la sala”*.

Su participación adquiere especial relevancia en situaciones de desregulación. Mientras el equipo PIE entrega orientaciones específicas, estos agentes cumplen una función preventiva y de resguardo emocional. S1; P40: *“No, por favor, no, no se acerquen (...) entonces ahí tú tienes que empezar a explicarles que, por favor, no se acerquen y dar como las indicaciones. En general, a ellos igual se les capacita para que tengan las herramientas, pero no al nivel de los profesores”*. El MINEDUC (2024) enfatiza que las conductas deben abordarse desde una

perspectiva contextual y de apoyo, lo que refuerza la importancia de que todos los actores compartan criterios comunes. Además, su presencia en espacios informales, como patios y recreos, permite identificar dinámicas sociales, conflictos o situaciones de aislamiento, aportando información clave para una comprensión más integral de cada estudiante. En este sentido, S2; P43 señala: *“si están las tías del aseo o alguna paradocente (...) y visualizaron alguna situación compleja o algún estudiante que estuvo solo en el patio (...) inmediatamente nos avisan a nosotras o a los profesores jefe”*. Esto permite reconocer que la observación cotidiana de la comunidad escolar contribuye a una comprensión más integral de las necesidades del estudiantado.

La articulación con estos actores se fortalece cuando existe una cultura escolar colaborativa. López et al. (2014) advierten que las concepciones institucionales pueden favorecer o dificultar la inclusión, por lo que el rol directivo adquiere relevancia al otorgar flexibilidad y validar iniciativas que favorezcan los apoyos. Pero, persisten desafíos asociados a la necesidad de ampliar instancias formativas y sistematizar la comunicación interna. S1; P42 señalan que *“capaciones para toda la comunidad educativa, eso debiera haber talleres que los involucran a todos, lo mismo que también se nos enseña a nosotros, que fuera como extensivo para todos”*. Más que una falta de disposición, las limitaciones parecen vincularse a condiciones organizativas que dificultan sostener una coordinación más estable en el tiempo (Chávez et al., 2025).

La participación de agentes educativos fuera del PIE permite comprender que no depende únicamente del equipo especializado, sino que se construye en la acción cotidiana de toda la comunidad escolar. La observación, el acompañamiento y la comunicación oportuna

configuran apoyos que, aunque no siempre formalizados, inciden directamente en el bienestar y la participación del estudiantado en CEA. Así, se sostiene tanto en estructuras técnicas como en prácticas compartidas al interior de la escuela.

5.7 Categoría emergente: Implementación del programa PEERS®

La presente categoría emergente se construye a partir de la recurrencia con que el programa PEERS® es mencionado, tanto por familias como por profesionales, como parte de los apoyos ofrecidos por el establecimiento. Su mención aparece de manera transversal en ambos grupos, dando paso al siguiente análisis:

El análisis muestra que el programa PEERS® se incorpora como una estrategia orientada al fortalecimiento de habilidades sociales en estudiantes en CEA, especialmente en segundo ciclo, donde las demandas relacionales se intensifican. Tanto profesionales como familias lo reconocen como un espacio estructurado que permite trabajar habilidades como iniciar y sostener conversaciones, integrarse a grupos y mantener vínculos de amistad. S3; P12 expresa: *“a la mayoría le cuesta el iniciar, el integrarse, como el mantener una conversación con los pares es como lo que más les cuesta a ellos”*. Asimismo, el mismo profesional señala que *“como que quedan solos, nadie los quiere elegir o ellos mismos prefieren hacer los trabajos solos porque no saben cómo llegar a sus compañeros”*. Lo que evidencia que el programa responde a necesidades vinculadas a la participación social y a la construcción de relaciones entre pares.

Desde la perspectiva profesional, PEERS® (*Program for the Education and Enrichment of Relational Skills*) corresponde a un programa de entrenamiento en habilidades sociales basado en evidencia, dirigido a adolescentes y jóvenes autistas. Según su certificación oficial, incorpora instrucción directa, modelamiento, ensayo conductual y trabajo paralelo con familias,

favoreciendo la generalización de aprendizajes en contextos naturales (PEERS®, 2021). En este marco, S4; P12 señala: *“Y la verdad es que sí hemos visto que han podido ir desenvolviéndose mejor, algunos con más apoyos que otros, pero creo que ese taller ayuda mucho a que los chicos exploren estas habilidades en un espacio seguro y después la puedan llevar a cabo”*.

Desde la mirada familiar, su valoración se vincula principalmente con cambios observables en la participación social y en la seguridad de cada estudiante al interactuar con pares, lo que otorga un sentido práctico a la intervención más allá de su fundamentación técnica. No obstante, también se mencionan dificultades asociadas a su implementación en el horario escolar. En este sentido, F2; P40 señala que *“a veces le perjudica que lo saquen de la clase para PEERS, porque se pierde materia (...) lo han sacado incluso de pruebas y después queda atrasado”*.

A pesar de ello, la misma familia reconoce avances progresivos en su desarrollo, indicando que F2; P52: *“ha ido madurando de a poquito (...) le va bien, es buen alumno”*. Por lo tanto, la experiencia familiar combina una valoración positiva de los cambios socioemocionales con preocupaciones respecto de la organización académica. La literatura respalda la efectividad de intervenciones estructuradas para el desarrollo de habilidades sociales en personas en CEA, especialmente cuando contemplan práctica guiada y seguimiento sistemático (Castillo Bautista y Sánchez-Suricalday, 2023).

En coherencia con lo anterior, los discursos analizados sugieren que el aporte del programa no radica únicamente en la enseñanza de conductas sociales, sino también en la generación de espacios protegidos de práctica que favorecen la transferencia de los aprendizajes al contexto escolar cotidiano. En este marco, S2; P14 señala que *“el trabajo tiene también*

desafíos que les mandamos como tareas a las familias”. Esto evidencia que la intervención se extiende más allá del espacio del taller, promoviendo la participación activa del entorno familiar en la consolidación de las habilidades sociales.

Su incorporación como categoría emergente evidencia que, dentro del establecimiento, las habilidades sociales se configuran como un eje prioritario de intervención, especialmente en etapas donde depende en gran medida de la participación entre pares. La sostenibilidad de estas iniciativas, no obstante, depende de condiciones institucionales como tiempos protegidos, certificación formal y coordinación con las familias, lo que sitúa su implementación en diálogo constante con las posibilidades organizativas y la disponibilidad real de recursos.

Capítulo 6: Triangulación

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a familiares y profesionales del PIE, se integran los hallazgos con el marco referencial y normativo que sustenta esta investigación. La triangulación permite articular las percepciones de ambos grupos en torno a los apoyos entregados a estudiantes en CEA, considerando no solo su dimensión técnica, sino también los factores relacionales, socioemocionales y estructurales que inciden en su puesta en práctica y valoración. La inclusión, por lo tanto, se comprende como un proceso dinámico y situado, en coherencia con lo planteado por Booth y Ainscow (2015), quienes la conciben como transformación de culturas, políticas y prácticas escolares.

6.1 Conocimiento general del CEA

En las familias, el conocimiento del CEA se encuentra profundamente vinculado a la experiencia emocional del diagnóstico y a la observación cotidiana. No es un saber abstracto, sino que se construye desde la vivencia y el vínculo, configurando significados a partir de la experiencia compartida (Uribe Fernández, 2014).

Este proceso implica una resignificación progresiva, donde la condición deja de ser una etiqueta externa y pasa a integrarse como parte de la identidad del hijo. En esta línea, la familia, como agente primario de socialización, cumple un rol central en la construcción de valores y bases de la personalidad, influyendo en la forma en que el niño comprende su propia experiencia (Rodríguez, 2007). Por lo cual, el conocimiento familiar cumple una función protectora y afirmativa, permite sostener la autoestima del niño o niña y enfatizar sus fortalezas frente a los desafíos.

Por el contrario, en los profesionales, el conocimiento de la CEA cumple una función organizadora y operativa, ya que no se orienta principalmente a la resignificación emocional, sino a la planificación pedagógica junto a la toma de decisiones técnicas. Estructuran la condición en dimensiones como interacción social, comunicación, procesamiento sensorial y niveles de apoyo, coherencia con los criterios establecidos en el DSM-5 (APA, 2013), lo cual recalca que el saber profesional está mediado por exigencias curriculares, normativas y organizativas. De este modo, la CEA no solo es comprendido como condición, sino como variable pedagógica que requiere ajustes y adecuaciones en el aula.

Se interpreta que esta diferencia no constituye una contradicción, puesto que ambas comprensiones no solo describen la condición, sino que configuran expectativas distintas respecto al proceso educativo. Mientras la familia tiende a priorizar el bienestar, la singularidad y la protección de su hijo o hija, el profesional debe equilibrar esas necesidades con las demandas del grupo curso, el currículum y la normativa vigente.

Esto explica por qué ciertos intereses intensos o manifestaciones emocionales pueden ser interpretados de manera distinta según el contexto. Del mismo modo, las desregulaciones emocionales adquieren un significado relacional en la familia, mientras que en la escuela requieren una respuesta estructurada y protocolizada.

Más allá de una simple diferencia conceptual, lo que se evidencia es que el conocimiento de la CEA está permeado por el rol que cada actor ocupa dentro del sistema. Tal como plantea el enfoque ecológico del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987), los significados se construyen desde el rol que se ocupa en los distintos entornos. La familia observa desde el vínculo; el profesional desde la responsabilidad institucional. Esta posición diferencial influye

directamente en cómo se interpretan los apoyos, las dificultades y los avances. Por ende, el conocimiento de esta condición no es únicamente un marco conceptual, sino un elemento que estructura las relaciones entre familia y escuela.

6.2 Estrategias/apoyos educativos

Desde la perspectiva familiar, la inclusión se experimenta en términos concretos: participación real en el aula, trato equitativo y posibilidad de evidenciar aprendizajes. Esta mirada se alinea con enfoques que entienden la inclusión como participación significativa más que como mera presencia física (Booth y Ainscow, 2015), situando el bienestar y la implicación activa del estudiante como indicadores centrales del proceso educativo.

Las barreras adquieren sentido cuando afectan directamente la motivación, la disposición o la continuidad escolar del estudiante, lo que dialoga con el modelo de Calidad de Vida, que enfatiza el bienestar emocional y la participación como dimensiones clave del desarrollo (Jiménez Casas, 2018). En este marco, los apoyos no se evalúan únicamente por su existencia formal, sino por el impacto observable en la experiencia cotidiana.

Sin embargo, el conocimiento que poseen sobre la planificación y fundamentación de las estrategias implementadas es, en algunos casos, parcial. Las familias suelen identificar medidas visibles, evaluaciones diferenciadas, acompañamientos puntuales y talleres específicos, pero no siempre acceden a los criterios técnicos que orientan su priorización o ajuste. Esta situación puede incidir en la percepción de continuidad y suficiencia de los apoyos, fenómeno que ha sido descrito como una tensión recurrente en la relación familia–escuela

cuando no existen mecanismos sistemáticos de comunicación pedagógica (Saracostti et al., 2019).

Desde la mirada profesional, las barreras no se sitúan únicamente en las características del estudiante ni en la voluntad pedagógica, sino en las condiciones estructurales que median la implementación de apoyos. En coherencia con lo planteado por Blanco Guijarro (2023), la existencia de apoyos no garantiza inclusión si estos no logran integrarse de manera sostenida en las prácticas del aula.

Asimismo, aunque el marco normativo, Decreto N.º 170 (MINEDUC, 2009), Decreto N.º 83 (MINEDUC, 2015) y Ley N.º 21.545, fortalece el enfoque de derechos, su aplicación depende de las capacidades organizativas del establecimiento. Esta tensión entre diseño normativo y condiciones reales ha sido señalada como un desafío en la implementación de políticas inclusivas (Chávez et al., 2025).

Los apoyos a los NNA se implementan con intencionalidad y planificación; sin embargo, su aplicación efectiva se ve condicionada por tiempos limitados, sobredemanda de estudiantes y la necesidad de responder a situaciones emergentes. Esto configura una dinámica de ajuste permanente, que implica un recorte de acciones y apoyos para sostener lo nuclear ante la limitación de tiempo y recursos, lo que se convierte en una práctica cotidiana.

La convergencia principal radica en el reconocimiento compartido de que la inclusión requiere apoyos específicos y ajustes continuos. Tanto familias como profesionales valoran la existencia del PIE y reconocen la presencia de barreras contextuales.

La divergencia, por su parte, emerge en la atribución de sentido a las limitaciones observadas, puesto que mientras las familias tienden a interpretar ciertas discontinuidades como insuficiencia de estrategias, los profesionales las vinculan a restricciones organizativas que condicionan su sostenibilidad. Esta diferencia no responde a desacuerdo en los principios, sino a la posición que cada actor ocupa frente a las condiciones de implementación.

En este nivel, la categoría revela que no depende únicamente del diseño técnico de los apoyos, sino de la posibilidad de sostenerlos en el tiempo bajo condiciones institucionales concretas. Las percepciones divergentes se originan, entonces, en la distinta exposición a esas restricciones y al acceso desigual a la información sobre cómo se gestionan.

El análisis conjunto de los discursos permite comprender que la vinculación entre familias y equipo PIE no se estructura principalmente desde una lógica institucional formalizada, sino desde una dinámica relacional sostenida por la proximidad, la disponibilidad y la gestión cotidiana de situaciones emergentes. Más que configurarse como un sistema calendarizado de co-planificación, la colaboración opera como un mecanismo flexible de respuesta ante necesidades específicas.

6.3 Vinculación familia-escuela

La cercanía y la comunicación directa constituyen el eje central del vínculo. Sin embargo, esta fortaleza relacional convive con una débil institucionalización de los espacios de seguimiento sistemático. La ausencia de tiempos protegidos y la activación de reuniones según contingencias evidencian que la colaboración depende en gran medida de la iniciativa individual

y del compromiso subjetivo de los actores involucrados, situación que ha sido descrita en la literatura como una colaboración más relacional que estructural (Villar Cavieres et al., 2024).

La triangulación revela que la intensidad de la participación familiar no es uniforme, sino que se encuentra mediada por variables contextuales como la aceptación del diagnóstico, las condiciones socioeconómicas y la disponibilidad de redes externas. Esto sugiere que la colaboración no puede entenderse únicamente como disposición o voluntad, sino como un fenómeno situado, atravesado por condiciones estructurales que favorecen o limitan la implicación sostenida, en coherencia con lo planteado por Payà y Tormo (2016), quienes señalan que la relación familia–escuela adquiere distintas intensidades según el contexto institucional y social.

Otro elemento relevante es que la valoración positiva del vínculo no necesariamente implica una consolidación de procesos colaborativos de largo plazo. La relación es experimentada como cercana y funcional, pero su sostenibilidad depende de la capacidad del establecimiento para generar instancias más estructuradas de seguimiento y retroalimentación. De este modo, la triangulación permite advertir que la fortaleza principal del vínculo radica en su dimensión humana y afectiva, mientras que su principal desafío se sitúa en la sistematicidad organizativa.

La vinculación familia–escuela se configura como una relación basada en la confianza y la comunicación fluida, pero sostenida más por la flexibilidad adaptativa que por una planificación institucional consolidada. Esto posiciona la colaboración como un recurso relacional significativo, aunque vulnerable a las limitaciones estructurales del contexto escolar.

A partir de estos hallazgos, el capítulo siguiente presenta una propuesta de orientaciones destinada a fortalecer el trabajo colaborativo entre escuela y familia frente a las barreras identificadas.

Capítulo 7: Propuesta de orientaciones

7.1. Presentación de la propuesta

La presente propuesta surge en respuesta al cuarto objetivo específico de esta investigación, orientado a sistematizar los hallazgos obtenidos para elaborar orientaciones que contribuyan al fortalecimiento del trabajo colaborativo entre escuela y familia. En este marco, el capítulo proyecta analíticamente los resultados del estudio hacia una formulación de lineamientos pertinentes para el contexto escolar, entendiendo también que dicho trabajo colaborativo no se sostiene únicamente en la comunicación entre actores, sino también en condiciones pedagógicas, institucionales y relacionales que lo hacen posible.

Los hallazgos permitieron identificar que los apoyos entregados a estudiantes en CEA son valorados por familias y profesionales, especialmente cuando se expresan en vínculos de cercanía, disposición al acompañamiento y estrategias que favorecen el bienestar, la participación y el aprendizaje. No obstante, también emergieron barreras asociadas al entorno físico y sensorial, a la limitada organización de la comunicación entre escuela y familia, a la discontinuidad de ciertos apoyos, a las restricciones de tiempo y coordinación, y a la necesidad de seguir fortaleciendo una cultura escolar inclusiva.

7.2 Gestión del entorno físico y sensorial

Este eje se orienta a mejorar las condiciones del entorno escolar, a partir de hallazgos que evidencian barreras relacionadas con la sobrecarga sensorial, el ruido, ciertos estímulos intensos y la falta de espacios de autorregulación. En este marco, se proponen acciones destinadas a favorecer ambientes más accesibles y respetuosos de las necesidades de estudiantes en CEA. Entre ellas, se considera la implementación de estrategias para regular el ruido en el

aula, ya sea con la creación de un protocolo de convivencia sonora, el cual incorpore acuerdos de convivencia entre el grupo. Por otro lado, se propone la habilitación de espacios de calma con elementos de baja estimulación, tales como iluminación tenue, materiales sensoriales o implementos que favorezcan la regulación.

7.3 Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas

Se abordan orientaciones vinculadas al quehacer docente, en respuesta a la necesidad de diversificar estrategias y fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales PIE. En este sentido, se propone favorecer la planificación conjunta y coenseñanza, donde docentes de aula y profesionales PIE puedan diseñar en conjunto experiencias de aprendizaje, las adecuaciones y estrategias metodológicas y la incorporación de principios del DUA, con el fin de avanzar hacia apoyos más articulados, flexibles y coherentes con la diversidad de trayectorias y necesidades presentes en el aula.

7.4 Vinculo familia-escuela y comunicación efectiva

Este eje reúne orientaciones para fortalecer la relación escuela y familia, ya que se evidencia la necesidad de mejorar en la comunicación, seguimiento de apoyos y participación por parte de la familia. En este marco la incorporación de bitácoras de logros y desafíos, en formato físico o digital, que permitan registrar periódicamente avances, dificultades y aspectos relevantes del proceso educativo. Además, se propone generar instancias de encuentro y diálogo entre familias y escuela, tales como círculos de saberes familiares, donde el conocimiento vincular y cotidiano pueda dialogar con el saber pedagógico y profesional, enriqueciendo la comprensión del estudiante y la pertinencia de los apoyos.

7.5 Formación continua y cultura escolar

A partir de los hallazgos que demuestran una necesidad de seguir promoviendo conocimientos y prácticas que favorezcan el respeto por la diversidad, se propone desarrollar instancias permanentes de formación en neurodiversidad dirigidas a toda la comunidad educativa, con el fin de fortalecer el uso de un lenguaje respetuoso, ampliar la comprensión sobre la diversidad del espectro y promover prácticas coherentes con una educación inclusiva.

Capítulo 8: Discusión

Los resultados de esta investigación muestran que las percepciones sobre los apoyos del PIE no se explican solo desde lo pedagógico, sino desde la relación entre la política pública, la organización escolar y la experiencia cotidiana. Los apoyos no funcionan como acciones aisladas, sino como prácticas que dependen de las condiciones reales de cada establecimiento.

En términos generales, tanto familias como profesionales reconocen avances importantes en bienestar socioemocional, autorregulación y participación social de los y las estudiantes en CEA. Este énfasis amplía una mirada centrada únicamente en el rendimiento académico y se vincula con perspectivas que entienden la inclusión como participación significativa y como mejora de la calidad de vida (Booth y Ainscow, 2015). Sin embargo, junto con esta valoración, se observa una percepción ambivalente: los apoyos existen y generan impacto, pero no siempre logran un nivel de personalización plenamente ajustado a cada estudiante.

Esta ambivalencia no parece explicarse solo por falta de recursos, sino por la dificultad de sostener apoyos altamente individualizados en contextos de alta matrícula, diversidad de diagnósticos y múltiples exigencias administrativas y pedagógicas. Si bien el PIE ha fortalecido el trabajo interdisciplinario y ampliado la cobertura de apoyos, persisten brechas en la aplicación sostenida de ajustes razonables y estrategias diferenciadas en contextos de alta demanda (Tamayo et al., 2018). En consecuencia, la ampliación normativa en materia de inclusión ha intentado mejorar en sus planteamientos; esto ha elevado las expectativas hacia las escuelas, pero las condiciones para su implementación no siempre se han ajustado en la misma proporción de las expectativas.

A la luz de la Ley N.º 21.545, que reconoce a las personas en el espectro autista como sujetos de derecho y promueve ajustes razonables para garantizar su participación, los resultados evidencian una tensión relevante. Si bien existen apoyos y voluntad institucional, su implementación se encuentra mediada por condiciones organizativas que limitan su sostenibilidad y nivel de personalización. Esto sugiere que el reconocimiento normativo no garantiza, por sí solo, transformaciones efectivas en la práctica cotidiana.

En esta línea, Bakker et al. (2005) advierten que la integración requiere cambios en las culturas y estructuras escolares, no únicamente en la normativa. Del mismo modo, Bustos (2021) señala que, pese a los avances legislativos, persisten limitaciones en la implementación práctica vinculadas a dinámicas organizativas internas. Los hallazgos muestran que la brecha observada no se explica únicamente por falta de disposición profesional, sino por la distancia entre el ideal normativo y las dinámicas organizativas reales.

Siano et al. (2024) evidencian que muchas intervenciones se desarrollan “a demanda” del docente y que las estrategias implementadas no siempre cuentan con un registro sistemático ni con evaluación formal de su efectividad, lo que dificulta el seguimiento longitudinal de los apoyos y refuerza la distancia entre lo planificado y lo ejecutado.

Esta brecha no solo se observa a nivel escolar. Informes recientes de fiscalización advierten debilidades estructurales en la gestión del sistema. La Contraloría General de la República señala que el Ministerio “desconoce la cantidad real de niños, niñas y adolescentes que poseen una necesidad educativa especial en el sistema escolar (...) lo que implica que no puede medir los resultados de aprendizaje del universo de NNA con NEE del país” (Contraloría General de la República, 2024, p. 27). Este antecedente amplía la comprensión del fenómeno,

evidenciando que las dificultades de seguimiento no se limitan a las escuelas, sino que comprometen también la capacidad de monitoreo del sistema en su conjunto.

Desde la mirada familiar, esta situación se vive de manera ambivalente. Si bien las familias valoran el compromiso y la calidad humana del equipo PIE, la Ley N.º 21.545 (2023) fortalece el reconocimiento de derechos y legitima mayores expectativas de apoyo especializado. Cuando esas expectativas no coinciden plenamente con la capacidad operativa del establecimiento, pueden surgir percepciones de apoyo insuficiente. Melo (2017) sostiene que la participación familiar requiere estrategias de vinculación efectivas y no puede reducirse a disposiciones formales, sino que demanda instancias concretas que favorezcan la comunicación y el trabajo conjunto.

Junto a esta dimensión estructural, los resultados evidencian una asimetría significativa en el acceso al conocimiento que organiza los apoyos. Mientras los equipos profesionales planifican las intervenciones desde marcos técnicos, normativos y criterios de priorización, las familias acceden principalmente a la dimensión visible de las estrategias, pero no siempre a los fundamentos que orientan su selección, ajuste o continuidad.

Esta diferencia no es menor. Implica que el saber pedagógico permanece, en parte, encapsulado en el espacio técnico, lo que limita la posibilidad de una corresponsabilidad informada. En este escenario, la familia evalúa los apoyos desde los efectos observables en la experiencia cotidiana, bienestar, disposición y motivación, mientras que el equipo profesional los organiza desde criterios curriculares, tiempos disponibles y exigencias normativas. Desde el enfoque ecológico del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987), puede comprenderse que estos significados se configuran desde los distintos sistemas en los que cada actor participa: la familia

desde el microsistema relacional y afectivo; la escuela desde un entramado institucional más amplio. La brecha no se configura únicamente como falta de recursos, sino como una distancia en los marcos interpretativos desde los cuales se comprende el proceso educativo, y expresa posiciones distintas desde las cuales se experimentan.

Según el enfoque de derechos promovido por la Ley N.º 21.545 (2023), esta asimetría tiene mayor relevancia, en la medida en que se tensiona el principio de participación y corresponsabilidad. No basta con garantizar ajustes razonables; también es necesario que los procesos que los sustentan sean comprensibles y participativos. Cuando las familias no acceden a los criterios que orientan las decisiones pedagógicas, la participación puede quedar restringida a un plano informativo más que deliberativo, tensionando el principio de corresponsabilidad.

Los resultados sugieren que la comprensión oportuna de las situaciones de desregulación no depende solo de protocolos formales, sino también de la información que circula entre familia y escuela. Cuando esta comunicación es fragmentada, se dificulta la anticipación de apoyos y la respuesta académica oportuna. En este sentido, diversos estudios han destacado que el vínculo y el trabajo colaborativo entre ambos contextos favorecen el desarrollo socioemocional y educativo de los y las estudiantes, aunque también pueden verse limitados por barreras en la relación y en los canales de comunicación (Villar-Cavieres et al., 2024).

En definitiva, la inclusión de estudiantes en CEA no puede entenderse solo como un desafío pedagógico, sino como un proceso que involucra decisiones políticas, financiamiento, organización escolar, prácticas institucionales y la comunicación efectiva con las familias. Si bien la ampliación normativa ha fortalecido el enfoque de derechos, su implementación efectiva

requiere de condiciones estructurales y relacionales que permitan sostener apoyos personalizados y procesos colaborativos sostenibles, además de mecanismos claros de comunicación y corresponsabilidad que reduzcan la brecha en el acceso al conocimiento de los apoyos. De lo contrario, la continuidad de los apoyos seguirá dependiendo más del esfuerzo local que de una estructura institucional consolidada.

Conclusiones

El propósito de la presente investigación tuvo como objetivo comprender las percepciones de los familiares y profesionales del PIE sobre los apoyos entregados a los NNA en CEA de una escuela regular de Santiago. A partir de la información analizada, resulta posible concluir que dichas percepciones se han construido desde distintos enfoques que se complementan, lo cual ha permitido vincular la experiencia cotidiana y el ejercicio profesional junto a las políticas nacionales que lo enmarcan.

Respecto al primer objetivo específico, se concluye que las familias valoran los apoyos desde la calidad de su vinculación con el equipo PIE, junto a la escucha y disposición que perciben de la escuela, sobre todo ante la autonomía, la participación social y el bienestar emocional de sus NNA. Además, manifiestan tener altas expectativas de los apoyos en relación a su continuidad y que sean más personalizados.

En lo que respecta al segundo objetivo específico, es posible concluir que los profesionales del equipo PIE perciben los apoyos como procesos dinámicos que se priorizan o reajustan constantemente, ya que su implementación está sujeta a la normativa nacional vigente y al marco teórico que los sustente. El equipo de profesionales reconoce avances en trabajo interdisciplinario, planificación y ajustes curriculares; sin embargo, también identifica limitaciones en relación a la carga laboral, la organización institucional y las condiciones estructurales que median la aplicación de la normativa.

En cuanto al tercer objetivo, referido a la relación entre ambas percepciones, se concluye que existen convergencias importantes, particularmente en la valoración de los avances

socioemocionales y en el reconocimiento del trabajo colaborativo como elemento central para la trayectoria educativa de NNA. No obstante, mientras las familias priorizan la experiencia cotidiana y el bienestar integral, los profesionales sitúan los apoyos dentro de marcos organizativos y normativos más amplios. Estas diferencias observadas no constituyen contradicciones necesariamente, sino que reflejan experiencias situadas dentro del proceso educativo.

Finalmente, respecto al cuarto objetivo específico, los hallazgos permitieron sistematizar elementos que pueden orientar el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre familia y escuela, ya que las percepciones recogidas evidencian la necesidad de consolidar instancias formales de comunicación, retroalimentación y planificación en conjunto, así como la revisión de aquellas condiciones organizativas que sostienen los apoyos. Por ende, la mejora de los apoyos no depende únicamente de estrategias pedagógicas, sino también de la coherencia entre política pública, gestión institucional y experiencia cotidiana.

En síntesis, la inclusión de NNA en CEA, en el contexto estudiado, se configura como un proceso que combina avances significativos con desafíos estructurales. Los apoyos del PIE son valorados y reconocidos, pero su alcance se encuentra condicionado por factores organizativos y sistémicos que inciden en su grado de personalización y sostenibilidad. Comprender estas percepciones permite no solo describir la realidad observada, sino también aportar elementos para su fortalecimiento futuro.

Limitaciones

Una de las principales limitaciones del estudio se relaciona con los tiempos de acceso y coordinación con el establecimiento educativo, lo que implicó ajustes en la planificación inicial de las entrevistas. Entre los factores que incidieron en la disponibilidad de los participantes se identifican la carga administrativa asociada al cierre de semestre, las exigencias organizativas propias del funcionamiento escolar y las dificultades de coordinación de horarios con algunos integrantes de la comunidad educativa. Estas condiciones redujeron el margen temporal para la aplicación de los instrumentos tanto a familiares como a profesionales del PIE.

Esta situación pudo incidir en la profundidad de algunas entrevistas o en la posibilidad de ampliar la muestra, considerando que el proceso se desarrolló dentro de un período acotado. No obstante, se procuró resguardar la calidad de la información mediante entrevistas semiestructuradas que permitieran recoger relatos significativos dentro de las condiciones disponibles.

Proyecciones

A partir de los resultados, se proyecta

Referencias bibliográficas

- Asociación Americana de Psiquiatría. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (4.ª ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5.ª ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Attard, N., y Booth, N. (2023). Autism and mainstream education: The parental perspective. *International Journal of Educational Research*, 121, 102234. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102234>
- Bakker, L., López, M., Mainetti, M. M., y Zainer, J. (2005). Percepción docente del proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 5(2), 80–86.
- Baron-Cohen, S. [EITA Perú]. (2017, enero 23). *Simón Baron-Cohen: TEA vs. CEA* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=M4ESU74q6x4>
- Blanco Guijarro, R. (2023). Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 17–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100017>
- Blanco, R., Umayahara, M., y Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Bloch, J., y Weinstein, J. (2010). Families of young children with autism. *Social Work in Mental Health*, 8(1), 23-40. <http://dx.doi.org/10.1080/15332980902932342>

- Bonis, S. (2016). Stress and parents of children with autism: A review of literature. *Issues in Mental Health Nursing*, 37(3), 153-163. doi: <http://dx.doi.org/10.3109/01612840.2015.1116030>
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* (F. González-Gil, M. Gómez-Vela, y C. Jenaro, Trads.). CSIE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación del *Index for Inclusion*). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J., y Hand, B. N. (2021). Avoiding ableist language: Suggestions for autism researchers. *Autism in Adulthood*, 3(1), 18–29. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados* (A. Devoto, Trad.). Ediciones Paidós.
- Bury, S. M., Spoor, J. R., y Hedley, D. (2023). “It defines who I am” or “It’s something I have”: What language do autistic Australian adults prefer? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(2), 677–687. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04425-3>
- Bustos Gutiérrez, G. (2021). *La inclusión escolar desde la teoría y las políticas públicas a la práctica* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile].

Casals Hierro, V., y Abelenda, J. (2012). El modelo DIR®/Floortime™: Un abordaje relacional e interdisciplinar para las dificultades de relación y comunicación. *Norte de Salud Mental*, 10(44), 54-61.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2* [Graphic organizer]. <https://udlguidelines.cast.org>

Castillo Bautista, J. C., y Sánchez-Suricalday, A. (2023). Intervenciones eficaces para la mejora de las habilidades sociales en personas con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento: Una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(3), 27–43. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95609>

Coffield, C. N., Spitalnik, D. M., Harris, J. F., y Jimenez, M. E. (2021). Exploring the experiences of families of Latino children newly diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 42(9), 711-716. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000965>

Contraloría General de la República. (2024). *Informe final N.º 440/2024: Programa de Integración Escolar*.

Correa, N., Rodrigo, M., y Rodríguez, M., y Simón, M. (1998). Desarrollo y educación familiar en niños con cursos evolutivos diferentes. En M. Rodrigo y J. Palacios (coords). *Familia y desarrollo humano*, 445- 464. Madrid: Alianza.

Chávez, C., Valdés, R., Coronado, C., Urra, S., y Améstica, J. M. (2025). Liderar la implementación de la ley TEA en escuelas inclusivas en Chile. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 11(1), 86–101. <https://doi.org/10.5354/0719-6296.2025.77574>

Decreto N.º 170 de 2009 [Ministerio de Educación]. *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. 21 de abril de 2009. Ministerio de Educación.

Decreto N.º 83 de 2015 [Ministerio de Educación de Chile]. *Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. 5 de febrero de 2015. Ministerio de Educación de Chile.

Decreto N.º 67 de 2018 [Ministerio de Educación]. *Establece normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción escolar en los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado*. 31 de diciembre de 2018. Ministerio de Educación.

Díaz-Ponce, I., Schiaffino-Muñoz, M., y Moya-Prieto, V. (2025). Familia y escuela: Agentes de inclusión frente a barreras de aprendizaje y participación. *Revista de Ciencias de la Educación e Inclusión*, 2, 82–87.

Durán, M. (2014). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional De Administración*, 3(1), 121–134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>

Fundación Apoyo Autismo Chile EPAA. (2020). *Guía para la inclusión de la persona con la condición del espectro autista en el contexto escolar*. Fundación Apoyo Autismo Chile EPAA.

Fundación Chile. (2013). *Análisis de la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en establecimientos municipales y particulares subvencionados*.

Garay Soto, C., Rojas Osorio, V., y Verdugo Weinberger, G. (2024). *Guía de diagnóstico y apoyos tempranos en el espectro autista*. Editorial Siete Soles. ISBN 978-956-09237-1-4

- Gernsbacher, M. A. (2017). The use of person-first language in scholarly writing may accentuate stigma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(7), 859–861. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12706>
- Godoy, M. P., Meza, M. L., y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial.
- González Fernández, A. M. (2017). La participación de la familia de niños autistas en el ámbito escolar. *Publicaciones Didácticas*, 78, 278-283. <https://core.ac.uk/works/71055945/>
- Jiménez Casas, C. L. (Dir.), Martínez Díez, A., Cuesta Fernández, E., Rodríguez Blanco, S., y Ojea Rúa, M. (2018). *Maremagnum XXII: Educación e autismo*. Autismo Galicia. https://www.autismogalicia.org/files/MSCAG/2019-6/13-14-53-51.admin.MAREMAGNUN_XXII.pdf
- Lampert-Grassi, M. P. (2022, noviembre 8). *Personas del espectro autista: Trastorno o condición* (N.º SUP 136370). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Asesoría Técnica Parlamentaria. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/33714/1/BCN_espectro_autista_2022_trastorno_o_condicion_FINAL.pdf
- Lavado Candelario, S., y Muñoz Silva, A. (2023). Impacto en la familia del diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA) en un hijo/a: Una revisión sistemática. *Análisis y Modificación de Conducta*, 49(180), 3–53. <https://doi.org/10.33776/amc.v49i180.7652>
- Ley N.º 20.248 de 2008. *Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial*. 25 de enero de 2008. D.O Núm. 38976. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>

Ley N. ° 20.845 de 2015. *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.* 8 de junio de 2015. D.O. Núm. 41.177. Sitio web: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ley N. ° 21.545 de 2023. *Establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación.* 10 de marzo de 2023. D.O. Núm. 43.498. Sitio web: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>

Ley N. ° 21.545 del 2023. *Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación.* 2 de marzo de 2023. D.O. Núm. 43.498. Ministerio de Salud. Sitio web: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>

López Jiménez, J. (2015). Familia, escuela y diversidad funcional. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 71–80.

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., y Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256–281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>

Melo Moreno, P. A. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del proyecto de integración escolar en un colegio municipal de Chile. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 147–164.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Guía N.º 4: Escuela, familia y necesidades educativas especiales*. División de Educación General, Unidad de Educación Especial.

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de integración escolar (PIE)*. División de Educación General, Unidad de Educación Especial.

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto N.º 83, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Programa de Integración Escolar (PIE): Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la inclusión*. División de Educación General, Unidad de Educación Especial. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Resolución exenta N.º 467, que complementa la Resolución exenta N.º 1.628 de 2017 con orientaciones sobre la distribución de la jornada semanal de educadores especiales-diferenciales que se desempeñan en programas de integración escolar*. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Orientaciones acerca del rol y funciones de los profesionales asistentes de la educación en programas de integración escolar*. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Manual de uso: Formulario Único de Evaluación Integral (FUDEI)*. División de Educación General.

Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Guía sobre normativa vigente para equipos directivos de establecimientos educacionales* (1.ª ed.). División de Educación General.

Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Respuesta educativa y acompañamiento emocional del estudiantado autista en la escuela en el marco de la Ley de Autismo N.º 21.545*. Gobierno de Chile

Ministerio de Educación de Chile. (2025). *Actualización de orientaciones técnicas del Decreto Supremo N°170: Cartilla 1. Informe para la familia*. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2025). *Anexo Programa de Integración Escolar (PIE): Resumen de Documentación, Procesos y Vigencia de Certificados e Informes*. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2025). *Cartilla 2: Trabajo colaborativo. Actualización de orientaciones técnicas del Decreto Supremo N°170*. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2025). *Orientaciones para la implementación de la Ley N.º 21.545 (Ley de Autismo): Plan de Acompañamiento Emocional y Conductual (PAEC)*. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2016). *Reuniones con las familias: Fortalecer la relación escuela-familias para promover el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes* (Tomo I). UNICEF; Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile, Secretaría Regional Ministerial de Educación de Valparaíso. (2020). *Orientaciones para la elaboración de protocolo de acción en casos de desregulación conductual y emocional de estudiantes en el ámbito escolar*. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Informe de resultados cualitativos: Percepciones, significados y necesidades sentidas en relación con la evaluación de aula en profesores, directivos y estudiantes de educación escolar de tres regiones del país*. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Salud de Chile y Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Protocolo para la detección, derivación y seguimiento de niños, niñas y adolescentes desde establecimientos educacionales a establecimientos de salud, en el marco de la Ley N° 21.545*. Gobierno de Chile.

Navot, N., Jorgenson, A., Vander Stoep, A., Toth, K., y Webb, S. (2016). Family planning and family vision in mothers after diagnosis of a child with autism spectrum disorder. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 20(5), 605-615. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361315602134>

Negri, L., y Castorina, L. (2014). Family adaptation to a diagnosis of autism spectrum disorder. In J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey y J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice*. Autism and Child Psychopathology Series, 149-174. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0401-3_7

- Ooi, K. L., Ong, Y. S., Jacob, S. A., y Khan, T. M. (2016). A meta-synthesis on parenting a child with autism. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 12, 745–762.
<https://doi.org/10.2147/NDT.S100634>
- Orenski, K. (2012). Marital satisfaction, parenting stress, coping skills, and its effects on sibling behavior among married and divorced couples raising a child with an autism spectrum disorder: A research proposal (Order No. AAI3503481).
<https://search.proquest.com/docview/1348795785?accountid=14549>
- Payà Rico, A., & Tormo Tormo, M. (2016). La participación educativa de las familias en una escuela pública valenciana. Un estudio cualitativo. *Foro de Educación*, 14(21), 227–248.
<https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.012>
- Pegalajar, M. C., y Colmenero, M. J. (2013). La participación de las familias en los centros educativos: Una perspectiva desde la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 21–34.
- Pizarro Laborda, P., Santana López, A., y Vial Lavín, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287. Universidad Santo Tomás.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=6>
- PK Asesorías – INDEB Chile. (2021). *Certificación internacional PEERS® en contexto escolar para adolescentes*.
- Rattazzi, A. (2018). *Sé amable con el autismo: Manual de navegación para todos*. Penguin Random House Grupo Editorial.

- Rattazzi, A. [Fundación Neurodiversidad]. (2021, mayo 15). *Cambiando la mirada: Del autismo a la neurodiversidad* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=enB6fA2Hi_k
- Román Soto, D. (2019). Inclusive education in Chile: Tensions and encounters between public policies (Decree N.º 170, 2009; Decree N.º 83, 2015) and the didactical space. *Akadèmeia*, 18, 88–118.
- Rodríguez Pérez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 9, 91–97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Rosa, F., Matsukura, T., y Squassoni, C. (2019). Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27 (2), 302–316. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1845>
- Salvo Cruces, M. (2022). *Impactos del Programa de Integración Escolar (PIE): Desafíos a 13 años del DS N.º 170* [Tesis de magíster, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Universidad de Chile.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). McGraw Hill Education.
- Sandín, Paz. (s.f.). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Universidad Nacional Abierta.

- Saracostti, M., Santana, A., y Lara, L. (2019). *La relación entre familias y escuelas en Chile: Aprendizajes desde la política educativa, la investigación y la intervención socioeducativa*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Schlebusch, L., y Dada, S. (2018). Positive and negative cognitive appraisal of the impact of children with autism spectrum disorder on the family. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 51, 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.04.005>
- Siano, V. P., Trejos Barris, N., Rubiales, J., y Bakker, L. (2025). Estrategias de intervención escolar para estudiantes con trastorno de espectro autista. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 7(1), 1–17. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i1.7085>
- Tamayo Rozas, M., Carvallo Arrau, M. F., Sánchez Cornejo, M., Besoain-Saldaña, Á., y Rebolledo Sanhueza, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: Brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161–179. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>
- Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, G. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329–332. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>
- Torruco-García, U., Martínez-Hernández, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

- UNICEF. (2018). *Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva*. Cuadernillo 13. (S. Meresman, Autor). <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15046>
- UNICEF. (2023). *Educación inclusiva: Nudos críticos de las políticas educativas para la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales* (Serie Educación y Derechos del Niño, N.º 2).
- Uribe Fernández, M. L. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos Históricos: Revista de Historia y Ciencias Sociales*, (25), 100–113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20030149005>
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47–53.
- Villar Cavieres, N., Díaz Pérez, J., Mayor Cordero, S., Monardes Aravena, I., y Zúñiga Valderrama, M. (2024). Importancia del trabajo colaborativo entre familia y equipo pedagógico en la infancia en Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Revista Convergencia Educativa*, (16), 71–84. <https://doi.org/10.29035/rce.16.71>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 45–73. <http://www.luiscarro.es/inclusion/docs/warnock.htm>

Anexos

Anexo 1: Matriz (padres, madres y/o cuidadores)

Objetivos	Categorías	Subcategorías	Preguntas
N.º 1. Describir las percepciones de los familiares sobre los apoyos entregados por el PIE a estudiantes autistas.	Categoría n.º 1: Conocimiento general de CEA	Subcategoría 1.1: Definición.	1.1.a ¿Qué entiende usted por autismo?
		Subcategoría 1.2: Caracterización general.	1.2.a ¿Qué sabe respecto a las características de la condición?
		Subcategoría 1.3: Conocimiento de su hijo/a.	1.3.a A grandes rasgos, ¿cuáles son los intereses de su hijo/a? 1.3.b Su hijo/a... ¿De qué manera expresa sus emociones frente a estímulos agradables y estímulos que no sean de su agrado? 1.3.d ¿De qué manera se afrontan estas situaciones como familia?
	Categoría n.º 2: Diagnóstico y trayectoria de vida.	Subcategoría 2.1: Proceso de Diagnóstico.	2.1.a ¿Qué situaciones le llevó a iniciar el proceso de diagnóstico? 2.1.b. ¿Con qué profesionales llevó a cabo el proceso de diagnóstico?
		Subcategoría 2.2: Vida cotidiana y apoyos.	2.2.a Fuera de la escuela, ¿recibe atención de otros profesionales?, ¿cuáles? 2.2.b ¿Su hijo/a toma algún medicamento?, ¿para qué?, ¿cuáles? 2.2.c En relación con actividades de la vida diaria, ¿Qué actividades cotidianas realiza de forma autónoma su hijo/a? Por ejemplo, hacer su cama, poner la mesa, higiene personal u otras. 2.2.d Su hijo/a ¿Se relaciona con familiares o compañeros de la escuela? (Por ejemplo: participa de cumpleaños o encuentros, muestra más confianza/cercanía con alguien en particular)
	Categoría n.º 3: Estrategias educativas / Apoyos	Subcategoría 3.1: Barreras.	3.1.a En las escuelas existen y surgen dificultades que pueden afectar cómo los niños y niñas aprenden, juegan y participan en las actividades. Estas barreras pueden tener relación con el

	necesidades		espacio, la organización, y/o la comunicación durante las actividades. ¿Qué situaciones y actitudes dificultan el aprendizaje y la participación de su hijo/a? (recursos, comunicación, estrategias, etc.)
		Subcategoría 3.2: Recursos Educativos.	3.2.a ¿Qué recursos educativos ha observado que apoyan el aprendizaje de su hijo/a en la escuela? (por ejemplo, materiales didácticos, paneles de anticipación, tableros de comunicación, u otros)
		Subcategoría 3.3: Metodología / Adecuación.	3.3.a ¿Qué otros aspectos conoce sobre los apoyos que entrega el PIE a su hijo/a? (Por ejemplo, modificaciones en el contenido de las asignaturas, permanencia en sala, flexibilización de horarios 3.3.b ¿Su hijo/a se ha desregulado en la escuela?, ¿cuál ha sido el procedimiento?
		Subcategoría 3.4: Evaluaciones.	3.4.a ¿Qué sabe sobre las evaluaciones iniciales y reevaluaciones que realiza el PIE a su hijo/a? (Cómo son, cuándo las realizan, le informan de los resultados)
	Categoría n.º 4: Vinculación Familia - Escuela	Subcategoría 4.1: Trabajo colaborativo.	4.1.a Me podría describir ¿cómo ha sido la colaboración entre ustedes, como familia, con el equipo PIE para apoyar a su hijo/a? (Cómo se comunican, participan de actividades o reuniones, participan de decisiones pedagógicas) 4.1.b ¿Cada cuánto tiempo tiene reunión con profesionales de la escuela?
		Subcategoría 4.2: Apreciaciones frente a los apoyos PIE.	4.2.a ¿Cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brinda el PIE a su hijo/a? 4.2.b ¿Qué profesionales del PIE apoyan a su hijo/a? 4.2.c ¿Hace cuánto tiempo ha estado su hijo/a en la escuela y con esos profesionales?
		Subcategoría 4.3: Apreciaciones acerca de los avances de los estudiantes.	4.3.a ¿Qué avances significativos ha notado en su hijo/a gracias a los apoyos del PIE?, ¿cuáles?

Anexo 2: Matriz (profesionales PIE)

Objetivos	Categorías	Subcategorías	Preguntas
<p>N.º 2 Describir las percepciones de los profesionales del Programa de Integración Escolar en relación con los apoyos brindados a estudiantes autistas en una escuela regular de Santiago.</p>	<p>Categoría n.º 1: Conocimiento general de CEA</p>	<p>Subcategoría 1.1: Definición.</p>	<p>1.1.a ¿Qué entiende usted por autismo? 1.1.b ¿Cómo la define en términos educativos?</p>
		<p>Subcategoría 1.2: Caracterización.</p>	<p>1.2.a ¿Qué características conoce sobre esta condición?</p>
		<p>Subcategoría 1.3: Conocimiento del/la estudiante.</p>	<p>1.3.a ¿Qué conductas recurrentes ha observado en sus estudiantes CEA? 1.3.b ¿De qué manera sus estudiantes expresan sus emociones frente a situaciones o estímulos tanto agradables y desagradables? 1.3.c ¿Cómo resuelve frente a situaciones de conflicto? 1.3.d ¿Cómo se desenvuelve en actividades de colaboración e interacción con sus pares?</p>
	<p>Categoría n.º 2: Políticas Nacionales</p>	<p>Subcategoría 2.1: Conocimiento.</p>	<p>2.1.a ¿Qué conocimiento tiene sobre las políticas nacionales relacionadas con la educación inclusiva y el apoyo a estudiantes en CEA?</p>
		<p>Subcategoría 2.2: Ley TEA</p>	<p>2.2.a ¿Qué elementos maneja sobre la Ley TEA? 2.2.b ¿Cree que estas políticas se reflejan adecuadamente en las acciones y recursos disponibles dentro de la escuela?</p>
	<p>Categoría n.º 3: Estrategias educativas / Apoyos</p>	<p>Subcategoría 3.1: Definición.</p>	<p>3.1.a ¿Qué considera que son las estrategias educativas? 3.1.b ¿Qué estrategias utiliza con los/las estudiantes?</p>
		<p>Subcategoría 3.2: Barreras</p>	<p>3.2.a ¿Qué actitudes y/o situaciones o dificultades ha</p>

			observado en la escuela que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los estudiantes? (recursos, comunicación, estrategias, etc.)
		Subcategoría 3.3: Abordaje.	3.3.a ¿Cómo abordan situaciones emergentes con los/as estudiantes, ya sean de carácter, emocional, social, conductual, identitarios, entre otros?
		Subcategoría 3.4: Metodología / Adecuación.	3.4.a ¿Qué apoyos brinda el PIE a los/as estudiantes? 3.4.b ¿Cómo se determina la frecuencia de los apoyos a los/as estudiantes?
		Subcategoría 3.5: Recursos Educativos.	3.5.a ¿Qué recursos educativos ha observado que apoyan el desarrollo de los/as estudiantes en la escuela? 3.5.b ¿Qué profesionales participan de los apoyos que otorga el PIE?
	Categoría n.º 4: Trabajo entre profesionales	Subcategoría 4.1: Docentes de aula	4.1.a ¿Cómo se articulan y/u organizan los apoyos a los/as estudiantes en CEA entre las/los profesionales docentes de aula y las/los profesionales del PIE?
		Subcategoría 4.2: Profesionales PIE.	4.2.a ¿De qué manera se articulan los apoyos otorgados a estudiantes CEA por los distintos profesionales del PIE?
		Subcategoría 4.3: Agentes educativos fuera del PIE	4.3.a ¿De qué manera participan de los apoyos otros agentes educativos? Como auxiliares, directivos, entre otros. 4.3.b Qué aspectos considera fundamentales para fortalecer la coordinación

			entre todos los actores del proceso educativo?
	Categoría n.º 5: Vinculación Familia - Escuela	Subcategoría 5.1: Trabajo colaborativo.	5.1.a ¿Cómo ha sido la colaboración entre las familias y el equipo PIE para apoyar a los/as estudiantes? 5.1.b ¿Con qué frecuencia se reúnen con las familias? 5.1.c Desde su experiencia, ¿qué podría mejorarse en la relación entre el PIE y las familias para favorecer la inclusión escolar?
		Subcategoría 5.2: Apreciaciones acerca de los apoyos que otorga el PIE.	5.2.a ¿Cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brindan como PIE a los/as estudiantes?
		Subcategoría 5.3: Apreciaciones acerca del progreso de los/as estudiantes.	5.3.a ¿Ha notado algún/os avance/s significativos en los/as estudiantes a partir de apoyos que otorga el PIE?, ¿cuáles?

Anexo 3: Carta de validación



Santiago, jueves 30 de octubre del 2025

Estimada/o docente del Departamento de Educación Diferencial:

Junto con saludar y desear un gran segundo semestre, quisiéramos invitarle a participar de la revisión de la encuesta plasmada a continuación, la cual se encuadra bajo el marco de la realización de nuestra tesis, la cual lleva por nombre “Percepciones de los familiares y profesionales del Programa de Integración Escolar sobre los apoyos a estudiantes autistas en una escuela regular de Santiago”.

Para efectuar la validación del instrumento Entrevista Semiestructurada, usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado, que consta de preguntas que permita obtener una respuesta con el criterio personal del entrevistado/a. Por otra parte, se agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo. La validación de este instrumento se espera la devolución a más tardar el día 21 de noviembre del 2025, hasta las 18:00 horas, al nombre de la estudiante Renata Suazo Rivas, correo renata.suazo2020@umce.cl, o al nombre de la estudiante Magdalena Guerra Vega, correo magdalena.guerra2021@umce.cl.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

Objetivo General:

Comprender las percepciones de los familiares y profesionales del Programa de Integración Escolar sobre los apoyos entregados a los niños y niñas autistas de una escuela regular de Santiago.

Objetivos Específicos:

- Describir las percepciones de los familiares sobre los apoyos entregados por el Programa de Integración Escolar a estudiantes autistas en una escuela regular de Santiago.
- Describir las percepciones de los profesionales del Programa de Integración Escolar en relación con los apoyos brindados a estudiantes autistas en una escuela regular de Santiago.
- Examinar la relación entre las percepciones de ambos grupos en cuanto a los apoyos otorgados por el PIE en una escuela regular de Santiago.
- Sistematizar los hallazgos obtenidos con el fin de elaborar una propuesta de orientaciones que contribuyan al fortalecimiento del trabajo colaborativo entre escuela y familia.



Su participación como experto en esta ocasión, solicitamos que sea principalmente referida a la mejora de la pertinencia de las preguntas realizadas, la claridad de las mismas y por supuesto cualquier sugerencia o comentario que pudiese añadir a la entrevista presentada para la mejora del instrumento.

La entrevista se separa en dos grupos de personas, el primer grupo conformado por madres, padres y/o cuidadores, esta entrevista consta con cuatro (4) partes y de diecisiete (17) preguntas. Mientras que el segundo grupo conformado por los y las profesionales que integran el Programa de Integración Escolar en la escuela, la cual consta de cinco (5) partes y de veinte (20) preguntas.

Para realizar esta evaluación proponemos la siguiente tabla:

Pertenencia:	Claridad:
Muy pertinente: 3	Muy claro: 3
Medianamente pertinente: 2	Medianamente claro: 2
Poco pertinente: 1	Poco claro: 1

De antemano agradecemos enormemente su colaboración en nuestro proceso de investigación.

Se despiden atentamente; Catalina Bandur Martínez, Magdalena Guerra Vega, Alfredo Molina Venegas y Renata Suazo Rivas, junto a la compañía de Lorena Ramírez Castro, como docente guía y Cynthia Arévalo Acuña como docente colaboradora de esta investigación.


JUICIO DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO
Grupo a entrevistar: Madres, padres y/o cuidadores

Objetivos	Categorías	Preguntas	Pertinencia	Claridad	Observaciones
N.º 1. Describir las percepciones de los familiares sobre los apoyos entregados por el PIE a estudiantes autistas.	Categoría n.º 1: Conocimiento general de CEA	1.1.a ¿Qué es para usted la Condición del Espectro Autista?			
		1.2.a ¿Qué sabe respecto a las características de la condición?			
		1.3.a A grandes rasgos, ¿cuáles son los intereses de su hijo/a? 1.3.b ¿De qué manera expresa sus emociones frente a estímulos positivos y estímulos que no sean de su agrado? 1.3.d ¿De qué manera se afrontan estas situaciones como familia?			
		Categoría n.º 2: Diagnóstico y trayectoria de vida.	2.1.a ¿Qué le llevó a iniciar el proceso de diagnóstico? 2.1.b ¿Con qué profesionales llevó a cabo el proceso de diagnóstico?		
		2.2.a Fuera de la escuela, ¿recibe atención de otros profesionales? 2.2.b ¿Su hijo/a toma algún medicamento? 2.2.c En relación con actividades de la vida diaria, ¿qué tan autónomo es su hijo/a? Por ejemplo, hacer su cama, poner la mesa, higiene personal u otras.			
	Categoría n.º 3: Estrategias educativas / Apoyos necesidades	3.1.a Considerando que, en contextos educativos existen diversos factores que pueden dificultar la inclusión de los niños y niñas: estos se enfrentan a obstáculos que limitan su posibilidad de jugar, aprender y participar, estos son las llamadas barreras para el aprendizaje y la participación entre las cuales se ve afectado el espacio, organización, relaciones y/o actividades, identificarlas en los procesos educativos de los niños y niñas permite mejorar las experiencias en la escuela.			



		Con esto en mente, y en relación con los recursos disponibles, la comunicación, las actividades y las estrategias pedagógicas implementadas, entre otros, quisiera preguntarle: ¿Qué situaciones cree usted que dificultan el aprendizaje y la participación de su hijo/a en la escuela?			
		3.2.a ¿Qué recursos educativos ha observado que apoyan el aprendizaje de su hijo/a en la escuela?			
		3.3.a ¿Qué sabe de los apoyos que entrega el PIE a su hijo/a?			
		3.4.a ¿Qué sabe sobre las evaluaciones iniciales realizadas a su hijo/a?			
	Categoría n.º 4: Vinculación Familia - Escuela	4.1.a ¿Cómo ha sido la colaboración entre la familia con el equipo PIE para apoyar a su hijo/a?			
		4.2.a ¿Cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brinda el PIE a su hijo/a?			
		4.3.a ¿Ha notado algún/os avance/s significativos en su hijo/a gracias a los apoyos del PIE?			

Grupo a entrevistar: Profesionales que integran el equipo del Programa de Integración Escolar.

Objetivos	Categorías	Preguntas	Pertinencia	Claridad	Observaciones
N.º 2 Describir las	Categoría n.º 1:	1.1.a ¿Qué es para usted la Condición del Espectro Autista? 1.1.b ¿Cómo la define en términos educativos?			



percepciones de los profesionales del Programa de Integración Escolar en relación con los apoyos brindados a estudiantes autistas en una escuela regular de Santiago.	Conocimiento general de CEA	1.2.a ¿Qué sabe respecto a las características de la condición?				
		1.3.a ¿Qué conductas recurrentes ha observado en sus estudiantes CEA?				
		1.3.b ¿Cómo se aborda profesionalmente en el entorno escolar?				
			1.3.c ¿De qué manera expresan sus emociones frente a situaciones o estímulos tanto agradables y desagradables?			
	Categoría n.º 2: Políticas Nacionales	2.1.a ¿Qué conocimiento tiene sobre las políticas nacionales relacionadas con la educación inclusiva y el apoyo a estudiantes con CEA?				
		2.2.a ¿Qué sabe sobre la Ley TEA?				
	Categoría n.º 3: Estrategias educativas / Apoyos	3.1.a ¿Qué considera que son las estrategias educativas?				
		3.2.a Considerando que, en contextos educativos existen diversos factores que pueden dificultar la inclusión de los niños y niñas; estos se enfrentan a obstáculos que limitan su posibilidad de jugar, aprender y participar, estos son las llamadas barreras para el aprendizaje y la participación entre las cuales se ve afectado el espacio, organización, relaciones y/o actividades, identificarlas en los procesos educativos de los niños y niñas permite mejorar las experiencias en la escuela. Con esto en mente, y en relación con los recursos disponibles, la comunicación, las actividades y las estrategias pedagógicas implementadas, entre otros, quisiera preguntarle: ¿Qué situaciones cree usted que dificultan el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes en la escuela?				
3.3.a ¿Cómo abordan situaciones emergentes con los/as estudiantes, ya sean de carácter, emocional, social, conductual, identitarios, entre otros?						
3.4.a ¿Qué apoyos entrega el PIE a los/as estudiantes?						
		3.4.b ¿Cómo se estipula la frecuencia de los apoyos a los/as estudiantes?				



	Categoría n.º 4: Trabajo entre profesionales	3.5.a ¿Qué recursos educativos ha observado que apoyan el desarrollo de los/as estudiantes en la escuela?				
		4.1.a ¿Cómo se articulan y/u organizan los apoyos a los/as estudiantes en CEA entre las/los profesionales docentes de aula y las/los profesionales del PIE?				
		4.2.a ¿De qué manera se articulan los apoyos otorgados a estudiantes CEA por los distintos profesionales del PIE?				
			4.3.a ¿De qué manera participan de los apoyos otros agentes educativos? Como auxiliares, directivos, entre otros.			
	Categoría n.º 5: Vinculación Familia - Escuela	5.1.a ¿Cómo ha sido la colaboración entre las familias y el equipo PIE para apoyar a los/as estudiantes?				
		5.2.a ¿Cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brindan como PIE a los/as estudiantes?				
		5.3.a ¿Ha notado algún/os avance/s significativos en los/as estudiantes gracias a los apoyos implementados del PIE?				

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Yo, _____, Cédula de Identidad N.º _____, de profesión, Profesora de Educación Diferencial _____, ejerciendo actualmente como docente de educación superior en la UMCE.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento Entrevista Semiestructurada presentada por las investigadoras y el investigador.

He dejado registro de la validación y las observaciones pertinentes en el formato entregado por los mismos.

Firma docente validador/a

Fecha:

Anexo 4: Formato carta presentación al establecimiento



CARTA DE PRESENTACIÓN

Estimada Carmen Parra,

Directora Escuela Ramón Freire.

Comuna Maipú


Se realiza el envío de la presente carta de presentación de investigación, en mi calidad de académica adscrita del Departamento de Educación Diferencial, mi nombre es Lorena Ramírez Castro y junto a Cynthia Arévalo Acuña, actualmente realizamos labores como profesora guía y profesora colaboradora de investigación de memoria de título correspondientemente de las/os estudiantes egresadas/os de la carrera Pedagogía en Educación Diferencial ALS en especialidad Aprendizaje, Comunicación y Lenguaje, especialidad educación de personas sordas de la UMCE.

El motivo del envío de la presente es formalizar el inicio de la relación de colaboración de la Escuela Ramón Freire con docentes en investigación Catalina Millaray Bandur Martínez, Magdalena Emilia Guerra Vega, Alfredo Eduardo Molina Venegas y Renata Antonia Suazo Rivas, quienes se han interesado por realizar un estudio sobre las "Percepciones de los familiares y profesionales del Programa de Integración Escolar sobre los apoyos a estudiantes autistas en una escuela regular de Santiago".

En caso de ser necesario los docentes investigadores están dispuestos a realizar una visita con la finalidad de informar, al equipo profesional del Programa de Integración Escolar y a quienes pueda ser de interés, acerca de la investigación que se desea realizar y convidarles a su preciada e indispensable participación para esta investigación.

Cualquier duda que presente acerca de la investigación será la encargada de recibir la correspondencia a la casilla de correo electrónico: lorena.ramirez@umce.cl, si desea establecer una comunicación más directa no dude en contactarme a través de llamada telefónica o WhatsApp: +56982949341.

De antemano agradecemos su disponibilidad a abrir el espacio solicitado, esperamos con los resultados de la investigación contribuir de manera beneficiosa a su comunidad educativa.

<p style="text-align: center;">Lorena Ramírez Castro</p> <p style="text-align: center;">Departamento Educación Diferencial</p> <p style="text-align: center;">Esp. Aprendizaje, Comunicación y Lenguaje, Educación de Personas Sordas (ALS)</p> <p style="text-align: center;">www.umce.cl</p> <p style="text-align: center;">Profesora guía</p>		<p style="text-align: center;">Cynthia Arévalo Acuña</p> <p style="text-align: center;">Departamento Educación Diferencial</p> <p style="text-align: center;">Esp. Aprendizaje, Comunicación y Lenguaje, Educación de Personas Sordas (ALS)</p> <p style="text-align: center;">www.umce.cl</p> <p style="text-align: center;">Profesora colaboradora</p>
---	---	---

Anexo 5: Formato carta consentimiento a padres, madres y/o cuidadores



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Esp. Comunicación y Lenguaje

ENTREVISTA A PADRES/MADRES O TUTORES DE JÓVENES EN CONDICIÓN DEL ESPECTRO AUTISTA

Nosotros somos Catalina Bandur, Magdalena Guerra, Alfredo Molina y Renata Suazo, y este trabajo de investigación consiste en explorar las percepciones de los familiares y profesionales del Programa de Integración Escolar sobre los apoyos a estudiantes autistas en una escuela regular de Santiago.

Le invitamos a participar de esta investigación, puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación, puede retirarse en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para usted.

En esta investigación le pediremos participar en una entrevista, cuyo objetivo es conocer sus apreciaciones frente a los apoyos que entrega el Programa de Integración Escolar en el que acude su hijo/a. Esta se realizará en una sesión, de una duración aproximada de una hora. Esta entrevista será realizada por uno/a de los tesisistas del equipo de investigación.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre), y usada únicamente para los fines de esta investigación, estará protegida y resguardada. Solo los investigadores pueden acceder a ella. Una vez terminada la investigación, se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, puede contactar a los tesisistas **Renata Suazo**, en el correo electrónico renata.suazo2020@umce.cl o a la tesisista **Magdalena Guerra**, en el correo magdalena.guerra2021@umce.cl

Nombre y Firma del participante

Nombre y firma del investigador

Fecha: ____/____/____

Anexo 6: Formato carta consentimiento a profesionales PIE



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES

Participación en proyecto de investigación - Profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE)

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio "Percepciones de los familiares y profesionales del Programa de Integración Escolar sobre los apoyos a estudiantes autistas en una escuela regular de Santiago", a cargo de los investigadores Catalina Bandur Martínez, Magdalena Guerra Vega, Alfredo Molina Venegas y Renata Suazo Rivas, estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial con Especialidad en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), en conjunto con la profesora guía Lorena Ramírez y profesora colaboradora Cynthia Arévalo.

El objetivo principal de este trabajo es comprender las percepciones de los familiares y profesionales del PIE respecto a los apoyos entregados a niños y niñas autistas en un establecimiento educacional regular, con el propósito de generar orientaciones que fortalezcan el trabajo colaborativo entre escuela y familia.

Si acepta participar en este estudio, requerirá participar y responder una entrevista semiestructurada, que tiene por objetivo recoger su percepción y experiencia profesional respecto a los apoyos brindados a estudiantes autistas y la coordinación con las familias y el equipo educativo.

Esta actividad se efectuará de manera individual y el tiempo estipulado para su aplicación es de 60 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en ningún informe, publicación o presentación derivada de esta investigación.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados, de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a mejorar el conocimiento y las prácticas de apoyo educativo para estudiantes autistas, fortaleciendo la colaboración entre familias y equipos profesionales del PIE.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactar con la profesora Lorena Ramírez, al correo lorena.ramirez@umce.cl o a una de las investigadoras, Renata Suazo, al correo renata.suazo2020@umce.cl.

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

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

Fecha: _____ / _____ / _____
Ciudad Día Mes Año

He leído este documento y he sido informada/o del objetivo y características de este estudio y acepto participar voluntariamente en él presente estudio, en calidad de: _____

Nombre y firma Investigadores Responsables

Nombre y firma del/la Participante

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

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

Anexo 7: Transcripciones de entrevistas padres, madres y/o cuidadores

ENTREVISTAS A FAMILIAS

Entrevista N.º1 / Sujeto 1

Lunes 24 de noviembre de 2025

Entrevistador/a (E): Alfredo Molina

Sujeto 1 (S1)

Tema I: Conocimiento general del CEA

E; P1: ¿Qué entiende usted por autismo?

S1; P2 Cuando su cerebro no no...no que metaboliza, eh, no absorbe o percibe como todas las personas digamos entre comillas “normales” porque normales no existimos...eso.

E; P3: ¿Alguna característica que conozca de esta condición?

S1; P4: La estereotipia, los movimientos, la verborrea, los gritos, saltos... mm qué más... lo dificultosos que son para algunas cosas porque el mío es de... creemos también que pueda tener eh... baja... a ver baja no, no, su coeficiente intelectual sea... menos, eso, déficit intelectual menor, eh... hay de alga gama y más bajo, y parece que él es de baja.

E; P5: Muchas gracias; y a grandes rasgos, ¿cuáles son los intereses que tiene su hijo?

S1; P6 El estudio no, no, nada con estudio, le gustan los autos... ahora le dio por coleccionar peluches y latas. Estamos en ese proceso de los peluches y las latas. Si él estudia, hace tareas... podría conseguir un peluche, según la nota.

E; P7: ¿Latas de qué?

S1; P8 Latas de bebida. Empezó, ya llevamos 8, ahora empezó ya hace dos semanas con el asunto quiero latas. Entonces latas que estén en buen estado, inclusive en la calle la recoge, la lava, la pone en el patio que se seque y ya cuando está sequita si no le hizo nada las lleva para adentro de la casa.

E; P9: ¿Las revisa?

S1; P10: Las revisa, si, si, las revisa. Pero su interés así máximo son las ruedas y los autos. Lo que le encanta, o sea autos, yo tengo en mi casa de todo tipo... desde camiones tolva minero así unos grandes, hasta unos chiquititos que vienen así en unos huevitos que valen más barato. Eso, o sea... todo tipo de autos.

E; P11: Su hijo... ¿De qué manera expresa sus emociones frente a estímulos agradables y estímulos que no sean de su agrado?

S1; P12: En la casa, sobre todo, acá no es mucho lo que él expresa emociones, en la casa son con abrazos, besos, que yo te amo, que yo te adoro, ¿tú sabes que yo te amo?, cosas así.

E; P13: ¿Y cuando algo le gusta, cómo lo expresa?

S1; P14: Se vuelve loquito, y empieza con sus gritos y me gusta y transmite y transmite y transmite, y transmite. Habla que le gusta, le gusta mira cómo es, pero veámoslo, juega con él yo te lo presto.

E; P15: Ah, entonces lo expresa de manera verbal y con el cuerpo...

S1; P16: Si, de manera verbal y con el cuerpo; él se vuelve loco y baila...

E; P17: ¿y estímulos que no sean de su agrado?

S1; P18: Y no, cuando algo no es de su agrado él como que (realiza gesto) “gracias”.

E; P19: ¿Y cuando algo le disgusta como tal, cuando ya como que algo no le agrada para nada, le genera un malestar, cómo lo expresa?

S1; P20: No se enoja, pero como que...em, lo deja, no pesca más y sabemos que ya le aburrió y no lo va a tomar ni por si acaso.

E; P21: ¿En ninguna otra ocasión?

S1; P22: En ninguna otra ocasión, inclusive puede decir te lo regalo porque eso a él no le interesa, entonces te lo regalo.

E; P23: ¿No hay alguna situación en la que él se desborde emocionalmente cuando algo negativo le ocurre?

S1; P24: No, ósea, nosotros igual *estamos con psicólogo* entonces... A ver, él tiene hiperactividad, déficit atencional, impulsividad, trastorno del lenguaje mixto, entonces las tiene todas. Entonces cuando algo o se enoja conmigo por un motivo abc, no es de romper las cosas ni nada, sino que se enoja y se amurra, se va para adentro.

E; P25: ¿Y ustedes como familia cómo tratan con esas situaciones? ¿Qué hacen cuando ocurre eso?

S1; P26: Cuando ocurre eso, si no me escuchó a la primera, a su pieza. Y cuando se le pasa el enojo, conversamos. Y ahí llega, conversamos o me habla cosas así... Ahí es cuando llega con “yo te amo, disculpa, no va a volver a pasar”, cosas así. Y una vez me cerró la puerta y dije: “En esta casa la puerta no se cierra”. Santo remedio: entendió y no la volvió a cerrar.

E; P27: Muchas gracias por compartir. La otra temática tiene que ver con el diagnóstico y cómo ha sido la trayectoria de la vida del estudiante hasta el día de hoy.

Tema 2: Diagnóstico y trayectoria de vida

E; P28: En esto vamos a preguntar acerca de qué situaciones les llevó a iniciar el proceso de diagnóstico.

S1; P29: Nosotros partimos en una escuela de lenguaje... porque, eh , a ver, él está criado con la bisabuela, la mamá y yo que soy la tía, yo soy la apoderada y ando con él para todos lados, porque la mamá trabaja, por otro factor externos Yo me tuve que quedar en la casa, dejar de trabajar, entonces la mamá salió a trabajar, entonces tenía mi papá postrado, todo un cuento. Entonces justo llegó el chiquitito y todos asumían, decían no, no habla porque está criado entre tres mujeres que todos se los entregan en la mano, típico antiguo. Llegaron a los dos años y

medio y que no habla, que nada. Lo que sí era muy independiente, cuando él quería algo, iba al refrigerador, no lo pedía, por ejemplo, si era algo que se pudiera atender, solo iba al refrigerio, porque ni siquiera quería que llegaba y sacaba y me lo llevaba. Entonces esa era dinámica, era cuando él podía hacer algo. Entonces lo metí en escuela de lenguaje pensando en que iba a ser más fácil para él, ya que todos decían no lo estimulan, como está criado entre puras mujeres, entonces dije ya, escuela de lenguaje nomás. Él tenía tres años ya. Y ahí la evaluación que me hicieron en la escuela que tenía terapeuta, fonoaudióloga, me dijeron que tenía trastorno de lenguaje mixto con las evaluaciones. Y entre medio salió cuando ya estaba en nivel medio menor, mayor, pre kínder, que tenía hiperactividad y déficit atencional e impulsividad. Y en ese largo llegó la pandemia. El kínder lo terminó acá por telemática primero y segundo, segundo ya primero también fue telemático y segundo ya fue mixto una semana acá, otra semana no.

E; P30: Ah, claro, las acomodaciones que hubo dentro de ese periodo...

S1; P31: Si, y siempre se le ha costado y él no tiene ningún cariño por el colegio, ni siquiera por los amigos, o sea, de hecho sus amigos son mínimos y si en realidad los toma en cuenta, lo toma en cuenta, si no, no. Y hubo un montón de situaciones aquí en el colegio que tiene esto, tiene este otro, y una de las psicólogas que me lo vio, porque tampoco hemos sido continuos con la psicóloga, ya por factor económico, la psicóloga externa. Entonces la psicóloga me dice ¿no tendrá TEA? y yo,,, no sé en realidad si se supone que estaba acá, nunca me dijeron nada, ni lo... no sé si a simple vista lo puedan ver, háganle el test Ados. Se lo hice el año pasado y en septiembre terminó él siendo evaluado con TEA. Terminó siendo evaluado con TEA nivel 1.

E; P32: ¿Esto fue en septiembre del año pasado?

S1; P33: Septiembre del año pasado, o sea, a todos los otros diagnósticos se le sumó ahora el TEA.

E; P34: Muchas gracias por la información. Entonces... ¿Con qué profesionales llevó a cabo el proceso de diagnóstico?

S1; P35: Con la psicóloga. Una psicóloga... Ah, y el neurólogo. Estamos con neurólogo desde los tres años. Y él toma "Neoradic" o "Neuroaradic", medio en la mañana y un cuarto a las 12 del día... "Neuradic" de 10 miligramos. *(Nota del editor: es NEOARADIX)*

E; P36: Entonces... ¿Participó el neurólogo, la psicóloga, la profesora, me imagino de acá de la escuela, o solo psicólogo y neurólogo?

S1; P37: Si.

E; P38: Comprendo, muchas gracias. ¿Y fuera de la escuela recibe atención de otros profesionales?

S1; P39: Solo psicóloga.

E; P40: ¿y neurólogo?

S1; P41: O sea, y neurólogo. Es psicóloga y neuróloga. Sí, va sus controles con neurólogo, está con endocrinólogo porque es muy flaquito, entonces para el asunto del medicamento que quita el apetito, me lo estaban encontrando ya medio desnutrido, todas las demás cosas.

E; P42: Y medicamentos, ¿me dijo que tomaba solo Neoradix, y sólo eso?

S1; P43: Más el zinc, vitamina de zinc, omega 3. Me falta una... Ay, el Zinc, el... Me falta una... la melatonina, de noche. Para el sueño en la noche, porque de los que duerme y está todo el rato estaba que el movimiento de la manito, que el movimiento de los deditos. Claro, y nosotros somos de pies, así que yo creo que de ahí viene todo lo de atrás, inquietos. Inquietos a nivel familiar, ya existe un poco este precedente, digamos que atrás, del cuerpo, moverse durmiendo. Entonces claro, con la melatonina duerme bien, pero no digamos 100% que deja el movimiento total, al menos de los pies. Zinc por crecimiento y el omega se lo dio la neuróloga. Claro.

E; P44: ¿Y el Aradix? ¿Neo Aradix es la neuróloga se lo dio para qué?

S1; P45: Para la concentración. Concentración para que logren agarrar... (no continúa la idea) Porque él es de los que no escribe. Y si escribe es muy poco, no participa en clase, no le gusta. Él nunca tenía una motivación, digamos, yo voy a escribir todo y voy a estudiar, o me diga, sabes que tengo que tener pruebas de tal cosa, pero vamos a estudiar. Jamás, jamás, jamás. De hecho yo pedí en un principio que me lo dijeran repitiendo, por este asunto de la inmadurez cerebral y todo lo demás, hasta saber que podía tener un, o sea, porque se supone que acá le iban a hacer ustedes el WIS, parece que, no sé si se lo hicieron, pero yo asumo, sí, que él tiene una inmadurez que va dentro, yo creo, del crecimiento del endocrino. O sea, eso lo asumí yo, pero...

E; P46: Claro, yo creo que entre los profesionales tienen que revisar y ahí le van a ir dando información. Tal vez el neurólogo es el más indicado para eso.

S1; P47: Yo la tuve que cambiar por necesidad del neurólogo, porque el que teníamos de todo el tiempo, se fue a hacer una beca a España, no tiene para cuando volver. Me dijeron que ya no sabían si volvían, entonces tuve que cambiar a otra neuróloga ahora, que me lo está viendo como hace tres meses.

E; P49: En relación con las actividades que hay en la casa, usted me dijo, por ejemplo, que podía ir al refri a sacar algo solo para comer.

S1; P50: Solo, solito, sí.

E; P51: ¿Qué actividades puede realizar de manera autónoma en la casa? Como por ejemplo, podría hacer la cama, poner la mesa.

S1; P52: Él tiene obligación de hacer la cama sí o sí, estando en la casa, no sé, o fin de semana. Si se acabó el confort en el baño, de poner los confort, levantar la mesa junto con nosotras, si yo necesito algo, necesitamos algo y se lo podemos pedir, Él va. esas cosas. Servirse bebida o jugo solo en la casa. Sí, si no, si, son obligaciones.

E; P53: Ya él hace cosas por sí solo... ¿y vestirse, por ejemplo?

S1; P54: A ver, depende, porque en las mañanas para el colegio partimos por despertarlo, partimos entre que se puso a medias una polera y ya terminó vistiendolo yo.

E; P55: ¿por el tiempo qué tienen?

S1; P56: Por el tiempo que hay que cumplir en la mañana y que se acostumbre a no llegar atrasado a las partes. Solito...no sé, de la siesta, porque lo que más me recomendaba el neurólogo que dormir de siesta, porque su metabolismo muy rápido. Entonces la siesta si se levanta, se viste solito, se viste suelto, sin ningún problema. No hay un apuro, que se demora

todo lo que ahí él quiera si se viste solo. Pero mandarlo a lavar la cara, porque una cosa que odia es lavarse la cara. El agua en la cara se... (ininteligible)

E; P57: ¿Y el agua solo le molesta en la cara? Entonces, ¿la higiene personal le cuesta un poco solo?

S1; P58: Sí, pero... sí. Y peinarse, ni hablar. Si, solo en la cara. Yo puedo meterlo para que se bañe entero. Empezamos como le digo, él solo y ya tengo que terminar yo, porque soy una que va a ser muy larga, se va a enfriar, cosas así, a lo mejor de sobreprotección, no lo tengo idea. Y cuidar el agua. Y cuidar el agua. Entonces termina haciéndolo uno. Pero si la cara no se la lava solo.

E; P59: ¿Y ahí como lo hace?

S1; P60: Así como broma, cae la lluvia. Ahora pásate la mano por el pelo mientras yo le tire, cae la lluvia y que le caiga el agua, esas cosas. Lávate tus partes íntimas, porque ya no deja que yo toque nada.

E; P61: En relación con familiar y compañero de la escuela, usted me dijo que con los compañeros no tenía mucho interés, pero, en el caso de la familia, ¿él participa de actividades familiares como cumpleaños u otro tipo de encuentros?

S1; P62: No, no. ¿Por qué razón? Porque mi familia son todos adultos. Mi familia directa somos todos adultos. Y no hay niños. No hay niños. Mis sobrinos directos, hijos de mis hermanos, son todos adultos. Las tías que vendrían siendo de él, son lolas, en preadolescencia y adolescencia, que no lo pescan. Y los tíos tampoco. Uno tiene 18, el otro tiene 14, la lola tiene 17, la otra tiene 15. Entonces, claro, en un principio, cuando era chiquitito, ya la casa de la abuela paterna estaban las niñas que si lo tomaban en cuenta y era más chiquitito. Y por ejemplo, lo tomaban en cuenta ellas a él, jugaban con él y todas esas cosas. Cosas. Pero ahora ya cuando él va, no es sólo con la abuela y el abuelo y el papá. Entonces. Y donde nosotros vivimos llevamos muchos años viviendo y más de 50 años no hay niños. Entonces en esta villa es ya longeva, y el único chiquitito que llegó ahora tiene dos años, muy chiquitito para jugar con él, y una chiquita más abajo tiene cuatro años, que tampoco es como para que juegue con él. Y cuando llegamos a ir a lugares públicos, si se le acercan niños, no prende para jugar con ellos. No, o sea, si los saluda, pero ya el ligerito se le aparta y va a seguir haciendo las cosas que estaba haciendo él.

E; P63: ¿Y si el niño va a ver lo que está haciendo él?

S1; P64: No, tampoco. Es como que “te invité, pero hasta por ahí...”

E; P65: ¿Y con la familia no hay alguien con quien comparta más en particular?

S1; P66: Conmigo. 99,9 % se lo pasa conmigo.

E; P67: ¿Con usted es la mayor cercanía?

S1; P68: Si. Todo.

Tema 3: Estrategias educativas y apoyos escolares

E; P69: El siguiente tema tiene que ver con la estrategia educativa y los apoyos que se ocupan acá en la escuela. Para esto les voy a contar que en las escuelas en general, en la educación existen y surgen dificultades que pueden afectar a los niños y niñas en cómo aprenden, cómo

juegan y participan de las actividades. Estas barreras pueden tener relación con el espacio, la organización y la comunicación durante las actividades. ¿Qué situaciones y actitudes cree usted que dificultan el aprendizaje y la participación de su niño?

S1; P70: La falta de motivarlo, buscarle otra forma de... No sé, si no escribe... motivarlo, castigarlo, no sé. Porque en la casa, si no hacemos la tarea, perdiste, le digo yo, se va al cable de la tablet, el cable se guarda, el que carga la tablet, y como no asume todavía el que todos los otros cargadores de la casa sí le pueden funcionar. A mí me funciona la estrategia. Todavía funciona. O sea, a ver, él nunca tuvo feeling con su profesora de primero a cuarto básico, ni siquiera... La mayoría de los niños corrían, se despedían, besito. También lo suma algo del carácter, digo yo. No y su carácter, se su papá, del papá de él, y su mamá, son bien... (realiza gesto¿?) Son bien planos, entonces también asumo que a lo mejor hay algo de ese carácter, no sé, porque tampoco son muy sociables, la mamá es más sociable.

E; P71: Entonces, en cuanto a esas situaciones. ¿Usted cree que tiene que ver con las estrategias?

S1; P72: Sí, la estrategia, porque yo le decía a las tías: el X no escribió nada, si usted le revisaba los cuadernos, escribió acá, se saltó 15 mil hojas y escribió acá lo otro o no me llegaba con nada escrito, entonces la profesora me decía: es que no quería, entonces yo digo para qué está el aula, o sea, no sé, por la profesora igual y de primera, cuarto básico, se supone que ellas tienen una asistente, entonces si no está escribiendo ver el por qué no escribe, no, me decían, ya va querer escribir, no lo obligue. No se les puede obligar. Claro, yo en la casa (trabajaba digamos así - medio ininteligible) tratar de que escribiera, que estudiáramos, que leyéramos.

E; P73: ¿Piensa que faltó algo acá, como la motivación?

S1; P74: Algo que me lo motivara, no sé, porque si yo en la casa trataba de hacerle todo, como digo yo, son tres... son cuatro crianza respetuosa, ya la quinta no viene siendo tan respetuosa, o sea no me obedeció la sexta, viene el infierno. X no sé, trae tu cuadro que vamos a hacer tarea, pasa un rato porque entre medio voy haciendo cosas en la casa, X tus cuadernos, X tus cuadernos, vamos a hacer la tarea, van cuatro, le digo yo, trae los cuadernos.

E; P75: Va subiendo la severidad

S1; P76: Claro, porque si no ya lo tendría aquí en la cabeza dándome vuelta. Porque si yo quiero que al futuro sea un adulto funcional o semifuncional, tiene que saber que tiene que respetar los horarios, los espacios, a sus padres.

E; P77: Entonces estas situaciones, actitudes, ¿usted cree que tienen que ver con esta falta como de atención, un poco de motivantes?

S1; P78: Claro que digo yo, y este mismo cuento que terminamos en pandemia. (cuento de contar, no de un cuento/historia)

E; P79: ¿Qué opina de los recursos que la escuela...

S1; P80: (interrumpe) No, si son buenos los recursos, pero yo creo que no...

E; P81: No, si puede decir, si esto queda entre nosotros y esto no lo van a

S1; P82: ¿No lo van a revisar, cierto? Claro, yo creo que la profesora jefe me lo motivó poco. Al no ser un niño cercano, de que va a ir a abrazar, porque él es muy de no abrazar a quien no

conoce, no hablar con quien no conoce, es muy tímida en ese sentido; de hecho aquí está calificado como tímido, pero si me lo ven en la casa, él no tiene nada de timidez, es un niño que baila, que grita, que salta, que corre. Un niño con hiperactividad.

E; P83: ¿se siente más en confianza?

S1; P84: Claro; que agota. Y cuando andamos en la calle también, y en las micros también, porque se maneja muy bien; nosotros nos movilizamos en micro, se maneja muy bien en transantiago. Ahora estamos trabajando con el asunto de que el aprenda comprar solo. Estamos en esa parte: que él aprenda a manejar las platas, ese cuento. Y tiene 11 años. Se ve muy chiquitito. Pero tiene 11 años.

E; P85: Respecto al trabajo que realiza el PIE, ¿Qué recursos educativos ha observado que apoyan el aprendizaje de X en la escuela?

S1; P86: Asistirlo algunas veces en clase.

E; P87: ¿y por ejemplo, materiales didácticos, paneles de anticipación, tableros de comunicación, otros...?

S1; P88: Creo que con él estaban trabajando este asunto de matemáticas, porque trabajar matemáticas con material concreto a X no le funcionó mucho. Con este asunto del ábaco, más cosas así, de hecho, matemáticas no le iba mal.

E; P89: ¿Y con eso lo han apoyado?

S1; P90: Lo han apoyado, si, harto, harto, pero en lenguaje no hay caso, (ininteligible) rojo.

E; P91: ¿Qué otros aspectos conoce sobre los apoyos que entrega el PIE a X? Por ejemplo, modificaciones en los contenidos que le pasan en la asignatura, en...

S1; P92: (interrumpe) Las evaluaciones. Si, lo evalúan diferenciado. Tiene evaluación diferenciada por lo mismo.

E; P93: ¿Podría contarme más de eso?

S1; P94: Por ejemplo, que hasta donde yo sé, se supone que sobre todo lo que es lectura, lenguaje, historia, que son asignaturas así al dato, por ejemplo, se sacó un rojo, tengo entendido que la tía, que es la educadora diferencial, me lo vuelve a evaluar y ahí la nota se modifica según si realmente sabe algo o no sabe nada.

E; P95: Ya, estos apoyos, como usted me dice, son más en estas asignaturas de mayor lectura. ¿Y en cuanto a los tiempos en la sala, en el aula, flexibilización de horarios?

S1; P96: Eso yo nunca he querido.

E; P97: Ya. ¿Pero si se lo han propuesto?

S1; P98: Una vez me lo propusieron. No, porque si no él sería feliz si yo me lo llevo a la una y media, que sería... Que sería el tope, digamos, una y media, él sería feliz, o si yo dijera tú vas a venir al colegio de lunes, miércoles y viernes, No pues, tiene que saber, tiene que cumplir su horario.

E; P99: ¿Usted lo ve desde ese punto de vista, la responsabilidad?

S1; P100: Si claro, cumplir su horario, porque si yo quiero que haya inclusión, que no me lo discriminen, digamos, entonces yo tengo que partir por no discriminar acá.

E; P101: Claro. Con respecto, ¿Alguna vez se ha desregulado en la escuela?

S1; P102: No, nunca, o sea, se ha mandado embarradas, sí, pero yo no sé si tenga que ver esas desregulaciones, por ejemplo. Es que también se cometieron errores de parte de nosotros y de acá yo creo también. Por ejemplo, una vez fue al baño y no se supo limpiar. ¿Y qué pasa? Que en la casa se lava. Ese es un hábito que tenemos en la casa: lavarse cuando va a ser del 2, 1, todo el cuento, todos. Pero nunca... él tenía su horario. Él...no sé por qué... tiene que haber presentado un problema y fue al baño, no supo limpiarse, ensució las paredes, ensució todo, se ensució la cara. Me llamaron urgente porque supuestamente había comido caquita. Yo lo miré, me dijo, porque yo le pregunté a él, ¿Comiste caquita? No, me dice, ya le dije a la tía, no hay problema. Si de aquí a cuatro días me presenta una indigestión y se me está muriendo, quiere decir que (gesto). Pero no, gracias a Dios, no. Cosas así, no sé, por ejemplo ahora está suspendido porque supuestamente, digo yo, supuestamente, porque no lo sé. En el curso de él, hay un niño que se llama desordenadito y él tiene el hábito ahora de seguir a los más desordenados. Le dijeron anda a pegarle solo al niño, y él partió a pegarle solo al niño, que era de primero básico. Entonces, claro, obviamente cuando se preguntó todo lo demás, los niños: no, nosotros no dijimos nada. Y como él tampoco se va a ir en contra de, o sea, no se va a ir en contra de porque no se le va a ocurrir decir: no, si ellos me mandaron, me dijeron.

E; P103: Claro, él no lo vio con maldad.

S1; P104: Ese es el problema que tengo yo con él, él no ve maldad todavía. Tiene anotaciones... Me lo suspendieron porque, o sea, no me lo suspendieron, me mandaron al PPR porque supuestamente le había tocado el trasero a un compañero cuando venía subiendo la escalera. Me lo hicieron inmediatamente con atracción sexual (*se refiere a acoso sexual*). Ahí termina el PPF, Programa de Protección Familiar. Eso fue el año... antes pasado que se demoraron en llamarlo. Y este año terminamos en la fiscalía. No, si pasar con el X ha sido largo. Terminé en fiscalía porque él baila, le gusta mucho el baile, imita los bailes que ve en la tele, repite los comerciales, todas esas cosas. Y estuvo bailando y hizo estos movimientos así, un compañero lo asumió que era un baile sexual y me lo fue a acusar. Tía, el X está bailando. Y yo no sé si dónde se vio... que estaban las tías del PIE, presionado, inventó una historia de que su mamá cuando estaba con su tío, que no sé qué, aquí, que allá, hacía esas cosas. No tiene tíos, el pololo de la mamá ni siquiera entra a la casa, es de la puerta para afuera, no hay relación, porque como la relación con el papá está bien, yo no permito que... protejo esa relación, no y respeto y toda esa cosa se me (ininteligible).

E; P105: Por el supuesto

S1; P106: (interrumpe) Baile sexual. No, que el X hizo esto imagino por una supuesta vulneración, el niño estaba siendo abusado. Y después fue el cuento de hacer ruidos el X... fue un compañero y dijo: no, ese ruido es sexual y fue a acusármelo. Son gemidos. Usted le pregunta al X, no tiene idea de lo que es sexual todavía.

E; P107: No, claro, lo debe hacer por copiar compañeros

S1; P108: Copiar compañeros, ver vídeos, porque ve los vídeos de Internet. Claro, de hecho todavía está en la etapa que yo le digo: "Ah, ¿te gusta tal niña?, "wakala, qué asco".

E; P109: Cuando pasan estas situaciones así, en las que ocurre como una situación conflictiva, ¿Cuál es el procedimiento? ¿La llaman a usted de inmediato?

S1; P110: Me llaman inmediatamente a mí. Si, no, yo soy la apoderada de él, no es su mamá, soy yo.

E; P111: Ya, siempre usted.

S1; P112: Sí, siempre yo, porque la mamá, una, que trabaja, y la mamá tiene poca tolerancia, entonces, entre que se lo coma vivo, yo me lo como medio vivo.

E; P113: Respecto a las evaluaciones, ¿Qué sabes sobre las evaluaciones iniciales y las reevaluaciones que realiza el PIB, por ejemplo, si sabe cuándo se realizan las evaluaciones para como el ingreso del PIB, la reevaluación que se hace?

S1; P114: Tengo entendido que son a principios del año. Son a principio de daño, y si sigue o no sigue en el PIE.

E; P115: ¿ Sabe algo más de cómo son? ¿Le informan de los resultados?.

S1; P116: No, solo que yo el año pasado, lo más notorio es que yo traje el documento del neurólogo, traje la copia del Test ADOS también, y se lo entregué y pasó a PIE, de hecho, por pasar a PIE, o sea, por pasar a PIE... Por tener TEA, me lo cambiaron de curso. Estaba en el A.

E; P117: ¿En qué curso estaba?

S1; P118: En el quinto, en el cuarto A, por decirlo, como ahora, claro está en quinto, quinto A, pero como no había cupo, porque hay un máximo creo de cinco o seis niños, me lo cambiaron al B, que ahí quedaba un cupo para niño TEA. Entonces, claro, igual lo sacamos de su entorno, de sus compañeros nuevos, o sea, llegaron compañeros nuevos. En un principio pensé, y debo decir, no va muy bien, y de hecho todavía me dicen: no si se adaptó, y no es que se adaptó, sino que como... es tímido, no pesca, copia, los que hacen los otros...desordenados... Ya ve que hizo caso a este otro niño que lo mandaron a pegar, pero así que... de que encaja con sus amigos, no.

E; P119: Tampoco los considera amigos, me dice usted que

S1; P120: (interrumpe) No, no, si él no tiene amigos. O sea, él nombra: "Ah, no, mi amigo C, mi amigo el I, mi amiga la P".

E; P121: ¿Y hay algún nombre que se repita?

S1; P122: El I, el C y la P, son los tres, pero ellos son del otro curso, son del A.

E; P123: Ah, se devuelve a jugar con los amigos que tenía del año pasado.

S1; P124: Del año pasado... que de hecho entre medio también ahora, por buscar a esta niña, porque se esperan a la salida, por buscar a esta niña, la P, que es una niña que tiene síndrome de Down y que ellos se llevan muy bien...que el X la acosaba, que se habían dado un beso... (lo cuenta con entonación de que alguien más lo dijo -acusando) Sí, o sea le genera conflicto que él busque a la otra niña, pero yo les dije a los profesores, les dije a la tía PIE: a mí me preocupan más los niños que todo eso lo asuman en la parte sexual. Más que la P es una niña con síndrome de Down que no tiene mayormente maldad, y de hecho lo que estaban jugando ese día, porque el X dijo y la P también, era a darse cabezazos, que es peor todavía... porque están agarrados los

dos así (gesto), claro, que es peor todavía, no sé si el beso o darse cabezazos... Entonces eso, se lo... entonces el X también está ahí, está viviendo ese cambio.

E; P125: Claro. Ya... Entonces sobre las evaluaciones y reevaluaciones, no conocen... solo sabe que son

S1; P126: Mayormente dos, sólo sé que son a principio de año y que por una reevaluación que y cambiaron papel nuevo que es diagnóstico se cambia de curso, claro por tema de cupo, netamente cupo. Y porque el psicólogo de este colegio es el padrastro del X, o sea, abuelastro, el abuelastro. Entonces no me lo... un psicólogo de los niños más grandes me parece que es entonces no podía, o sea, tengo entendido que no lo pueden atender si es familiar.

E; P127: No, no, claro.

Tema 4: Vinculación familia–escuela

E; P128: El siguiente tema tiene que ver del vínculo de la familia y la escuela, o este relacionamiento que existe entre familia y escuela. Respecto a este trabajo colaborativo, ¿Me podría describir cómo ha sido la colaboración entre ustedes como familia, con el equipo para apoyar a X?

S1; P129: Todo lo que pidan, yo estoy acá. Es más, este año, inclusive entré a la directiva para estar más metida acá.

E; P130: ¿Y cómo se comunican?

S1; P131: WhatsApp. WhatsApp, teléfono, me llaman... esas cosas, actividades, reuniones...

E; P132: ¿Y de decisiones pedagógicas con X, le consultan... de hacer un cambio o...?

S1; P133: No. Solo lo que, en qué sentido, o sea, se le va a evaluar de esta manera... ¿cosas así me preguntas tú?

E; P134: Si, ¿si es que le han informado de eso?

S1; P135: No, o sea no, porque por ejemplo el neurólogo que tenía antes, él me mandó el certificado que él antes no podía ser, evaluado con nota menos cuatro, menos de cuatro, no con rojo, y... evaluación diferenciada. Entonces ahí ella... asumía en eso. La neuróloga de ahora, que tomamos como vamos a terminar el año, me dijo que ella el próximo año va a mandar las sugerencias o adecuaciones que X necesite.

E; P136: Desde la perspectiva de la neuróloga, ya... ¿En qué otras cosas participan entre escuela y familia, hay otras cosas en las que la hagan participe la escuela a usted?

S1; P137: Las reuniones ... ¿que nos citan? (*con duda*).

E; P138: ¿Cada cuánto tiempo se reúne con los profesionales de la escuela?

S1; P139: Dos veces al año. Claro, dos veces al año.

E; P140: ¿Cómo son esas...?

S1; P141: (interrumpe) O sea, es que me reúno más con ella porque me llaman, porque pasó algo.

E; P142: ¿Y esas reuniones cuánto tiempo duran? ¿Para qué son?

S1; P143: La última que tuvimos con PIE fue para hablar de lo que era el TEA, eh, ahora lo nuevo que salía ahora que intestino, cerebro, no me acuerdo en este momento el nombre, por qué los niños se comportan así, que se cuenta con la microbiota y todo eso si.

E; P144: Respecto al PIE, ¿Cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brinda el PIE a X?

S1; P145: A ver, aparte de la tía educadora diferencial... o sea, sé que son muchos niños y que ahora el TEA está como... sobrevalorado, digo yo, pero bueno, no sé, me equivoco, (ininteligible) sobre diagnosticado, no tengo idea.

E; P146: ¿Se sabe más también ahora?

S1; P147: Yo creo que sí, o uno aprendía... a lidiar mejor con este... con el TEA, digo yo antes porque nadie le decía aparte de decirle a uno que era raro.

E; P148: ¿Qué percepciones tiene de los apoyos que brinda el PIE?

S1;P 149: Poco, porque tenemos que obviamente terminar buscando externos.

E; P150: ¿Y lo considera...?

S1; P151: Bueno. Yo le encuentro a la psicóloga de acá, la psicopedagoga bien, la psicopedagoga súper bien, porque la tía se preocupa, la tía que tenía el año pasado... ningún problema, me lo apoyaba mucho, pero yo encuentro que de parte de... en el caso del X tendría que ser, la fonoaudióloga y la terapeuta.

E; P152: ¿Y no recibió apoyo de parte de la terapeuta y

S1; P153: Eh muy poco porque yo le pregunto al X: ¿saliste hoy día de la sala? No. O si. ¿Y con quién? Me sacó la tía. O cuando ya pasaron situaciones y me lo saca netamente, o sea me lo llama por conflicto y algo así.

E; P154: Los profesionales que deberían, ¿según declara el PIE, es que también deberían estar con fonoaudiólogo y terapeuta ocupacional?

S1; P155: O sea no, yo digo. Yo digo.

E; P156: O sea son sus apreciaciones.

S1; P157: Mis apreciaciones, o sea si, porque si tiene trastorno del lenguaje mixto, le cuesta expresarse, porque de repente como que le cuesta armar su idea que estoy viendo yo en la casa, digo yo la fonoaudióloga. Y la terapeuta para saber, no sé, que trabaje mejor este asunto del lápiz, por ejemplo, escribir, que se motive a escribir, no sé, algo así... Porque inclusive me dice él a veces: me duele la mano cuando escribo mucho, por eso no escribo. Sí, porque inclusive le compré unas cositas para el lápiz, para agarrar el lápiz así (gesto) y le dolió la mano y chao.

E; P158: Entonces, los profesionales que apoyan a X, usted sabe que sólo la educadora diferencial, la tía psicopedagoga.

S1; P159: O sea, claro. O sea, se supone que dentro de todo trabaja con todas supuestamente, pero yo paso más con ella y ella es la que más me llama, me dice...no sé, por ejemplo X no leyó el libro. Haciéndome la pregunta ¿X habrá leído el libro?

E; P160: ¿Y eso se lo escribe por WhatsApp?

S1; P161: Sí, por WhatsApp

E; P162: Ya, igual tienen comunicación como... no necesariamente como la formal, sino que por WhatsApp para más rapidez?

S1; P163: Claro, directo. Cuando me citan también. O a veces me piden acá afuera.

E; P164: ¿Hace cuánto tiempo ha estado su hijo en la escuela y con estos profesionales?

S1; P165: ¿Contando la pandemia? Debiera ser desde primero básico con la pandemia.

E; P166: ¿Y desde ahí que está con la misma tía?

S1; P167:No, porque antes era la tía que trabaja con los niños de básica.

E; P168: Ah, cambió según el nivel en el que está.

S1; P169: En el que está, sí. De primero a cuarto están con una profesora y de quinto a octavo están con otra.

E; P170: ¿Qué avances significativos ha notado en X gracias a los apoyos del PIE?

S1; P171: Si se expresa más. Pero esos cambios los noto yo acá en la casa, o sea, no es que digamos, acá las tías se dan cuenta que X habla, que participa, que no, no, o sea... en la casa, porque en la casa me cuenta cosas, me conversa, me habla, de hecho no se calla, en serio, yo tuve que grabarlo a él, para que me creyeran que X en la casa es de otra manera. Y de hecho las disertaciones, por ejemplo, gracias a Dios, la profe las disertaciones me manda, y yo lo grabo. Porque hace un pitito de voz que apenas sale, se sepa o no se sepa la materia. Es un pitito muy delgadito, delgadito, delgadito, que apenas le sale la voz. Muy tímida. Sí.

E; P172: Entonces usted ve los avances, sobre todo en la expresión oral...

S1; P173: Expresión oral... Bueno, matemática, como le digo, no se sabe las tablas, pero no le cuesta tanto.

E; P174: ¿Pero usted lo ha notado, un avance...también desde que está en el PIE, con el apoyo que recibe?

S1; P175: Si, claro. Si.

E; P176: Bueno, eso sería el total de la entrevista.

S1; P178: Ah, bueno. No era tan terrible.

E; P179: Para el cierre de la entrevista. Le agradezco de verdad enormemente, sinceramente su tiempo, por compartir estas experiencias también, que también son personales. Usted nos deja entrar un poquito a su vida y a la vida, así que muy agradecido. Su respuesta aporta una mirada muy importante para comprender cómo se viven los apoyos educativos y cómo poder conseguir fortalecer para la inclusión escolar. Toda la información que entregó será tratada de manera confidencial y codificada, como le había mencionado anteriormente, garantizando su anonimato. Todo es anónimo.

S1; P180: Ya, porque gracias a Dios, va a salir de octavo, creo, de aquí.

E; P181: Sí, por eso se trata de manera delicada y con mucho cuidado para no interferir, para no hacer como que quede mal nadie, por si acaso. Entonces es anónimo y si desea recibir un resumen de los resultados de investigación, puede indicarlo y con gusto se le hará llegar. ¿Desea agregar algo más que considere usted importante antes de finalizar? Un comentario sobre la escuela, sobre el apoyo del PIE, que tenga que ver sobre todo con X y el PIE.

S1; P182: Tomar en cuenta más a los niños, porque hay un compañerito de X que también es igual que X, no están ahí con amigos, de participar, y se supone que hablamos de inclusión. ¿Y qué pasa generalmente cuando tocan trabajo en grupo? Queda solo, este niño, en un principio la mamá de este niño también habló y yo hablé porque me los ponían juntos, a los cinco del PIE, a hacer un trabajo. Los cinco niños con TEA a hacer un trabajo. Así, al final los trabajos los terminamos haciendo nosotros. Y entonces hablamos de inclusión, hablamos de meterlo, todo lo demás... no sé, uno por grupo. Y lo otro que los niños... se le llama neurodivergente, neurotípicos. A los neurotípicos contarles que ellos tienen compañeros que son distintos, a lo mejor no TEA, pero son distintos y... y ellos van a ser más empáticos, por ejemplo, a aquel que le molesta el ruido, aquel que le molesta no sé otra cosa o que se va a mover más que el resto. Porque, ¿qué pasa? Por ejemplo, yo me fijo que en el curso de X que tenía el año pasado estaba la P, que tenía síndrome de Down y el curso era muy consciente que la P era distinta y la cuidaba, o sea la protegían, pero tampoco hacían cosas que a ella la pudieran molestar y se la integraba.

E; P183: ¿Porque todos sabían además cuál era su...?

S1; P184: Su condición, las cosas que le gustaba, les agradaba, entonces eso es lo que digo yo desde chiquititos, o sea, ese niño no te pegó porque sea malo, porque te odia, porque no te quiere. Porque recibió un estímulo y lo hizo reaccionar de esa manera. Tú me tienes que avisar, entonces no vamos a trabajar nosotros, a eso voy yo, que se les integren más con los compañeros, no con los profesores. Y lo otro, porque eso ocurre, pero la vinculación con sus compañeros. No tía, por ejemplo, yo cuando he venido para acá para el colegio y participó en actividades de la sala: no tía, el X no habla nada, o, Tía, ¿el X habla? Entonces... no habla en realidad porque no le interesa. No sé es que no le interesa, no es que no quiera hablar contigo, o no le caíste bien o no tengo idea. Entonces esas cosas, yo creo, si hablamos de empatía, los niños van a ser más empáticos. De hecho, pasó una actividad que era... el día del profesor, no, no otra actividad a principio de año, no me acuerdo qué actividad era, y a nosotros, como directiva, se nos ocurrió llenar la sala de globos y los niños empezaron "pah, pah, pah"... ¿Y qué pasó? Que, si hay un niño, un compañerito del X, al que el ruido le molesta, se desreguló... y hasta ahí llegó la actividad. Entonces, por ejemplo, si nosotros hubiéramos sabido que el... el X me hubiera contado, no sé, qué le molesta el ruido y me salen los globos, porque de hecho trajimos una máquina, armamos los globos bonitos y todo el tonto... o los niños no lo hubieran reventado. En cambio, el X, por ejemplo, si sabe que a su compañerito Felipe le molesta el ruido; sabe otra compañera que no está bien, pero sí le molesta mucho el ruido, entonces me dice: ¿estuvieron reventando globos? o golpeando...y la tanto se sintió mal y se puso a llorar, pero lo nota y se lo comenta y el X es muy empático y siente mucho cuando algo le pasa a otra persona. Pero esa persona por ejemplo, él no va ahí tampoco a hacerle ñañaí a esa persona, pero si a él le duele, me dice, no sé, pues, "Felipe vomitó y yo lo acompañé al baño", vomita sangre porque cuando se desregula le viene el asco, entonces obviamente a esta altura ya debe tener el esófago... "Y le fui a avisar a tía del PIE".

E; P185: Él está muy atento a sus compañeros... entonces esa empatía que tiene X podría aplicarse como al resto y con los demás en el curso.

S1; P186: Con cualquier otro compañero, no sé, saber amaneció enferma, viene medio raro, me duele la cabeza, que algunos salen enojados de la casa, esas cosas.

E; P187: Empatía en general.

S1; P188: En general, como se hacía antes. No sé, yo al menos estoy en el colegio... no es tan atrás tampoco, pero estoy en el colegio... Yo me acuerdo que sí teníamos eso.

E; P189: ¿La consideración por el otro?

S1; P190: La consideración por el otro, justamente, yo también trabajé en salud muchos años, entonces por eso le digo, esa consideración que hay... había antes, ya los niños no la tienen. Para mí es... yo educo en casa, pero en el colegio eduquen también; en el sentido de esa empatía, o sea: "a ti te cuesta más la matemática, yo te puedo ayudar". O, por último, "te voy a soplar en la prueba", no sé, que pasaba, o sea, no sé, el grupito de atrás son los más desordenados o son a los que les cuesta más, cosas así, o "yo voy a hacer clases tal día, sentémonos a estudiar", cosas así, tanto por el que sepa, por el que no sepa, por el que le costó o no le costó. Porque en la casa yo lo educo de tal manera, yo lo educo, lo enseño y todo, pero acá no sólo la parte académica, sino que la empatía por el profesor, que ahora los chiquillos no tienen ninguna empatía por el profesor ni respeto. Sí, pues, si no hay empatía ni por el profesor ni el respeto.

Entrevista N.º 2 / Sujeto 2

Lunes 24 de noviembre de 2025.

Entrevistador/a (E): Renata Suazo.

Sujeto 2 (S2)

Tema I: Conocimiento general del CEA

E; P1: ¿Qué entiende usted por autismo?

S2; P2: Es una condición, Bueno, como yo lo entiendo desde mi hijo, que le hace percibir como el mundo de otra forma, porque eso es lo que le pasa al X, le afecta más en lo sensorial, le cuesta hacer cosas como jugar a la pelota, a resbalarse, todo lo que es sensorial a él le ha afectado, entonces él percibe distinto a los otros niños.

E; P3: Claro.

S2; P4: El adaptarse a ruidos, a textura, así lo entiendo yo, como que es como que la percepción del mundo. Al X no le afecta de otras formas, así como más severa. Yo no he averiguado tanto porque nosotros nos diagnosticaron hace poquito al X, este año, al principio de año. Yo siempre supe que algo tenía, porque siempre le costaron algunas cosas. Es muy inteligente, académicamente muy inteligente, pero a la hora de sociabilizar es como que le cuesta un poco más con los niños, con los adultos se desenvuelve más. Íbamos al parque y le costaba mucho. Como que X no anda en bicicleta tampoco, él no toma riesgo, entonces como yo siempre he

notado como una diferencia entre los demás niños que son como más. Más atrevido para hacer cosas, siempre así como inseguro para hartas cosas, pero intelectualmente es muy, muy como avanzado, no sé, con las matemáticas es como muy rápido a veces me quedo como boca abierta porque sabe cosas que yo no tengo idea, aprende cosas en momentos que yo no sé en qué momento lo aprendió, entonces claro, tiene su lado como más débil, pero es como una condición en la que hay que trabajar para poder desenvolverse en la vida.

E; P5: Como a grandes rasgos, ¿Cuáles son los intereses principales de X?

S2; P6: Intereses personales, o sea que a él.

E; P7: Lo que más le llama la atención.

S2; P8: La tecnología. La tecnología y le gusta también coleccionar cosas antiguas, como que todo lo antiguo le llama la atención, todo lo que tenga que ver, como por ejemplo celulares, artefactos antiguos como radio antigua, un Discman, cosas así como una cámara antigua y eso.

E; P9: ¿Por qué sí o nace de repente?

S2; P10: De hecho tiene como 30 teléfonos antiguos que ha ido coleccionando, como él anda siempre hablando de eso, la gente le regala o de repente me hace ir a los cachureos o a ferias así que hacen especiales de cosas antiguas, o al Bio Bio, todas esas cosas. Y anda todos los días con un teléfono antiguo y hay un compañerito que también le gusta, entonces como que ese es su mundo, de los celulares, como aquí no pueden traer teléfono, él trae teléfono viejo y juega así como de su manera y también le gustan los videojuegos, también juegan, no sé, ve Youtube. Ahora recién este año se hizo un TikTok y nosotros no le permitíamos tener TikTok tan chico, pero cuesta remar contra la corriente, entonces todos los niños tienen. Entonces él estaba como quería, igual a veces se metía en mi TikTok para ver lo que salía, le permitimos, el papá regala un teléfono moderno y ahí se hizo un TikTok, pero es como muy infantil igual todavía súper infantil. él publica cosas pero súper así inocente, porque hay niños de su edad que igual como que son mucho más grandes, X no, de hecho todavía habla como bebé, como que "mamita" y como que todavía no se le nota y eso yo creo que también tiene que ver con el autismo, porque a mí me han dicho que como que le cuesta un poco cambiar la voz, porque el X a mí siempre me ha llamado la atención que él habla como niño, como bebé, como así "mamita", como que cambias, como que no cambia su tono de voz, entonces eso son sus intereses, como cosas de tecnología y también le llama la atención, por ejemplo, juguetes de niños más chicos, por ejemplo yo voy a dejar un niño en la mañana de tres años y él juega con cosas didácticas o juegos de estos que tienen luces que suenan, siempre le llama la atención o cuando vamos a algún supermercado o a una tienda que tiene juguetes de niño, siempre le llama la atención los juguetes de niños como de 5 años, siempre como que quiere como un pianito, todo eso que tiene luces, sonidos.

E; P11: Cambiando un poco de tema, ¿de qué manera puede expresar sus emociones? Generalmente frente a estímulos tal vez muy agradables o estímulos desagradables, No sé, si ha habido desregulaciones.

S2; P12: Si, de hecho nosotros este año estuvimos con psicólogo porque este año al inicio el X sufrió un poco de bullying, porque los compañeros llegaron muy grandes, muy cambiados, entonces lo empezaron a molestar por cómo habla, por las cosas que dice, porque el X, él no

siente vergüenza, él piensa algo y lo dice y anda repitiendo las cosas que le gustan, no sé si está viendo un video de algo que le gusta, no sé, un ejemplo así, Los Simpsons, que ahora anda rayado con Los Simpson y repite todo el rato una frase que dicen los Simpson y repite, repite, repite y eso lo hace en la sala, entonces de repente, no sé, están todos callados quizás y el X dice algo y todos se mueren de la risa y después andan repitiendo lo que él dice y el X al principio de año se empezó a sentir mal, antes no le importaba, pero ahora como que este año él lo percibe.

E; P13: Se dio cuenta.

S2; P14: Y además su compañerito como de siempre, como su mejor amigo que le decían, le dijo que no quería sentarse más con él, entonces como que sufrió hartito. Al principio lloraba, yo lo empecé a notar como raro cuando salía, hasta que un día se puso a llorar en la casa y que se sentía mal, que lo molestaban, que se burlaban de él. Y justo la profe me dice "si yo le iba, yo le voy a citar, porque hemos notado que X anda como que solito, juega solo en el patio, se queda solo, se sienta solo". Menos mal que aquí abordaron bien cómo el tema y hablaron con los niños, porque X. Todavía a nosotros no nos entregaban el diagnóstico de TEA, entonces la profe me decía que si quería comentárselo a los niños para que, para que igual tuvieran como más conciencia al tratar al X, y el X estaba recién asimilándolo, entonces él le da como terror que le dijeran a los niños que él tenía autismo. Entonces fue como un proceso este año entonces. Empezamos a ir al psicólogo, para que el psicólogo le explicara un poco las cosas y también para que se expresara, porque él se queda para adentro con lo que siente. No lo expresa tan fácilmente. Entonces ¿Qué hace X? Lloro o evita decir las cosas. A veces llora calladito, Yo me doy cuenta cuando le pasa algo porque anda más triste, voy preguntando, pero a veces no me quiere decir no, no me pasa nada, no, no me pasa nada. Pero ya llegó un momento que explotó y ahí me dijo todo, porque yo notaba cosas en el colegio, hasta que así como diciéndole un montón de cosas y como que logró decirme que le pasaba eso en el colegio. Y ahí yo pude hablar a tiempo, hablé con los apoderados, hablé con la profesora, con el psicólogo y ahí entre todos hicieron, los apoderados, hablaron con sus niños, la profe también habló con los niños y el psicólogo también habló con X, pero lo llevé a un psicólogo particular. Porque necesitábamos ir más seguido los dos, así que ahí ya lo dieron de alta y ahí como que se calmó un poco, porque estaba llorando mucho y yo no sabía por qué. X llegó al punto de sacarse las uñas, no se las mordía, se las sacaba así y se sacaba sangre y todo. Se dejó muy feo las uñas y se le quitó, por lo menos se tranquilizó. También había algo que aquí le estresaba que era la profesora del lenguaje, como tú dices, ustedes aprenden a hablar fuerte, aquí hay muchos niños con autismo y es más, si le molesta cuando la gente habla muy fuerte. Entonces yo intenté hablar con la profesora, hablé con la profesora jefe el tema y me decía que la profesora no puede hablar más bajo porque tiene problemas las cuerdas vocales, pero yo igual encuentro que es raro, que igual me dijo el X que notó que la profesora empezó a hacer un esfuerzo como para hablar no tan fuerte. Él me decía que eso le pasa solamente en la clase de lenguaje, llevaba con las uñas, pero terrible, yo no sabía qué hacer. El X necesita algo como para regular su ansiedad cuando se siente así, entonces él solito empezó a tomar cosas que lo relajan, por ejemplo estas cositas que tienen como botoncitos, cosas así como pelotitas, siempre anda con algo en el estuche con lo que se puede como relajar y el psicólogo le enseñó como técnicas para que él se pudiera relajar, cómo contar, como respirar. Lo hemos manejado, pero igual a veces cuesta porque además que está en la preadolescencia, está teniendo cambios emocionales, como que ha sido un tema este año.

E; P15: Y en cuanto como a emociones fuertes, o sea fuertes, perdón, positivas o agradables, cuando le gusta mucho.

S2; P16: Es demostrativo, por ejemplo X igual cuando está contento se le nota mucho porque grita y dice, X es muy cariñoso conmigo, con mi mamá, pero con los demás igual le cuesta un poco, entonces conmigo se expresa, con mi mamá, por ejemplo cuando llegamos acá todos se ríen porque el X se despide, me da un abrazo, me da un beso en la mano, me da un beso en la frente, así como una despedida súper. Cuando sale contento yo me doy cuenta porque él es súper cariñoso, pero cuando sale triste deja de hacer todo eso. Se lo nota mucho cuando está contento o cuando está triste o no sé, cuando está contento y le gustó algo del día siempre este fue el mejor día de mi vida o esto, no sé, por lo mejor que, el mejor lápiz que he tenido en la vida, como siempre, es lo mejor, siempre se expresa así.

Tema 2: Diagnóstico y trayectoria de vida

E; P17: Respecto al diagnóstico, bueno igual me lo explicó un poquito de esto, de toda la diferencia que podía notar. ¿Pero qué situación en particular dijo sí, qué lo llevó a iniciar el proceso de diagnóstico o fueron todas estas sospechas?

S2; P18: Un proceso, desde que era chiquitito, nosotros nos dábamos cuenta, porque X fue prematuro, fue prematuro, fue la Teletón hasta los tres años, porque los médicos siempre se dieron cuenta de que X le pasaba algo. Fue al neurólogo de chico, la neuróloga le hacía como los exámenes típicos de no sé dónde enfoca la mirada, no sé, lo hacía llorar y si me buscaba cuando lloraba, porque un bebé llora y lo primero que busca es su mamá, el X no hacía eso, no fijaba, no enfocaba la mirada en nosotros, yo me daba cuenta cuando llegaba su papá también, por ejemplo yo no trabajaba cuando estaba más chiquitito porque no podía, iba a terapia toda la semana y nos acostábamos en la casa y su papá llegaba y no reaccionaba, no lo miraba, no lo buscaba, nada, o sea, él estaba como en sus cosas. Muchas veces se quedaba pegado también, como que tenía cosas. Bueno, y físicamente, no sé si tiene que ver con eso, tuvo hipotonía muscular, le costó la marcha, le costaba las texturas, X no soportaba que le cortáramos el pelo, que lo bañáramos, si había espuma al bañarlo era terrible, o sea, esa espuma que así con la esponja no la soportaba, no le gustan los animales, él puede hablar de animales y todo, respetarlos, pero no tolera tocarlos. La cadena del baño, al tirar la cadena, él gritaba, si íbamos baño público y tiramos la cadena, él se volvía loco, cuando pasaba la basura, al tirar la cadena en el baño, él se tapaba el oído, hacía como esto, porque como no usar las dos manos, se tapaba con un hombro y una mano y tirada la cadena. En mi casa todavía, yo tenía tres perros cuando nació el X, ahora tengo dos, pero siempre que ladraban y todavía lo hace, mis perros ladran y él corre al segundo piso a encerrarse y se encierra y no escucha nada, digo X, tranquilo, "No, no, no", a veces está la fonoaudióloga, porque tiene fonoaudiólogo particular y él sale corriendo y la deja sola, o sea, así de ese nivel, se olvida de todo, escucha un ruido que lo vuelve, lo desespera y él corre y se encierra y todavía lo hace. Entonces son cosas, son muchas cosas, pero todo es como parte sensorial. Pero él tiene cosas que le gustan, que por ejemplo, si le gusta una canción la puede escuchar fuerte, pero es como las cosas que él no espera son las que le molestan. Por ejemplo, el psicólogo me decía como que siempre le diga antes. Por ejemplo el X, si uno le dice una hora, uno se la tiene que respetar, porque si no se vuelve loco. Entonces ahora yo venía atrasada, tengo que llamar para avisar que le digan a él que yo voy a llegar tarde, porque si no ya está desesperado cuando llego, o antes cuando salíamos en micro, que ahora tengo auto, pero antes no tenía, salíamos en micro, en metro, y yo le tenía que decir exactamente dónde íbamos

y dónde nos íbamos a bajar, porque si no se volvía loco en el camino estaba, "¿pero donde nos vamos a bajar?" Él necesita saber antes las cosas, o a veces cuando lo vengo a buscar le digo hijo, vamos a ir a tal lado, pero así como ¿Por qué? Porque le cambié los planes, si él quiere llegar a su casa. Son todas esas cosas.

E; P19: ¿Y qué profesional lo diagnosticó?

S2; P20: Un psicólogo especialista que veía todo eso del autismo. Hicieron el examen, el ADOS2, el ADIR. Bueno, el diagnóstico se lo dio una neuróloga. El psicólogo primero le hizo un examen claro, informe y después una neuróloga, no recuerdo el nombre en realidad.

E; P21: Y bueno, me dijo que estaba con un fonoaudiólogo particular. ¿Qué otra atención recibe fuera de la escuela?

S2; P22: No, sólo eso, ahora está una fonoaudióloga orofacial, porque el X todavía le cuesta mucho la pronunciación de la r, la r más que nada, la r, la l, la d, la n, que le cuesta como que las confunde. Pero es netamente porque X nació con el frenillo lingual muy corto. Y después que le hicieron la cirugía, que fue como los 7, nunca nos dijeron que teníamos que hacer terapia fonoaudiología para eso, porque yo pensé que ya estando en escuela de lenguaje, porque el X estaba en una escuela lenguaje, y después en integración, yo pensé que era suficiente, pero no fue suficiente. Entonces X se quedó ahí, se quedó pegando. Claro, la fono acá me dijo lo mejor, era como. Porque el X igual iba fonoaudiólogo particular, pero no era suficiente, tenía que ser como más enfocado, porque X también respira por la boca. Me cuesta mucho que entienda cosas también de ese tipo, por ejemplo, que tiene que respirar por la nariz, como que no logra asimilarlo. Es como un día todos los días le digo hijo cierra la boca o come con la boca cerrada, le cuesta como que no entiende que no está bien.

E; P23: Entonces ha sido como un tema esos pensamientos más abstractos que uno tiene interiorizados.

S2; P24: De hecho le costaba mucho entender lo que es una broma, lo que es un sarcasmo, a veces yo le hago bromas y él se las toma como enserio, entonces yo como que le he ido enseñando lo que son las bromas, cuando le digo algo así como para que se ría como que queda así como que si le dije algo hiriente, entonces claro, todas esas cosas veo yo y ahora está con la pura fonoaudióloga, ya estábamos con los dos, el psicólogo, la fono, el psicólogo lo dio de alta, así que no era necesario, si vuelve a tener un episodio de algo así hay que volver a contactarlo, pero por ahora está bien porque igual se estaba estresando ya porque como tenía el colegio, la fono, el psicólogo ya se estaba empezando a desesperar por ese tema que tenía muchas cosas.

E; P25: ¿Y actualmente toma algún medicamento?

S2; P26: No.

E; P27: En relaciones, como actividades del día a día, sobre todo en casa, ¿Qué actividades cotidianas realiza de forma autónoma? Por ejemplo si hace su cama, pone la mesa, si tiene higiene personal.

S2; P28: He ido como agregándole cosas como él está encargado de. La cama no la hace porque duerme con mi mamá, entonces mi mamá le gusta hacer su cama, le da la comida a los perros,

ordena sus cosas, cada vez come algo, lava la loza, pone la mesa y ordena sus cosas para el colegio también. lleva su colación. Ahora se está preparando la onces, porque igual, por ese tema de que le da miedo cosas, él no se mete mucho en la cocina porque, no va a calentar agua, el cuchillo como que recién lo está aprendiendo a usar porque le da como miedo, entonces yo le he ido enseñando cosas como de a poco, pero igual aporta hartito en la casa, yo lo hago hacer cosas para que me ayude y también para que sea un poco más autónomo. Se preocupa de su ropa, que ordene sus cosas para la mañana, claro, son como cosas fáciles.

E; P29: ¿Y bueno, me mencionaba unas cositas con respecto a lo que era la relación que tiene tanto entre su familia como los compañeros, pero tiene una relación buena, es difícil que se abra pero es demostrativo igual con algunas otras personas dentro de su familia? ¿Si así están cumpleaños tal vez?

S2; P30: Sí, o sea sí, él es amistoso con todo el mundo pero no expresivo, no es de acercarse a alguien y abrazarlo porque le nació hacer cariño por ejemplo, no sé, pues yo tengo mi amiga que es súper cariñosa y ella le dice X abrázame y el X como que... a mi hermana tampoco, no soporta que mi hermana le dé un beso, le abraza o tampoco se acerca a saludarla, la saluda así como hola tía pero no le nacen esas cosas de cariño. Con su papá también, su papá igual es como. Yo siento que su papá es del espectro ya, o sea es como calcado al X, tiene las mismas dificultades, las mismas cosas, solamente que él ya es un adulto y que se lo nota menos, pero yo lo conozco hace muchos años y las mismas cosas que está viviendo el X las vivía él, como los miedos, las inseguridades, que le gustaba hacer cosas, como por ejemplo que le pongan una inyección o que le costaba mucho soportar algunas cosas. Son dramáticos también, el X es como muy dramático, ve todo como muy grave, entonces yo siempre tengo que bajarle un poco el nivel de lo que él piensa porque él ve todo muy grave. Por ejemplo yo no le puedo hablar de un virus, o sea como que el médico le dice que tiene algo viral, se imagina altiro que es un virus como el corona, tengo un virus así como todo muy grande. Entonces claro, su papá es como más frío, X también con él así, son los dos igual, conmigo es más cariñoso, le dan ganas de abrazarme y aparte que yo le enseñé como de chico a que nos abrazáramos, que nos demostráramos cariño y con mi mamá también es así, pero con nadie más, no hay nadie más que yo sepa que el X se acerque, que abraza y bueno lo que te decía de los animales tampoco.

E; P31: Claro, no, con alguno... me dijo que tenía como un amigo que le gustaban cosas similares.

S2; P32: Su compañero, tienen como comportamientos similares como tranquilos, callados y comparten eso, de hecho él le enseñó de coleccionar cosas, entonces a él le encantó eso y a dibujar, al X Artes le cuesta mucho, esa parte como de la motricidad fue un tema para X. La profe siempre me hablaba para que X terminara algún dibujo, terminara algo, porque no trabajaba en clase y él ha sido como igual un apoyo para ese sentido porque él anda con una croquera, anda haciendo dibujo y él por imitación ha logrado hacer cosas, de repente llega a la casa y me muestra, me dice mira lo que hice, un dibujo para mí, eso, un dibujo sin que lo obligara. Entonces eso igual es como bueno. Y tiene otro amiguito, que es como el que tuvo problemas al principio de año, que es como que el niño no quería sentarse con él, pero es por un tema, yo lo entiendo, porque X es muy inmaduro, entonces B llegó con otro pensamiento más grande, quiere jugar con niños más grandes, entonces fue por eso, de hecho el B igual me pedía disculpas, después me decía que como que lo sentía, porque la mamá habló con él, entonces yo

lo entiendo. Esos son sus dos amiguitos, igual ahora juegan y todo, pero así como demostrativo solamente con mi mamá y conmigo.

Tema 3: Estrategias educativas y apoyos escolares

E; P33: Cambiando ya nuevamente de tema, vamos a pasar a hablar con respecto a los apoyos que entrega el colegio a la estrategia y los apoyos que hay, considerando que en las escuelas en general existen y surgen ciertas dificultades que puede afectar a los estudiantes tanto como que aprendan como para que jueguen y participen en estas actividades, sobre todo como dentro del aula de clases. Estas barreras pueden tener relación con el espacio, la organización, como le vengo diciendo, y la comunicación durante las actividades. ¿Usted sabe qué situaciones o actitudes pueden dificultar el aprendizaje y la participación de su hijo, como cierto tipo de instrucciones tal vez, o si hay alguna actividad que le cuesta más? como me dijo en artes, por ejemplo.

S2; P34: Le cuesta todo lo que tenga que ver con la motricidad, por ejemplo, ya dibujar, escribir. X no escribe nada, o sea, lo que es nada. X empieza a escribir lo que están dictando o lo que escribieron en la pizarra, y escribe como tres líneas. Yo me vuelvo loca cuando veo los cuadernos del X, porque no le gusta escribir y no logro que escriba. Y en la casa yo lo hago escribir a veces lo que me consigo y llora. Para él escribir es terrible. Todavía tiene la letra de niño muy chico, porque no le gusta, de hecho ahora escribe un poco más chico. Antes me ocupaba como. Hacía como tres líneas en una hoja, así la letra. Como que ha sido un proceso de eso, eso es como su dificultad. Y dibujar y pintar. también le cuesta mucho, no sé, por una voltereta, cosas así.

E; P35: Todo lo que piden es mucha motricidad.

S2; P36: Sí, cuesta mucho todo eso. Lo que es mental. El X una bala, puede memorizar cosas, muchas cosas. Y no sé, él tiene un interés que un tiempo eran los huracanes y él se aprende todos los huracanes, los importantes, donde hay, que la magnitud, los terremotos, los volcanes, se prendió todos los volcanes, cuáles eran los más terribles, en qué año erupcionaron, así todas esas informaciones también de política de los países, de repente me opina así como en Venezuela o en tal país ha pasado esto tal año, como que se memorizan muchas cosas así de historia, como que tiene una mente muy. Como que abarca mucho. Matemáticas también, le gusta mucho matemáticas es rápido, saca cuentas rápido, lee rápido también. A pesar de que tiene su problema de lenguaje, él lee muy rápido. Cuando empezó aquí a integración, cuando aprendieron a hablar, que fue en pandemia, o sea hablar, a leer. El profe que nos hacía PIE tenía varios niños, eran como siete niños y X aprendió al tiro a hablar, o sea, a leer y el profe lo puso aparte porque no dejaba leer. Entonces él quería leer todo rápido y cuando un niño se demoraba, él contestaba por el. Entonces el profe lo dejó aparte, le hacía la clase aparte a él porque ya leía muy rápido, leía bien, entonces no tiene dificultad en eso. Él puede leer un libro como una bala, pero claro, le cuesta como pronunciar.

E; P37: Con respecto al trabajo que realiza el PIE, ¿Qué recursos educativos observados que apoyan el aprendizaje dentro de la escuela? Como por ejemplo si tiene algún material didáctico, algún panel de anticipación, algo así.

S2; P38: Ahora no tengo mucha noción acá, pero lo que yo veía cuando hacíamos las clases online, porque ahora no tengo cómo saber, el X no me cuenta muchas cosas, me cuesta que me

cuente. Entonces claro, tenía harto material visual, no había otra forma. Pero yo siento que el apoyo aquí ha sido harto. Yo tengo mi sobrina que también va a una escuela de integración y ha sido súper deficiente. Aquí, siento que es como bien completo el equipo, que la fono, que la psicóloga y antes estaban como muy pendiente cuando estábamos en pandemia era como muy. Ahora me cuesta saber todo porque como que uno no está tan presente. Pero siento que X le ha servido mucho porque quizás X no se desenvolvería así como ahora, quizás tendría más dificultades. Y él también me dice que no quiere irse de aquí porque, porque yo ya le estoy hablando de que tenemos que buscar un colegio y también para mí eso ha sido complejo porque con su condición que no es severa, si aquí sufrió un poco de bullying, quizá en otro colegio le va a pasar algo peor. Entonces como todavía no sé cómo decidir eso, en qué fijarme, no sé cómo saber más sobre el tema, pero aquí sí, a nosotros nos ha gustado mucho el apoyo que tiene acá, siento que es bien completo y me di cuenta también con lo que pasó del bullying, todos actuaron a tiempo, como en equipo.

E; P39: Con respecto a otros tipos de apoyos, por ejemplo, si recibe alguna modificación de contenido, Si, si tiene flexibilización de horario, tal vez si permanece dentro del aula de clase todo el tiempo.

S2; P40: Yo por ejemplo, el completa todas sus horas, pero sí siento que a veces como que le perjudica que lo saquen de la clase para PEERS porque se pierde clase, lo han sacado a veces de prueba y después queda atrasado y no se las hacen, le ponen la nota que no sé cómo lo hacen eso que le quedaron en dos ocasiones pruebas así pendiente, nunca se la hicieron y al final le ponen cualquier nota, en ese lado siento que como que la perjudica un poquito, como que no programar la hora en un horario que a él le convenga.

E; P41: ¿Pero cumple todas sus horas dentro del Colegio también?

S2; P42: Si o falta muy poco, si falta es por algo muy puntual que vamos al médico o que yo tengo algo importante que hacer y no puedo traer, pero, o sea, tiene buena asistencia.

E; P43: Ya, Y con respecto a las evaluaciones directamente, como a la evaluación del pie, sé que ya lleva un tiempo. ¿Lleva un tiempo en el pie, cierto? ¿Cómo fue la evaluación inicial o las revaluaciones que tiene, por ejemplo, o sabe cómo son, cuando se realizan? Si, la información.

S2; P44: Entregan el informe a fin de año. No entiendo mucho cómo es el resumen, pero siempre ha sido como avance, o sea, como que lo han ido dando de alta porque ahora él está por el autismo, porque este año, por eso sacamos el diagnóstico, porque la profe no lo quería sacar del pie y todos se daban cuenta que el X tenía algo, entonces lo mandaron a hacer los exámenes para que el X no saliera del pie y claro, efectivamente era como un grado de autismo, pero anteriormente estuvo por lenguaje, después por déficit atencional y de todo fue dado de alta, como que fue avanzando durante el tiempo, no se quedó estancado, siempre hubo un avance.

Tema 4: Vinculación familia–escuela

E; P45: Ahora, cambiando un poquito de tema nuevamente, entrando ya al último tema que vamos a conversar, así que ya estamos terminando. Con respecto al trabajo colaborativo que tiene la escuela con la familia en este caso, ¿Me podría describir cómo ha sido la colaboración entre ustedes como familia con el equipo pijo? Si existe harta comunicación, ¿Como es la

participación de actividades o reuniones En este caso X necesita como adecuaciones dentro de lo que entregan las decisiones pedagógicas, por ejemplo, no sé, el objetivo de esta clase es tal, pero a él le vamos a pasar este otro? ¿Usted sabe sobre esas cosas, se lo comunica al PIE?

S2; P46: Lo que yo he sabido es que de repente por ejemplo las pruebas, algunas pruebas las hace con la tía, con el apoyo de integración, la tía, las pruebas algunas las realiza con ella, como por ejemplo de matemática, lenguaje, que a veces el X se desconcentra muy fácil porque tiene déficit atencional, entonces el X puede estar haciendo una prueba y que se está parando a mirar por la ventana, entonces por eso igual ese apoyo ha sido como eficiente porque le permite terminar sus pruebas, porque no es que no sepa, sino que X pasó una mosca y ya se fue con la mosca, entonces en ese sentido es como lo único que ha necesitado. En las demás cosas el X aprende al vuelo, estudiamos poco porque el X entiende todo muy rápido. No sé qué otras cosas como no.

E; P47: ¿Con respecto a la comunicación?

S2; P48: Me llaman siempre cuando pasa algo o yo pregunto también, pero siempre me están informando como cosas del X. De hecho el próximo jueves tengo una reunión acá para informarme cómo está el X este semestre, me dijeron que habían algunos cambios de comportamiento, así que el jueves voy a saber. Bueno, yo siempre he sido delegada de curso, entonces siempre he estado como muy presente, todos me conocen aquí en el colegio, entonces cualquier cosa me hablan, yo ando preguntando o los profes me preguntan cómo está X o si necesito algo, pero siempre hace como mucha presencia de las dos partes.

E; P49: Ya. Y bueno, me menciona que tiene reunión este jueves. ¿Cada cuánto generalmente tienen reunión o es como a fin de semestre, a inicios tal vez?

S2; P50: ¿No? Así como al inicio y al final no tanto, no lo hemos necesitado tanto tampoco.

E; P51: Bueno, me ha dado luces con respecto a la siguiente pregunta que es ¿Cuáles son sus apreciaciones frente a los apoyos que brinda el PIE? Si, si les gustan, si no, no.

S2; P52: No tengo problemas. Bueno, a veces, por ejemplo ahora como que quizá me gustaría como que me informaran más, porque por ejemplo, ahora que te digo, yo no sé qué cosas hacen en el PEERS porque mi hijo no me cuenta cosas, me cuesta mucho que me diga lo que hace, como que no sé cuesta que es X hable, que diga las cosas, como que le da lata repetir las cosas. En ese sentido a veces me gustaría como que me dijeran esta semana hicimos tal cosa, X aprendió esto, trabajamos con esto, quizás eso, pero en cuanto a los resultados, yo siento que está bien, X ha ido madurando de a poquito y todo, le va bien, es buen alumno, así que no es algo grave.

E; P53: ¿Para confirmar, dentro de los profesionales que apoyan a X, dentro del PIE solamente está la Educadora Diferencial o hay algún otro profesional que intervenga con él que usted conozca?

S2; P54: La Fono.

E; P55: Ah, la Fono también está con él.

S2; P56: La Fono, los del PEERS y la. La tía que es la Educadora diferencial me parece. Y el psicólogo a veces. Pero como no es el tío. El psicólogo no es del PIE, como que a veces le presta apoyo, pero es como aparte. Pero se puede mezclar con ella. Pero sí, eso antes lo percibía más porque como era online yo estaba siempre presente, o sea, tenía una reunión con la fonoaudióloga, con la psicóloga, con el tío del PIE, que era el tío antes. Ahora sé que como está en el aula la profe, la diferencial, está ahí en el aula apoyando a los niños que necesitan apoyo, que en este caso ahora me parece que es el X y no sé quien más. Pero eso es lo que percibo.

E; P57: ¿Y hace cuánto esta dentro del PIE?

S2; P58: Desde que entró.

E; P59: Y entró en preescolar o en primero.

S2; P60: Primero. Venía de una escuela de lenguaje.

E; P61: Ah, verdad que me dijo.

S2; P62: Por eso entramos acá. El X, porque no lo dieron de alta en la escuela de lenguaje. Yo busqué un colegio que tuviera integración, esa fue como la indicación que me dieron. Así que ya yo postulé al sistema ese que te busca colegio y nos salió este y hemos estado súper conformes, porque no vivimos tan cerca de aquí, pero yo he estado muy agradecida de este colegio. Comparando con otros, como que uno escucha comentarios de otros colegias.

E; P63: Como última pregunta. Ya. Bueno, igual me ha estado hablando respecto a eso, sobre los avances que ha notado en su hijo, sobre todo los que más más ha notado sobre todo ya este último año que sobre todo llegó con el diagnóstico.

S2; P64: Bueno, asimilarlo, porque igual fue ese el tema de este año, que él asimilara que tenía algo y que tampoco lo tomara como algo grave porque al principio como que le daba pena y no le gustaba escuchar que dijeran que él tenía autismo o TEA, pero ahora ya lo aceptó, ya entiende que no es nada grave, que el nivel que tiene, el grado que tiene él es súper leve y también avanzar en el tema de su autoestima porque él lo hacía sentir como que era menos. Entonces ahora no, ahora yo lo noto como más confiado de sí mismo, que también nos ayudó el psicólogo porque el X como que necesitaba escuchar más cosas buenas de él, a pesar de que yo siempre le digo cosas buenas, como que necesitaba más y es eso, igual también yo lo conversé aquí, como que X necesitaba eso, sentirse más, como que podía hacer cosas, como que era capaz.- Y bueno, ha cambiado hartito, estaba súper bien, ya no se siente inseguro, ya no dice. Porque antes decía cosas como. Se decía adjetivos calificativos malos. Claro, porque soy tonto que no sé hacer esto, ahora ya no lo escucho decir esas cosas.

E: Ya, bueno, eso fue todo en realidad para todas las preguntas que tenían. Le agradezco mucho su participación.

ENTREVISTA N.º 3 / Sujeto 3

Lunes 01 de diciembre de 2025.

Entrevistador/a (E): Alfredo Molina

Sujeto 3 (S3)

Tema I: Conocimiento general del CEA

E; P1: La entrevista se divide en diferentes temáticas y vamos a comenzar con una que se llama: Conocimiento general del CEA. Primera pregunta, ¿Qué entiende por autismo?

S3; P2: Es... una condición. Tengo entendido que es desde el nacimiento y que va a acompañarlo durante toda su vida.

E; P3: Ya... respecto a las características de la condición, ¿qué sabe?

S3; P4: Bueno, he leído mucho... mucha información. Bueno, uno se informa cuando tiene un hijo o tiene alguien cercano. Antes de eso era totalmente ignorante sobre el tema. Bueno, características, no sabría cómo definirlo...

E; P5: Lo que usted quiera mencionar. No hay respuesta errónea.

S3; P6: Es complejo de llevar, pero... en mi caso particular, mi hijo es como completamente especial. Pero especial en el buen sentido, porque a veces se utiliza mal. Entonces para mí es un regalo. Sé que estamos hablando de mi hijo, pero yo, como lo veo, es como un regalo. Mi hijo, las características que podría nombrar, él es súper amoroso, es súper especial. Demasiado bueno, demasiado bueno para este mundo.

E; P7: Respecto a estos conocimientos de su hijo, a grandes rasgos, ¿Conoce cuáles son los intereses de su hijo?

S3; P8: Si. Son poquitos. En cuanto a juguetes, solo articulados. Le gusta mucho las películas. Estamos como un poquito tensos, porque está con que quiere ver puras películas de miedo, y después la noche le da miedo. Pero le encantan las películas de miedo, de terror. Estamos ahí como que él me dice que él es grande para ver, pero después en la noche abrázame porque tengo miedo. Pero eso, películas, juguetes. No le interesa mucho, mejor dicho, nada, compartir con otros niños, jugar, acción, no le interesa tener. De hecho acá juega solo, que para mí era un sufrimiento en un principio, pero ahora me di cuenta que le gusta, lo disfruta jugar solo. Entonces eso, películas y su juguete.

E; P9: Esos son sus principales intereses. Y articulados.

S3; P10: Tiene que ser articulado porque si no, no le gusta. Porque le gusta torcerlo y correr.

E; P11: El máximo disfrute. Muchas gracias. ¿Su hijo de qué manera expresa sus emociones frente a estímulos agradables?

S3; P12: Lo dice. Hoy, eh, ahora. Ahora lo dice. Bueno, aparte de decirlo, salta y como que aletea, porque está muy así, le gustó mucho lo que está haciendo. Salta, como que da pequeños saltitos.

E; P13: Como que tiene esa reacción física. Y también lo dice que le gusta mucho.

S3; P14: Sí, ahora sí, es muy agradecido. "Muchas gracias, mami, está muy lindo esto." Entonces él es muy agradecido y salta.

E; P15: Esas son sus muestras... ¿Y cuando los estímulos no son de su agrado?

S3; P16: Se tapa el oído.

E; P17: Se tapa los oídos.

S3; P18: Se tapa el oído. Y como que tiende a hacer esto (gesto).

E; P19: Ya, ¿cómo en posición fetal? Cómo encogerse.

S3; P20: Sí, y lo dice también ahora.

E; P21: ¿Cómo lo dice, cómo lo refiere?

S3; P22: "Mami, esto me molesta mucho", "¿Por qué tengo que hacer esto?" Y lo molesta, demuestra su molestia.

E; P23: Muchas gracias. ¿De qué manera abordan estas situaciones como familia?

S3; P24: ¿En algo malo?

E; P25: ¿Puede ser ambas, cuando es positivo o cuando es negativo?

S3; P26: Siempre lo conversamos y siempre, como él ahora ya expresa mucho más lo que él siente, lo conversamos con él. Le cuesta un montón entenderlo, sobre todo lo malo, pero lo conversamos con él, lo explicamos, le intentamos decir: esto sucede por esto, esto sucede por esto otro. Somos todos diferentes.

Tema 2: Diagnóstico y trayectoria de vida

E; P27: Lo acompañan... de diferentes maneras. Ya, el siguiente tema tiene que ver con el diagnóstico y la trayectoria de vida. La primera pregunta es ¿Qué situaciones le llevó a iniciar el proceso de diagnóstico?

S3; P28: La adaptación a colegio costó mucho, costó hartó, él no quería venir al colegio. Costó hartó en realidad, en principio, porque nunca tuvo un autismo tan marcado, entonces costó mucho su diagnóstico, pero sabíamos que algo sucedía y ahí uno se va dando cuenta. Después cuando nació su hermana, ya fue muy notorio por sus diferencias. Bueno, todos somos diferentes, pero uno como papá sabe cuándo es solo diferencia de personalidad. Y aparte después nos fuimos también informando, leyendo, en conjunto con el colegio, que fue súper importante. Ahí ya salió con diagnóstico.

E; P29: De ustedes, nació la sospecha, entonces como familia. Y luego la escuela acompañó en ese proceso como ellos.

S3; P30: Sí, ya en el colegio... como ya había niños autistas, sobre todo la psicóloga, me dijo: "sí, vean esto, les recomiendo ir al neurólogo". Porque aparte el diagnóstico fue bien tardío en él.

E; P31: ¿A qué edad?

S3; P32: A los 6 años.

E; P33: Y en este proceso de diagnóstico, ¿qué otros profesionales participaron? Ya me dijo que la psicóloga de la escuela también...

S3; P34: Acá, bueno, en el colegio mayoritariamente, cuando ya después lo llevaba al neurólogo y ya fue como él lo diagnosticó y ahí ya tuvo su diagnóstico, porque como acá ya lo habían visto, para él fue suficiente con haberlo visto, porque ahí ya eran. Cómo fue que él me dijo, las pesquisas, acá en el colegio; con eso para él bastaba, y verlo a él y su experiencia.

E; P35: La información que entregó la escuela era suficiente para el neurólogo. S3: Si. Muchas gracias. ¿Aparte de la escuela, recibió atención de otros profesionales?

S3; P36: ¿No? Ahora no. Bueno, sí, pero como bien a lo lejos, que de hecho ahora vamos a cambiar neurólogo, porque lo estaba viendo solo una vez al año y consideramos que no es suficiente.

E; P37: Entonces van a...

S3; P38: Estuvo en terapia ocupacional también

E; P39: ¿Estuvo en terapia ocupacional? ¿Por cuánto tiempo tuvo?

S3; P40: Como... poco, dos a cada tres meses.

E; P41: Y ahora solo lo que le ofrece la escuela.

S3; P42: Si.

E; P43: Muchas gracias. ¿Su hijo toma algún medicamento?

S3; P44: Solo melatonina.

E; P45: Solo melatonina... ¿para dormir?

S3; P46: Si.

E; P47: Muchas gracias. En relación con la actividad de la vida diaria, ¿Qué actividades realiza de forma autónoma su hijo? Por ejemplo, puede ser hacer su cama, poner la mesa, o temas de higiene personal, como lavarse el cuerpo, la cara u otro.

S3; P48: Bueno, trato de... yo siempre incluirlo porque él no tiene iniciativa propia, entonces yo como le digo: "Ya, X, te toca poner como, no sé, los individuales". En cuanto a la higiene, se lava los dientes, pero solo en la noche porque él es muy cuadrado. En la mañana: "No, porque mamá lava los dientes en la mañana," no se los puede lavar en la mañana, en la noche si, ahí si.

E; P49: Es la rutina establecida que tiene... en la mañana la mamá le lava los dientes y...

S3; P50: Si. Y... para bañarse, yo lo baño, pero él se lava sus partes íntimas, él se seca, él se echa su crema, él se pone su pijama, él se acuesta.

E; P51: Y labores como hacer su cama.

S3; P52: No.

E; P53: ¿Ahí lo hace usted?

S3; P54: Es que él todavía duerme con su papá, entonces... no

E; P55: ¿Ahí entonces la cama del papá la hace el papá?

S3; P56: Sí. Y si uno no le dice, no va a nacer de él.

E; P57: Ah, claro, como me dijo, no tiene iniciativa.

S3; P58: No. Pero él deja su ropa sucia en el canasto de la ropa sucia, él deja sus zapatos en su lugar, él se pone su pijama, deja su ropa de colegio; él ya tiene esa rutina, pero cuesta integrarla. Pero cuando ya la integra súper bien.

E; P59: Ya esas actividades ya no requieren de una instrucción suya.

S3; P60: No, porque ya es rutina para él.

E; P61: Ya lo tiene integrado. Muchas gracias. En relación a los familiares o compañeros de la escuela, ¿Participa de cumpleaños o se muestra en confianza o en cercanía con alguien más?

S3; P62: Sí, con la familia más cercana que ve a diario. Como hasta no sé, como hasta los cuatro, Fue como tortura para ellos. Lloraba... Pero de ahí en adelante él lo disfruta, le gusta estar con su familia, sabe que cuando hay día especial está su familia.

E; P63: ¿Es más cercano a la familia que a los amigos de la escuela? ¿No tiene amigos en la escuela?

S3; P64: No, sí, su familia, sobre todo su abuelo y todo es su vida.

E; P65: Entonces más cercano sería en particular ¿con el abuelo?

S3; P66: Sí, su abuelo es su vida, si.

E; P67: Es su vínculo más cercano.

S3; P68: Bueno, con su papá también. Obviamente, pero me refiero a alguien que no sea yo y su papá: es su abuelo. Con él juega o ve películas.

Tema 3: Estrategias educativas y apoyos escolares

E; P69: El tercer tema es estrategia educativa y apoyos escolares. Primero le voy a leer un pequeño párrafo para poner en situación las preguntas. En la escuela existen y surgen dificultades que pueden afectar cómo los niños y niñas aprenden, juegan y participan en las actividades. Estas barreras pueden tener relación con el espacio, la organización y o la comunicación durante las actividades. ¿Qué situaciones y actitudes cree usted que dificultan el aprendizaje y la participación de su hijo?

S3; P70: Principalmente el ruido. El ruido, a X lo saca mucho de sus casillas y este año sobre todo ha sido dificultoso porque sus compañeros están muy ruidosos; gritan, se ríen, es la edad, es normal, pero él no lo comprende y eso lleva a agotamiento. Se agota mucho porque para autorregularse para él requiere mucho esfuerzo y, aparte, los ruidos y que estén hablando, y que estén gritando, y que estén riendo, él no se concentra, lo desgasta; entonces eso dificulta montones de que... que de hecho yo le pregunto: "¿Qué hicieron?, y esto" "No sé mami, no escuché, que estaba el **compañero**, estaba tal".

E; P71: ¿Tiene que ver con la organización, cree usted, como de la sala...? ¿O simplemente cree que algo como etario, como que natural?

S3; P72: Sí, yo creo que en el curso que lo pusieran, con los niños que pusieran sería lo mismo, porque es que imposible que un niño de la edad de ellos esté callado mientras... todo el rato.

E; P73: ¿Cree que es más por la condición particular de su hijo que por algo como de la escuela?

S3; P74: Sí, no sé, es que bueno, quizás si redujeran un poco los niños, no sé, explicarían un poco, no sé, pero sí tiene que ver mayoritariamente con su condición.

E; P75: Claro... por eso estamos hablando.

S3; P76: Sí, sí, porque nuestros niños aprenden y de hecho estamos viendo eso porque le ha costado mucho... la concentración. Yo también tengo claro que no puedo pedirle a un niño de 10, 11 años "no quédete callado, porque a mi hijo le molesta", no. Entonces trato de que él entienda, de que es normal de que griten, y todo, pero... imagínense estar... escuchando gritos y que eso sea, porque para él el ruido es doloroso. Entonces le cuesta por ese sentido. Siempre le ha costado.

E; P77: ¿Siempre ha sido hipersensible auditivamente? Muchas gracias. Siguiendo. Respecto al trabajo que realiza el PIE, ¿Qué recurso educativo ha observado que apoya el aprendizaje de su hijo en la escuela.

S3; P78: Unos talleres están haciendo ahora, no sé si todavía lo están haciendo, unos talleres que como que trataban de que ellos como que se expresaran? Les sirvió montones porque de hecho la tía hace poco hablé con ella, me comentaba que en principio solo miraba, ahora él participa, levanta la mano, habla y yo lo noto cuando lo he llevado a otros lugares de nada que ver, levanta la mano de su opinión sin que nadie le diga X, dilo tú. Le sirvió un montón esos talleres y también hacían unas llamadas que también yo ahí noté que él se expresaba mucho más sin que yo tuviera que intervenir, yo solo estaba ahí.

E; P79: ¿Me podría contar más de esas llamadas? ¿Cómo era?

S3; P80: Coordinaban llamadas con compañeros que fueran de una edad similar y uno se ponía de acuerdo con la MOD y ahí hablaban entre ellos de sus intereses y él como que tenía mucha iniciativa de preguntar, a veces las preguntas no eran apropiadas, pero porque él no analiza eso de que esto no lo puedo preguntar, él lo piensa y lo que le gusta.

E; P81: Claro, además que no habían practicado la sociedad mucho entonces.

S3; P82: Y él es como un libro abierto, él piensa y habla, entonces le preguntaba como ay, tu familia tiene mucho dinero, pero lo preguntaba en el sentido que él asocia dinero con poder salir como en avión, poder viajar y eso le interesa más a él, entonces eso no se pregunta, pero cuesta todavía que él haga preguntas que, o sea, no haga preguntas que puedan incomodar.

E; P83: Muchas gracias. Entonces me dice que estos talleres son cosas que aportan a... ¿Y en cuanto como a materiales concretos, didácticos?

S3; P84: No sé, ahí yo creo que por lo que he sabido está como bien déficit con ese asunto, entonces por...

E; P85: Muchas gracias por compartirlo. En este tipo de apoyo que le digo que ofrece el PIE, por ejemplo, ¿Sabe si se modifica el contenido de la asignatura? ¿Se ha modificado la permanencia, los horarios, algo para su PIE?

S3; P86: Sí, bueno, de hecho ahora el horario se adaptó porque ya estaba muy cansado, entonces se acortó la jornada. También cuando hay prueba lo apoya la tía en plantearse de otra forma, porque a veces las lee pero no comprende la pregunta, entonces ella trata de adaptársela. Y el profesor también de cada asignatura ha ido. Claro, porque se le disfruta matemáticas sobre matemáticas como.

E; P87: ¿Entonces si he visto estas estrategias como flexibilizar los horarios y sabes si que en las asignaturas también se elimina contenido, se modifica, se gradúa?

S3; P88: No sé si se elimina, no tengo conocimiento de eso, pero sí que se modifica. Si él le cuesta solo si él nota que le costó, ahí le hacen.

E; P89: La dificultad, se ajusta el contenido. Muchas gracias. ¿Su hijo se ha desregulado en la escuela?

S3; P90: ¿Desregulado? Sí, no se ha desregulado, pero no lo noto con algo tan positivo. A veces realmente como que no se. Porque suena raro, lo siento, pero es como que se reprime mucho, por eso se agota tanto, por eso le cuesta tanto. El colegio nunca ha sido un lugar muy placentero.

E; P91: Todo muy contenido.

S3; P92: Le pasaba mucho que llegaba gritando a la casa, llegaba...

E; P93: Todo lo que contuvo acá, llegaba allá.

S3; P94: Ahora menos mal que ya no tanto, sigue siendo un lugar no placentero, entonces no me gusta tanto que se reprima tanto, siento que debe ser muy como agotador, muy como que eso. Reprimirse mucho. No me gusta tanto que se reprima tanto.

E; P95: Qué lindo. ¿Como lo notas tú? Algo como que alguien podría pasar por alto y decir no, mi hijo es súper tranquilo, no se ve regulado. ¿Tú lo ves como una preocupación?

S3; P96: Me gustaría que él dijera más esto no me gusta, ahora lo pesa mucho más. Antes llegaba a la casa y lo decía ahí también.

E; P97: ¿Tú ves los resultados como de esto talleres?

S3; P98: Sí, por eso digo que le ha servido un montón.

E; P99: Gracias. ¿Entonces no se ha regulado, ha tenido algún problema o conflicto acá en la escuela?

S3; P100: ¿No realmente, él viene desde kinder con los mismos compañeros, entonces ha sido positivo en cuanto de que nunca sufrió bullying y él jamás en su vida podría ser algo violento contra otra persona? Nunca, ni de otro niño ni de él ansiado en ningún aspecto. Bueno, no lo digo yo, lo dicen los profesores, no es maleducado, no hay ningún problema, ningún sentido.

E; P101: ¿En cuanto con respecto a evaluaciones, sabe algo sobre evaluaciones iniciales y reevaluaciones que realiza el PIE a su hijo?

S3; P102: Sé que constantemente están haciendo y como a final de año a mí me entregan informes, pero no sabría decir como cuánto y cuánto ya.

E; P103: ¿Pero a final de año le entregan los informes? ¿Siempre a final de año, a principio de año haremos procedimiento con eso o solo le informan a final de año?

S3; P104: Anteriormente sí, este año no.

E; P105: Anteriormente pero este año no. Entonces no sabe cómo son cuándo los realizan. Nada, simplemente sabe que a final de año le muestran el informe con todo lo que.

S3; P106: Sí, ahí me explica el informe que hicieron cuándo. Que vieron, en qué estaba mejor que la anterior, en qué hay que seguir trabajando.

E; P107: Él recibe toda esa información como del año, los resultados de todo lo que se.

S3; P108: Sí, que de hecho yo hablé con la tía porque siempre anteriormente me llamaban antes de que comenzara el colegio, me preguntaban cómo estaba X, cómo lo veía para la jornada y todo eso, y este año no ocurrió, lo cual me encuentro raro. Entonces me dijo sí, que no había algún. Porque cambiaron a SLEP.

E; P109: Claro, si, cambiaron a SLEP.

S3; P110: Pero nunca he tenido mala experiencia.

E; P111: ¿Y usted? Igual soy una madre atenta, no cualquiera tampoco pregunta qué pasa que no me han llamado.

S3; P112: No sé si serán, pero yo creo que igual me conoco. Igual siempre estoy así, siempre estoy. Es que X le costaba mucho, por ejemplo este año han cambiado de salida. Eso anteriormente para él era como llorar. Exactamente, este año no se preocupe. Y yo uy, qué bien.

Tema 4: Vinculación familia–escuela

E; P113: Con respecto a la siguiente... entonces sería. Pasamos al siguiente tema que sería vinculación familia escuela Respecto al trabajo colaborativo, ¿Me podría describir cómo ha sido la colaboración entre ustedes como familia con el PIE para apoyar a su hijo?

S3; P114: Bueno, regularmente, no sé regularmente, pero cada ciertos meses hay reunión y aparte hacer un taller aparte del PIE con los padres apoderados. Entonces ahí nosotros damos la información como padres, como lo hemos visto, la casa, los profesores nos dicen cómo nos vista acá. Y ahí como hay una coordinación o si ellos los ven con alguna dificultad, siempre están llamando. Entonces sí es bien fluida ya no.

E; P115: Hay como una comunicación fluida.

S3; P116: Sí, sí.

E; P117: Y la participación, como dijo, generan también estos talleres para padres. ¿Hay otras instancias en las que se junten, en las que la llamen, la citen?

S3; P118: Sí, es que siempre que siempre está eso de. Uno siempre tiene comunicación por WhatsApp, entonces cualquier dificultad uno siempre tiene para comunicarse así. Ahora ya rápido. Y las reuniones se la agendan, no hay ningún problema.

E; P119: Ah, ya caso de cualquier cosa usted agenda, no hay problema.

S3; P120: Sí, que mismo tema de ahora que yo lo veía muy cansado, la tía tú me lo comentó. Yo le dije sí, está muy cansado, me dijo ya que veamos el tema del ajuste de la hora, fue en dos días que ya me citaron y rápido. Sí. Entonces siempre ha sido bien.

E; P121: Han sido súper preocupados ¿hay una buena coordinación entre padres, familias y PIE?

S3; P122: Yo sí.

E; P123: Para usted.

S3; P24: Es que los profesores igual se me argumentan que depende mucho del apoderado, de cuántos parques va, pero sí, yo no tenía mala experiencia.

E; P125: ¿Cada cuánto tiempo tiene reuniones con profesionales de la escuela?

S3; P126: Pucha, yo muy seguido, porque yo como le comenté anteriormente, siempre veo algo y siento que lo mejor es conversarlo, entonces yo bien seguido por uno u otro tema, entonces yo como una vez al mes.

E; P127: Una vez al mes aproximadamente. Gracias. Respecto al PIE, ¿Cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brinda el PIE a su hijo? ¿Cómo los percibe?

S3; P128: A mí me gusta, obviamente siempre uno quisiera más que estuviera más involucrado, pero el personal es poco y los niños con autismo, mucho, los niños que requieren apoyo, mucho, entonces comprendes así, pero bien, siempre ha sido buena, siempre han estado muy preocupados, muy cariñoso, con una calidad humana que se agradece, que no es solo aplicar conocimiento, sino desde una mirada más cercana, humana que se agradece, porque mi hijo es súper regalón y súper como pollito, muy.

E; P129: Entonces cree que aquí la escuela también se brinda un espacio para esa ter. ¿Qué profesionales del PI apoyan a su hijo?

S3; P130: La tía H. No me acuerdo. La tía.

E; P131: ¿Y la tía es profesora diferencial?

S3; P132: Sí, profesora diferencial. La psicóloga.

E; P133: Pero con que me diga.

S3; P134: Que son la psicóloga, la profesora diferencial y terapeuta ocupacional, me parece ya.

E; P135: Pero sí. ¿Hace cuánto tiempo ha estado su hijo en la escuela y con esos profesionales?

S3; P136: Con ellos en particular, desde el año pasado creo. Y de apoyo desde kinder, porque él está desde kinder acá ya sin el diagnóstico de TEA, pero siempre es que acá, aunque no tengan un diagnóstico y si ellos ven que requiere apoyo.

E; P137: Entonces con los profesionales actuales, desde el año pasado. Pero siempre recibió apoyo de la escuela. ¿Qué avances significativos ha notado en su hijo? ¿Gracias a los apoyos del PIB? Ya me comentó que en la comunicación hay otros que podría.

S3; P138: Bueno, hartó. Él antes no podía estar en clase completamente toda la jornada, que de hecho hasta el primer año que puede cumplir como todo el año su jornada completa, en comunicarse se comunica mucho más, mucho más flexible, cero cuadrado. Yo creo que va a ser siempre.

E; P139: Pero la rigidez es parte del pero.

S3; P140: El que llegue y me diga mami, siento esto, el otro día me dijo una cosa que me encantó que me la dijera, me dijo mami, es que yo me dijo, por fuera me veo así, pero por dentro estoy así. Y me encantó que me lo dijera, porque yo puedo comprender un poco más su cabecita, que a veces él se siente tan estresado y por qué sí.

E; P141: Lo dice él, no lo dice nadie.

S3; P142: Más y que le nazca solo. Entonces me encantó, me encantó que este año ha sucedido mucho más, que él se estaba reconociendo lo que él siente. Está mucho más confrontacional también, mucho más, pero también esposo parte de la etapa, pero por qué esto, pero por qué otro, pero por qué me estuvo obligado a negocio, pero antes no decía nada, entonces yo prefiero mi tesis.

E; P143: Claro, te referías... Es mejor verlo hacia afuera, que tan contenido.

S3; P144: Quiero, no, preferiría verlo sentado en uno hacia allá, que prefiero que aunque me reclame, aunque a veces me dice, que tú eres pesada, pero está expresando lo que decía.

E; P145: Principales como mejoras, por así decirlo, ha sido en lo comunicacional, en la expresión.

S3; P146: En la flexibilidad también. Sí, que se adapta mucho mejor y eso es porque también se ha ido paulatinamente adaptándose a los tiempos de.

E; P147: Con eso terminaríamos, este sería el cierre. Le agradezco sinceramente su tiempo. por compartir la expresión, muy importante, muy lindo. Sus respuestas son muy aportativas para nosotros, aportan una mirada importante para comprender cómo se viven los apoyos educativos y cómo podemos seguir fortaleciendo la inclusión escolar. Toda información que usted entregó será tratada de manera confidencial, codificada, garantizando su anonimato. Si desea recibir el resumen de los resultados al finalizar la investigación, puede indicarlo con gusto y se le hará llegar. ¿Desea agregar algo más que considere importante antes de finalizar?

S3; P148: Yo creo que siempre sería importante la posibilidad de que hubiera más apoyo, yo creo, bueno, eso siempre en cuanto a materiales y en cuanto a profesionales, porque sí sería más fácil que estuvieran más apoyados los niños, pero en general yo agradezco mucho. Bien, X ha tenido buena experiencia. Ahora el miedo está cuando termine, porque este colegio solo llega hasta octavo, entonces, pero eso yo creo que siempre se va a requerir más apoyo y que no sea solo cuando están chiquititos, porque no sé yo ahí cómo funcionarían los liceos, pero miedo bastante de uno cuando tiene que sacarlo, cuando salen de octavo.

E: Así que eso, gracias.

ENTREVISTA N.º 1 / Sujeto 4

Martes 09 diciembre de 2025.

Entrevistador/a (E): Renata Suazo

Sujeto 4 (S4)

Tema I: Conocimiento general del CEA

E; P1: Nuestro primer tema es respecto al conocimiento que tiene uno sobre CEA, sobre el autismo. ¿Qué entiende usted por autismo?

S4; P2: Que es una condición, me he interiorizado un poco. Creo que todos tenemos pequeños rasgos de autismo, porque todos somos distintos, hay como diversidad de cosas. Entonces, al principio, cuando me contaron del X fue traumático, que te dicen es autista y uno piensa a lo de antes. Creo que es una condición y que uno tiene que tomar las herramientas para poder enfrentar las dificultades que tiene en las distintas áreas porque tiene distintos niveles, Así que eso más que nada.

E; P3: Ahora, respecto al conocimiento sobre su hijo, a grandes rasgos, ¿cuáles podrían ser los intereses como principales?, los más notorios que ha podido observar.

S4; P4: ¿Las debilidades que tiene?

E; P5: Los intereses, por ejemplo, en la entrevista anterior, el pupilo tenía mucho interés por coleccionar...celulares antiguos, por ejemplo.

S4; P6: Él ahora, bueno, está toda la parte de tecnología, desarmar celulares, armar computadores, está cambiando tarjetas gráficas. Más que jugar le gusta armar y desarmar teles y esas cosas. Le gusta mucho. Ese es como el mayor interés que tiene.

E; P7: Con respecto a la manera en cómo expresa sus emociones frente, tanto a estímulos que le agradan mucho, o sea que lo pongan muy feliz, o estímulos que no sean mucho de su agrado.

S4; P8: Que le guste mucho. Es muy poco expresivo. Igual yo sé, uno lo conoce las miradas cuando está contento, pero cuando por ejemplo, el tema de la alimentación de cierta fruta se pone mal, es muy desagradable. Si tú estás con él y no sabes que tiene esa condición, por ejemplo, él tiene su vaso, si tú tomas su vaso, él no va a tomarlo de nuevo, él no toma el mismo vaso que. Entonces la gente que no sabe dice oye el niño mañoso. Y eso le afecta más, porque en la casa sabemos que tiene su vaso, su plato y todo. Y que en la mesa no puede haber frutera. Viene un tema con la fruta, la manzana sobre todo, porque cuando suena. Yo antes pensaba que era maña, pero eso. Pero yo le digo que él teniendo su espacio y todo, pero se pone triste porque lo encuentran así. De hecho, ha tenido hartos problemas en el colegio por eso. Él no toma agua del bebedor.

E; P9: La manera en que expresa más el desagrado es como poniéndose triste... Y emociones positivas, por ejemplo. Claro, dijo que no era muy expresivo, pero si llega a ser algo que le agrade mucho, que le ponga muy feliz, ¿lo demuestra?

S4; P10: Sí, se pone a bailar, abraza, salta, es bien chistoso.

E; P11: Bueno, en la situación igual dijo que ya cada uno conoce sus utensilios en casa, pero en caso de que ocurra algo, alguna regulación, por ejemplo, así, ¿De qué manera se puede afrontar dentro de la familia?

S4; P12: Él sabe que cuando se pone así. Porque él dice que, por ejemplo, el tema de. Te voy a poner un ejemplo: andar en metro o los lugares muy cerrados. No va a los mall, no va a los supermercados llenos, porque mucha gente le molesta. Pero pone tú, practicamos domingo por medio, ayer fuimos en metro hasta Escuela Militar y nos bajamos. Cuando me dice ya, nos bajamos, dura 4 metros ahora arriba, yo trato de prepararlo para la media. Entonces yo digo, vamos el domingo, ya nos vamos a tirar un martes y así. Y él ya se está adaptando y cuando siente que está mal, hace hartos técnica de respiración, que igual le ayudaron cuando lo llevé con un terapeuta particular. Me dice mamá, quiero estar solito. Se moja la carita, respira y ya estamos bien. Seguimos.

Tema 2: Diagnóstico y trayectoria de vida

E; P13: Ya, súper. Ya. Bueno, eso era con respecto a los conocimientos del CEA. A pasar al siguiente tema que es respecto al diagnóstico y la trayectoria de vida. La primera pregunta sería, ¿Qué situaciones le llevó a iniciar el proceso de diagnóstico?

S4; P14: De acá me mandaron a un psicólogo, porque el X era muy brusco, tenía comportamientos extraños, repetitivos, nunca tenía problemas académicos, al contrario. Pero me mandaron de acá, yo creo que porque querían que les diera medicamentos, porque de repente se paraba de la mesilla, era como muy. Y lo empecé a llevar, mira, lo llevé porque no creía que lo que tenía, como a tres lugares, hasta que le aplicaron hartos test. Y lo llevé a un neurólogo que estoy arremetida toda la vida en la Católica y le dio Risperidona y fue el peor error de mi vida, porque se lo dio cuando se graduó de kinder. Esto empezó antes, entonces el niño no era él. Entonces yo dije voy a probar algo alternativo, no puede ser. Y empecé a ir como un centro que está en Maipú que se llama AGAPE y empezó con terapeuta ocupacional, con psicólogos, tratamientos semanales y empezamos a ver y ahí ellos me dicen: ¿Sabes qué?, esto va por otro lado, ¿Por qué? Nosotros creemos que X tiene una condición ¿Cómo así? Y ahí me empecé a interiorizar y ahí me hicieron los test. Y me conseguí yo, busqué yo el neurólogo, dije no lo voy

a llevar a un neurólogo para que lo dopen. Y lo lleva el neurólogo, que igual es un gallo súper capo, me sale caro, pero lo llevo sus controles. Y ahí él me dijo que sí, que el X estaba dentro del espectro y todo, que no era nada malo. Me mandó a hacer capacitaciones para mí, porque dijo que la familia era la que tenía que enriquecerse de cierto con eso, porque él también estaba dentro del espectro y se encaja súper bien con el X, porque él se lleva mejor con hombre que con la mujer. Y ahí supe. Y ahí lo diagnosticó.

E; P15: Ah, bueno, el proceso fue largo como lo cuenta también. Y difícil. Bueno, me mencionó que está con neurólogo fuera de la escuela. ¿Hay algún otro profesional que lo esté viendo?

S4; P16: Psicólogo también, por el tema de la preadolescencia más que nada. Su cuerpo que está, está creciendo y se ve en el espejo. Y es un tema.

E; P17: Es un tema. ¿Y actualmente toma algún medicamento?

S4; P18: Sí, el Samexid, que es para la concentración que te dan, porque es como. Era muy medio disperso, de lunes a viernes, uno a las siete de la mañana. Feriados y fines de semana y vacaciones, no, solamente de lunes a viernes. Y ahora estamos día por medio, porque ya se lo empiezo a bajar, como ya no estamos en periodo de.

E; P19: Ahora, en relación con las actividades de la vida diaria, ¿Qué actividades cotidianas realiza de forma autónoma? Por ejemplo, hacer su cama, poner la mesa. Con respecto a la higiene personal.

S4; P20: Él se baña, ordena su ropa, es súper cuático con su ropa, tiene que estar ordenada, blancos, grises, siempre los mismos colores. ¿Lava la loza? No. Pone la mesa cuando está limpia, pero cuando hay que retirar alimento es un tema. Entonces yo le digo ¿Qué te gusta hacer? Él ponte tu, barre todos los días en la mañana y le saca el popó a la perra que tiene y se encarga del antejardín, porque yo vivo en estas casas al frente gigante. Entonces él se levanta más temprano y a las 7, 7 y media de la mañana, todos los días me barre, me recoge las hojas, recoge la caca, riega. Y después nos venimos al colegio, tenemos como rutina.

E; P21: ¿Y en relación con el resto de la familia? ¿Cómo se relaciona con su familia, si participa en cumpleaños, por ejemplo Lo mismo con los compañeros, ¿Cómo ve la relación?

S4; P22: Súper bien. Ahora hemos tenido hartos problemas con los compañeros, porque los compañeros están en otra onda, de las niñas, entonces me lo ha molestado harto. De hecho por eso tuvimos que intensificar el tema de la psicóloga, del psicólogo, porque no aceptan que es como él y me lo tratan de tonto y está muy garabatero el curso de él. Entonces él se ha achacado harto, no quería venir al colegio, no quería, quería que lo cambiara, no quería que lo matriculara acá. Entonces yo le digo, X, son procesos y en todas partes va a haber gente así. Trato de ser súper directa yo con él, porque hay que ser directo, no le puedo ir con. Entonces él entiende. Ayer conversamos harto igual cuando salimos en el metro y le dije los trabajos, en todas partes te va a encontrar gente así, tú no vas a poder dejar el trabajo porque hay cinco, cuatro personas que son así. Ignórala, ¿te sirven?, ¿te aportan?, ¿son vitaminas?, no, chao, deséchala. Yo soy súper práctica y eso ahora esta más...

E; P23: Han ayudado, funciona escuchando ese tipo de. Claro, igual el cambio, los cambios hormonales, pensamiento también va cambiando, sobre todo a esta edad es como complicado ya este paso de edades, como todo lo nuevo respecto.

Tema 3: Estrategias educativas y apoyos escolares

E; P24: Ahora vamos a cambiar nuevamente de tema con respecto ya a lo que es la escuela, con las estrategias educativas y los apoyos que se entregan, teniendo en consideración que dentro de la escuela existen y surgen ciertas dificultades que pueden afectar el rendimiento del estudiante, así como el aprender o jugar o la participación. Todas estas barreras pueden tener relación como con el espacio, la organización, la comunicación entre las mismas actividades. ¿Qué situaciones y actitudes cree que puedan dificultar el aprendizaje y la participación de su hijo?

S4; P25: ¿Acá en la escuela? Acá son un siete, acá las tías son siete; no tengo nada que decir, más que nada el nivel con que va, los compañeros más que nada, pero algo así que afecte...

E; P26: ¿No ha visto nada? Qué le han dicho, no sé, que le moleste donde está sentado o que no pueda participar bien en clase o algún ramo que le cueste más.

S4; P27: Por ejemplo, teníamos un tema que la sala era muy chica, entonces el ascensor, ponte tú, entonces lo sentaron atrás, al lado de la puerta, entonces hay cosas que igual se pueden cambiar y qué otra cosa sí hubo, pero hace tiempo hubo un problema con una profesora X que igual lo trató mal, lo trató de tontito delante de todos los compañeros y él se quedó con eso, pero las tías. Nunca se ha desregulado acá, una vez que un compañero fue agresivo con él y él trató, me dijo conté hasta mil y me llevaron a la salita del PIE y me llamaron a mí, entonces estaba así. Nunca le ha pegado nadie, nunca ha pasado eso.

E; P28: Igual hay más apoyo en ese sentido aquí dentro del PIE. Bueno, lo mismo respecto al trabajo que realiza el PIE. ¿Qué recursos educativos ha observado y que apoyan el aprendizaje en su hijo? Como por ejemplo si tiene materiales didácticos, los paneles de anticipación.

S4; P29: Tienen una sala **ininteligible**, juega ajedrez, hacen capacitaciones para los papás, yo encuentro que eso es maravilloso, que hacen cada cierto tiempo, entonces todos los papás compartimos y nos damos cuenta que estamos todos la misma porque de repente uno se siente solo. ¿Y el X que? Ah, y el X participa en un taller aquí de habilidades sociales, lo encuentro maravilloso, los viernes. Entonces, ponte tú, el otro día fueron al súper, pidieron un aporte y fueron solos al súper con el profe, les pidieron que compraran algo y esas cosas que han sido como, que a él le gusta mucho participar. No tiene problemas para relacionarse con los otros niños.

E; P30: Ya súper bueno, ya me comentó de que la vez que se reguló lo ayudó, entonces tienen igual un procedimiento de poder llevarse a la salita y él mismo tiene un procedimiento para poder regularse. Respecto como a las evaluaciones y las pruebas y así. ¿Qué sabes sobre las evaluaciones iniciales y reevaluaciones que realiza el PIE, por ejemplo, si sabe cómo son, cuándo se realizan, si le informan a usted los resultados?

S4; P31: Se hace tres veces al año creo, tres veces al año y siempre me llaman para que yo lea y todo eso. Y ahí veo los avances, que tenemos que ir mejorando y todo, son como súper así acá en ese sentido. Entonces yo siempre estoy al tanto que los avances que tiene el X o que me digan señora, trabajemos más esto. Aquí son un siete, yo no sé qué voy a hacer cuando me vaya, porque yo digo sí, pero son súper así como protocolares, hacen el informe, se me entrega, me entregan una copia a mí y son como bien, porque en otras partes no están ni ahí. Una vez al año.

Tema 4: Vinculación familia–escuela

E; P32: Volviendo, todos estos son cambios de temas. Ya respecto, estamos terminando y este es nuestro último tema, con respecto a la vinculación que tiene la familia con la escuela. Respecto como al trabajo colaborativo, ¿me podría describir cómo ha sido la colaboración entre ustedes como familia con el equipo PIE para apoyar a su hijo? Me ha dicho que igual la comunicación es bastante presente y bueno, toda esta participación de actividades, si tiene reuniones cada cierto tiempo, tal vez, ¿cómo lo ha visto?

S4; P33: Con los talleres que hacen, además de que tenemos un grupo WhatsApp que siempre, por ejemplo se van dando tips, datos y más que nada los talleres que hacen para padres y no tan solo con la condición de autismo, con otras cosas como de divergente y todo siempre, yo vengo por el **hermano** también, que está por un trastorno del lenguaje, pero eso es bueno. Bueno que yo soy más participativa porque en X somos solos con el X y mi hijo pequeño y mi madre. El papá no está presente, pero acá siempre, desde el día uno, siempre han estado como presentes. Entonces es buena la relación. Y el colegio siempre presta apoyo. El tema, ponte tú, de la sexualidad, me pasaron un libro porque X empezó a hacer preguntas de pequeño, entonces yo ¿De dónde vinimos? Y ¿tía, cómo lo hablo? Ellos me orientaron. Es buena, no tengo nada que decir.

E; P34: ¿Y reuniones junto con la educadora diferencial de X tiene cada cierto tiempo o es solo a inicio o a fin de año?

S4; P35: Es que es re poco, porque la parte académica, como te digo, no tiene problemas, si es más que nada por el tema de las habilidades sociales, manejo de la frustración. Pero académicamente hablando, ponte tú, yo sé. Y el neurólogo pidió que las pruebas no le tomaran en cuenta las faltas de ortografía, por poner un ejemplo, y que le dieran un poco más de tiempo o que se elaboraran de otras preguntas, otras formas. Pero X nunca lo ha necesitado. De hecho me dijo mamá, ¿Por qué? ¿Si yo puedo? Ya, pero si tú te ves, ponte tú. Ahora hay una profesora de lenguaje nueva que vino a reemplazar y cambió todo el sistema de las pruebas, ya no son como las hacía él que tenía siete. Entonces, todo el colegio tiene malas notas y llegó con tres, ocho, lloro, ¿Qué voy a hacer? X, relájate. Yo sé, lee los libros de lectura, yo leo los libros y los comentamos. Entonces yo digo, oye, ¿Qué pasó? Ay si mamá, esta parte. Y se la sabe todas. Así que X, yo sé que tú sabes y lamentablemente, cuando te cambien de colegio, te va a tocar con distintas profesoras y todas van a trabajar distinto, tú te tienes que adaptar. Fue un 3,8, fue un 3,8 nomás. Pero es que mamá, fue un 3,8. Porque se frustra por eso. Entonces acá yo hablé con la tía y le expliqué, ahí vine a pedir ayuda hace como tres semanas, es que tía tiene un rojo y se quiere morir. Dijo, no, que vamos a ver ¿por qué? Porque a lo mejor deberían hacerle orar, ¿Cachai? Si lo interrogan, se lo va a saber todo, va a contar la media historia. Pero quedamos, yo le dije X, ya, asume nomás para la otra, prepárate y ya tú sabes cómo trabaja ella y tenés que adaptarte, X. Yo no quiero que él viva en una burbuja y que le hagan cosas especiales para que le encaje, eso sí, pero sutilmente. Entonces dijo, sí mamá, no se va a volver a repetir, pero bajé el promedio, porque está traumatado con el promedio, entonces. Pero eso. Pero no reuniones así por la parte académica. No.

E; P36: Bueno, igual se ha ido notando a través de la entrevista. ¿Pero cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brinda el PIE?

S4; P37: El PIE como que ayuda a todo el cursos, siempre hay alguien ahí. Yo entré a este colegio porque vivo al frente y porque yo investigué, mi hermana es profe también y el equipo que tienen es maravilloso. Yo no tengo nada que decir con ellos. Deberían haber más recursos

para ellos porque como ahora son SLEP, como que se cortan muchas cosas, ¿Cachai? Y no, nada que decir, todo bien, todo perfecto.

E; P38: ¿Y qué profesionales, aparte de la educadora diferencial, profesionales dentro del PIE, apoyan a su hijo?

S4; P39: La psicóloga, la tía, el tío. Yo no sabía que era fonoaudiólogo, cuando yo supe, del tío no tenía idea. La tía y la profesora, que ella refuerza matemáticas y esas cosas que siempre están en la sala. Pero la tía apoya mucho al X, la psicóloga.

E; P40: ¿Hace cuánto tiempo está su hijo en la escuela?

S4; P41: De primero básico.

E; P42: Desde primero básico, ¿y con estos profesionales también más o menos desde esa época?

S4; P43: Sí, empezó el tiro. Con la tía, después, porque ella llegó como en tercero básico, cuarto, creo, pero con la tía y la tía siempre.

E; P44: ¿Y ha podido evidenciar avances significativos dentro de? Bueno, todo este tiempo.

S4; P45: Es como un complemento con lo que yo hago en particular. Al principio tuvimos pequeñas cosas porque el X se siente perseguido, porque si acá, el compañero hace algo malo, no le hacen nada, pero si el X hace, me llaman. Entonces a principio de año tuve como roces porque me llamaron porque el X corre y él es brusco, él es muy brusco, él abraza y es grande, entonces yo le digo “hijo, cálmate, no tan brusco en mi espacio”. Entonces corría que no, “¿pero le pegó a alguien? No, ¿pero hizo algo malo? No, es para que no corra”, ya le dije yo, “¿para eso me llama?, bueno, voy a hablar con él”. ¿Y después que? Porque estaba sentado y no se paraba de ahí. Yo dije oye, hay cosas que ustedes pueden llamar, sean importantes, pero me hacen salir a mí y pedir permiso día seguido para esto, que me pueden haber dado un comunicado, no sé, encontré como medio. Pero después de eso como que ya. Como que, al principio fue como. Este año fue como más complicado, pero ahora ya no puedo hacer tampoco que cambie. Además que él es desatinado, él no entiende bromas ni nada, pero es como muy directo, entonces de repente cae mal. Entonces yo le digo, X, tú no puedes ser, no puedes ser así, porque tú, yo sé que tú sabes, pero tú no puedes ser tan como confrontacional, ¿Me cachai? Como que de repente dice cosas que a la otra persona le pueden doler. Entonces tú tienes que filtrar eso y pensar es que a ti no te afecta, pero a los demás sí. Eso estoy tratando de trabajar mucho con el psicólogo, porque de repente puede decir algo y él me dice mamá, ¿te hice sentir mal? Sí, me incomodó, a lo mejor lo formulé mal. Entonces ahí que filtre, pero no, no, nada.

E: Super. Bueno, aquí ya terminó la entrevista, no tengo más preguntas que realizarle. Le agradezco mucho, mucho su participación.

S4: Gracias a ustedes, full comoda aquí.

E: Me alegro.

Anexo 8: Transcripciones de entrevistas profesionales PIE.

ENTREVISTAS A PROFESIONALES DEL PIE

Entrevista N.º 1 / Sujeto 1

Martes 9 de diciembre del 2025

Entrevistador/a (E): Renata Suazo

Sujeto 1 (S1)

Número de párrafo (P)

Tema I: Conocimiento general de la CEA

E; P1: Nuestro primer tema es con respecto a los conocimientos generales sobre la CEA. Desde su experiencia profesional, ¿cómo define la condición del espectro autista?

S1; P2: Como una condición que tiene algunos trastornos sensoriales, algunas dificultades a nivel social y en algunos casos se presentan algunas dificultades a nivel académico.

E; P3: Mencionarle antes que el estudio tiene la muestra de estudiantes de quinto a octavo básico, segundo ciclo. En realidad, es en general respecto a esos cursos, pero si salen temas de primer ciclo, también se pueden mencionar. Bueno, volviendo a la entrevista, ¿qué características o particulares consideran más relevantes del espectro dentro del contexto educativo?

S1; P4: Las dificultades sociales a las que se ven enfrentados los estudiantes, sobre todo en el segundo ciclo. Nosotros hicimos un postítulo donde se explicaba que, a partir de la segunda tala neuronal, los niños presentan rasgos suicidas o depresión, y eso nosotros lo vemos la mayoría a partir del séptimo básico. Entonces, el cambio hormonal más esto es supercomplejo en los cursos entre sexto y séptimo básico y esa es la dificultad más importante que nosotros tenemos en estos cursos.

E; P5: Respecto a las conductas, ¿qué conductas o manifestaciones se han observado con mayor frecuencia?

S1; P6: En los estudiantes en el segundo ciclo, ya se empiezan a evidenciar más las diferencias que tienen con el resto, porque hasta cuarto año, quinto año básico, ellos no se notan muy diferentes; ellos se sienten, cómo se llama, como una parte más, pero de quinto en adelante se sienten más incomprendidos; ellos ya visualizan que no pueden responder de la misma forma que el resto. En el caso cuando hay adaptaciones curriculares, ellos notan eso dentro de la sala. Yo, como soy la profesora, estoy dentro de la sala; ellos lo notan. Muchas veces nos ha pasado que hay niños que te exigen tener la misma evaluación que sus compañeros o la misma prueba o que tú los evalúes con la misma escala y hemos accedido, y la verdad es doble frustración porque, en el fondo, cuando tú le entregas la prueba y se da cuenta de que el contenido al que no puede acceder es súper complejo.

E; P7: En base a estos cursos, ¿de qué manera sus estudiantes expresan sus emociones frente a tanto situaciones que les agraden como las que les desagradan?

S1; P8: Verbalmente, generalmente ya son cursos más grandes, lo expresan verbalmente, hay otros dependiendo, porque igual los niños igual que todos nosotros somos todos distintos, depende del niño particularmente como lo expresa, generalmente esta edad es verbalmente, otros que no han logrado todavía controlar el tema de los impulsos o de su enojo, el tema de la tolerancia o que están pasando por periodos complejos físicamente, pero en general verbalmente nos comentan a nosotros, comentan con su grupo de compañeros, generalmente es un grupo muy reducido que tienen de compañeros uno o dos a los que acuden o los mismos compañeros. Cuando uno entra a la sala y entra, muchas veces te mencionan ya, porque nosotros igual hacemos mucho acompañamiento, mucho de preparar a los compañeros para los procesos que se vienen, entonces ellos te dicen: “Tía, vemos a X, a X, que anda más irritable; tía, anda gritando mucho; o tú entras a la sala, tía, hoy día golpeó, hoy día tiró las mesas”, entonces tú ya vas previniendo cuando ellos ya ves que algo viene.

E; P9: ¿Y de qué manera se resuelven estas situaciones de conflicto?

S1; P10: Primero el diálogo formativo; ya son niños grandes, tú puedes tener un diálogo formativo con ellos cuando no está en crisis, pero generalmente a través del diálogo formativo se hacen reuniones de equipo, donde nosotros vemos si hay alguna decisión que tomar, reuniones con el apoderado, ver en qué situación se presentan las situaciones complejas y con los profesores, pero generalmente primero con el alumno y después nos vamos expandiendo hacia la comunidad a ver qué es lo que está pasando.

E; P11: Terminando el tema, en cuestión de la vida social, la interacción social, ¿cómo se desenvuelven en actividades de colaboración e interacción con sus pares?

S1; P12: Por ejemplo, aquí no es directamente con los pares, porque generalmente, habitualmente, son muy pocos niños los que interactúan directamente con su grupo etario, entonces aquí las chicas, las asistentes hacen... Yo creo que ya te hablaron de eso, del PEERS, que son distintas instancias donde ellos enfrentan a los niños situaciones habituales de la vida cotidiana donde ellos tienen que resolver. Y ese grupo ha desarrollado que los niños logren lazo, se puedan comunicar entre ellos con los distintos grupos, porque en general el niño de séptimo muy rara vez junta con otros niños del séptimo; generalmente es con otros niños más pequeños, pero este grupo PEERS ha logrado que entre ellos se reconozcan y que puedan juntarse, que puedan hacer amigos entre ellos.

Tema II: Políticas nacionales

E; P13: Vamos a entrar al tema de las políticas nacionales ahora. ¿Qué conocimientos tiene sobre las políticas nacionales relacionadas con la educación inclusiva y la atención a estudiantes?

S1; P14: En general, los decretos que las amparan. Nosotros nos vamos actualizando a medida que van aplicando las leyes, vamos estudiando, tratando de interpretar las leyes, porque todo es superinterpretable. Y nosotros estamos aquí en un contexto de que, por ejemplo, nos pasa mucho que ahora ponen la nueva ley TEA; nosotros tenemos que tratar de aplicarla dentro de la escuela, considerando al niño, pero también a los otros 30 que hay en el curso. Entonces nos pasó en un

caso especial de un curso que una mamá nos decía que, por ejemplo, los niños TEA, por ser la condición TEA, no podían ser suspendidos, no podían ser anotados en el libro de clase, no podían tener. No se le podía decir no al niño, porque cuando al niño se le decía no, resulta que el niño se alteraba, pero resulta que su niño garabateaba a los compañeros, golpeaba a los compañeros; cuando los compañeritos salían a una disertación, decía: "Esto es estúpido, ustedes son todos unos incompetentes". Y eso era un diario venir, y ellos se amparaban en la ley TEA. Entonces igual es super complejo el tema del marco legal, porque nosotros tenemos que hacer respetar la ley para todos. Pero los papás de los niños TEA vienen con otra percepción, como que sus hijos son sus hijos y uno los va a tratar casi como una individualidad dentro de la sala y que nosotros tuviéramos que reestructurar todo el mundo para ellos. Y la verdad que en el fondo no es eso, porque lo que uno pretende en la educación regular es que todos nos adaptemos a un mundo, no solamente el resto de los niños, a su hijo; su hijo también tiene que aprender ciertas normas, ciertas conductas, ya desenvolverse en sociedad. Porque yo le explico a los papás, cuando su hijo se suba solo a la micro, cuando se suba solo al metro, el mundo no tiene por qué saber que él es TEA y tener que reconocerlo. Y usted tampoco lo va a mandar con un cartel aquí que diga "Respétenme porque yo soy TEA y puedo hacer lo que no es lo que corresponde".

E; P15: Claro. Adentrándonos un poquito en la ley TEA, ¿qué conoce sobre esta ley? ¿Cómo la aplica en su práctica profesional?

S1; P16: Bueno, nosotros ahora, respecto a la ley TEA, hay muchos más protocolos que tenemos que tener dentro de lo que es nuestro archivador. Está el tema del DEC, el PAEC que tuvimos que aplicarlo, cómo tener que usarlo, los resguardos que tienen los papás en sus trabajos, que es lo que más. Nosotros tenemos conocimiento sobre eso, en caso de que tengan los niños alguna desregulación o algo pase. Eso es algo nuevo para nosotros que antes no venía dado con ninguna ley. Y también hacerles entender a los papás cuándo se aplica un DEC, porque eso también es complejo. Los papás pensaban que cada vez que al niño le pasaba algo había que aplicar un DEC, y la verdad es que no es así. El DEC se aplica cuando pasamos a un nivel de agresión física; ahí aplicamos el DEC, pero eso es como lo que más manejamos respecto a la ley.

E; P17: Comprendo, ¿cree que estas políticas (no solo la ley TEA) se ven reflejadas adecuadamente en las acciones y recursos disponibles dentro de la escuela?

S1; P18: Sí nos involucran particularmente a lo que es educación básica, porque hay otras que están orientadas a lo que es educación media, continuidad escolar, etc. Pero lo que es orientado hacia nosotros, sí, porque este colegio es un colegio que tiene mucha demanda de niño TEA, demasiada. Yo estoy desde que se inició el proyecto PIE, como proyecto en sí, porque antes existía como educación diferencial y estábamos separados y siempre hemos tenido demasiada demanda, entonces tenemos que estar superactualizados en eso, siempre quedando protocolos. Nosotros teníamos protocolos antes que existieran desde una ley, porque tenemos que irnos regulando, ya que siempre, siempre se puede. Estamos aquí con muchos niños y no solamente de familias vulnerables. Este colegio es un colegio de familias vulnerables, pero los papás que llegan acá son papás conocedores que te exigen cosas que de repente no es lo que realmente pueden pedir dentro de un colegio, que tú tengas a todos los profesionales dentro de la sala exclusivamente con su hijo, sabiendo que nosotros tenemos una infinidad de niños que atender.

Tema III: Estrategias educativas

E; P19: Bueno, ahora vamos a adentrarnos en el tema de las estrategias educativas como tal. Desde su rol profesional, ¿qué entiende por estrategia educativa?

S1; P20: Bueno, son todas aquellas acciones orientadas a disminuir las barreras tanto educativas como sociales, que permitan al niño desenvolverse mejor en el ámbito educativo.

E; P21: Y lo mismo desde su rol, ¿qué estrategias intenciona más para utilizar con sus estudiantes?

S1; P22: Depende del niño exactamente, pero en términos generales, lo primero es la ubicación estratégica dentro de la sala, el tipo de material que le vas a pasar. Estamos en segundo ciclo, que tengo yo primero básico y tengo séptimo. Ubicación estratégica dentro de la sala, el tipo de contenidos que vamos a trabajar y los temas que vamos a abordar dentro de la sala. De repente hay asuntos que son demasiado, a ver cómo decírtelo, demasiado con ciertos niños que tú no puedes tocar. Nos pasó el año pasado, yo tenía un octavo básico y tenía un chico que era muy frontal en su respuesta. Íbamos a hablar de la homosexualidad, y cuando se tocó ese tema decidimos sacarlo de la sala porque él hacía una verborrea de que todos en este curso son gay, y que el presidente es gay, que esto, que el otro. Entonces esas son las cosas y las estrategias que tú vas en el fondo utilizando. Y adecuaciones curriculares si el niño lo requiere. Y las adecuaciones de acceso, principalmente. Hay niños que se te agotan en el primer semestre; no es lo mismo que en el segundo semestre. En el primer semestre tú puedes perfectamente aplicar un cierto tipo de prueba, pero en segundo semestre ya tienes que bajar el nivel de preguntas, de contenidos, tienes que hacer un sinfín de adaptaciones. El cambio estacional de la primavera te juega en contra, pero absolutamente, y eso es verdad. Cuando hay días lluviosos, es un día super complejo para nosotros; después de un fin de semana largo, es un día que nosotros tenemos que venir preparados. Todo el mundo dice qué rico fin de semana largo, y nosotros ya estamos sufriendo por llegar el día que viene, porque son días complejos. Entonces, todo ese tipo de adaptaciones tú tienes que tenerlas super conscientes con ciertos niños. Cosas tan simples como cuando hacemos una operación de Daisy, operación de incendio, operación de todas esas cosas; nosotros tenemos designados para saber ciertos niños que se descompensan por el ruido, etc. Había un niño que pensaba que había temblor de verdad cada vez que nosotros hacíamos una operación, y se descompensaba y, digamos, estipulado desde el gobierno, teníamos que hacerlo; sabíamos que después de eso venía una desregulación que nos iba a durar todo el día y la mamá iba a tener que venir a buscarla.

E; P23: Bueno. ¿Qué actitudes y/o situaciones o dificultades ha observado en la escuela que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los estudiantes? Entendiendo esto como las barreras que pueden tener.

S1; P24: Los profesores básicos, principalmente los adultos. Los adultos, tanto los profesores básicos como los papás, que no comprenden el contexto que se da dentro de la sala. Los profesores básicos, que muchas veces cuando reciben un curso y cuando ven a un chico que físicamente está bien, que físicamente responde, pero cuando ve su primer reto, les cuesta comprender las situaciones, que cuando de repente tú les pides que tienen que hacer este tipo de adaptaciones, no, no te preocupes, igual rinden, no, no te preocupes, que no va a pasar nada. Y cuando tienen al niño desbordado, ahí vienen y te piden. Y los papás, la verdad es que generalmente los apoderados, que no tanto en segundo ciclo cuando llegan, pero generalmente los más pequeños, cuando llegan los papás, aparte de que vienen con un tema, que vienen con

que no han aceptado bien el diagnóstico, están aprendiendo a conocer a su hijo, van pasando por muchos procesos; los niños van pasando por muchos desafíos. Esto igual es complejo; hay niños que socialmente realmente no se adaptan, no se adaptan de ninguna forma y es complejo para los papás, y si más encima le sumas que académicamente no rinde; además de las adaptaciones, es más complejo todavía.

E; P25: ¿Cómo abordan situaciones emergentes en los estudiantes, ya sea de carácter emocional, social, conductual?

S1; P26: Ya generalmente, cuando pasa alguna situación así, nos avisan inmediatamente y la que está en la sala del equipo que atiende al niño es la que acude, sea cualquiera de las cuatro que trabajamos cuando son los niños TEA: la profesora, la psicóloga, la terapeuta o la fonoaudióloga; cualquiera de las cuatro va y generalmente va acompañada de un otro. Ahora, todo depende del niño, porque hay niños que tú sabes que con una sola basta. Y lo otro que depende del niño, porque hay niños que se dan con alguna persona y con otra no. En general, la psicóloga y la profesora somos las que tenemos más interacción por el niño, por los tiempos destinados por el ministerio para estar con ellos. Pero la terapeuta, hay situaciones que solamente la terapeuta puede ver, porque hay niños que están desregulados y están con todas las locuras, o la fonoaudióloga, pero generalmente lo hacemos así: nos avisan y somos nosotros el equipo. Ahora, hay situaciones que hemos tenido, que hemos tenido este año, que aunque hemos estado las cuatro, ha tenido que venir la mamá y llevársela, porque la verdad es que el desborde es demasiado, pero también son niños que hay un tema por atrás, que la mamá no quiere acceder al tratamiento farmacológico, que la mamá no entiende que esta no es una situación, que si el niño golpea y pega de la nada, no es porque sea propio de su conducta, pues eso pasa, que los papás creen que muchas veces que el niño golpea porque sí, ya que es propio de su conducta y no, hay cosas que no, lleva años en esto y te das cuenta cuando es una desregulación y cuando es una patoleta.

E; P27: Con respecto a los apoyos, ¿qué tipo de apoyo entrega el PIE a los estudiantes? Ya sean tanto apoyos como estrategias, como los documentos que tienen que tener. Entendiendo los tipos de apoyo, como por ejemplo si tienen PACI y todos los apoyos que puedan llegar a tener desde el PIE.

S1; P28: Ah, ya, bueno, están los apoyos, primero los profesionales, en el caso, por ejemplo, mío; no sé si por ese lado va la pregunta. Sí, ya, por ejemplo, en el caso tiene los cuatro profesionales de pie. Tiene los cuatro profesionales. Yo, como profesora, como es segundo ciclo, yo voy tres veces a la semana a su sala de Matemática y Lenguaje, priorizo de acuerdo a los estudiantes en general, no a los niños CEA, porque al grupo en general, qué es lo que requiere y se saca a los niños en general, a todos, porque tampoco las horas están destinadas para los niños CEA; estas están destinadas para los siete niños, ocho niños, nueve o diez que tengamos integrados, y se forman los grupos dos veces a la semana. En ocasiones especiales, tengo este año que tengo un niño que tengo desde 3.º año básico, y en el caso de él, yo tengo un adicional: hay una hora que yo debería ir a sala, pero yo me lo traigo porque él tiene contenidos de segundo básico, están cerca, entonces él se me escapa enormemente de lo que es el curso. Entonces existen también otras horas que nos dan acá, que son horas excepcionales, que cuando mi carga horaria se arma y quedan unas horas dando vuelta, se llaman excepcionales, y este estudiante tiene muchas horas excepcionales, porque en el fondo todo lo que aprende lo aprende conmigo,

ya que en su curso están hablando chino mandarín para esto. Lo otro son las adaptaciones de prueba. Nosotros, con los profesores, nos reunimos con el profesor de matemáticas, con el profesor del lenguaje, una vez a la semana y organizamos qué es lo que se va a hacer. Ahora, no con todos los profesores igual. Yo te digo, hay profesores que me dicen en la mañana: “¿Sabes qué? No voy a ir”. Y yo sé perfectamente lo que está el profesor y lo que estoy trabajando. Hay otros en los que yo entro a la sala y no tengo idea de lo que están haciendo, porque depende de cómo se van dando las relaciones y se hacen las adaptaciones de prueba, las adaptaciones de guía, el trabajo personalizado con el estudiante. En el caso del estudiante que te decía, se le pasa la materia directamente a él, se le manda un PPT especial, etc. Esos son los apoyos que se le dan. Y las reuniones con los papás. Reuniones periódicas con los papás, porque igual es que en el fondo este niño sale de octavo básico este otro año y sus papás en la universidad, pero resulta que todavía no maneja las cuatro operaciones; él lee libros, cuentos de primero básico, y nos cuesta, tenemos que estar con el libro al lado, entonces complejo.

E; P29: Claro. ¿Y cómo definen la frecuencia o la intensidad con la que se deben entregar ciertos apoyos?

S1; P30: Eso lo define uno en forma profesional o la necesidad que tiene el niño. En el caso, por ejemplo, del estudiante, él requiere un apoyo constante, porque si va solo a la sala, va a estar de oyente, ya que los profesores pueden hacer adaptaciones porque el profesor tiene a 30 dentro de la sala, pero si está habiendo razones, no puede tener una pizarra externa para estar enseñándole a él la multiplicación, porque no da los tiempos, pedagógicamente hablando, para hacer eso. Entonces ahí tengo que estar yo y se hace la intervención; muchas veces es más práctico que yo me lleve al estudiante. Me lo llevo a mi sala, vemos el contenido y la próxima clase él está con una guía trabajando lo mismo, otro universo de lo que están trabajando sus compañeros. Lo mismo el lenguaje, lenguaje trabajando él solamente comprensión lectora de textos de cuatro líneas y nada más. Igual nos queda difícil para él. Y ahí uno va midiendo los apoyos a medida que va conociendo al niño o, por ejemplo, en primero básico tengo una niña a la que logramos solo la M y la P en todo el año y sus compañeros ya salieron leyendo. Entonces, con ella también se tuvo que hacer una intervención; ahí tienen asistente dentro de la sala que fue reforzando, reforzando, reforzando el contenido, pero igual así no fue suficiente, porque en el fondo, cuando el niño tiene demasiada dificultad, la única forma es el individual dentro de tu sala; no se puede de otra forma, y ahí uno va conversando los equipos de aula, cómo tú vas viendo los apoyos que necesitas y probando.

E; P31: Y con respecto a los recursos educativos, ¿cómo ha observado que apoyan el desarrollo de los estudiantes?

S1; P32: Bueno, los recursos educativos, acá hay una escuela que igual cuenta con hartos recursos, tenemos hartos recursos tecnológicos, pero cuando están muy desfasados, los estudiantes tienen que recurrir a la guía, al trabajo personalizado uno a uno. Y aparte que, por ejemplo, nosotros, si tuviste nuestra sala, en mi sala hay uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis; somos seis profesoras trabajando a veces al mismo tiempo, más la mesa del medio, entonces tú tienes que traerlo en un trabajo que sea super focalizado, porque son chicos que se distraen fácilmente, entonces no tiene sentido tampoco tenerlo. No puedes hacer una actividad tampoco tan llamativa que te distraiga a los niños que están de la otra mesa.

E; P33: Claro, mucha gente dentro de una sala. Bueno, ¿qué profesionales participan en los apoyos que otorga el PIE dentro de los Estudiantes CEA?

S1; P34: Están las cuatro profesionales y más el profesor jefe. Ocasionalmente, los profesores de asignatura, porque igual hay adaptaciones que se tienen que hacer en la asignatura, sobre todo matemáticas, lenguaje, historia y ciencias. Y hay niños que, en el caso de los niños, si son adaptaciones en artes o en música, en ese tipo, en educación física tenemos que hacer adaptaciones que las profesoras, si bien no están las horas para que yo me sienta con ella y me reúna, existe la conversación de pasillo donde te va preguntando: “¿Puedo hacer esto? ¿Puedo hacer esto otro? ¿Voy a hacer esta adaptación?” Y se va logrando.

Tema IV: Trabajo entre profesionales

E; P35: Vamos a cambiar de tema. Con respecto ahora a los trabajos entre profesionales, ¿cómo se articulan los apoyos entre docentes de aula y profesionales del PIE?

S1; P36: Se planifican en las reuniones de equipo de aula, que están planificadas para que se hagan una vez en la semana, no siempre; acá alcanzan por horarios a que se hagan todos y, dependiendo de las personas, el trabajo es fluido o no es fluido, esa es la verdad. Entonces, con algunas puedes lograrlo rápidamente. Por ejemplo, profesora de matemáticas, ¿qué contenido vamos a ver esta semana? Yo con ellos me reúno los lunes. ¿Qué contenido vamos a ver esta semana? Nos corresponde esto ya con este estudiante CEA; yo voy a seguir viendo esto, ¿o sabes qué? Veamos las figuras geométricas, pero al estudiante CEA le vamos a explicar esto y así vamos trabajando de esa forma, porque este estudiante tiene, obviamente, un PAI, entonces ya hagamos eso y eso lo incluimos en el PAI, entonces solamente ya vamos a ver área, perímetro; ya hagamos perímetro, pero con calculadora; de esa forma nos vamos articulando.

E; P37: ¿Y de qué manera se articulan los apoyos a estudiantes, sea por los distintos profesionales dentro del PIE?

S1; P38: Nosotros, bueno, la verdad es que no tenemos un tiempo de reunión entre nosotros, pero nosotros tomamos desayuno juntos. A las 4 de la tarde, todas se van a la sala de allá y se conversa sobre los niños, o en conversación, digamos, de pasillo que se da en nuestra sala. Oye, ¿sabes qué? Me pasó esto con esta estudiante y no me funcionó, o me pasó esto, y se van conversando y vamos llegando a acuerdos que no quedan, la verdad, por tiempo no quedan escritos, pero se toman muchos acuerdos y siempre se está trabajando en conjunto. Además, por ejemplo, nosotros tenemos que hacer intervención una vez cada 15 días, una vez al mes, en aula común que se designa en Matemática y Lenguaje. En los cursos grandes no se hace en forma conjunta, pero en los cursos más pequeños, en primero básico, generalmente segundo básico y a veces en tercero, uno trabaja con todo el equipo. Entonces por ejemplo, este año que yo tuve primero básico, yo hice unos cuadernillos, unos libritos chiquititos de las letras, los niños veían la letra y cuando a mí me tocaba, hacíamos el librito de las letras y era un librito que ellos armaban, así como a todos les gusta la cosa chiquitita, el librito de las letras, entonces yo iba con la fonoaudióloga y hacíamos el librito de la letra, repasábamos la letra, imprimíamos el PPT hacíamos junto a la actividad, y ahora para finalizar la actividad, hicimos una actividad entre todas y era la búsqueda del tesoro, ahí trabajó la terapeuta y se van trabajando actividades en conjunto, como también para poder finalizar.

E; P39: ¿Y de qué manera participan de distintos apoyos que puedan existir los otros agentes educativos?, ya sea como auxiliares, directivos, entre otros?

S1; P40: No directamente, la verdad es que no trabajan directamente. Lo que sí a ellos se les explica cuando hay situaciones complejas; por ejemplo, tenemos niños complejos que están en situaciones ya, por ejemplo, ¿qué es complejo? Una situación de suicidio. ¿Qué complejo? Niños que están en una situación compleja de conducta y eso se les explica. Tuvimos un niño de tercero básico que nos habló de suicidio este año, siendo muy chiquito, lo más chiquito que nos ha pasado, y fue explícito, explícito, explícito. Y hablamos con todo el equipo y le dijimos, por favor, cuando él esté en esa situación. Porque claro, cuando él estaba mal, mal ahí, que pedía un montón de cosas para autoflagelarse y todo, todos querían ayudar y nosotros lo teníamos así como. Así como él sentado allá y nosotros como por acá, observándolo solamente. Y todo el mundo ay, mi niño, ¿qué le pasó? Y le venía de nuevo la locura. No, por favor, no, no se acerquen, ¿pero qué le pasó? Claro, entonces ahí tú tienes que empezar a explicarles que, por favor, no se acerquen y dar como las indicaciones. En general, a ellos igual se les capacita para que tengan las herramientas, pero no al nivel de los profesores.

E; P41: Claro, distinto. ¿Y qué aspectos considera fundamentales para poder fortalecer la coordinación entre los distintos actores en el proceso educativo?

S1; P42: Capacitaciones para toda la comunidad educativa, eso debiera haber talleres que los involucran a todos, lo mismo que también se nos enseña a nosotros, que fuera como extensivo para todos, porque hay cosas que nosotros como PIE manejamos y nosotros se las vamos replicando y uno se las va enseñando así en el diario qué hacer a nuestros profesores, que no son todos con los que estamos, porque yo soy en matemática y lenguaje, igual me coordino con la historia, igual me coordino, pero no se dan los tiempos.

Tema V: Vinculación familia-escuela

E; P43: Cambiando ya a nuestro último tema, con respecto a la vinculación entre la familia y la escuela, ¿cómo ha sido la colaboración entre el equipo PIE y la familia de estudiantes CEA?

S1; P44: Depende del estudiante, eso es relativo. Así como existen un montón de estudiantes y todos son distintos, las familias son todas distintas. Hay familias que son super colaboradoras, que están, están ahí al 100 con terapias externas, que desde el día uno ellos están y entienden y comprenden la necesidad y la importancia que es para sus hijos el apoyo externo, que esto el día no lo es todo. También hay otras familias que no pueden acceder a esos recursos porque económicamente no pueden, y hay otras familias que, pudiendo hacerlo, se niegan a la situación de hacerlo. Y no me refiero solamente a las terapias, sino también al tema de apoyo externo, como apoyo psicológico, apoyo de un psiquiatra, etcétera. Entonces, todo depende de la familia. Exactamente, depende de la familia, porque a veces tú lo intentas, lo intentas, lo intentas, pero existe una negación tan grande de parte de la familia que todo es culpa de otros. Siempre tratan de culpar a otros de las situaciones que, en el fondo, le están pasando a su hijo. No solo le pasa acá, ya le pasó en la otra escuela y le va a pasar a la otra escuela, entonces eso es super relativo.

E; P45: Con respecto a las reuniones que se pueden tener con la familia, ¿cómo definen la frecuencia con la que se deben hacer?

S1; P46: ¿La frecuencia de las reuniones? Eso depende; generalmente, uno trata de reunirse con los apoderados una vez por semestre o una vez al año. Ahora, hay situaciones que ameritan que tú te reúnas mucho más, pero no existe una cronología que digamos que nosotros nos reunimos de tal a tal. No, eso no existe. A nivel de PIE, no tan calendarizado.

E; P47: ¿Cuáles son ya sus apreciaciones generales respecto a los apoyos que entrega el PIE a sus estudiantes?

S1; P48: Muy bueno, yo creo que yo tengo la garantía de conocer muchas realidades. Yo tenía una consulta particular, sobre muchas realidades de cómo eran los apoyos que se dan en muchos colegios, y la verdad, lo que entrega la educación municipal para los niños PIE es excelente. Hay colegios particulares subvencionados, hay colegios particulares, que el sistema de evaluación, digamos, de los apoyos, que es el PIE o los grupos diferenciales, es solo evaluación, y tú tienes que verlo por fuera o una vez al mes. Una vez cada dos meses veían al niño. Ah, sí, igual síganlo atendiendo por fuera. Pero acá sí hay un apoyo constante, sí se atiende a los niños, los niños son evaluados y tú ves los avances. Yo creo que es muy bueno. Lo único que es lamentable es que con este decreto 170, los tiempos son muy pocos. Antiguamente, cuando recién partió todo esto, a nosotros nos daban los tiempos por niño. Entonces, por ejemplo, a mí, que yo partí siendo de discapacidad intelectual, me daban 45 minutos por niño. ¿Qué me permitía eso? Yo juntaba a tres niños y les daba 45, 45, 45. A esos tres niños los veía tres veces 45, y eso, y no en trabajo en sala, que igual es importante el trabajo en sala. Yo no digo que no sea importante el trabajo en sala, pero el trabajo más importante, donde el niño avanza, es en su aula de recurso, trabajo individual de sala.

E; P49: Entendiendo un poco más del transcurso, el trayecto que han tenido los estudiantes de entre quinto a octavo, ¿ha notado avances significativos en los estudiantes a partir de los apoyos del PIE?

S1; P50: Sí, sí, de todas maneras tú ves cómo llegan. Cómo se van, de verdad es que es bastante la evolución que tienen, la adaptación que tienen, cómo van comprendiendo la rutina. Hace poco se nos fue uno de octavo, que lo teníamos de primero básico, y recordábamos cómo había llegado, que pasaba metido en nuestra sala PIE, y es super importante si uno realmente nota la diferencia.

E; P51: Nuestra última pregunta, desde su experiencia, ¿qué podría mejorar entre la relación del PIE y las familias para poder favorecer la inclusión escolar?

S1; P52: Lo que a mí me gustaría mejorar siempre es el tema del tiempo, que hubiera más tiempos, quizás, de talleres para padres y de reuniones, pero lamentablemente, por un tema de estrategias de acá de la escuela, cuando a ti te designan las horas para hacer las reuniones, los papás no vienen porque tienen reunión de esto, que hay que pedir permiso en el trabajo, y son muy poquitos los papás que vienen a reunión. Y resulta que esos papás que sí vienen a reunión son justamente con los que uno tiene mayor relación, porque ellos, cuando vienen a nuestros talleres entienden en el fondo cuál es nuestro enfoque, qué es lo que queremos lograr, qué es lo que es el trabajo que estamos haciendo acá, que cuando nosotros le decimos: "No, su hijo tiene que hacer la cama, usted tiene que dejar de darle la comida"; no es que seamos de pesadas ni de nada, estamos logrando una autonomía, y ellos con esos talleres logran estas cosas. Pero lamentablemente de repente nos dicen: "No, el único horario disponible para el taller es el día

martes de 9 a 10". Eso es porque los papás trabajan. Y resulta que la tarde tiene una reunión de apoderado, entonces, ¿qué prioriza, la reunión de apoderado? La tarde, porque entregan notas. Entonces eso es lo único que a mí me gustaría más, que hubiera más talleres y más tiempo para poder hacer este tipo de reuniones.

E: Bueno, eso era la entrevista. De verdad, muchas gracias por la participación y perdón por el tema del tiempo. En realidad, como que llegamos a la última semana a hacer las entrevistas, pero de verdad, muchas, muchas gracias. Significa mucho para nosotros, en realidad, sobre todo el suyo, que es como profe diferencial.

S1: Gracias, gracias. Que te haya servido.

Entrevista N.º 2 / Sujeto 2

Martes 9 de diciembre del 2025

Entrevistador/a (E): Renata Suazo

Sujeto 2 (S2)

Número de párrafo (P)

Tema I: Conocimiento general de la CEA

E; P1: Vamos a pasar al primer tema que es respecto a los conocimientos generales que tiene uno sobre la CEA desde su experiencia profesional, ¿Cómo define la condición del espectro autista?

S2; P2: Es una condición que tiene bastantes desafíos, como en el área social, también a nivel de la percepción en algunos casos también.

E; P3: ¿Qué características o particularidades del espectro autista considera más relevantes dentro del contexto educativo?

S2; P4: Creo que tiene que ver con los desafíos a nivel sensorial y también en cuanto a la flexibilidad cognitiva también siento que son como aspectos importantes y que pudieran afectar en el desempeño de los niños y las niñas del espectro, porque van creando como dificultades en el sentido de no ir comprendiendo por ejemplo, que a veces cambian los horarios o que hay cambios de profesores o que de repente hay cambios de puesto o de repente las dinámicas dentro del aula van siendo más diversas, ¿verdad? Y también considero que como no hay tanto, cómo se dice, no todos saben cómo anticipar, no hay como una cultura para el CEA, entonces yo creo que esas características son las que van afectando también a los chiquillos, tiene que ver más como desde el área social, como esos desafíos sociales que tienen los chiquillos y chiquillas creo que son los que más afectan o podrían interpretar.

E; P5: ¿Qué conductas o manifestaciones ha observado con mayor frecuencia en los estudiantes CEA?

S2; P6: Mira, dentro de lo que más quizás se pueda visualizar con los chiquillos. Tienen conductas más como algunas de aislarse, les cuesta mucho a nivel como de tener como un grupo

de mejores amigos. En algunas ocasiones nos pasa que empiezan con ideas un poco más delirantes y persecutorias, entonces empiezan a sentir que todos los chiquillos como que si alguien se ríe, se está riendo de ellos. Hay un periodo como de quinto a sexto básico que comienzan, no todos, pero algunos como con esta idea de que todo está pasando como alrededor de ellos y como les cuesta mucho entender el contexto social, creo que por ahí también va teniendo estas dificultades, si bien ya sus desregulaciones no son tan intensas como cuando son en primer ciclo como que van por esa línea como de pensar cosas, de entender mal a veces las situaciones como esas conductas creo que son las que más observo.

E; P7: ¿De qué manera sus estudiantes expresan sus emociones frente a situaciones como a estímulos agradables y a estímulos desagradables cómo suelen expresarse?

S2; P8: Generalmente a algunos chiquillos les cuesta mucho entender su mundo interno en general, como que les cuesta como poder expresar sus rabias y también como sus alegrías. En algunos casos cuando son cosas buenas, si son muy demostrativos como que lo pueden verbalizar, mientras que cuando son cosas que son como más desagradables o como rabia, creo que algunos son más ensimismados o algunos golpean, se reúnen y llegan a los golpes, algunos que sí.

E; P9: ¿Y cómo se resuelven estas situaciones de conflicto?

S2; P10: Las situaciones de conflicto generalmente vamos como en equipo, trabajamos con los chiquillos, tratamos de dialogar con los niños, generalmente se puede entablar una conversación, explicarles qué está pasando, darles a entender un poquito el contexto también y como lo que ellos están sintiendo va desde ahí, como desde el diálogo, del acompañamiento, de repente muy respetuoso, porque algunos sí se ponen muy agresivos, pero desde el respeto, desde estar ahí también resguardando a los otros compañeros. Cuando hemos tenido regulaciones como desde lo físico. Vamos en equipo, trabajamos bien colaborativamente en ese sentido y la idea es como contener a los chiquillos. Pocas veces hemos llegado a la contención física, pero sí lo hemos tenido que hacer.

E; P11: Entendiendo un poco de que a esta edad igual aparecen un poco los conflictos como de interacción social, habilidades sociales. ¿Cómo se desenvuelven los estudiantes CEA en actividades de colaboración e interacción con sus pares?

S2; P12: Mira, acá nosotros igual hacemos un taller que es un taller de habilidades sociales, tratamos un poco de ir explicándoles también las situaciones sociales, los contextos. Generalmente no todos, pero sí se desenvuelven bien porque también los cursos son bien empáticos, no en todos los casos, pero en algunos como que tienen harto respeto por la condición. Este año creo que nos pasó con cursos, no fue tan como respetuoso y hemos tenido hartas actividades a nivel como por ejemplo de con convivencia, hemos hecho intervenciones, hemos hablado acerca de lo que implica ser autista también porque sí les cuesta mucho participar con los grupos. De ahí también nosotros tenemos unas reuniones que son como equipos de aula que se hacen semanalmente con los profesores, ahí conversamos también la situación y también podemos hablarlos con los de asignatura, como por ejemplo cuando hacen trabajos de grupo, les solicitamos que armen los grupos, los profesores antes, como para evitar que los chiquillos puedan quedar solos, porque generalmente si bien interactúan de buena manera, no sé si tienen como grupos de amigos, algunos les cuesta y por eso nace este grupo que es el taller de

habilidades sociales PEERS, un poco para poder enseñarles cierto, a cómo desenvolverse en los ámbitos sociales.

E; P13 EMERGENTE: Saliendo un poco del guión, si me podría comentar un poco cómo es el taller PEERS desde su rol.

S2; P14 EMERGENTE: Ya, el taller es un taller estandarizado, por lo tanto tiene las sesiones súper claras y el objetivo es mejorar el desempeño social en los chiquillos y que ellos también puedan crear amigos, saber cómo iniciar algunas veces las conversaciones, cómo reconocer el bullying, qué hago frente al bullying o qué hago frente a si alguien me molesta, porque a veces no saben cómo responder o a veces llegan a los golpes inmediatamente, entonces de eso se trata. El trabajo tiene también desafíos que les mandamos como tareas a las familias, entonces tienen que hacer llamadas telefónicas. Este año no se implementó completamente los desafíos, pero en general el taller cuenta con eso. También un trabajo con los apoderados, entonces yo creo que por ahí como que se trabaja con los chiquillos, se le mandan tareas a nivel como social, anda a comprar o que se visualicen esas cosas. A los apoderados también se les pasan como unos pequeños cuadros de teoría como de por qué es importante que sepan, por ejemplo iniciar una conversación o cómo podemos desafiar a los chiquillos. Este año no se implementó la parte de desafíos, hicimos uno, pero sí se trabajó con los papás constantemente y ahora sí se agregó este año el de habilidades prácticas como de que los chiquillos pudieran hacer, como ir a comprar, hacer cosas como más para favorecer su autonomía. De eso se trata el taller y es de quinto a octavo básico.

Tema II: Políticas nacionales

E; P14: Súper gracias. Cambiando de tema, ahora entrando a las políticas nacionales, ¿qué conocimientos tiene sobre las políticas nacionales relacionadas con la educación inclusiva y la atención a estudiantes CEA?

S2; P15: Bueno, está la ley de autismo que está implementándose este último año, bueno los decretos también está el decreto 170 que es el que nos regimos nosotros, que en verdad es bastante poco realista con respecto a las necesidades reales como de los niños autistas y también la ley en verdad porque la ley manifiesta que tenemos que entregar muchos apoyos, lo que me parece súper bien que hay que cuidar la inclusión de los chiquillos, pero en términos reales eso no se puede llevar a cabo por los tiempos que nos entregan, por las formas en que están escritos, no sé nos piden algunas cosas que en papel lo real como que no es tan adoc con la necesidad real de los estudiantes. No hay por ejemplo tiempo para trabajar con las familias, que es algo que sí se hace en esta escuela. Nosotros hacemos talleres, pero los tiempos para nosotros como profesionales eso lo hacemos como porque queremos, porque tenemos ganas de y porque creemos que tiene que ser en todas las dimensiones las atenciones para los chiquillos CEA.

E; P16: Igual menciono algunas cosas, pero volviendo a entrar a la ley TEA, ¿qué sabe acerca de esta ley y cómo se aplica su práctica docente?

S2; P17: Ya, a ver qué sé esta ley sé que resguarda la inclusión de los chiquillos CEA con atenciones multidisciplinarias, no solamente también en lo educativo, también tiene que ver como con las atenciones de salud pública en donde entiendo que van a tener como evaluaciones y atenciones gratuitas por parte de de los CESFAM y también de los hospitales. Una ley que también apoya a los padres en el sentido en que tienen permisos, cierto, como legalmente pueden

venir ante una regulación, protegen a los chiquillos con los protocolos, con el PAE, con el DEC, en donde se les da soporte también emocional creo que que se resguarda bastante su trayectoria.

E; P18: ¿Cree que estas políticas se ven reflejadas adecuadamente en las acciones y recursos disponibles dentro de la escuela?

S2; P19: Creo que en absoluto, considero que si bien me parece muy importante que exista una ley que pueda resguardar las atenciones de los chicos CEA, pero en términos reales eso no se lleva a cabo ni con los tiempos de profesionales, porque por ejemplo acá en las escuelas si bien pueden existir siete niños con la condición, pero los tiempos de profesionales no dan y los tiempos están como con una mirada más clínica, más que una mirada educativa, entonces súper difícil poder implementar. Si bien esta escuela es bastante flexible y como que nos generan todos los apoyos, yo creo que tiene que ver más con una mirada como de esta escuela en donde la directora por ejemplo nos permite realizar estos talleres, si nosotros queremos hacer un trabajo con los apoderados nos van a permitir, pero tiene que ver con la flexibilidad y el compromiso que tiene esta escuela con los niños CEA. Pero en términos así como si estuviéramos con la ley y con lo que nos entregan no alcanzamos.

Tema III: Estrategias educativas

E; P20: Adentrándonos al tema de las estrategias educativas, desde su rol profesional, ¿qué

S2; P21: Las estrategias educativas las entiendo como todas las acciones que se realizan que va en pro de los estudiantes, como por ejemplo todas las reuniones de coordinación, todos los talleres que se puedan crear, las atenciones también individuales que se realizan, creo que esas podrían ser como las estrategias que uno puede utilizar.

E; P22: ¿Y qué estrategias intenciona más con los estudiantes CEA?

S2; P23: Mira, en general mi trabajo de psicóloga está enfocado en las habilidades sociales de los chiquillos, por los tiempos que nosotros tenemos está muy enfocado en términos más grupales, no tengo atenciones individuales y se enfocan en los talleres de habilidades sociales por ejemplo y también en la contención y el acompañamiento emocional de los chicos. Hay veces que sí se ven como de manera individual y en donde se trabaja por ejemplo el juicio social, trabajamos la contención emocional, la alfabetización emocional también con los chiquillos que puedan ir reconociendo las emociones de ellos y qué hacer con respecto a esas emociones, como soy un volcán, que tengo que hacer. Y en muy pocos casos y los más necesarios porque tenemos casos muy álgidos o que necesitan mucho apoyo. En esos casos sí se toman de manera individual y en todos los otros son de manera grupal, se abordan desde las temáticas de habilidades sociales y los más chiquititos también, pero de otra manera.

E; P24: ¿Qué actitudes o situaciones o dificultades ha observado en la escuela que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los estudiantes? Entendiendo esto como las barreras.

S2; P25: Yo creo que hay un montón de barreras. Creo que una de las barreras que se pueden mencionar son el conocimiento con respecto al estudiante o qué implica qué es ser autista, por ejemplo. Yo creo que pocos profesores comprenden a cabalidad qué es el autismo y también incluso las familias, como que las familias tampoco comprenden muy bien qué significa que su hijo sea autista y cómo qué cosas deben hacer. Entonces creo que dentro de las barreras que

podemos encontrar está por una parte el desconocimiento de las familias en que no conocen mucho, el desconocimiento además de los profesores o de la estructura como escuela. Y también estructural considero como barrera, yo creo que ya es una barrera que hayan 40 estudiantes dentro de una sala de clase, por ejemplo, esa es una gran barrera porque también desconoce como cada cada estudiante como realidad de los chicos. Entonces creo que hay barreras muy estructurales ya desde que hayan 40 chicos o 30 y tantos en un espacio muy reducido también a nivel curricular, creo que es difícil poder planificar con una mirada diversificada. Creo que esas son algunas de las barreras que te puedo mencionar. Y lo otro que creo que es una gran gran barrera, creo que son las atenciones con profesionales externos, porque primero son súper caros, necesarios, pero a veces imposible para los papás.

E; P26: ¿Cómo abordan situaciones emergentes con los estudiantes, ya sean como de carácter emocional, social, identitario?

S2; P27: Mira, ahí generalmente siempre todo se trabaja muy como en equipo, cuando hay una situación emergente como una desregulación generalmente y cuando son de quinto a octavo vamos dos una porque de repente las regulaciones son más físicas, y ahí podemos como ayudar en la contención. Desde ahí, luego de que pasa por ejemplo el evento de la desregulación, generalmente se tiene la conversación con el estudiante, se llama también a las familias, se conversa con las familias, se trabaja con los profesores también y también cuando son muy constantes se empieza a hacer como un análisis de los posibles factores que estén desencadenando esta desregulación y así hemos encontrado como hartas cosas como que habían estudiantes que sí estaban molestando a los chiquillos, por ejemplo, que cuando hay un profesor no lo hace nadie, como que podía visualizarlo, pero este trabajo mancomunado como que permitió resolverlo.

E; P28: Entendiendo la siguiente pregunta cómo apoyos tanto dentro de su rol profesional como los apoyos que debe entregar sí o sí el PIE, ya sea como un PAI, un PACI y así. ¿Qué tipo de apoyo se entrega el PIE a los estudiantes CEA?

S2; P29: Bueno, los apoyos semanales, como atenciones semanales, la psicóloga, el trabajo en equipo como con los profesores. También tenemos por ejemplo redes en la escuela que podemos hacer derivaciones más clínicas con un valor más acotado entre todas las otras opciones o todos los otros apoyos que se realiza que se como las adecuaciones curriculares, a veces hay que hacer adecuaciones a nivel físico o de cambiarlos de puesto, ponerlos en algunos lugares como que estén más cómodos, en algunos cursos incluso como ponerle pelotas de tenis a las sillas para los ruidos porque vienen niños muy sensibles al ruido y así un montón como de esos apoyos.

E; P30: ¿Y cómo se define la frecuencia o la intensidad con la que se deben entregar los apoyos?

S2; P31: Según el decreto 170, los chiquillos todas las semanas reciben apoyo tanto de educadora diferencial, de psicólogo, terapeuta ocupacional y fonoaudiólogo, o sea eso está como por decreto. Semanalmente todos los chiquillos tienen una atención con psicólogo a nivel grupal por ejemplo también la profesora entra como tres veces a las salas de clase y también le da apoyo en aula de recursos. La psicóloga por ejemplo, yo entro una vez a sala también hace como actividades o talleres en pro de la inclusión y los veo semanalmente también, y si es que se desregulan también se le da la contención.

E; P32: En cuanto a los recursos educativos, ¿cómo ha observado que apoyan el desarrollo de los estudiantes dentro de la escuela?

S2; P33: ¿A qué te refieres con los recursos?

E; P34: Recursos educativos tanto como tecnológicos, como tal vez los juegos, el recurso humano tal vez.

S2; P35: Yo creo que esta escuela en particular tiene como harta cultura en el sentido de como que nos dan espacios para pedir por ejemplo materiales, quizás no necesario, pero considero que igual es como que se visualiza, se visualiza por ejemplo en que los primeros recreos no se ponga música tan fuerte también porque en general los niños con más desafíos están hasta cierta hora, entonces a esa hora todavía está en mucho ruido, como que les puede generar más estrés desde ahí hay recursos humanos, tecnológicos, no los visualizo por ahora, no sé, pero en ese sentido sí se compra material, por ejemplo para las cosquitas de la calma, hay pelotas sensoriales, etc.

E; P36: En relación a los estudiantes, ¿qué profesionales participan en los apoyos que otorga el PIE?

S2; P37: Psicóloga, Fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional y Educadora diferencial.

Tema IV: Trabajo entre profesionales

E; P38: Cambiando de tema nuevamente, entrando ya al trabajo entre profesionales, ¿cómo se articulan los apoyos entre docentes de aula y profesionales del PIE?

S2; P39: Ya, eso, una vez por semana tenemos un equipo de aula, si bien no siempre pueden participar todos los profesionales, porque nosotros tienen como las horas, siempre está la educadora diferencial y la psicóloga, nosotros sí nos generan horas como para eso y ahí buscamos las estrategias necesarias o de repente citamos los apoderados o buscamos como que hacer, esa es como nuestra forma de articular. Las profesoras revisan las planificaciones, no sé si siempre eso como que se hace, pero sí siempre hay como una conversación con respecto a las necesidades del curso y entre ellos están los chiquillos.

E; P40: ¿Y en relación a la misma articulación pero entre profesionales del PIE?

S2; P41: Mira, eso, si bien no tenemos como un tiempo determinado, eso se genera espontáneamente. Hay una muy buena comunicación entre los profesionales del equipo, mucho trabajo colaborativo. Creo que es un PIE que trabaja, se comunica mucho cada cosa o alguna situación que pasa con algún estudiante. La educadora diferencial siempre nos comunica a nosotras, vemos las estrategias en conjunto, siempre como que buscamos trabajar, no sé, la fono, la terapeuta, la psicóloga, como que siempre se aborda así, entonces sí tenemos muy buena comunicación a pesar de que no existen como tiempos formales para eso.

E; P42: ¿Y de qué manera participan como de estos apoyos un poco más informales tal vez los distintos agentes educativos, ya sea como auxiliar, los directivos, entre otros?

S2; P43: Mira, cada vez que por ejemplo tenemos alguna necesidad o se nos ocurre alguna actividad, nosotros podemos pedir como una, no sé, estoy pensando en que se nos ocurrió hacer otro proyecto con los chiquillos CEA, porque le agregamos anterior de habilidades sociales, la

parte como más práctica y eso también le pedimos un tiempo a nuestra jefa UTP, ellos son súper flexibles, esta escuela yo creo que es una escuela muy bonita en ese sentido porque nos permiten esos espacios, conversamos con la jefa de UTP, le pareció ahora queremos pedir recursos económicos y no sé cómo nos va, pero también tenemos que gestionar aquello. Pero sí, siempre están los espacios, no sé si es como constante, pero sí cada vez que los necesitamos uno puede tenerlos. Y con todos los agentes, porque en general esta escuela es bien comprometida en realidad, porque no sé si están las tías del aseo o está alguna paradocente y visualizaron alguna situación compleja o visualizaron algo que les llamó la atención, algo que les preocupó o algún estudiante que a lo mejor estuvo solo en el patio, que no jugó, que estuvo peleando inmediatamente o nos avisan a nosotras o a los profesores jefe y los profesores jefe se comunican con nosotras, como que en ese sentido siento que el programa integración está bien validado como con nosotras como que nos avisan, trabajamos en conjunto, podemos decirle tía porfa puede visualizar a este chiquillo porque le hemos realizado esto, ha visto esto otro, es una escuela bien pendiente de lo que pudiera pasar.

E; P44: Súper. ¿Y qué aspectos considera que son fundamentales para poder fortalecer la coordinación entre todos los actores del proceso educativo?

S2; P45: Tal vez como poner tiempos más formales en realidad, pero yo creo que es algo que igual se genera, se genera el trabajo en equipo, se genera lo colaborativo en los consejos de profesores hay días en que si bien eso quizás como utilizarlos mejor, porque si los tiempos están, la jefa UTP da algunos días para trabajar como colaborativamente, yo creo que ahí tenemos que como empezar a usarlos mejor, pero sí creo que existen esos espacios.

Tema V: Vinculación familia-escuela

E; P46: Entrando ya a nuestro último tema que es respecto a la vinculación con la familia y la escuela, ¿cómo ha sido la colaboración entre el equipo PIE y las familias de estudiantes CEA?

S2; P47: En general tenemos una buena comunicación, siento yo, a mí no me ha tocado todavía tener como apoderado, como complejos, tenemos una relación bien, bien estrecha. En ese mismo sentido también hacemos escuelas para padres para poder apoyarlos y acompañarlos, porque generalmente en primer ciclo generalmente los papás están como recién entendiendo un poco de qué trata, ya en el segundo ciclo de quinto a octavo, ya están como un poquito más preparados, pero sin duda siempre se van como apoyando entre ellos, lo que hemos tratado también de ir generando como que entre ellos hagan como redes, porque hay padres muy solos en que nosotros también visualizamos el estrés que ellos viven y hacemos como talleres de autocuidado para las papás, buscamos también talleres de información, entonces en general están estrechas la relación, tenemos mayores problemas. Son padre generalmente muy comprometido en comparación con otras sociedades Yo creo que ellos son como padres muy comprometidos, muy ahí, a veces muchísimo y eso ya si está bien, por favor. Creo que prefiero eso a alguien despreocupado.

E; P48: Claro. Respecto a las reuniones que se pueden tener con la familia, ¿cómo se define la frecuencia con la que se deben hacer?

S2; P49: Súper, mira, eso depende como de las necesidades del estudiante. Hay estudiantes en que necesitamos y nos reunimos con las familias constantemente dos semanas cada un mes, pero hay otros en que en general son muy poca o tal vez más como una comunicación vía WhatsApp

contándole cómo van los niños o si ellos piden, pero en general no está determinado, no hay tiempos determinados con los chicos. Si los talleres creemos que es importante mantener las comunicaciones, pero no en todos y va a depender de las necesidades que tengan.

E; P50: Claro. ¿Cuáles serían sus apreciaciones generales respecto a los apoyos que entrega el PIE a los estudiantes?

S2; P51: Mira, en general los apoyos que entrega siempre falta, yo creo que uno siempre está como al debe con las necesidades, tal vez me gustaría hacer como muchas más cosas, pero creo que igual hay apoyos importantes para los chiquillos, hay harto monitoreo en general los acompañamos harto en los talleres de habilidades sociales, las chiquillas que tienen un poco más de tiempo para verlo, a veces muy individual, las profesoras están todos súper atentos y yo creo que ahí si bien son buenos los apoyos, podrían siempre ser más tiempo para trabajar más, pero en general creo que igual falta, falta más tiempo.

E; P52: Entendiendo ya de la trayectoria que tienen los estudiantes a segundo ciclo, ¿ha notado avances significativos aparte de los apoyos que otorga el PIE?

S2; P53: ¿Cómo eso, cómo avances significativos?

E; P54: Ejemplo el tema de cuando llegan los estudiantes a cómo están ahora.

S2; P55: ¿Relacionado con los apoyos del PIE?

E; P56: Claro.

S2; P57: Mira, yo creo que es un conjunto de cosas, yo creo que es multifactorial y no sé si tiene que ver solo con el PIE y también como con todo el colegio y todos los apoyos en realidad, si bien siempre hay mejoras a nivel adaptativo, a nivel del pensamiento, a nivel como reflexivo de todos los estudiantes en general. Hay avances importantes de los chiquillos, pero no sé si los puedo atribuir únicamente como el programa de integración. Hay veces que sí, porque es como que hay estudiantes con mayor necesidad que tenemos que estar, no sé, todo el tiempo, todo el tiempo, todo el tiempo hasta que logra adaptarse, pero nuestro trabajo es como dejarlo más autónomo. Entonces desde ahí, esa es como la función, creemos nosotras también. Así que no sé si podría atribuirlo al programa como maravilloso, no, porque yo creo que también faltan más tiempo o quizás como cambiar a veces algunos formatos tal vez, pero yo creo que sí se dan avances ahora, no únicamente son por PIE.

E; P58: Claro, ya nuestra última pregunta, desde su experiencia, ¿qué podría mejorar en la relación entre el PIE y las familias para favorecer la inclusión escolar?

S2; P59: Yo creo que, ¿Qué podría mejorar? Yo creo que deberíamos hacer a lo mejor más talleres informativos, yo creo que por ahí también andarían mucho mejor los chiquillos. Estoy pensando como con respecto a la alimentación, las pantallas, porque las familias generalmente desconocen esos ámbitos y creen y no entienden muy bien por qué los chiquillos están tan irritables, por qué están tan enojones y tiene mucho que ver a veces porque están toda la tarde con pantalla, porque no hay unas rutinas claras. Entonces yo creo que desde ahí a lo mejor realizar más talleres informativos con los papás como para que ellos puedan ir también aprendiendo, también entregándonos ellos lo que saben. Hay papás que son secos, yo creo que

eso podríamos hacer como para mejorar y fortalecer, cierto, como nuestra relación con los apoderados.

E: Súper, muchas gracias.

Entrevista N.º 3 / Sujeto 3

Martes 9 de diciembre del 2025

Entrevistador/a (E): Renata Suazo

Sujeto 3 (S3)

Número de párrafo (P)

Tema I: Conocimiento general de la CEA

E; P1: Nuestro primer tema es respecto a los conocimientos generales sobre la CEA desde su experiencia profesional ¿Cómo define la condición del espectro autista?

S3; P2: Como una condición que se manifiesta en todos los niños como un espectro de forma diferente que afecta diferentes áreas, tanto la comunicación, el tema de lo sensorial, ya la participación social, la relación con los pares y muchas veces todas estas características que tienen o las necesidades de apoyo que van surgiendo, obviamente que afectan también en algunos casos su desempeño como académico y la relación con los pares dentro de la escuela.

E; P3: Para hacer un paréntesis, nuestra tesis está basada, o sea tenemos la muestra entre quinto a octavo, entonces igual lo principal es hablar desde esa muestra, pero igual si sale a modo general está bien. ¿Qué características o particularidades considera más relevantes dentro del contexto educativo?

S3; P4: ¿De los niños, cierto?, lo social, sobre todo la edad de la muestra que tú me consideras, las habilidades sociales que van presentando, porque todos los niños que por lo menos lo que vemos en esta escuela son niños que tienen desafío en las habilidades sociales y tiene un impacto en lo que es la relación con los padres, en su desarrollo académico, con quién hacen los trabajos, con quién se van juntando, van quedando de lado y en esa edad los niños ya son un poquito más conscientes, entonces ahí se comienzan a aislar y muchas veces estas dificultades sociales van generando como esta coocurrencia a nivel como ya más psicológico, con temas con depresión, con ansiedad y son cosas que hemos visto aquí en los niños generalmente como en quinto o sexto que comienzan ya como con estas cosas más psicológicas, psiquiátricas, donde nosotros como escuela nos damos cuenta y hacemos la derivación con los papás profesionales externos, entonces yo siento que esa área es una de las áreas más complejas.

E; P5: ¿Qué conductas o manifestaciones ha observado con mayor frecuencia en los estudiantes?

S3; P6: En los niños que son más grandes, la dificultad a nivel social y estas como dificultades más como psiquiátrica o psicológica, que está relacionado con el tema de la ansiedad, se ponen como a veces un poco más persecutorio, de que nadie quiere estar con ellos, todos los molestan, o también esto como de la teoría de la mente, que no entienden al otro, no comprenden que todos podemos ver algo de forma diferente y ahí como que ellos se ciegan un poquito como con eso.

E; P7: ¿Y de qué manera sus estudiantes expresan sus emociones frente a situaciones o estímulos tanto como agradables, como desagradables?

S3; P8: Cuando son ya estímulos más desagradables, ahí aparecen como las desregulaciones, se comienzan como a desregular, hay niños que comienzan a gritar, que comienzan a tirar las cosas dentro de la sala, que tienen como dificultades con los pares y ahí nosotros como entramos al tema de la contención, que es como lo que más hemos visto en los niños más grandes, como que como que se desregulan, entran en crisis. Y de forma positiva, cómo reaccionan, como que se acercan a contar, uno se da cuenta que ellos se ponen más felices, cómo eso.

E; P9: ¿Y cómo se resuelve frente a las situaciones de conflicto?

S3; P10: La escuela tiene como la forma en que generalmente los que resuelven son los asistentes de la educación, en este caso la psicóloga, la fono, la terapeuta o la profe diferencial, porque somos como los que más conocemos a los chicos en relación a cómo son sus desregulaciones y los que también sabemos cómo tenemos como quizás mayor vínculo también y manejamos como las estrategias de regulación, porque cuando el niño entra al programa de integración, se hace el protocolo donde los papás comentan qué cosas los regulan, qué cosas los calman y qué cosas también pueden generar como estas crisis. Entonces desde ahí nosotros cómo manejamos información, generalmente son nosotros las que vamos y los profesores también nos buscan, ellos nos avisan como por WhatsApp, de repente: "Oh X como que está desregulado", y una de nosotras va, le damos su tiempo fuera, lo traemos a esta sala, le pasamos la cajita sensorial, conversamos con ellos, se calman y ahí les preguntamos si necesitan volver a la sala si quieren estar más rato acá o cuando ya no lo logramos, que muchas veces pasa porque también no tenemos como una receta mágica ahí llamamos ya a los papás para que los vengán a buscar, pero generalmente es como siempre el mismo accionar, ellos se regulan, pasa algo y nosotras vamos, acompañamos, actuamos. Y agregamos una cajita de la calma, tenemos el rinconcito para que los niños puedan quedarse ahí tranquilo, incorporamos la cama elástica que también los regula mucho a los niños que tienen temas vestibulares y que sabemos que con eso se regulan, agregamos la cama elástica y eso como que ahí revisamos muchas veces el protocolo para saber cómo regularlo. Generalmente cuando hacemos reuniones con los papás actualizamos ese protocolo porque los niños van cambiando las necesidades también y las estrategias en la casa, porque aquí nosotros podemos aplicar mucha, pero quien más los conoce son los papás y desde ahí nos apoyamos de ellos como para poder resolver estas situaciones que se van dando.

E; P11: Bueno, como me ha mencionado igual una de las necesidades principales con respecto a la interacción social, ¿cómo ha visto que se desenvuelven en actividades de colaboración e interacción con sus pares?

S3; P12: A la mayoría le cuesta el iniciar, el integrarse, como el mantener una conversación con los pares es como lo que más les cuesta a ellos. ¿Qué hicimos nosotros? Con la psicóloga nos capacitamos en un taller de habilidades sociales que se llama PEERS y desde ahí se ha aplicado hace ya dos años, dos, tres años más o menos, este fue como el primer año que se terminó completamente y le hemos enseñado a los niños esta estrategia que es como la mayor dificultad que se ve y lo que comentan los profesores también, como que quedan solos, nadie los quiere elegir o ellos mismos prefieren hacer los trabajos solos porque no saben cómo llegar a sus compañeros, como esa es la mayor dificultad, el cómo iniciar, el qué decir, el cómo mantener una comunicación como con los pares, esa es como la dificultad que nosotros observamos acá.

E; P13 EMERGENTE: Saliendo un poco del libreto, si me podría comentar un poquito más sobre el taller.

S3; P14 EMERGENTE: El PEERS es una certificación internacional que se pueden hacer como los asistentes de la educación o profesionales que trabajen como con niños con la condición. Es un taller certificado y es un taller muy estructurado que cuenta de 14 sesiones donde uno trabaja el tema de las habilidades sociales, la resolución de conflicto, el manejo del bullying y dentro de todo eso uno trabaja y le enseña a través de vídeos, que son vídeos tanto en forma positiva como negativa de cómo llevar una situación. Por ejemplo, el primer punto es cómo iniciar una conversación y uno le enseña tips, para iniciar una conversación, tengo que hacer un saludo, tengo que hacer preguntas, tengo que hacer preguntas abiertas o cerradas, cómo mantengo la comunicación con estas preguntas como abiertas, que la respuesta no es sí ni no, sino que tengo que decir por qué me gusta, por ejemplo. Entonces nosotros les vamos enseñando estos puntos y es todo con vídeo. Entonces la primera sesión por ejemplo tiene seis vídeos, tres en que yo te muestro una conversación con un buen ejemplo de cómo iniciar una conversación y tres ejemplos malos de cómo no se inicia una conversación. Y así se trabajan estas 16 sesiones. Uno trabaja como puede trabajar con los papás o sin los papás, se mandan tareas para el hogar, por ejemplo un llamado telefónico a un par que no necesariamente tiene que ser su amigo, donde tiene que saludar, despedirse, mantener la conversación, hacer preguntas y la verdad es que nos resultó muy bien este año porque lo que más nos gustó que los niños se hicieron como amigos. Entonces después estos niños que no tenían con quién juntarse, se comenzaron a juntar con niños en los recreos. Hicimos una salida pedagógica entre comillas, fuimos al supermercado a comprar, ellos tuvieron que comprar, saludar, pagar para una convivencia cuando terminamos el taller, entonces bien bueno porque trabaja esto como de habilidades comunicativas, pero también el cómo identificar las amistades, porque no todos los niños pueden ser amigos y existen diferentes tipos de amistades como los amigos ocasionales, los amigos ya como de mayor tiempo y desde ahí como que ellos van descubriendo cosas que no se les enseña porque se aprenden solas, pero ellos como con la condición que tienen no logran identificar cómo estas señales sociales que le van dando a los niños, no quiero ser tu amigo, pero no te lo digo, pero no me acerco a ti, no juego contigo y desde ahí fue muy enriquecedor. El taller maneja el tema del bullying, el buen espíritu deportivo que te enseña como a no ser competitivo, a no hacer trampa en los juegos, la comunicación electrónica que no solamente existe como la comunicación uno a uno y ahí uno puede abordar más temas como el tema del ciberacoso, los juegos que hoy en día están en boga, que son muy violentos o que las personas se pueden aprovechar, entonces bien bueno el taller.

Tema II: Políticas nacionales

E; P15: Vamos a cambiar de tema ahora con respecto a las políticas nacionales que hay, ¿Qué conocimientos tiene sobre las políticas nacionales relacionadas con la educación inclusiva y la atención a estudiantes que se da?

S3; P16: O sea uno tiene que ir como leyendo todo lo que va saliendo en relación a los decretos, a las cartillas que aparecen, por ejemplo los procesos de evaluación o los decretos que se van dando que han ido cambiando, sobre todo con la ley TEA. Entonces uno como profesional tiene que sí o sí estar como actualizado. La información llega toda ante la corporación y uno la tenía aquí leyendo, ahora se envía desde SLEP, pero siempre hay que ir como buscando por parte de uno para ir como actualizándose porque muchas veces la información llega pero no está como

clara. Por ejemplo la ley TEA llegó a los colegios, pero la ley TEA es una ley de salud, no es una ley educacional, entonces desde ahí hay muchas falencias en los colegios en relación a la ley y los apoderados también no manejan al 100% la ley, llegan a los colegios exigiendo cosas que no se pueden dar y ahí uno tiene que estar siempre informado para dar respuestas acorde a las leyes que van saliendo.

E; P17: Adentrándonos un poquito a la ley TEA, ¿Qué sabe acerca de esta ley y cómo se aplica en su práctica profesional?

S3; P18: Bueno, lo que manejamos de la ley TEA es como lo que uno va leyendo, lo que va a través como de vídeo, lo que se conversa, como a través de las reuniones que se hacen con equipo. Lo que más manejamos como los derechos que tiene el niño, no se le puede negar el derecho a la educación, a la atención, que igual es algo complejo porque si bien no se puede negar por decreto, no existen las horas para todos los niños, entonces ahí se ve muy desmedro la atención del niño, la atención del resto de los niños y el trabajo en sí, porque no se da un trabajo de calidad. Uno trata de hacerlo, le pone como lo que más puede. Aquí nosotras nos organizamos para que todos los niños reciban su atención, pero aún así a pesar de lo que dice la ley, no todo se puede llevar como a cabo.

E; P19: ¿Y cree que estas políticas se ven reflejadas adecuadamente en las acciones y recursos disponibles dentro de la escuela?

S3; P20: No, no, nada, ni siquiera los decretos. El decreto y las leyes como que no están hechas para la realidad educacional y más ahora que hay como que una explosión del niño con necesidades, no se refleja lo que dice la ley, no se plasma en el trabajo que uno hace. Acá por ejemplo, no solamente con los niños TEA, el decreto dice que uno tiene que atender a tres niños TEL, por ejemplo con problemas de lenguaje, pero yo trabajo con tres niños TEL que tienen objetivos diferentes de intervención, entonces yo busco un objetivo en común para los tres, pero el resto queda en desmedro, entonces esos niños no avanzan realmente. Lo mismo con los niños TEA, aquí nosotros tenemos la suerte que la corporación nos resguardó muy bien el tiempo de atención con los niños, que nos daba 45 minutos por niño de forma individual, que hay colegios que no los tienen, pero aquí la corporación los daba, entonces nosotros si ese tiempo se lo damos, pero aún ahí sí quedamos cortos porque hay cursos en los que tenemos cuatro niños y sólo tenemos tres horas, entonces ya ese niño no recibe 45 minutos o recibe en dupla, entonces eso es como lo que se va haciendo complejo, como que no se plasma lo que dicen los decretos, no se puede llevar a cabo en verdad lo que dice.

Tema III: Estrategias educativas

E; P21: Claro. Adentrándonos al tema ya de estrategias educativas, desde su rol profesional, ¿Qué entiende cómo estrategia educativa?

S3; P22: Es como lo que yo voy a utilizar como para llevar a cabo las acciones que quiero lograr con los niños. Por ejemplo, no sé qué estrategia voy a utilizar para que este niño desarrolle sus habilidades sociales, el taller de PERS por ejemplo, cómo voy a ayudar a los niños de pre básica, apoyar el proceso de lectoescritura desde mi área, voy a hacer talleres de conciencia fonológica. Entonces yo creo que la mayor estrategia que tenemos aquí en la escuela, una es el taller PERS, 2 es el trabajo como conjunto que hacemos con los niños, más que de manera individual, porque

aquí la mayoría de los niños no requiere tanto apoyo como individual, es como en su desarrollo de las habilidades sociales. Entonces ahí las estrategias que vamos implementando es como el trabajo grupal, hacer actividades donde los niños se vayan desarrollando de forma más autónoma, el trabajo que hacemos en dupla con las chiquillas, porque aquí se trabaja harto en grupo, pero no en grupo como de profesional, aquí yo trabajo mucho con la terapeuta, trabajo con la psicóloga, o hacemos grupo los tres o nos unimos también a las profes en sus intervenciones. Eso también es una estrategia que hemos aplicado para que los niños puedan recibir apoyo desde las diferentes áreas y no solamente desde un área como en específico.

E; P23: ¿Y usted desde su rol, qué estrategia se utiliza con los estudiantes?

S3; P24: Es como la misma, por ejemplo el taller de PERS, a los niños más chiquititos los saco en grupo, los que son TEL también hago lo mismo. Generalmente yo soy la que más entra con la psicóloga a las intervenciones en aula con las profesoras, entonces ahí buscamos un objetivo en común y apoyamos lo que es el currículum de la profesora. Esas son como las mayores estrategias que tenemos en verdad aquí como en la escuela.

E; P25: ¿Qué actitudes, situaciones o dificultades ha observado en la escuela que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los estudiantes? Entendiendo esto como una barrera educativa.

S3; P26: Una la cantidad de niños que hay por sala. Esa es como una barrera importante porque no se le puede entregar el apoyo a todos los niños. ¿Pero me lees la pregunta?

E; P27: Sí, déjeme volver a encontrarla. ¿Qué actitudes o situaciones o dificultades ha observado en la escuela que obstaculizan el aprendizaje?

S3; P28: La cantidad de niños por sala, por ejemplo, que no todos los cursos tienen asistentes, que igual es algo que la escuela se implementa. Por ejemplo aquí existen asistentes hasta tercero básico y muchas veces la de tercero sí es más rotativa, que ese es un plus que tiene la escuela, porque no todos tienen hasta tercero básico, pero a veces por ejemplo quizás podría ser hasta cuarto que es cuando cambia el ciclo. ¿Qué otras barreras hay? Por ejemplo, que quizás también debería haber una profe diferencial adentro de la sala siempre y no solamente en alguna asignatura. Los espacios de los colegios, aquí trabajamos cuatro profesionales y a veces nosotros trabajamos en grupo cada uno y aquí hay ocho niños dentro de la sala, entonces ya el trabajo no se hace como el ambiente no es tan como el adecuado. Yo creo que hoy en día no es tanto, pero tiempo atrás sí era como la resistencia que tenían los profes, estos niños también que los veían más como un problema, más como un desafío para ellos también, porque no manejaban también la información y las estrategias para trabajar con ellos. Hoy en día los profes sí reciben capacitaciones, pero yo creo que todavía falta como la autocapacitación y el querer saber más, porque cada vez van a ser más los niños que van a entrar a los colegios, van a ser mayores las dificultades y yo siento que el profesor o los asistentes que trabajamos tenemos que estar capacitados para recibir a los niños. Muchas veces nosotros mismos somos las barreras como para ellos. No hay una sala sensorial en el colegio, entonces eso es igual una barrera. En el caso cuando los niños se desregulan, por ejemplo, a veces hay que traerlo acá y aquí está lleno de niños, donde nos tenemos que ir para que este niño quede tranquilo, para que pueda pasar su crisis o su desregulación tranquilo. Y yo creo que eso es como la barrera más grande que tiene la escuela hoy en este momento, porque no tiene el espacio físico para poder tenerlo. Lo otro

que le falta también es como un gimnasio sensorial, una sala adecuada para que tenga la T.O o también es una barrera para que ella pueda trabajar como bien sus objetivos terapéuticos.

E; P29: Claro, falta el espacio. ¿Cómo abordan situaciones emergentes con los estudiantes, ya sea de carácter emocional, social, conductual?

S3; P30: La escuela cuenta con hartos protocolos y desde ahí como que nos regimos bien en base a los protocolos que se tiene y que se activa, por ejemplo, no sé, algo conductual y si el niño es TEA, aplicamos el DEC. El protocolo de regulación, entonces ahí se siguen los pasos del protocolo. Si nosotros no logramos contener, ya se llama al apoderado para que lo retire. En este caso también hay como suspensiones, pero reparatorias, como para que el otro niño entienda que no puedo hacer yo lo que quiero. Y estas como suspensiones reparatorias igual son en base a lo que hace el niño y es cuando no es por ejemplo por una crisis, como por una desregulación. Entonces ahí también este año nos hemos enfocado harto en eso y diferenciar bien la línea entre una desregulación y una crisis, que es algo muy finito y que nos ha costado todavía, a pesar de que uno estudie, que lleva años trabajando acá y que maneja la información, es súper difícil poder identificar esa línea que separa, porque muchas veces el niño llega acá súper bien, pasa algo y el niño no se desregula. Pero muchas veces los papás no comentan qué pasó en la casa, se quedó dormido tarde, se despertó, muchas veces jugó, tuvo mucha pantalla el día anterior, entonces llegó con su vasito lleno y cualquier cosa que pasa, el niño reacciona y no tenemos información previa, entonces igual es una información que a nosotros nos sirve para decir pucha, es una crisis, es una desregulación, cómo actuamos, qué protocolo activamos en el caso de los niños, como con la condición. Entonces yo creo que eso como bien bueno de la escuela, que los protocolos sí se llevan a cabo.

E; P32: Súper. ¿Qué tipo de apoyo entrega el PIE los estudiantes CEA?, dentro de los documentos, si tiene PACI o si es solamente un apoyo más emocional.

S3; P32: Ah, ya. La verdad que los apoyos que se entregan son los apoyos que se piden por decreto, lo que pide el ministerio. Se le entrega todo el apoyo por área, como el apoyo terapéutico, pero el apoyo terapéutico aquí es en base al currículum escolar. Entonces lo que nosotros hacemos como que facilitamos y trabajamos los objetivos para que el niño logre acceder a este currículum escolar, no es como una terapia clínica, entonces le entregamos ese apoyo. Le entregamos también apoyo muchas veces a la familia, esta es una escuela que contiene mucho a los apoderados y trabaja mucho con ellos. También se le entrega como el apoyo emocional también aquí sabemos que los psicólogos no hacen una terapia clínica, pero muchas veces sí a los niños hay que escucharlos y a veces la terapia se deja de lado como para contener al estudiante, que eso es algo que también se da acá, porque es una escuela muy maternal y muy preocupada de los niños. Aquí no es como que el curso es de la profesora del segundo B, como que el curso es de todos los profesores y todos conocemos a los niños. Entonces aquí se entrega como este apoyo emocional, el apoyo de cada terapeuta, pero en base o con el foco en lo curricular, como para que logren acceder a este currículum. Se entrega como este apoyo social del taller de PEERS, porque dentro de, por ejemplo, los objetivos terapéuticos, no hay un punto específico, por ejemplo en el área de fonoaudiología, que diga que yo tengo que apoyar lo social, pero sí es un objetivo muy importante para que el niño se desarrolle dentro de la sala, porque si el niño no conoce a su compañero, no empatiza con ellos, no tiene contacto, va a seguir en su propio espacio y no va a interactuar con nadie. Se le entrega como claro, el apoyo de la documentación que tiene que estar siempre. Se le entrega el apoyo en relación que se hace redes

con otros colegios, por ejemplo con los octavos, cuando se va, no es que el niño se vaya, se hacen visitas educacionales para que el niño quede en un colegio adecuado, que tenga PIE, que el colegio tenga el perfil del estudiante. Eso como algo que trabajamos mucho con los papás y que el colegio igual tiene como ese sello de buscar o de ayudar a los papás a decirle en qué colegio es el más adecuado, para que el niño no vaya a un colegio donde lo vayan a pasar a llevar, donde los niños tengan un perfil diferente. Aquí se da mucho apoyo también, como en las salidas pedagógicas que tienen los niños en la escuela, como que brinda mucho eso, yo siento que eso también es un apoyo importante, como los chicos que tengan como esta experiencia de aprendizaje fuera de la escuela. Aquí los colegios tienen cuatro o cinco paseos mínimo al año. Van al Buin Zoo, van al Cementerio General, van al Arlequín. Claro, van al Templo los chicos van a la Granja Educativa, van a hacer obras de teatro. Entonces ese otro apoyo que yo creo que igual es un plus para el aprendizaje de los chicos, que quizás no es parte del PIE, es parte de la escuela, pero también el PIE hace un acompañamiento ahí, porque siempre va una profe diferencial, la profe del curso, un asistente, otro profesor que también siempre se pide apoyo. Entonces yo creo que en verdad los niños como que son apoyados por la psicóloga, tiene muchos contactos como con los CESFAM, todos estos programas de atención, que también es como la red que tiene el colegio, desde ahí también es un apoyo para los papás, porque se facilita la toma de horas en los centros de atención primaria para que ellos puedan recibir atención psicológica, atención de terapeuta externo. Otro apoyo que tenemos que hacemos muchas reuniones con equipos externos, por ejemplo aquí en la comuna y varios otros como un centro de estudios, y nosotros nos reunimos generalmente al menos una vez al año con los centros en los que van los niños, con otros profesionales y comentamos cómo está el niño acá, cómo trabajamos, cuál es el objetivo de ellos y unimos objetivos en común para el trabajo del estudiante, eso lo hacemos mucho.

E; P33: Con respecto también a los apoyos, ¿Cómo se define la frecuencia o la intensidad con la que se deben entregar?

S3; P34: La verdad que el apoyo se da como nos dice el decreto, tal cual lo que dice ahí, se le da 45 minutos a cada niño, en el caso de lo que son las necesidades transitorias, y a los niños que son los TEA le damos 45 minutos, generalmente de forma individual. Y cuando hay más niños y no se ha actualizado la carga horaria, ahí uno lo hace en grupo. En el tiempo que estábamos en la corporación, la carga horaria llegaba por ejemplo en mayo, julio, entonces todo el primer semestre teníamos la carga del año anterior y si se sumaban niños los teníamos que agrupar y luego cuando ya llegaba, nosotros separamos a los niños, pero la verdad que siempre faltan horas, siempre.

E; P35: Con respecto a los recursos educativos, ¿Cómo ha observado que estos apoyan el desarrollo de los estudiantes?

S3; P36: Yo creo que en esta escuela hay buenos recursos, tanto humanos, porque la escuela se preocupa de contratar asistentes, por ejemplo las tías como asistente de cada curso, hay asistentes por CEP, que es una fonoaudióloga, una psicopedagoga que también apoya, está el apoyo de nosotros y la verdad es que la escuela cuenta con mucho material, por ejemplo fungible, en el caso de que los niños necesiten algo o nosotros para poder hacer nuestras terapias. Dentro del PME se agregó un apartado para poder comprar materiales para el equipo PIE, entonces todos los años a nosotros nos llega material para trabajar con ellos, material fungible, juegos

sociales, carta, juegos de mesa, los que utilizamos para el trabajo con que hay mucho material tanto fungible que nos sirve para las terapias, como también humano.

E; P37: ¿Qué profesionales participan de los apoyos que otorga el PIE? Ya sea si los cuatro profesionales del PIE apoyan sí o sí a todos los estudiantes que estén dentro del PIE

S3; P38: En lo que es en la condición del espectro autista, todo el equipo o todo el PIE apoya, los niños reciben apoyo de la terapeuta, de la fono, de la psicóloga, de la educadora diferencial, entonces sí los niños reciben apoyo de todo, en el caso de ellos, en el caso de los transitorios por decreto.

Tema IV: Trabajo entre profesionales

E; P39: Incluso los cursos más grandes siguen el apoyo. Vamos a cambiar nuevamente de tema. Con respecto ya al trabajo entre profesionales, ¿Cómo se articulan los apoyos entre docentes de aula y los profesionales del PIE?

S3; P40: Ya, el trabajo se articula en los equipos de aula, no sé si es por decreto, la verdad, pero existe un tiempo de equipo de aula que está muy regido para los psicólogos y para las educadoras diferenciales, donde ellos establecen un horario para trabajar junto con la profesora jefe o la profesora de lenguaje o de matemática, que son los que tienen horas establecidas. Pero nosotros los fonoaudiólogos y los terapeutas no tenemos como una carga horaria establecida por el tú nos pueden dar tres horas y esas tres horas las tenemos que dividir para trabajar con todos los profesores. Entonces en ese momento, el momento como en el que articulamos con los profesores, como con los docentes del curso y entre nosotros los profesionales, no tenemos tampoco un horario establecido, lo hacemos muy de forma informal cuando estamos trabajando, queda un rato libre y organizamos lo que son como las intervenciones grupales en necesidad del curso, pero sí también nos unimos a este equipo de aula del profe con la profesora del curso.

E; P41: Bueno igual comentó respecto a eso, pero, ¿de qué manera se articulan los apoyos otorgados a Estudiantes CEA con los distintos profesionales del PIE?

S3; P42: Del PIE como los mismos equipos de aula, o de esta forma informal que es cuando conversamos, vemos la necesidad que hay en el curso y de ahí van surgiendo las intervenciones que se van realizando.

E; P43: ¿Y de qué manera participan de los apoyos otros agentes educativos como son los auxiliares, los directivos, entre tal vez otras personas?

S3; P44: Aquí la escuela conoce a todos los niños y la verdad que como aquí se usa mucho de que los paradocentes o los asistentes de aula salen al patio, entonces las tías en ese sentido como que contienen y dan mucho apoyo emocional a los niños cuando están en el patio, sobre todo dentro de la sala. Entonces aquí como que toda la escuela o la comunidad educativa apoya a los niños en verdad como en lo emocional, no tanto como en lo pedagógico, porque cada curso tiene su área y su especialista, pero sí hasta las tías del baño conocen a los niños. Cuando han habido crisis o desregulaciones de los niños, donde ellos están en el patio, la verdad es que todos tratan de ayudar o preguntan qué hacemos, nos acercamos, nos alejamos, intervenimos, no intervenidos. Y también aquí se han hecho consejos de profesores donde uno les explica qué es lo que hay que hacer con este niño cuando está en crisis y esa información luego se baja en un

correo para toda la escuela para que ellos sepan, por ejemplo, si X está en una crisis, nadie se tiene que acercar, solo hay que observarlo y esa información después se baja, porque aquí como te digo, todos cuidan mucho a los niños, entonces nos ha pasado que en ocasiones los paradocentes, las tías del baño quieren acercarse y es como todo lo contrario que hay que hacer con ellos, entonces esa información se baja.

E; P45: ¿Y qué aspectos considera que son fundamentales para poder fortalecer la coordinación entre los actores educativos?

S3; P46: Yo creo que la comunicación es lo más importante para fortalecer esto y en este caso por ejemplo, como los consejos de profe, que aquí se hacen consejos de profe por curso, cuando los cursos tienen como mayor necesidades, por ejemplo, se expone el curso, todos manejan la información, todos sabemos cómo tenemos que actuar y yo creo que eso es como algo muy bueno para poder identificar qué hacer y cómo actuar.

Tema V: Vinculación familia-escuela

E; P47: Vamos ya a pasar al último tema que es respecto a la vinculación que tiene la familia con la escuela. ¿Cómo ha sido la colaboración entre el equipo PIE y la familia de estudiantes CEA?

S3; P48: La verdad es que es bien buena porque nosotros le damos harto énfasis a las reuniones con apoderados y es algo que igual nos juega mucho en contra, porque nosotros los asistentes no tenemos horario de atención de apoderados y muchas veces se citan en el horario de equipo de aula, que tampoco nosotros tenemos como el horario tan resguardado y generalmente los profesores sus horarios los tienen en la mañana, nosotros en la mañana atendemos niños, entonces cuando llega el papá muchas veces nosotros tenemos que dejar de atender a ese niño y lo atendemos más tarde con otro, hacemos como ese juego. Pero sí nos reunimos mucho con los papás, nos reunimos a principio de año cuando hay alguna dificultad con el niño, nos volvemos a reunir, ponemos objetivos, ponemos plazos, nos volvemos a reunir con ellos para ver si estos objetivos y plazos se cumplieron y luego nos reunimos a final de año si es necesario para dar una retroalimentación. Y cuando por ejemplo citamos, generalmente viene el papá y la mamá, cuando son papás separados, se cita al papá y a la mamá juntos o a la mamá y al papá por separado, entonces la verdad que hay harta reunión con los papás.

E; P49: ¿Y estas reuniones cómo definen la frecuencia con la que se deben hacer?

S3; P50: Si, es como más que nada informativo, para actualizar documentos, como que se hace al inicio del año, se puede hacer una al cierre del año y una al medio. Pero si, la verdad el niño es un niño que está como con dificultades de adaptación a la escuela, con dificultades a nivel de aprendizaje. Ahí la verdad que vamos evaluando, nos damos dos semanas y volvemos a citar a la siguiente, si vemos que avanza, citamos dos meses más. Pero como que se va viendo en el transcurso de las mismas reuniones como la frecuencia, no es que tengamos como una frecuencia fija, ya todos los meses con todos los apoderados de los niños con dificultades, en cada reunión se va dando un plazo y si el plazo se cumple damos otro plazo. Si es que no se cumple lo que nosotros le solicitamos a los papás, los papás se vuelven a citar para ver en qué están, por qué nos ha pasado muchas veces, no sé, hacemos derivaciones externas y ya el papá dice ya, le vamos a dar como dos meses como para que usted nos cuente. Y el papá pasó un mes, sabes que no tengo dinero ya, entonces volvamos a poner un plazo, porque en verdad como que

todo va a depender de las condiciones que también tengan los papás. Cuando uno deriva de forma externa, si el caso es como más conductual, la verdad que se va citando como una vez a la semana, o si el niño tiene reducción de jornada, esta reducción de jornada no puede ser eterna, entonces también ponemos plazo, ya vamos a poner una semana, luego nos volvemos a citar a la segunda semana para ver si podemos alargar la jornada, pero la verdad que hay harta como reunión con apoderados.

E; P51: ¿Cuáles son sus apreciaciones generales respecto a los apoyos que han tenido?

S3; P52: Yo siento que los apoyos son muy buenos, pero falta tiempo para hacer intervenciones de calidad, porque falta tiempo, faltan profesionales, faltan espacio, porque muchas veces tú estás atendiendo a un niño y tienes que ir a una contención y ese niño queda ahí uno no puede seguir la terapia, entonces es bueno, sirve, pero falta hartito todavía, falta como digo, tiempo, faltan espacio. Ojalá hubiesen más profesionales y que quizá uno no trabajara como por horas, que trabajara por cursos, como lo hacen los profesores, porque nosotros claro, yo trabajo con todos los cursos de la escuela, tengo niños en todos los cursos, entonces igual es como complejo el trabajo como de esa forma. En cambio si uno se pudiese enfocar en un curso y no como en todos los niños, quizá uno podría hacer más actividades, más intervenciones y pudiese apoyar al niño en todos los contextos, porque uno saca al niño de la sala para entregarle los apoyos, para que el niño luego pueda acceder al currículum o aprender habilidades sociales. Pero también nosotros necesitamos apoyar a los niños en la sala, porque ese es su contexto real dentro de la sala. Entonces quizás sería bueno que uno tuviese menos cantidad de niños para apoyar a los niños y sacarlo a la sala, pero también trabajar en sala con ello, para poder ver cómo apoyo al niño dentro de la sala, qué es lo que necesita dentro de la sala, porque ese es su contexto real. Este es el contexto ficticio donde uno prepara una intervención, apoya al niño, planifica un objetivo, pero en la sala uno va viendo realmente las necesidades que tiene el niño en cuanto cómo se va relacionando, interactuando con lo que va apareciendo en el momento y no algo tan como planificado.

E; P53: ¿Y ha notado avances significativos en los estudiantes a partir de los apoyos?, entendiendo de que estamos en quinto a octavo y que la mayoría tiene igual un trayecto en la escuela.

S3; P54: Yo creo que el mayor aporte o la mayor significancia que hemos visto ha sido en relación a las habilidades sociales con el taller, porque cuando ya los niños son más grandes, a nivel del área fonoaudiológica, por ejemplo, yo que trabajo, trabajo como vocabulario más abstracto, el tema como de la inferencia, el vocabulario más complejo, quizá el discurso narrativo, el discurso argumentativo y hay niños que tienen como habilidades más desarrolladas que logran esos objetivos, hay niños que sólo necesitan el apoyo social. Entonces en ese ámbito sí hemos visto mucho como avances gracias a este taller, porque como te digo, mi intervención es individual, si yo saco al niño solo para trabajar habilidades sociales, no sé si el avance va a ser tan significativo que si lo trabajo en grupo y lo expongo a situaciones, hago situaciones de roleplaying, hago juegos con ellos, hago que yo interactúe, que ellos creen una situación, entonces ahí sí yo puedo decir que hay un impacto significativo en lo que son las habilidades sociales.

E; P55: Claro, ya nuestra última pregunta, desde su experiencia, ¿Qué podría mejorarse en relación entre el PIE y las familias para favorecer esta inclusión escolar?

S3; P56: Bueno, la comunicación aquí siempre ha estado como con los apoderados. Que aquí sabes que aquí se hacen hartas cosas, porque te digo eso, como de las reuniones se hacen talleres para papás, donde la verdad es que igual los papás vienen, se abordan temáticas bien importantes, hemos abordado temáticas como de la condición del espectro autista, la alimentación, porque sabemos que es muy complejo el tema, como con los chicos se han hablado de las pantallas, de los juegos que hoy están usando, que son juegos complejos, que utilizan un vocabulario que no corresponde, que superan un poco la realidad. Entonces la verdad que aquí se hacen hartas cosas que se podría mejorar quizás, que los papás quizás participen más dentro de la escuela, pero como en otras actividades como que, como que ellos tengan mayor pertenencia del establecimiento, más que como del lado del PIE, porque la verdad que aquí los papás son muy participativos, participan de los talleres, participan de las reuniones que nosotros realizamos, son papás que nosotros hacemos derivaciones, ellos van, hacen las gestiones, llevan a los niños a terapias externas, nos dan los datos de los profesionales, participa la familia, el papá y la mamá. Entonces quizás podría ser eso, como que sean más partícipes de las actividades dentro de la escuela, o como que la escuela incluya como más a los papás de estos niños para que puedan ver cómo se desempeñan dentro de la escuela, como que eso podría ser, pero en verdad que como que es una escuela chiquitita, una escuela muy resguardada, entonces la verdad que como que aquí se dan y se hacen bien las cosas, son papás súper comprometidos con los chicos, porque no existe como una barrera entre el profesor y el apoderado, entre el asistente con el apoderado, como que aquí los papás tienen los números del de los profesores, tienen los WhatsApp de nosotros, cuando el niño está mal, nosotros mismos somos los que llamamos, nos mandamos a alguien por ejemplo de secretaría, llama por teléfono, entonces como que hay una relación como bien estrecha entre los papás y los apoderados del PIE. Entonces como que mejorar la verdad que no veo como algo que agregar que fuera como más factible, porque los papás igual tienen como su vida por fuera, como que yo consideraría eso, por ejemplo, no sé, por los papás de los niños TEA, van a los paseos cuando se requiere. Quizás podría ser como hacer talleres como con los papás de niños TEA, con papás más pequeñitos como para que cuenten su experiencia a lo largo de la etapa educacional cuando ya van llegando como octavo hacerlos como más partícipes de eso, que ellos puedan exponer como su vivencias, pero como que siento que hay tan buena relación que no sé quién más cómo podrían participar porque ya participan y hacen muchas cosas.

E: Súper, esa sería la entrevista, de verdad muchas gracias sobre todo por el tiempo, fue súper valioso poder escuchar, sobre todo, lo del PEERS.

S3: Sí, súper valioso y es una capacitación súper cara, sale como 500 mil pesos, pero de verdad que es súper bueno y los papás súper felices porque por fuera también es muy caro hacerlo y aquí los niños lo reciben gratis.

E: Muchas gracias.

Entrevista N.º 4 / Sujeto 4

Martes 9 de diciembre del 2025

Entrevistador/a (E): Renata Suazo
Sujeto 4 (S4)

Número de párrafo (P)

Tema I: Conocimiento general sobre la CEA

E; P1: Vamos a pasar al primer tema que es respecto a los conocimientos generales que uno tiene sobre el CEA. Desde su experiencia profesional, ¿cómo define la condición del espectro autista?

S4; P2: Bueno, es una condición del neurodesarrollo que acompaña a lo largo de la vida a las personas. Esto implica una amplitud de características. En algunas características las personas van a ser súper hábiles y en otras van a requerir mayor apoyo y es por eso que se clasifica actualmente con los grados de apoyo que requiere la persona más que autismo, asperger, sino que ahora es por el nivel de apoyo que va a requerir en su vida. Y este nivel de apoyo puede variar a lo largo de la vida. Podemos tener un niño que en su preescolar sea grado 3 porque va a requerir muchísimo nivel de apoyo, pero que en quinto básico sea un TEA nivel 1 porque en verdad los apoyos que requiere son mínimos. También las características van variando a lo largo de la vida de la persona. Puede que la primera etapa de su vida no se exprese tanto como esta condición, pero ya de más grande tiene más problemas a nivel social o de organización y ahí se notan mucho más estas características. Bueno, es una condición sumamente frecuente actualmente. En un estudio del 2018 la proporción era de 1 cada 40 niños están haciendo autista y hace 10 años era uno cada 10.000 así que hay un aumento exponencial que en realidad no tiene una justificación. Bueno, es que eso es verdad, te puedo hablar de la condición.

E; P3: Pasando a la siguiente pregunta, ¿qué características o particularidades considera más relevantes dentro del contexto educativo? como dentro del espectro, sea un poco más relevante dentro de lo que es la educación.

S4; P4: Mira, no sé si es importante más que una, más que la otra, pero sí considero que un chico en la condición participe de un colegio regular, lo que como colegio o enfoque nos deberíamos potenciar es en dos cosas principalmente, que es la interacción social y la autonomía. Entonces desde ahí, como la interacción social es una de las características que por lo general se ve afectada en el CEA, creo que debería ser un foco principal para la escuela y para las familias, como sacarle provecho a que puedan interactuar con niños neurotípicos, entre comillas, porque en realidad nadie es neurotípico, pero desde mi punto de vista creo que es una característica fundamental para trabajar, abordar, visualizar en los niños en la condición y obviamente la autonomía, más que quizás lo académico como tal.

E; P5: Claro. ¿Qué conductas o manifestaciones ha podido observar con mayor frecuencia dentro de los estudiantes CEA?

S4; P6: Es que igual es correlativo, lo podría dividir en dos, porque el primer ciclo y segundo ciclo en realidad comparten. Igual cambia bastante de quinto a octavo lo que más se repite es las dificultades a nivel social que empiezan a surgir, o sea, el no entender el humor, el no entender la broma, el no saber cómo integrarse a las conversaciones, a los grupos, sentirse parte de los grupos, eso diría que en ese ciclo es lo que más destaca y es la principal dificultad, porque ya en ese ciclo ya aprendieron cómo hacer más autónomos, aprendieron a organizarse un poco más, ya a nivel sensorial están mucho más regulados porque el cerebro está más desarrollado. Entonces lo que principalmente empiezo a destacar es esto otro, que es la interacción social.

E; P7: ¿De qué manera sus estudiantes, viendo lo del rango de cursos que estamos viendo, expresan sus emociones frente a situaciones o estímulos, tanto los agradables como los desagradables?

S4; P8: Ya, mira, acá en este colegio hay una tendencia más a la... Es que actualmente igual ha variado, como que en esta etapa del colegio hay más niños que tienden como a irse hacia adentro, a la introspección, digamos, como a guardarse la rabia, guardarse el estrés, porque también hemos tenido casos de niños que son súper hacia afuera y se enojan y gritan, pueden incluso golpear, pero son los menos, la verdad lo que más se repite es como esta sensación de incomodidad, de pasarlo mal, pero como que se lo guardan y después como no quieren venir o lo expresan más en la casa, porque tampoco tiene las habilidades como para expresar y entender un poco su mundo interno para poder expresarlo. Pero actualmente no tenemos casos tan explosivos hacia afuera.

E; P9: Y dentro del equipo PIE, ¿cómo se resuelven estas situaciones de conflicto?

S4; P10: Bueno acá la verdad es que los profesores igual tienen bien identificado a los chicos en la condición, entonces frente a cualquier cosa, no sé, frustración o dificultad o discusión con algún par, avisan al tiro al profesor diferencial digamos en primer lugar, o a los psicólogos y ahí vemos lo que corresponde, si sacarlo de la sala porque necesito un tiempo fuera, o esperar a el recreo o que sea más tarde para llevarlo a la sala y hablar con él. Acá se ocupa mucho el diálogo formativo, se ocupa mucho el darle el espacio para que el estudiante se exprese, ya sea verbalmente o si no es capaz que lo pueda escribir o dibujar, si es que pasó algo con terceras personas, se hace una investigación, se cita a los otros involucrados, no como con el fin de retarlos, de culparlos, sino siempre de buena manera, desde la conversación y desde también educar al resto, como a lo mejor tu compañero lo entendió mal, no entendió tu broma y por eso reaccionó así, para la próxima vez tengan más cuidado chiquillos con lo que dice. Siempre es desde lo informativo y educativo, a veces se hacen compromisos entre las partes, pero siempre intentamos abogar por el diálogo formativo, tratar de que el niño entienda lo que está sintiendo por dentro y llegar a acuerdos y solucionarlo al tiro con él. Si hubieran terceras personas involucradas, en el fondo como no dejar al niño solo, que ya después resuelva, porque sabemos que no cuenta con esas habilidades, entonces tenemos que educar también al resto del curso.

E; P11: Considerando que como en esta etapa dijo que habían más dificultades como dentro de los social, la interacción social, ¿cómo ha visto que se desenvuelven en actividades de colaboración o interacción con sus pares?

S4; P12: Acá pasan dos cosas, una, lo mismo que los profesores tienen tan identificados los chicos TEA que intencionan a veces grupos o les dan la oportunidad de hacer el trabajo solos, pero tratan de incluirlos cuando ellos quieren también, que nunca obligamos. Y por otro lado también los cursos son bien inclusivos, entonces como que igual apoyan a todos los compañeros que tienen más dificultades. Y por otro lado acá hacemos un programa que se llama PEERS, que es de habilidades sociales en adolescentes, entonces este taller lo llevamos a cabo durante todo el año con todos los chicos en la condición de hecho de quinto a octavo. Entonces eso ha permitido mucho que entre ellos hagan redes entre distintos cursos, se conozcan en el patio, están interactuando más y el trabajar distintas habilidades sociales, porque es un programa súper estructurado, entonces son distintas temáticas, distintas habilidades que vamos abordando y la idea es que después los chicos sean capaces de lo que aprenden en este taller, que lo van

practicando también entre ellos, lo estén llevando a cabo afuera, digamos, en el patio con los compañeros. Y la verdad es que sí hemos visto que han podido ir desenvolviéndose mejor, algunos con más apoyos que otros, pero creo que ese taller ayuda mucho a que los chicos también exploren estas habilidades en un espacio seguro y después la puedan llevar a cabo.

E; P13 EMERGENTE: Saliéndome un poco del guión, este taller PEERS, ¿quién lo hace?

S4; P14 EMEREGENTE: Esta es una formación certificada internacional, la cual las que están certificadas son la psicóloga y la fonoaudióloga del programa de integración, también participo yo, la terapeuta y el otro psicólogo, la otra terapeuta que viene solo los viernes y el fono que viene solo los viernes. Entonces todos los asistentes finalmente trabajamos con los chicos, porque como tenemos niños de todos nuestros cursos, pero nosotros también apoyamos y vamos haciendo un poco lo que las chicas que están certificadas nos van guiando. Pero este programa no es algo que tengan todos los colegios, las chicas pagaron como por formarse, certificarse, entonces es como un plus y de buena voluntad también de que ellas lo quisieran invertir acá y ha resultado súper positivo. Este fue el segundo año que lo hicimos y este año por fin lo pudimos hacer entero, porque siempre pasan cosas en el camino, pero este año lo hicimos entero y la verdad es que fueron buenos frutos los que surgieron.

Tema II: Políticas nacionales

E; P15: Vamos a cambiar de tema ahora con respecto a las políticas nacionales en realidad. ¿Qué conocimientos tiene sobre las políticas nacionales relacionadas con la educación inclusiva y la atención a estudiantes CEA?

S4; P16: Bueno, los decretos que existen, que son sumamente desactualizados. De hecho en lo personal, como figura de terapeuta ocupacional, una de las comunas que lo incluye digamos, pero en leyes, en decretos, incluso los documentos que llenamos no está incluida la figura de terapeuta ocupacional como un apoyo necesario para el programa, entonces desde ahí considero que están súper desactualizados. En cuanto a los tiempos, la realidad actual es muy distinta, cuando se creó este decreto, no sé el 170 o los otros, la verdad no recuerdo los números, pero lo que a todos los caracteriza es la desactualización y la poca visión de realidad que hay actualmente. También está la nueva ley TEA, que es como la más reciente, que en el fondo, yo creo que el fondo es bueno, el objetivo, pero la forma no está bien implementada, no fue bien pensada, siento muy rápida su implementación. Los colegios, los hospitales y todos los centros donde se implementa esta ley no están preparados para todo lo que propone la ley, que en la teoría es muy lindo como el ideal, pero en realidad tampoco damos abasto y eso siento que también ha ido en contra de los colegios, porque por un lado es bueno que los papás se han empoderado más desde esta ley, pero a la vez es malo porque se han empoderado tanto que exigen cosas que como realidad no les podemos ofrecer, así que creo que está mal información en general, como que todas las leyes al final que se relacionan con inclusión, siento que no han sido creadas desde la realidad misma, está muy desde afuera.

E; P17: ¿Cree que estas políticas se ven reflejadas actualmente en las acciones y recursos disponibles dentro de la escuela?

S4; P18: No, creo que parcialmente en cuanto a los horarios que están estipulados en los decretos se cumplen parcialmente, de hecho hacemos más de lo que dice el decreto, pero si hiciéramos lo que dice el decreto en verdad veríamos a los niños 15 minutos con suerte.

Entonces como comunidad me imagino, no sé de la comuna, se ha intentado darle una mejor atención a los niños, aumentando los tiempos de atención, pero eso también ha implicado una sobrecarga de los profesionales. Entonces acá sí se intenta llevar a cabo los decretos, las leyes, pero en realidad como los recursos que tenemos y lo que podemos hacer como equipo digamos particularmente es un equipo que siempre quiere dar más por los estudiantes y eso también hace que nos sobrecarguemos, pero si nos regimos solo por lo que dice el papel, en realidad sería un muy mal trabajo. Yo creo que cada colegio tiene que poner... Yo creo que no hay ningún colegio que siga a cabalidad los decretos y las leyes, porque si no, no funcionaría, sinceramente.

Tema III: Estrategias educativas

E; P19: Vamos a pasar a hablar sobre las estrategias educativas. Desde su rol profesional, ¿Qué entiende como estrategia educativa?

S4; P20: Es, como yo lo veo, la forma en facilitarle el aprendizaje al estudiante o a los estudiantes dentro de un curso. Desde mi punto de vista o desde mi visión de terapeuta, mi foco siempre va a ser darle la mayor autonomía al niño dentro del contexto a nivel social o a nivel académico. Y desde ahí es que yo trabajo a nivel cognitivo, sensorial, motriz. Entonces yo también considero que las estrategias educativas se tienen que aplicar dentro de una sala, pensando como en el colectivo también del curso, no solo en un niño individualmente, porque finalmente una que eso ya no sería inclusión. Y lo otro es que cualquier estrategia que facilite el aprendizaje para un niño también va a facilitar el aprendizaje para el resto de los niños. Y si tenemos una sala donde hay muchos niños que están más motivados aprendiendo a lo mejor desde el movimiento, desde la experiencia más en patio o hacer experimentos, sabemos que eso a lo mejor fue pensado para este niño o estos niños en particular que son más concretos, pero el resto igual se está viendo beneficiado y creo que las estrategias siempre debiesen ser pensadas en todos, no solo como individual.

E; P 21: Y usted, ¿Qué estrategias intenciona más con sus estudiantes?

S4; P22: Lo que principalmente... Insisto, son distintas en primer ciclo y en segundo ciclo. En primer ciclo es donde uno más interviene. En segundo ciclo como estrategia en realidad es no hay tanto trabajo dentro de la sala, porque en segundo ciclo los niños como te decía, ya están... Por ejemplo, yo veo el área sensorial, entonces en segundo ciclo ya los niños están mucho más regulados en cuanto a esa área, interpreta mucho mejor los estímulos del ambiente, entonces son mínimas las modificaciones que uno tiene que hacer, entonces el trabajo se hace más fuera de la sala. En cuanto a estos talleres de habilidades sociales o de darles espacios cuando no sé como ya tengo el vínculo, si yo los veo de repente medios decaídos, medios solos, es como darles los espacios de conversación más que no sé, trabajar motricidad fina, por ejemplo con un niño de sexto básico que en realidad ya tiene su toma de lápiz ya definida, entonces más que enfocarnos en motricidad fina. En verdad yo le doy el espacio para que hablemos, para que se exprese, o en otros talleres de habilidades sociales. Es un segundo ciclo, primer ciclo, pero segundo ciclo es más ir apoyando lo que va surgiendo.

E; P 23: Claro, adentrándonos a las barreras que pueden existir. ¿Qué actitudes y/o situaciones o dificultades ha observado en la escuela que obstaculizan el aprendizaje y la participación de sus estudiantes? Ya sea como los recursos, la comunicación, alguna estrategia.

S4; P24: Lo voy a hablar solo desde la mirada de terapia. Los recursos físicos como tangibles son demasiado relevantes en el tipo de intervención que los niños reciben. Esta sala, por ejemplo, la ocupamos cuatro personas. Yo trabajo desde el movimiento, desde lo sensorial, desde el espacio, la expresión, y este no es un espacio propicio para eso. De repente no sé si quiero trabajar en el patio, pero hay tres cursos en educación física. El ruido igual es fuerte, los distrae. Entonces una gran dificultad o barrera para mi intervención son los espacios y los recursos materiales. Entonces el tipo de intervención tiene que ser modificado constantemente. Y realmente no sé, yo tengo este objetivo, pero para llegar a este objetivo no lo puedo hacer acá. Así que bajo el objetivo o lo cumplo a medias o hago una intervención fome porque en verdad no tengo el espacio. Entonces para mí, desde el trabajo de terapia es una gran barrera. Es algo que se repite en varios colegios. En realidad hay pocos colegios que tienen sala de psicomotricidad, muy pocos. Que eso es lo ideal. Y ahí volvemos a lo mal que están las leyes, porque en verdad suena muy lindo en papel, pero los espacios en los colegios no están óptimos para eso. Así que en lo personal, la barrera es los espacios y los recursos.

E; P25: ¿Qué tipo de apoyo entrega el PIE a los estudiantes? Ya sea por ejemplo, adecuaciones curriculares, todo dentro de lo que dicen las leyes que tiene que tener un PACI o un PEI, etc.

S4; P26: Lo que hacemos acá desde el área pedagógica, todos los niños que lo requieren tienen PACI o adecuación curricular según requerimiento. Cuentan con los apoyos en sala Cuenta con los apoyos en la sala de recursos. Acá hacemos mucho acompañamiento en sala. Si es necesario hacemos modificaciones dentro de la sala, desde el cambio de puesto hasta cojines sensoriales o tiempos fuera para que puedan liberar un poco la energía. Hacemos reuniones constantes con los padres, que no sé si pasan todos los colegios, porque el único colegio donde yo he trabajado, pero acá como equipo, los papás tienen mucho acceso al equipo todas las semanas prácticamente. Hay papás que tienen una retroalimentación de los casos más emblemáticos, más complejos y del resto también tienen mucho acceso al equipo, entonces siempre están como recibiendo recomendaciones o feedback o sabes qué pasó esto, trabájelo en la casa. Entonces igual permite que la atención sea más cercana, los papás se sientan más apoyados, porque pasa algo y ellos saben que pueden hablarle a uno de los profesores y van a tener una reunión. Yo no sé si eso pasa en otros colegios, pero acá siento que es igual y da un enfoque mucho más familiar y más cercano. Los papás tienen más confianza con el equipo. También hacemos muchas reuniones con los profesores para definir objetivos, dar propuestas, modificaciones, ya sea de la actividad, en fin. Si hay actividades específicas que son más complejas, apoyamos en esas actividades al niño. La verdad es que hay siempre mucho por hacer, hacemos lo que dicen los decretos, pero también hacemos más, porque en verdad nuestro enfoque mucho más cercano.

E; P27: Con respecto a ciertos tipos de apoyo, ¿Cómo definen la frecuencia o la intensidad con la que se tiene que apoyar a un estudiante?

S4; P28: ¿Cómo llegamos a saber cuántas veces hay que ver? Ya, eso es definido por el decreto que rige. Pero insisto, la comuna funciona distinto de las comunas. Entonces acá por ejemplo los niños tienen asegurado la tensión semanal de profesores, de terapeutas, fono, psicólogo. Por ejemplo, en mi caso cada niño CEA tiene 45 grupos a la semana, individual en la teoría, en la práctica tengo que guardarlos en grupo porque hay una sobredemanda. Los niños con déficit atencional también los tengo que ver en grupos también 45 minutos semanalmente. Así lo mismo pasa con la fono, con la psicóloga. Bueno, la psicóloga igual entra sala, entonces tiene otro tipo de horario. Eso es en el papel. Yo tengo un horario de lunes a viernes de 8 a 4, que se

van con atenciones sin parar de todos los niños que los voy sacando de la sala 45 minutos. Cada 45 minutos yo veo niños o grupos qué pasa que constantemente hay que ir a contener o reunión con apoderado o con, no sé, con algún profesor o algo, apagar algún incendio que vaya surgiendo. La verdad es que en el día muchos niños, sobre todo al principio de año, se van descompensando, entonces la verdad es que se hace bastante difícil cumplir el horario que está escrito en el papel. Entonces ahí después uno tiene que ir uno mismo como definiendo ya ok, toda la mañana estuve en contención, no vi a estos cinco niños, ¿cuál de estos cinco necesito ver si o si esta semana? ya, y a lo mejor los otros cuatro esta semana no los pude ver, tienen que esperar a la siguiente. Entonces igual es bien complejo porque al final cumplimos el rol de contención, hacemos atención de reuniones y en eso un montón de cosas, hay niños que se van quedando sin su atención.

E; P29: Con respecto a los recursos educativos, ¿Qué recursos educativos ha observado que apoyan más el desarrollo de los estudiantes dentro de la escuela?

S4; P30: Mira, a lo mejor un profesor puede tener otra visión, pero desde mi visión yo creo que las actividades más lúdicas, cuando los profesores hacen actividades dentro de la sala, hagamos trabajo en equipo, descubramos esto, vamos afuera a buscar las pistas, como este tipo de actividades, la verdad es que los niños adhieren súper bien, aprenden entre ellos mismos, se van apoyando. Creo que ese tipo de metodología es más significativa para los grupos, cursos, más que obviamente que igual es bueno la estructura clásica, pero si es solo estructura clásica siento que los niños igual se pierden. Entonces como recurso educativo cuando los profesores, yo observo acá que ocupan estas dinámicas más lúdicas y sacarlos como de esta rutina, los chicos de verdad que tienen un impacto súper positivo. Nosotros igual tratamos dentro de los tiempos hacer intervención dentro de la sala como actividades grupales, vamos con la fono, la psicóloga y hacemos otras cosas. La verdad es que podemos estar hablando del mismo tema, pero nosotros lo llevamos desde el juego y los niños se acuerdan semanas incluso y se siguen acordando de eso y es muy lindo porque no tuvieron que memorizar un PPT sino que vivieron como la experiencia. Pero ahí también es difícil implementarlo en un colegio municipal que se rige como por temas ministeriales, digamos que tienen que cumplir temas, lo pedagógico no lo manejo mucho, pero es más difícil como sacar lo clásico en un colegio municipal.

E; P31: Respecto a los profesionales, ¿Qué profesionales participan en los apoyos que otorga el PIE? A esto me refiero, si por ejemplo, todos participan con un estudiante, o hay algunos profesionales que no requieren ver a ciertos estudiantes.

S4; P32: Ciertos estudiantes, es de buen diagnóstico. Por ejemplo, en mi caso, yo veo a todos los niños del colegio, menos los que tienen trastornos del lenguaje, los que tienen discapacidad intelectual, los que tienen FIL, DEA, que eso en realidad reciben como solo el apoyo del profesor y del psicólogo en aula. Entonces todos participamos según el diagnóstico. Si hay un ejemplo, en mi caso, un déficit atencional, estoy yo, el psicólogo, el profesor, menos la fono que ya no interviene. Entonces el diagnóstico es el que va a definir qué profesionales apoyan al niño, pero existiendo el diagnóstico, todos le dan el apoyo. No sé, yo he escuchado experiencias de otras partes que por ejemplo, el psicólogo solo evalúa, nunca trabaja con los niños. En cambio acá no pues, el psicólogo sí saca a los niños, sí trabaja con ellos, aparte de evaluarlos, aparte de hacer trabajo en el curso. Entonces la verdad es que acá todo el equipo trabaja con el niño según el diagnóstico, no hay diferenciación.

E; P33: ¿Y dentro del CEA también todos trabajan?

S4; P34: Ah, claro, en el caso del CEA, perdón, somos todos. Sí pues, pero el CEA, la fono, la psicóloga, el terapeuta, los cuatro profesionales, sí o sí estamos con los chicos.

Tema IV: Trabajo entre profesionales

E; P35: Vamos a volver a cambiar de tema. Respecto al trabajo entre profesionales, ¿cómo se articulan los apoyos entre docentes de aula y los profesionales del PIE?

S4; P36: Es principalmente por medio de los equipos de aula que tiene el profesor diferencial con el profesor de aula, porque ellos tienen horarios protegidos para eso. ¿Entonces qué pasa? Que en el caso de la fono y en mi caso, no tenemos horarios para equipos de aula como para sentarnos a hablar con el profesor de aula. Entonces, cómo lo hacemos acá es que la información, el profesor diferencial la baja a nosotros como chiquillas, miren, hablamos sobre este niño, creemos que a lo mejor hay que hacerle esta modificación, o pasó esto X cosa, y ella nos comenta a nosotros dentro de una conversación como de pasillo, digamos, aportamos y decimos sí estamos de acuerdo, hagamos esto otro. Cuando son casos muy complejos, severos, o que pasó algo en realidad como que necesita ser abordado altiro, nos incluimos en el equipo de aula. Pero eso implica no estar atendiendo a un niño. Claro. Entonces tratamos de hacerlo desde esta otra forma, que la profesora diferencial nos baje la información, al menos a la fono y a mí, que no tenemos los horarios, la psicóloga si tiene el horario de equipo de aula, pero así es como acá en realidad el equipo tiene comunicación súper fluida, así que siempre nos enteramos de todo.

E; P37: ¿De qué manera se articulan los apoyos otorgados a estudiantes CEA por los distintos profesionales del PIE?, como lo dijo con las otras tres profesionales.

S4; P38: Por conversación, o de repente, o sea cuando es como cosas que todas tengamos que intervenir, lo conversamos, pero por ejemplo, no sé si de repente a mí se me ocurre algo desde mi área, yo voy y de pasillo busco el profesor de aula y le digo te tinca si probamos un cojín sensorial, a ver cómo nos funciona y ver si me autoriza o no, y de ahí les comento a los chicos como X está usando un cojín sensorial, ahora vamos a ver cómo funciona para que ustedes también lo observen Cuando es como de cada área podemos tener como esto de movernos por nosotras, pero si es algo como generalizado, que todos tenemos que intervenir, siempre lo hablamos en conjunto, nos hacemos el tiempo en algún momento.

E; 39: ¿Y de qué manera participan de los apoyos otros agentes educativos, como por ejemplo los auxiliares, los directivos, entre otros?

S4; P40: Es más complejo como una articulación, pero acá se da mucho que como es una escuela pequeña, los paradocentes, los auxiliares y todos los que están como en el patio, o las asistentes de aula también, que no solo conocen a los niños de su curso, al final conocen a los niños de todos los cursos, como que acá todos los niños son conocidos, entonces cuando ven a uno cabizbajo, ven un problema al tiro, acuden al PIE como no sé, X se peleó con X, o sabes que he visto que la palomita anda sola, como que ellos comunican lo que observan sin que nosotros se lo pidamos, pero porque ellos también tienen el vínculo y ya conocen a los chicos y ya saben qué no se pone el programa, vamos a intentar resolver la situación, entonces, o de repente cuando nosotros tenemos, no sé, preocupación por algo, les decimos como tía puede estar más ojo con

él, con el X en el patio, nos avisa, cualquier cosita, es más como de ese estilo, más que ellos tengan que hacer algo más puntual, o más elaborado. Ellos trabajan mucho desde la observación y desde hablar con los chicos también, se sientan y es como ¿Qué pasó? Y después nos comunican a nosotros. Ellos la verdad que son bien, tienen harta iniciativa.

E; P41: ¿Y qué aspectos considera que son fundamentales para fortalecer la coordinación entre los actores del proceso educativo?

S4; P42: Tiempos protegidos es lo que falta. Si hubiera más tiempo podríamos coordinar mejores actividades, podríamos dar más a entender lo que hacemos, sobre todo los asistentes, que de repente los profesores no entienden a cabalidad lo que hacemos con un niño específico, pero tampoco tenemos los tiempos como para hablar semanalmente de caso a caso. Pero más tiempo también para que los profesores tengan con sus profesores, no sólo con el profesor jefe, sino con los profesores de asignatura, ciencia, historia, religión, que son profesores con los que uno si ya con el profe jefe cuesta hablar, con los otros cuesta aún más. Pero por qué no hay tiempos protegidos para hacerlo Porque falta recurso humano también. Si, finalmente aquí es como que están los profes justos, entonces si falta uno, el otro cubre y ya no hay tiempo para reunirnos. Y a nosotros nos pasa lo mismo, como que si falta uno de los chicos, no hay un reemplazo para los chicos, si falto yo, no hay otra terapeuta, entonces al final no hay recursos humanos. Eso impide que haya tiempo también, pero eso yo creo principalmente el tiempo.

Tema V: Vinculación Familia-Escuela

E; P43: Vamos a pasar al último tema, que es respecto a la vinculación que tiene la familia con la escuela. ¿Cómo ha sido la colaboración entre el equipo PIE y la familia de estudiantes CEA?

S4; P44: Desde que llegué acá hemos tenido familias complejas, siempre en todas partes hay papás complejos, pero te diría que el 80% de las familias familias tienen muy buena adherencia a venir a participar de las reuniones, a responder llamados: "Señora tiene que venir a firmar", vienen a firmar, son los menos los que a lo mejor van a la defensiva o son súper negligentes con sus hijos, tenemos casos así, pero diría que la mayoría se siente acogido por el equipo, siente que sus hijos están como resguardados, están cuidados, están visualizados, que eso es lo principal. Entonces ellos de vuelta, digamos, están dispuestos, si los tenemos que llamar bien, si tienen que participar en algo, participan. Como que hay una súper buena comunicación. Los profesores diferenciales casi todos tienen en su WhatsApp a los apoderados, entonces de repente es como, no sé, yo les digo: "oye, no se, le mandé algo, una guía en la mochila a X, ¿Le puedes decir a la mamá que la revise?" Y ella le manda WhatsApp a la familia como revisen la mochila, como que hay mucha cercanía. En general los casos complejos son los menos.

E; P45: ¿Cómo ven con qué frecuencia se reúnen con la familia?

S4; P46: No hay una frecuencia establecida, no es como que todos los meses tengamos reuniones con todos los papás, lo que va surgiendo según necesidades. Hay papás que vemos más seguido porque a lo mejor le ha costado mucho adaptarse a su hijo o ha tenido muchas desregulaciones o anotaciones, que también tenemos muchos casos, obviamente son los que se citan con mayor frecuencia, pero incluso los casos de niños que uno dice, los niños casi que no debería estar en pie, porque en verdad andan súper bien, pero están en PIE, incluso esos casos que en verdad el niño como que no requiere mayor apoyo, igual tratamos de citar al menos una o dos veces en el año al papá para también comentarles sobre el proceso y que ellos también

vean que se está trabajando con su hijo. Igual las chicas están muy pendientes de hoy no hemos citado hace mucho tiempo a tal papá como para actualizar de ambas partes, cómo está en la casa y cómo está el colegio, así que hay mucha frecuencia con los casos complejos y con los no complejos, las chicas están súper pendientes de que no pase todo el año sin citarlos, como que tienen que venir, aunque sea para hablar de puras cosas buenas, pero tienen que venir.

E; P47: ¿Cuáles son sus apreciaciones generales respecto a los apoyos que entrega el PIE?

S4; P48: Mis apreciaciones son que hay mucha voluntad, buenas intenciones, buenos profesionales, pero no sé si son tan efectivos siempre los apoyos que uno da, por ejemplo cuando no tenemos constancias semanales, las atenciones, porque le tocó justo un grupo de niños que siempre se desregulan en su horario, entonces pasa una o dos semanas que no tienen la atención, ahí igual ya perdiste el foco, pero eso tampoco depende del niño o de uno, finalmente uno tiene que ir como con las contingencias, entonces por más que haya buena voluntad y buenos profesionales, siento que si no hay espacios protegidos, no hay recursos, no hay tiempo, cuesta más ver la efectividad del trabajo como tal. Pienso que el programa de integración como a nivel de ley ministerial, requiere una reestructuración en cuanto al enfoque que se le da. No sé si es más práctico sacar siempre a los niños o en verdad estar adentro de la sala con ellos. Bueno, esa es mi apreciación, en verdad a veces me cuesta ver lo efectivo que somos, sí somos efectivos desde lo vincular, los niños se sienten seguros, van a contarnos las cosas y todo, pero desde los objetivos de cada área, digamos, hay tantas contingencias en el día a día y hay tan poco tiempo y pocos recursos que si uno ve a final de año, final de semestre, como, ¿cuántos objetivos de mi área cumplí? La verdad es que te diría que súper pocos. Me enfoqué a lo mejor más en contención, más en vincularme con el niño, más en darle atención, cariño, más que que tomara bien el lápiz, pero porque esa era su necesidad. Pero si yo después me voy al papel y veo pucha, tenía estos objetivos de terapia pero no logré que el niño tomara bien el lápiz porque tuve un año súper difícil emocionalmente, no fui efectiva como terapeuta, entonces al final es difícil como priorizar, o sea, uno igual siempre va a priorizar por el vínculo y la contención, pero por otro lado el papel te exige otras cosas que tampoco son tan atingentes, pero entonces yo creo que hay mucha buena voluntad, pero no es tan efectivo finalmente el trabajo de todas las áreas.

E; P49: Claro. ¿Ha notado avances significativos en los estudiantes a partir de los apoyos que entregan?

S4; P50: Si, la mayoría avanza bastante bien. Nosotros siempre nos vamos poniendo objetivos como desde lo más básico, que esté en sala, que esté, que se escape menos, que responda más preguntas, que quiera venir, entonces podemos estar todo el año en ese objetivo. Entonces si lo vemos como a nivel micro de en verdad este niño necesita esto, ya enfoquémonos todo el año en su adherencia al sistema educativo, bacán. Pero lo mismo si lo vemos del papel, no cumplimos ni un objetivo, entonces al final. Cualquiera podría decir no, ustedes no son efectivos, pero en realidad sí logramos que el niño estuviera en la sala. Yo siento que, no sé si a todos les pasará, pero trabajar en PIE es una constante sensación de tener que desarrollar tu tolerancia a la frustración, tener que bajar tus expectativas, no perder esta motivación por el quehacer, no dejarte aplastar por todo esto de que uno va en contra de la corriente constantemente. Por eso es fundamental tener un buen equipo de trabajo porque si no es súper complejo, si las leyes siguen así es muy complejo el trabajo del programa.

E; P51: Viendo lo de los estudiantes ya que están por ejemplo en segundo ciclo, pero lo ha visto durante cierta cantidad de años, ¿ha visto este avance así como yo lo vi cuando estaba en quinto y ahora que está en octavo igual se nota la diferencia?

S4; P52: Sí, absolutamente, como te digo, primer ciclo siempre es más complejo porque hay muchas cosas que trabajan, pero segundo ciclo, si ya llegó a segundo ciclo en este colegio, o sea en un colegio regular me refiero, es porque ya tiene muchas más habilidades para estar dentro de la sala, para escribir por su cuenta, los niños que no lo logran es porque era tan complejo su nivel de apoyo que han terminado en escuela especial, finalmente no lograron adaptarse al contexto, pero si ya pasaron la barrera de quinto básico en adelante, la verdad es que ahí el nivel de apoyo disminuye bastante y nos enfocamos más en esto otro que te decía como más social. Pero si uno ve claramente los avances cuando logran pasar a quinto básico es como ya se logró, ya no grita, ya no le molestan tanto los ruidos, tenemos casos que niños que ni siquiera sonreían y cosas súper chicas que eso no está ni un papel que te lo pida, pero ya el que uno se dé cuenta que pucha te saluda y sonríe es como ya logramos como que en séptimo básico saludar mirándote por ejemplo. Entonces al final si hay muchos avances, a veces son mínimos, pero hay sobre todo los que pasan la barrera. Quinto básico es donde más puedes notar avances desde lo conductual y adaptativo, pero lo social empieza full, full, full a necesitar apoyo.

E; P53: Última pregunta, desde su experiencia, ¿Qué podría mejorar en la relación entre el PIE y las familias para favorecer la inclusión escolar?

S4; P54: ¿Qué podríamos mejorar? Quizás se podría mejorar, vuelvo al tema del tiempo, como tener espacios protegidos para citar apoderados como sí o sí al mes, no sé, cierta cantidad de apoderados porque nos pasa mucho que a veces casos complejo, medianamente complejo o incluso los menos complejos, siempre con los papás les damos recomendaciones y llegamos a acuerdos, pero después en el pasar de la semana, los meses, como no hay tiempo para volver a citarlos, a lo mejor nos tuvimos que enfocar más en otros casos que empezaron a ser más complejos hay un seguimiento de estos acuerdos. Entonces eso yo creo que es importante mejorarlo como equipo. Como hacer este seguimiento a los acuerdos Yo creo que eso principalmente porque las reuniones tratamos de estar todos para que todos le den la visión de cada área, tratamos de si pasa algo, ese mismo día se cita el apoderado. Como que tratamos de ser bien rápidos en el actuar, pero después nos pasa esto, los acuerdos quedan ahí en el aire un poco, pasaron dos meses y es como ¿Habrà hecho esto en la casa? Nunca lo supimos, ahí se nos pasa el tiempo, pero por esto mismo, porque hay tantas cosas que hacer en el día a día, que si tuviéramos como un tiempo, menos trabajo administrativo y más tiempo para reunirnos con los profesores o citar apoderados, en verdad sería mucho más fructífero.

E: Súper. Ya terminamos. Le agradezco mucho.

Anexo 9: Tabla de respuestas de padres, madres y/o cuidadores

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Preguntas	Respuesta Apoderada/o
N.º 1: Describir las percepciones de los familiares sobre los apoyos entregados por el PIE a estudiantes autistas.	N.º 1: Conocimiento general de CEA	Subcategoría 1.1: Definición.	1.1.a ¿Qué entiende usted por autismo?	Cuando su cerebro no no...no que metaboliza, eh, no absorbe o percibe como todas las personas digamos entre comillas “normales” porque normales no existimos...eso.
		Subcategoría 1.2: Caracterización general.	1.2.a ¿Qué sabe respecto a las características de la condición?	La estereotipia, los movimientos, la verborrea, los gritos, saltos... mm qué más... lo dificultosos que son para algunas cosas porque el mío es de... creemos también que pueda tener eh... baja... a ver baja no, no, su coeficiente intelectual sea... menos, eso, déficit intelectual menor, eh... hay de alga gama y más bajo, y parece que él es de baja.
		Subcategoría 1.3: Conocimiento de su hijo/a.	1.3.a A grandes rasgos, ¿cuáles son los intereses de su hijo/a?	El estudio no, no, nada con estudio, le gustan los autos... ahora le dio por coleccionar peluches y latas. Estamos en ese proceso de los peluches y las latas. Si él estudia, hace tareas... podría conseguir un peluche, según la nota. Latas de bebida. Empezó, ya llevamos 8, ahora empezó ya hace dos semanas con el asunto quiero latas. Entonces latas que estén en buen estado, inclusive en la calle la recoge, la lava, la pone en el patio que se seque y ya cuando está sequita si no le hizo nada las lleva para adentro de la casa. encanta, o sea autos yo tengo en mi casa de todo tipo... desde camiones tolva minero así unos grandes, hasta unos chiquititos que vienen así en unos huevitos que valen más barato. Eso, o sea... todo tipo de autos.
			1.3.b Su hijo/a... ¿De qué manera expresa sus emociones frente a estímulos agradables y estímulos que no sean de su agrado?	En la casa, sobre todo, acá no es mucho lo que él expresa emociones, en la casa son con abrazos, besos, que yo te amo, que yo te adoro, ¿tú sabes que yo te amo?, cosas así. Se vuelve loquito, y empieza con sus gritos y me gusta y transmite y transmite y transmite, y transmite. Habla que le gusta, le gusta mira cómo es, pero veámoslo, juega con él yo te lo presto. Si, de manera verbal y con el cuerpo; él se vuelve loco y baila... Y no, cuando algo no es de su agrado él como que (realiza gesto) “gracias”. No se enoja, pero como que...em, lo deja, no pesca más y sabemos que ya le aburríó y no lo va a tomar ni por si acaso. En ninguna otra ocasión, inclusive puede decir te lo regalo porque eso a él no le interesa, entonces te lo regalo. No, o sea,

				<p>nosotros igual estamos con psicólogo entonces... a ver, él tiene hiperactividad, déficit atencional, impulsividad, trastorno del lenguaje mixto, entonces las tiene todas. Entonces cuando algo o se enoja conmigo por un motivo abc, no es de romper las cosas ni nada, sino que se enoja y se amurra, se va para adentro.</p>
			1.3.c ¿De qué manera se afrontan estas situaciones como familia?	<p>Cuando ocurre eso, si no me escuchó a la primera, a su pieza. Y cuando se le pasa el enojo, conversamos. Y ahí llega, conversamos o me habla cosas así... Ahí es cuando llega con “yo te amo, disculpa, no va a volver a pasar”, cosas así. Y una vez me cerró la puerta y dije: “En esta casa la puerta no se cierra”. Santo remedio: entendió y no la volvió a cerrar.</p>
	N.º 2: Diagnóstico y trayectoria de vida.	Subcategoría 2.1: Proceso de Diagnóstico.	2.1.a ¿Qué situaciones le llevó a iniciar el proceso de diagnóstico?	<p>Nosotros partimos en una escuela lenguaje... porque, eh , a ver, él está criado con la bisabuela, la mamá y yo que soy la tía, yo soy la apoderada y ando con él para todos lados, porque la mamá trabaja, por otro factor externos Yo me tuve que quedar en la casa, dejar de trabajar, entonces la mamá salió a trabajar, entonces tenía mi papá postrado, todo un cuento. Entonces justo llegó el chiquitito y todos asumían, decían no, no habla porque está criado entre tres mujeres que todos se los entregan en la mano, típico antiguo. Llegaron a los dos años y medio y que no habla, que nada. Lo que sí era muy independiente, cuando él quería algo, iba al refrigerador, no lo pedía, por ejemplo, si era algo que se pudiera atender, solo iba al refrigerio, porque ni siquiera quería que llegaba y sacaba y me lo llevaba. Entonces esa era dinámica, era cuando él podía hacer algo. Entonces lo metí en escuela de lenguaje pensando en que iba a ser más fácil para él, ya que todos decían no lo estimulan, como está criado entre puras mujeres, entonces dije ya, escuela de lenguaje nomás. Él tenía tres años ya. Y ahí la evaluación que me hicieron en la escuela que tenía terapeuta, fonoaudióloga, me dijeron que tenía trastorno de lenguaje mixta con las evaluaciones. Y entre medio salió cuando ya estaba en nivel medio menor, mayor, pre kinder, que tenía hiperactividad y déficit atencional e</p>

			<p>impulsividad. Y en ese largo llegó pandemia. El kinder lo terminó acá por telemática primero y segundo, segundo ya primero también fue telemático y segundo ya fue mixto una semana acá, otra semana no.</p> <p>Si, y siempre se le ha costado y él no tiene ningún cariño por el colegio, ni siquiera por los amigos, o sea, de hecho sus amigos son mínimos y si en realidad los toma en cuenta, lo toma en cuenta, si no, no. Y hubo un montón de situaciones aquí en el colegio que tiene esto, tiene este otro, y una de las psicólogas que me lo vio, porque tampoco hemos sido continuos con la psicóloga, ya por factor económico, la psicóloga externa. Entonces la psicóloga me dice ¿no tendrá TEA? y yo, no sé en realidad si se supone que estaba acá, nunca me dijeron nada, ni lo... no sé si a simple vista lo puedan ver, háganle el test Ados. Se lo hice el año pasado y en septiembre terminó él siendo evaluado con TEA. Terminó siendo evaluado con TEA nivel 1. Septiembre del año pasado, o sea, a todos los otros diagnósticos se le sumó ahora el TEA.</p>
			<p>2.1.b. ¿Con qué profesionales llevó a cabo el proceso de diagnóstico?</p> <p>Con la psicóloga. Una psicóloga... Ah, y el neurólogo. Estamos con neurólogo desde los tres años. Y él toma "Neoaradic" o "Neuroaradic", medio en la mañana y un cuarto a las 12 del día... "Neuradic" de 10 miligramos.</p>
	Subcategoría 2.2: Vida cotidiana y apoyos.	2.2.a Fuera de la escuela, ¿recibe atención de otros profesionales?, ¿cuáles?	<p>Solo psicóloga. O sea, y neurólogo. Es psicóloga y neurólogo. Sí, va sus controles con neurólogo, está con endocrinologo porque es muy flaquito, entonces para el asunto del medicamento que quita el apetito, me lo estaban encontrando ya medio desnutrido, todas las demás cosas.</p>

			<p>2.2.b ¿Su hijo/a toma algún medicamento?, ¿para qué?, ¿cuáles?</p>	<p>Más el Zinc, vitamina de zinc, Omega 3. Me falta una... Ay, el Zinc, el... Me falta una... la melatonina, de noche. Para el sueño en la noche, porque de los que duerme y está todo el rato estaba que el movimiento de la manito, que el movimiento de los deditos. Claro, y nosotros somos de pies, así que yo creo que de ahí viene todo lo de atrás, inquietos. Inquietos a nivel familiar, ya existe un poco este precedente, digamos que atrás, del cuerpo, moverse durmiendo. Entonces claro, con la melatonina duerme bien, pero no digamos 100% que deja el movimiento total, al menos de los pies. Zinc por crecimiento y el Omega se lo dio la neuróloga. Claro. Para la concentración. Concentración para que logren agarrar... (no continúa la idea) Porque él es de los que no escribe. Y si escribe es muy poco, no participa en clase, no le gusta. Él nunca tenía una motivación, digamos, yo voy a escribir todo y voy a estudiar, o me diga, sabes que tengo que tener pruebas de tal cosa, pero vamos a estudiar. Jamás, jamás, jamás. De hecho yo pedí en un principio que me lo dijeran repitiendo, por este asunto de la inmadurez cerebral y todo lo demás, hasta saber que podía tener un, o sea, porque se supone que acá le iban a hacer ustedes el WIS, parece que, no sé si se lo hicieron, pero yo asumo, sí, que él tiene una inmadurez que va dentro, yo creo, del crecimiento del endocrino. O sea, eso lo asumí yo, pero... Yo la tuve que cambiar por necesidad del neurólogo, porque el que teníamos de todo el tiempo, se fue a hacer una beca a España, no tiene para cuando volver. Me dijeron que ya no sabían si volvían, entonces tuve que cambiar a otra neuróloga ahora, que me lo está viendo como hace tres meses.</p>
--	--	--	---	---

			<p>2.2.c En relación con actividades de la vida diaria, ¿Qué actividades cotidianas realiza de forma autónoma su hijo/a? Por ejemplo, hacer su cama, poner la mesa, higiene personal u otras.</p>	<p>Él tiene obligación de hacer la cama sí o sí, estando en la casa, no sé, o fin de semana. Si se acabó el confort en el baño, de poner los confort, levantar la mesa junto con nosotras, si yo necesito algo, necesitamos algo y se lo podemos pedir, Él va, esas cosas. Servirse bebida o jugo solo en la casa. Sí, si no, si, son obligaciones. A ver, depende, porque en las mañanas para el colegio partimos por despertarlo, partimos entre que se puso a medias una polera y ya terminó vistiendolo yo. Por el tiempo que hay que cumplir en la mañana y que se acostumbre a no llegar atrasado a las partes. Solito...no sé, de la siesta, porque lo que más me recomendaba el neurólogo que dormir de siesta, porque su metabolismo muy rápido. Entonces la siesta si se levanta, se viste solito, se viste suelto, sin ningún problema. No hay un apuro, que se demora todo lo que ahí él quiera si se viste solo. Pero mandarlo a lavar la cara, porque una cosa que odia es lavarse la cara. El agua en la cara se... (ininteligible) Sí, pero... sí. Y peinarse, ni hablar. Sí, solo en la cara. Yo puedo meterlo para que se bañe entero. Empezamos como le digo, él solo y ya tengo que terminar yo, porque soy una que va a ser muy larga, se va a enfriar, cosas así, a lo mejor de sobreprotección, no lo tengo idea. Y cuidar el agua. Y cuidar el agua. Entonces termina haciéndolo uno. Pero si la cara no se la lava solo. Así como broma, cae la lluvia. Ahora pásate la mano por el pelo mientras yo le tire cae la lluvia y que le caiga el agua, esas cosas. Lávate tus partes íntimos, porque ya no deja que yo toque nada.</p>
			<p>2.2.d Su hijo/a ¿Se relaciona con familiares o compañeros de la escuela? (Por ejemplo: participa de cumpleaños o encuentros, muestra más confianza/cercanía con alguien en particular)</p>	<p>No, no. ¿Por qué razón? Porque mi familia son todos adultos. Mi familia directa somos todos adultos. Y no hay niños. No hay niños. Mis sobrinos directos, hijos de mis hermanos, son todos adultos. Las tías que vendrían siendo de él, son lolas, en preadolescencia y adolescencia, que no lo pescan. Y los tíos tampoco. Uno tiene 18, el otro tiene 14, la lola tiene 17, la otra tiene 15. Entonces, claro, en un principio, cuando era chiquitito, ya la casa de la abuela paterna estaban las niñas que si lo tomaban en cuenta y era más chiquitito. Y por ejemplo, lo tomaban en cuenta ellas a él, jugaban con él y todas esas cosas. Cosas. Pero ahora ya cuando él va, no es sólo con la abuela y el abuelo y el papá. Entonces. Y donde nosotros vivimos llevamos</p>

				<p>muchos años viviendo y más de 50 años no hay niños. Entonces en esta villa es ya longeva, y el único chiquitito que llegó ahora tiene dos años, muy chiquitito para jugar con él, y una chiquita más abajo tiene cuatro años, que tampoco es como para que juegue con él. Y cuando llegamos a ir a lugares públicos, si se le acercan niños, no prende para jugar con ellos. No, o sea, si los saluda, pero ya el ligerito se le aparta y va a seguir haciendo las cosas que estaba haciendo él.</p>
<p>N.º 3: Estrategias educativas / Apoyos</p>	<p>Subcategoría 3.1: Barreras.</p>	<p>3.1.a En las escuelas existen y surgen dificultades que pueden afectar cómo los niños y niñas aprenden, juegan y participan en las actividades. Estas barreras pueden tener relación con el espacio, la organización, y/o la comunicación durante las actividades.</p>		<p>La falta de motivarlo, buscarle otra forma de... No sé, si no escribe... motivarlo, castigarlo, no sé. Porque en la casa, si no hacemos la tarea, perdiste, le digo yo, se va al cable de la tablet, el cable se guarda, el que carga la tablet, y como no asume todavía el que todos los otros cargadores de la casa si le pueden funcionar. A mí me funciona la estrategia. Todavía funciona. O sea, a ver, él nunca tuvo feeling con su profesora de primero a cuarto básico, ni siquiera... La mayoría de los niños corrían, se despedían, besito. También lo suma algo del carácter, digo yo. No y su carácter, se su papá, del papá de él, y su mamá, son bien... Son bien planos, entonces también asumo que a lo mejor hay algo de ese carácter, no sé, porque tampoco son muy sociables, la mamá es más sociable.</p> <p>Sí, la estrategia, porque yo le decía a las tías: el X no escribió nada, si usted le revisaba los cuadernos, escribió acá, se saltó 15 mil hojas y escribió acá lo otro o no me llegaba con nada escrito, entonces la profesora me decía: es que no quería, entonces yo digo para qué está el aula, o sea, no sé, por la profesora igual y de primera, cuarto básico, se supone que ellas tienen una asistente, entonces si no está escribiendo ver el por qué no escribe, no, me decían, ya va querer escribir, no lo obligue. No se les puede obligar. Claro, yo en la casa (trabajaba digamos así - medio ininteligible) tratar de que escribiera, que estudiáramos, que leyéramos.</p> <p>Algo que me lo motivara, no sé, porque si yo en la casa trataba de hacerle todo, como digo yo, son tres... son cuatro crianza respetuosa, ya la quinta no viene siendo tan respetuosa, o sea no me obedeció la sexta, viene el infierno. X no sé, trae tu cuadro que vamos a</p>

			<p>hacer tarea, pasa un rato porque entre medio voy haciendo cosas en la casa, X tus cuadernos, X tus cuadernos, vamos a hacer la tarea, van cuatro, le digo yo, trae los cuadernos.</p> <p>Claro, porque si no ya lo tendría aquí en la cabeza dándome vuelta. Porque si yo quiero que al futuro sea un adulto funcional o semifuncional, tiene que saber que tiene que respetar los horarios, los espacios, a sus padres.</p> <p>Claro, yo creo que profesora jefe me lo motivó poco. Al no ser un niño cercano, de que va a ir a abrazar, porque él es muy de no abrazar a quien no conoce, no hablar con quien no conoce, es muy tímida en ese sentido; de hecho aquí está calificado como tímido, pero si me lo ven en la casa, él no tiene nada de timidez, es un niño que baila, que grita, que salta, que corre. Un niño con hiperactividad.</p> <p>Claro; que agota. Y cuando andamos en la calle también, y en las micros también, porque se maneja muy bien; nosotros nos movilizamos en micro, se maneja muy bien en transantiago.</p> <p>Ahora estamos trabajando con el asunto de que el aprenda comprar solo.</p> <p>Estamos en esa parte: que él aprenda a manejar las platas, ese cuento. Y tiene 11 años. Se ve muy chiquitito. Pero tiene 11 años.</p>
		Subcategoría 3.2: Recursos Educativos.	<p>3.2.a ¿Qué recursos educativos ha observado que apoyan el aprendizaje de su hijo/a en la escuela? (por ejemplo, materiales didácticos, paneles de anticipación, tableros de comunicación, u otros)</p> <p>Asistirlo algunas veces en clase. Creo que con él estaban trabajando este asunto de matemáticas, porque trabajar matemáticas con material concreto a X no le funcionó mucho. Con este asunto del ábaco, más cosas así, de hecho, matemáticas no le iba mal. Lo han apoyado, si, harto, harto, pero en lenguaje no hay caso, (ininteligible) rojo.</p>
		Subcategoría 3.3: Metodología / Adecuación.	<p>3.3.a ¿Qué otros aspectos conoce sobre los apoyos que entrega el PIE a su hijo/a? (Por ejemplo, modificaciones en el contenido de las asignaturas, permanencia en sala, flexibilización de horarios)</p> <p>Las evaluaciones. Si, lo evalúan diferenciado. Tiene evaluación diferenciada por lo mismo. Por ejemplo, que hasta donde yo sé, se supone que sobre todo lo que es lectura, lenguaje, historia, que son asignaturas así al dato, por ejemplo, se sacó un rojo, tengo entendido que la tía Valeria, que es la educadora diferencial, me lo vuelve a evaluar y ahí la nota se modifica según si realmente sabe algo o no sabe nada. Eso yo nunca he querido. Una vez me lo propusieron. No, porque si no él sería feliz si yo me lo llevo a la una y media, que sería... Que sería el tope, digamos, una y media, él sería feliz, o si yo dijera tú vas a venir al colegio de lunes, miércoles y viernes, No pues, tiene que</p>

				<p>saber, tiene que cumplir su horario. Si claro, cumplir su horario, porque si yo quiero que haya inclusión, que no me lo discriminen, digamos, entonces yo tengo que partir por no discriminar acá.</p>
			<p>3.3.b ¿Su hijo/a se ha desregulado en la escuela?, ¿cuál ha sido el procedimiento</p>	<p>No, nunca, o sea, se ha mandado embarradas, sí, pero yo no sé si tenga que ver esas desregulaciones, por ejemplo. Es que también se cometieron errores de parte de nosotros y de acá yo creo también. Por ejemplo, una vez fue al baño y no se supo limpiar. ¿Y qué pasa? Que en la casa se lava. Ese es un hábito que tenemos en la casa: lavarse cuando va a ser del 2, 1, todo el cuento, todos. Pero nunca... él tenía su horario. Él...no sé por qué... tiene que haber presentado un problema y fue al baño, no supo limpiarse, ensució las paredes, ensució todo, se ensució la cara. Me llamaron urgente porque supuestamente había comido caquita. Yo lo miré, me dijo, porque yo le pregunté a él, ¿Comiste caquita? No, me dice, ya le dije a la tía, no hay problema. Si de aquí a cuatro días me presenta una indigestión y se me está muriendo, quiere decir que (gesto). Pero no, gracias a Dios, no. Cosas así, no sé, por ejemplo ahora está suspendido porque supuestamente, digo yo, supuestamente, porque no lo sé. En el curso de él, hay un niño que se llama desordenadito y él tiene el hábito ahora de seguir a los más desordenados. Le dijeron anda a pegarle solo al niño, y él partió a pegarle solo al niño, que era de primero básico. Entonces, claro, obviamente cuando se preguntó todo lo demás, los niños: no, nosotros no dijimos nada. Y como él tampoco se va a ir en contra de, o sea, no se va a ir en contra de porque no se le va a ocurrir decir: no, si ellos me mandaron, me dijeron. Ese es el problema que tengo yo con él, él no ve maldad todavía. Tiene anotaciones... Me lo suspendieron porque, o sea, no me lo suspendieron, me mandaron al PPR porque supuestamente le había tocado el trasero a un compañero cuando venía subiendo la escalera. Me lo hicieron inmediatamente con atracción sexual</p>

				<p>(se refiere a acoso sexual) . Ahí termina el PPF, Programa de Protección Familiar. Eso fue el año... antes pasado que se demoraron en llamarlo. Y este año terminamos en la fiscalía. No, si pasar con el X ha sido largo. Terminé en fiscalía porque él baila, le gusta mucho el baile, imita los bailes que ve en la tele, repite los comerciales, todas esas cosas. Y estuvo bailando y hizo estos movimientos así, un compañero lo asumió que era un baile sexual y me lo fue a acusar. Tía, el X está bailando. Y yo no sé si dónde se vio... que estaban las tías del PIE, presionado, inventó una historia de que su mamá cuando estaba con su tío, que no sé qué, aquí, que allá, hacía esas cosas. No tiene tíos, el pololo de la mamá ni siquiera entra a la casa, es de la puerta para afuera, no hay relación, porque como la relación con el papá está bien, yo no permito que... protejo esa relación, no y respeto y toda esa cosa se me (ininteligible).</p> <p>Baile sexual. No, que el X hizo esto imagino por una supuesta vulneración, el niño estaba siendo abusado. Y después fue el cuento de hacer ruidos el X... fue un compañero y dijo: no, ese ruido es sexual y fue a acusármelo. Son gemidos. Usted le pregunta al X , no tiene idea de lo que es sexual todavía. Copiar compañeros, ver videos, porque ve los videos de Internet. Claro, de hecho todavía está en la etapa que yo le digo: ¿te gusta tal niña?, “wakala, qué asco”.</p>
--	--	--	--	---

		Subcategoría 3.4: Evaluaciones.	3.4.a ¿Qué sabe sobre las evaluaciones iniciales y reevaluaciones que realiza el PIE a su hijo/a? (Cómo son, cuándo las realizan, le informan de los resultados)	<p>Tengo entendido que son a principios del año. Son a principio de año, y si sigue o no sigue en el PIE.</p> <p>No, solo que yo el año pasado, lo más notorio es que yo traje el documento del neurólogo, traje la copia del Test ADOS también, y se lo entregué y pasó a PIE, de hecho, por pasar a PIE, o sea, por pasar a PIE... Por tener TEA, me lo cambiaron de curso. Estaba en el A. En el quinto, en el cuarto A, por decirlo, como ahora, claro está en quinto, quinto A, pero como no había cupo, porque hay un máximo creo de cinco o seis niños, me lo cambiaron al B, que ahí quedaba un cupo para niño TEA.</p> <p>Entonces, claro, igual lo sacamos de su entorno, de sus compañeros nuevos, o sea, llegaron compañeros nuevos. En un principio pensé, y debo decir, no va muy bien, y de hecho todavía me dicen: no si se adaptó, y no es que se adaptó, sino que como... es tímido, no pesca, copia, los que hacen los otros...desordenados... Ya ve que hizo caso a este otro niño que lo mandaron a pegar, pero así que... de que encaja con sus amigos, no.</p> <p>No, no, si él no tiene amigos. O sea, él nombra, no, mi amigo A, mi amigo el B, mi amiga la C.</p> <p>El A, el B y la C, son los tres, pero ellos son del otro curso, son del A. Del año pasado... que de hecho entre medio también ahora, por buscar a esta niña, porque se esperan a la salida, por buscar a esta niña, la C, que es una niña que tiene síndrome de Down y que ellos se llevan muy bien...que el X la acosaba, que se habían dado un beso... Sí, o sea le genera conflicto que él busque a la otra niña, pero yo les dije a los profesores, les dije a la tía PIE: a mí me preocupan más los niños que todo eso lo asuman en la parte sexual. Más que la C es una niña con síndrome de Down que no tiene mayormente maldad, y de hecho lo que estaban jugando ese día, porque el X dijo y la C también, era a darse cabezazos, que es peor todavía... porque están agarrados los dos así (gesto), claro, que es peor todavía, no sé si el beso o darse cabezazos... Entonces eso, se lo... entonces el X también está ahí, está viviendo ese cambio.</p> <p>Mayormente dos, sólo sé que son a principio de año y que por una reevaluación que y cambiaron papel nuevo que es diagnóstico se cambia de curso, claro por tema de cupo, netamente cupo. Y porque el psicólogo de este colegio es el padrastro del X, o</p>
--	--	---------------------------------	--	--

				sea, abuelastro, el abuelastro. Entonces no me lo... un psicólogo de los niños más grandes me parece que es entonces no podía, o sea, tengo entendido que no lo pueden atender si es familiar.
	N.º 4: Vinculación Familia - Escuela	Subcategoría 4.1: Trabajo colaborativo.	4.1.a Me podría describir ¿cómo ha sido la colaboración entre ustedes, como familia, con el equipo PIE para apoyar a su hijo/a? (Cómo se comunican, participan de actividades o reuniones, participan de decisiones pedagógicas)	Todo: lo que pidan, yo estoy acá. Es más este año, inclusive entré a la directiva para a estar más metida acá. WhatsApp. WhatsApp, teléfono, me llaman...esas cosas, actividades, reuniones... No. Solo lo que, en que sentido, o sea, se le va a evaluar de esta manera...¿cosas así me preguntas tú? No, o sea no, porque por ejemplo el neurólogo que tenía antes, él me mandó el certificado que él antes no podía ser, evaluado con nota menos cuatro, menos de cuatro, no con rojo, y... evaluación diferenciada. Entonces ahí ella... asumía en eso. La neuróloga de ahora, que tomamos como vamos a terminar el año, me dijo que ella el próximo año va a mandar las sugerencias o adecuaciones que X necesite. Las reuniones ...¿que nos citan?
			4.1.b ¿Cada cuánto tiempo tiene reunión con profesionales de la escuela?	Dos veces al año. Claro, dos veces al año. O sea, es que me reúno más con ella porque me llaman, porque pasó algo. La última que tuvimos con PIE fue para hablar de lo que era el TEA, eh, ahora lo nuevo que salía ahora que intestino, cerebro, no me acuerdo en este momento el nombre, por qué los niños

				se comportan así, que se cuenta con la microbiota y todo eso si.	
Subcategoría 4.2: Apreciaciones frente a los apoyos PIE.	4.2.a ¿Cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brinda el PIE a su hijo/a?			Poco, porque tenemos que obviamente terminar buscando externos. Bueno. Yo le encuentro a la psicóloga de acá, la psicopedagoga bien, la psicopedagoga súper bien, porque la tía D se preocupa, la tía G que tenía el año pasado... ningún problema, me lo apoyaba mucho, pero yo encuentro que de parte de... en el caso del X tendría que ser, la fonoaudióloga y la terapeuta. Eh muy poco porque yo le pregunto al X: ¿saliste hoy día de la sala? No. O si. ¿Y con quién? Me sacó la tía D. O cuando ya pasaron situaciones y me lo saca netamente, o sea me lo llama por conflicto y algo así. Mis apreciaciones, o sea si, porque si tiene trastorno lenguaje mixto, le cuesta expresarse, porque de repente como que le cuesta armar su idea que estoy viendo yo en la casa, digo yo la fonoaudióloga. Y la terapeuta para saber, no sé, que trabaje mejor este asunto del lápiz, por ejemplo, escribir, que se motive a escribir, no sé, algo así... Porque inclusive me dice él a veces: me duele la mano cuando escribo mucho, por eso no escribo. Sí, porque inclusive le compré unas cositas para el lápiz, para agarrar el lápiz así (gesto) y le dolió la mano y chao.	
				4.2.b ¿Qué profesionales del PIE apoyan a su hijo/a?	“Solo la educadora diferencial, la tía psicopedagoga”. O sea, claro. O sea, se supone que dentro de todo trabaja con todas supuestamente, pero yo paso más con ella y ella es la que más me llama, me dice...no sé, por ejemplo X no leyó el libro. Haciéndome la pregunta ¿X habrá leído el libro?
				4.2.c ¿Hace cuánto tiempo ha estado su hijo/a en la escuela y con esos profesionales?	¿Contando pandemia? Debiera ser desde primero básico con la pandemia. No, porque antes era tía L que trabaja con los niños de básica. En el que está, sí. De primero a cuarto están con una profesora y de quinto a octavo están con otra.

		Subcategoría 4.3: Apreciaciones acerca de los avances de los del estudiante.	4.3.a ¿Qué avances significativos ha notado en su hijo/a gracias a los apoyos del PIE?, ¿cuáles?	Sí se expresa más. Pero esos cambios los noto yo acá en la casa, o sea, no es que digamos, acá las tías se dan cuenta que X habla, que participa, que no, no, o sea... en la casa, porque en la casa me cuenta cosas, me conversa, me habla, de hecho no se calla, en serio, yo tuve que grabarlo a él, para que me creyeran que X en la casa es de otra manera. Y de hecho las disertaciones, por ejemplo, gracias a Dios, la profe las disertaciones me manda, y yo lo grabo. Porque hace un pitito de voz que apenas sale, se sepa o no se sepa la materia. Es un pitito muy delgadito, delgadito, delgadito, que apenas le sale la voz. Muy tímido. Sí. Expresión oral... Bueno, matemática, como le digo, no se sabe las tablas, pero no le cuesta tanto.
--	--	--	--	--

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Preguntas	Respuesta Apoderada/o
N.º 1: Describir las percepciones de los familiares sobre los apoyos entregados por el PIE a estudiantes autistas.	N.º 1: Conocimiento general de CEA	Subcategoría 1.1: Definición.	1.1.a ¿Qué entiende usted por autismo?	Es una condición, Bueno, como yo lo entiendo desde mi hijo, que le hace percibir como el mundo de otra forma, porque eso es lo que le pasa al Maxi, le afecta más en lo sensorial, le cuesta hacer cosas como jugar a la pelota, a resbalar, todo lo que es sensorial a él le ha afectado, entonces él percibe distinto a los otros niños. El adaptarse a ruidos, a textura, así lo entiendo yo, como que es como que la percepción del mundo. Al X no le afecta de otras formas, así como más severa. Yo no he averiguado tanto porque nosotros nos diagnosticaron hace poquito al X, este año, al principio de año. Yo siempre supe que algo tenía, porque siempre le costaron algunas cosas. Es muy inteligente, académicamente muy inteligente, pero a la hora de sociabilizar es como que le cuesta un poco más con los niños, con los adultos se desenvuelve más. Íbamos al parque y le costaba mucho. Como que X no anda en bicicleta tampoco, él no toma riesgo, entonces como yo siempre he notado como una diferencia entre los demás niños que son como más. Más atrevido para hacer cosas, siempre así como inseguro para hartas cosas, pero intelectualmente es muy, muy como avanzado, no sé, con las matemáticas es como muy rápido a veces me quedo como boca abierta porque sabe
		Subcategoría 1.2: Caracterización general.	1.2.a ¿Qué sabe respecto a las características de la condición?	

				<p>cosas que yo no tengo idea, aprende cosas en momentos que yo no sé en qué momento lo aprendió, entonces claro, tiene su lado como más débil, pero es como una condición en la que hay que trabajar para poder desenvolverse en la vida.</p>
		Subcategoría 1.3: Conocimiento de su hijo/a.	1.3.a A grandes rasgos, ¿cuáles son los intereses de su hijo/a?	<p>La tecnología. La tecnología y le gusta también coleccionar cosas antiguas, como que todo lo antiguo le llama la atención, todo lo que tenga que ver, como por ejemplo celulares, artefactos antiguos como radio antigua, un Discman, cosas así como una cámara antigua y eso.</p> <p>De hecho tiene como 30 teléfonos antiguos que ha ido coleccionando, como él anda siempre hablando de eso, la gente le regala o de repente me hace ir a los cachureos o a ferias así que hacen especiales de cosas antiguas, o al Bio Bio, todas esas cosas. Y anda todos los días con un teléfono antiguo y hay un compañerito que también le gusta, entonces como que ese es su mundo, de los celulares, como aquí no pueden traer teléfono, él trae teléfono viejo y juega así como de su manera y también le gustan los videojuegos, también juegan, no sé, ve Youtube.</p> <p>Ahora recién este año se hizo un TikTok y nosotros no le permitíamos tener TikTok tan chico, pero cuesta remar contra la corriente, entonces todos los niños tienen. Entonces él estaba como quería, igual a veces se metía en mi TikTok para ver lo que salía, le permitimos, el papá regala un teléfono moderno y ahí se hizo un TikTok, pero es como muy infantil igual todavía súper infantil. él publica cosas pero súper así inocente, porque hay niños de su edad que igual como que son mucho más grandes, X no, de hecho todavía habla como bebé, como que "mamita" y como que todavía no se le nota y eso yo creo que también tiene que ver con el autismo, porque a mí me han dicho que como que le cuesta un poco cambiar la voz, porque el X a mí siempre me ha llamado la atención que él habla como niño, como bebé, como así "mamita", como que cambias, como que no cambia su tono de voz, entonces eso son sus intereses, como cosas de tecnología y también le llama la atención, por ejemplo, juguetes de niños más chicos, por ejemplo yo voy a dejar un</p>

				<p>niño en la mañana de tres años y él juega con cosas didácticas o juegos de estos que tienen luces que suenan, siempre le llama la atención o cuando vamos a algún supermercado o a una tienda que tiene juguetes de niño, siempre le llama la atención los juguetes de niños como de 5 años, siempre como que quiere como un pianito, todo eso que tiene luces, sonidos.</p>
			<p>1.3.b Su hijo/a... ¿De qué manera expresa sus emociones frente a estímulos agradables y estímulos que no sean de su agrado?</p>	<p>El X necesita algo como para regular su ansiedad cuando se siente así, entonces él solito empezó a tomar cosas que lo relajan, por ejemplo estas cositas que tienen como botoncitos, cosas así como pelotitas, siempre anda con algo en el estuche con lo que se puede como relajar y el psicólogo le enseñó como técnicas para que él se pudiera relajar, como contar, como respirar. Lo hemos manejado, pero igual a veces cuesta porque además que está en la preadolescencia, está teniendo cambios emocionales, como que ha sido un tema este año.</p> <p>Es demostrativo, por ejemplo X igual cuando está contento se le nota mucho porque grita y dice, X es muy cariñoso conmigo, con mi mamá, pero con los demás igual le cuesta un poco, entonces conmigo se expresa, con mi mamá, por ejemplo cuando llegamos acá todos se rien porque el X se despide, me da un abrazo, me da un beso en la mano, me da un beso en la frente, así como una despedida súper. Cuando sale contento yo me doy cuenta porque él es súper cariñoso, pero cuando sale triste deja de hacer todo eso. Se lo nota mucho cuando está contento o cuando está triste o no sé, cuando está contento y</p>

				<p>le gustó algo del día siempre este fue el mejor día de mi vida o esto, no sé, por lo mejor que, el mejor lápiz que he tenido en la vida, como siempre, es lo mejor, siempre se expresa así.</p>
			1.3.c ¿De qué manera se afrontan estas situaciones como familia?	
	N.º 2: Diagnóstico y trayectoria de vida.	Subcategoría 2.1: Proceso de Diagnóstico.	2.1.a ¿Qué situaciones le llevó a iniciar el proceso de diagnóstico?	<p>Un proceso, desde que era chiquitito, nosotros nos dábamos cuenta, porque X fue prematuro, fue prematuro, fue la Teletón hasta los tres años, porque los médicos siempre se dieron cuenta de que X le pasaba algo. Fue al neurólogo de chico, la neuróloga le hacía como los exámenes típicos de no sé dónde enfoca la mirada, no sé, lo hacía llorar y si me buscaba cuando lloraba, porque un bebé llora y lo primero que busca es su mamá, el X no hacía eso, no fijaba, no enfocaba la mirada en nosotros, yo me daba cuenta cuando llegaba su papá también, por ejemplo yo no trabajaba cuando estaba más chiquitito porque no podía, iba a terapia toda la semana y nos acostábamos en la casa y su papá llegaba y no reaccionaba, no lo miraba, no lo buscaba, nada, o sea, él estaba como en sus cosas. Muchas veces se quedaba pegado también, como que tenía cosas. Bueno, y físicamente, no sé si tiene que ver con eso, tuvo hipotonía muscular, le costó la marcha, le costaba las texturas, X no soportaba que le cortáramos el pelo, que lo bañáramos, si había espuma al bañarlo era terrible, o sea, esa espuma que así con la esponja no la soportaba, no le gustan los animales, él puede hablar de animales y todo, respetarlos, pero no tolera tocarlos. La cadena del baño, al tirar la cadena, él gritaba, si íbamos baño público y tiramos la cadena, él se volvía loco, cuando pasaba la basura, al tirar la cadena en el baño, él se tapaba el oído, hacía como esto,</p>

			<p>porque como no usar las dos manos, se tapaba con un hombro y una mano y tirada la cadena. En mi casa todavía, yo tenía tres perros cuando nació el X, ahora tengo dos, pero siempre que ladraban y todavía lo hace, mis perros ladran y él corre al segundo piso a encerrarse y se encierra y no escucha nada, digo X, tranquilo, "No, no, no", a veces está la fonoaudióloga, porque tiene fonoaudiólogo particular y él sale corriendo y la deja sola, o sea, así de ese nivel, se olvida de todo, escucha un ruido que lo vuelve, lo desespera y él corre y se encierra y todavía lo hace. Entonces son cosas, son muchas cosas, pero todo es como parte sensorial. Pero él tiene cosas que le gustan, que por ejemplo, si le gusta una canción la puede escuchar fuerte, pero es como las cosas que él no espera son las que le molestan.</p>
		2.1.b. ¿Con qué profesionales llevó a cabo el proceso de diagnóstico?	<p>Un psicólogo especialista que veía todo eso del autismo. Hicieron el examen, el ADOS2, el ADIR. Bueno, el diagnóstico se lo dio una neuróloga. El psicólogo primero le hizo un examen claro, informe y después una neuróloga, no recuerdo el nombre en realidad.</p>
	Subcategoría 2.2: Vida cotidiana y apoyos.	2.2.a Fuera de la escuela, ¿recibe atención de otros profesionales?, ¿cuáles?	<p>No, sólo eso, ahora está una fonoaudióloga orofacial, porque el X todavía le cuesta mucho la pronunciación de la r, la r más que nada, la r, la l, la d, la n, que le cuesta como que las confunde. Pero es netamente porque X nació con el frenillo lingual muy corto. Y después que le hicieron la cirugía, que fue como los 7, nunca nos dijeron que teníamos que hacer terapia fonoaudiología para eso, porque yo pensé que ya estando en escuela de lenguaje, porque el X estaba en una escuela lenguaje, y después en integración, yo pensé que era suficiente, pero no fue suficiente. Entonces X se quedó ahí, se quedó pegando. Claro, la fono acá me dijo lo mejor, era como. Porque el X igual iba fonoaudio particular, pero no era suficiente, tenía que ser como más enfocado, porque X también respira por la boca. Me cuesta mucho que entienda cosas también de ese tipo,</p>

			<p>por ejemplo, que tiene que respirar por la nariz, como que no logra asimilarlo. Es como un día todos los días le digo hijo cierra la boca o come con la boca cerrada, le cuesta como que no entiende que no está bien. De hecho le costaba mucho entender lo que es una broma, lo que es un sarcasmo, a veces yo le hago bromas y él se las toma como enserio, entonces yo como que le he ido enseñando lo que son las bromas, cuando le digo algo así como para que se ría como que queda así como que si le dije algo hiriente, entonces claro, todas esas cosas veo yo y ahora está con la pura fonoaudióloga, ya estábamos con los dos, el psicólogo, la fono, el psicólogo lo dio de alta, así que no era necesario, si vuelve a tener un episodio de algo así hay que volver a contactarlo, pero por ahora está bien porque igual se estaba estresando ya porque como tenía el colegio, la fono, el psicólogo ya se estaba empezando a desesperar por ese tema que tenía muchas cosas.</p>
		2.2.b ¿Su hijo/a toma algún medicamento?, ¿para qué?, ¿cuáles?	No.
		2.2.c En relación con actividades de la vida diaria, ¿Qué actividades cotidianas realiza de forma autónoma su hijo/a? Por ejemplo, hacer su cama, poner la mesa, higiene personal u otras.	<p>He ido como agregándole cosas como él está encargado de. La cama no la hace porque duerme con mi mamá, entonces mi mamá le gusta hacer su cama, le da la comida a los perros, ordena sus cosas, cada vez come algo, lava la loza, pone la mesa y ordena sus cosas para el colegio también. Lleva su colación. Ahora se está preparando la once, porque igual, por ese tema de que le da miedo cosas, él no se mete mucho en la cocina porque, no va a calentar agua, el cuchillo como que recién lo está aprendiendo a usar porque le da como miedo, entonces yo le he ido enseñando cosas como de a poco, pero igual aporta hartito en la casa, yo lo hago hacer cosas para que me ayude y también para que sea un poco más autónomo. Se preocupa de su ropa, que ordene sus cosas para la mañana, claso, son como cosas fáciles.</p>

		<p>2.2.d Su hijo/a ¿Se relaciona con familiares o compañeros de la escuela? (Por ejemplo: participa de cumpleaños o encuentros, muestra más confianza/cercanía con alguien en particular)</p>	<p>Sí, o sea sí, él es amistoso con todo el mundo pero no expresivo, no es de acercarse a alguien y abrazarlo porque le nació hacer cariño por ejemplo, no sé, pues yo tengo mi amiga que es súper cariñosa y ella le dice X abrázame y el X como que... a mi hermana tampoco, no soporta que mi hermana le dé un beso, le abraze o tampoco se acerca a saludarla, la saluda así como hola tía pero no le nacen esas cosas de cariño. Con su papá también, su papá igual es como. Yo siento que su papá es del espectro ya, o sea es como calcado al X, tiene las mismas dificultades, las mismas cosas, solamente que él ya es un adulto y que se lo nota menos, pero yo lo conozco hace muchos años y las mismas cosas que está viviendo el X las vivía él, como los miedos, las inseguridades, que le gustaba hacer cosas, como por ejemplo que le pongan una inyección o que le costaba mucho soportar algunas cosas. Son dramáticos también, el X es como muy dramático, ve todo como muy grave, entonces yo siempre tengo que bajarle un poco el nivel de lo que él piensa porque él ve todo muy grave. Por ejemplo yo no le puedo hablar de un virus, o sea como que el médico le dice tiene algo viral, se imagina el tiro que es un virus como el cola tengo un virus así como todo muy grande. Entonces claro, su papá es como más frío, X también con él así, son los dos igual, conmigo es más cariñoso, le dan ganas de abrazarme y aparte que yo le enseñé como de chico a que nos abrazáramos, que nos demostráramos cariño y con mi mamá también es así, pero con nadie más, no hay nadie más que yo sepa que el X se acerque, que abraze y bueno lo que te decía de los animales tampoco. Su compañero, tienen como comportamientos similares como tranquilos, callados y comparten eso, de hecho él le enseñó de coleccionar cosas, entonces a él le encantó eso y a dibujar, al X Artes le cuesta mucho, esa parte como de la motricidad fue un tema para X. La profe siempre me hablaba para que X terminara algún dibujo, terminara algo, porque no trabajaba en clase y él ha sido como igual un apoyo para ese sentido porque él anda con una croquera, anda haciendo dibujo y él por imitación ha logrado hacer cosas, de repente llega a la casa y me</p>
--	--	---	--

				<p>muestra, me dice mira lo que hice, un dibujo para mí, eso, un dibujo sin que lo obligara. Entonces eso igual es como bueno. Y tiene otro amiguito, que es como el que tuvo problemas al principio de año, que es como que el niño no quería sentarse con él, pero es por un tema, yo lo entiendo, porque X es muy inmaduro, entonces (amigo) llegó con otro pensamiento más grande, quiere jugar con niños más grandes, entonces fue por eso, de hecho el (amigo) igual me pedía disculpas, después me decía que como que lo sentía, porque la mamá habló con él, entonces yo lo entiendo. Esos son sus dos amiguitos, igual ahora juegan y todo, pero así como demostrativo solamente con mi mamá y conmigo.</p>
	<p>N.º 3: Estrategias educativas / Apoyos</p>	<p>Subcategoría 3.1: Barreras.</p>	<p>3.1.a En las escuelas existen y surgen dificultades que pueden afectar cómo los niños y niñas aprenden, juegan y participan en las actividades. Estas barreras pueden tener relación con el espacio, la organización, y/o la comunicación durante las actividades.</p>	<p>Le cuesta todo lo que tenga que ver con la motricidad, por ejemplo, ya dibujar, escribir. X no escribe nada, o sea, lo que es nada. X empieza a escribir lo que están dictando o lo que escribieron en la pizarra, y escribe como tres líneas. Yo me vuelvo loca cuando veo los cuadernos del X, porque no le gusta escribir y no logro que escriba. Y en la casa yo lo hago escribir a veces lo que me consigo y llora. Para él escribir es terrible. Todavía tiene la letra de niño muy chico, porque no le gusta, de hecho ahora escribe un poco más chico. Antes me ocupaba como. Hacía como tres líneas en una hoja, así la letra. Como que ha sido un proceso de eso, eso es como su dificultad. Y dibujar y pintar. también le cuesta mucho, no sé, por una voltereta, cosas así. Sí, cuesta mucho todo eso. Lo que es mental. El X una bala, puede memorizar cosas, muchas cosas. Y no sé, él tiene un interés que un tiempo eran los huracanes y él se aprende</p>

			<p>todos los huracanes, los importantes, donde hay, que la magnitud, los terremotos, los volcanes, se prendió todos los volcanes, cuáles eran los más terribles, en qué año erupcionaron, así todas esas informaciones también de política de los países, de repente me opina así como en Venezuela o en tal país ha pasado esto tal año, como que se memorizan muchas cosas así de historia, como que tiene una mente muy. Como que abarca mucho. Matemáticas también, le gusta mucho matemáticas es rápido, saca cuentas rápido, lee rápido también. A pesar de que tiene su problema de lenguaje, él lee muy rápido. Cuando empezó aquí a integración, cuando aprendieron a hablar, que fue en pandemia, o sea hablar, a leer. El profe que nos hacía PIE tenía varios niños, eran como siete niños y X aprendió al tiro a hablar, o sea, a leer y el profe lo puso aparte porque no dejaba leer. Entonces él quería leer todo rápido y cuando un niño se demoraba, él contestaba por él. Entonces el profe lo dejó aparte, le hacía la clase aparte a él porque ya leía muy rápido, leía bien, entonces no tiene dificultad en eso. Él puede leer un libro como una bala, pero claro, le cuesta como pronunciar.</p>
		<p>Subcategoría 3.2: Recursos Educativos.</p>	<p>3.2.a ¿Qué recursos educativos ha observado que apoyan el aprendizaje de su hijo/a en la escuela? (por ejemplo, materiales didácticos, paneles de anticipación, tableros de comunicación, u otros)</p> <p>Ahora no tengo mucha noción acá, pero lo que yo veía cuando hacíamos las clases online, porque ahora no tengo cómo saber, el X no me cuenta muchas cosas, me cuesta que me cuente. Entonces claro, tenía harto material visual, no había otra forma. Pero yo siento que el apoyo aquí ha sido harto. Yo tengo mi sobrina que también va a una escuela de integración y ha sido súper deficiente. Aquí, siento que es como bien completo el equipo, que la fono, que la psicóloga y antes estaban como muy pendiente cuando estábamos en pandemia era como muy. Ahora me cuesta saber todo porque como que uno no está tan presente. Pero siento que X le ha servido mucho porque quizás X no se desenvolvería así como ahora, quizás tendría más dificultades. Y él también me dice que no quiere irse de aquí porque, porque yo ya le estoy hablando de que tenemos que buscar un colegio y también para mí eso ha sido complejo porque con su condición que no es severa, si aquí</p>

				<p>sufrió un poco de bullying, quizá en otro colegio le va a pasar algo peor. Entonces como todavía no sé cómo decidir eso, en qué fijarme, no sé cómo saber más sobre el tema, pero aquí sí, a nosotros nos ha gustado mucho el apoyo que tiene acá, siento que es bien completo y me di cuenta también con lo que pasó del bullying, todos actuaron a tiempo, como en equipo.</p>
		<p>Subcategoría 3.3: Metodología / Adecuación.</p>	<p>3.3.a ¿Qué otros aspectos conoce sobre los apoyos que entrega el PIE a su hijo/a? (Por ejemplo, modificaciones en el contenido de las asignaturas, permanencia en sala, flexibilización de horarios</p>	<p>Yo por ejemplo, el completa todas sus horas, pero sí siento que a veces como que le perjudica que lo saquen de la clase para PEERS porque se pierde clase, lo han sacado a veces de prueba y después queda atrasado y no se las hacen, le ponen la nota que no sé cómo lo hacen eso que le quedaron en dos ocasiones pruebas así pendiente, nunca se la hicieron y al final le ponen cualquier nota, en ese lado siento que como que la perjudica un poquito, como que no programar la hora en un horario que a él le convenga. O falta muy poco, si falta es por algo muy puntual que vamos al médico o que yo tengo algo importante que hacer y no puedo traer, pero, o sea, tiene buena asistencia.</p>
			<p>3.3.b ¿Su hijo/a se ha desregulado en la escuela?, ¿cuál ha sido el procedimiento</p>	<p>Si, de hecho nosotros este año estuvimos con psicólogo porque este año al inicio el X sufrió un poco de bullying, porque los compañeros llegaron muy grandes, muy cambiados, entonces lo empezaron a molestar por cómo habla, por las cosas que dice, porque el X, él no siente vergüenza, él piensa algo y lo dice y anda repitiendo las cosas que le gustan, no sé si está viendo un video de algo que le gusta, no sé, un ejemplo así, Los Simpsons, que ahora anda rayado con Los Simpson y repite todo el rato una frase que dicen los Simpson y repite, repite, repite y eso lo hace en la sala, entonces de repente, no sé, están todos callados quizás y el X dice algo y todos se mueren de la risa y después andan repitiendo lo que él dice y el X al principio de año se empezó a sentir mal, antes no le importaba, pero</p>

			<p>ahora como que este año él lo percibe. Y además su compañerito como de siempre, como su mejor amigo que le decían, le dijo que no quería sentarse más con él, entonces como que sufrió hartito. Al principio lloraba, yo lo empecé a notar como raro cuando salía, hasta que un día se puso a llorar en la casa y que se sentían mal, que lo molestaban, que se burlaban de él. Y justo la profe me dice "si yo le iba, yo le voy a citar, porque hemos notado que X anda como que solito, juega solo en el patio, se queda solo, se sienta solo". Menos mal que aquí abordaron bien cómo el tema y hablaron con los niños, porque X. Todavía a nosotros no nos entregaban el diagnóstico de TEA, entonces la profe me decía que si quería comentárselo a los niños para que, para que igual tuvieran como más conciencia al tratar al X, y el X estaba recién asimilándolo, entonces él le da como terror que le dijeran a los niños que él tenía autismo. Entonces fue como un proceso este año entonces. Empezamos a ir al psicólogo, para que el psicólogo le explicara un poco las cosas y también para que se expresara, porque él se queda para adentro con lo que siente. No lo expresa tan fácilmente. Entonces ¿Qué hace X? Lloro o evita decir las cosas. A veces llora calladito, Yo me doy cuenta cuando le pasa algo porque anda más triste, voy preguntando, pero a veces no me quiere decir no, no me pasa nada, no, no me pasa nada. Pero ya llegó un momento que explotó y ahí me dijo todo, porque yo notaba cosas en el colegio, hasta que así como diciéndole un montón de cosas y como que logró decirme que le pasaba eso en el colegio. Y ahí yo pude hablar a tiempo, hablé con los apoderados, hablé con la profesora, con el psicólogo y ahí entre todos hicieron, los apoderados, hablaron con sus niños, la profe también habló con los niños y el psicólogo también habló con X, pero lo llevé a un psicólogo particular. Porque necesitábamos ir más seguido los dos, así que ahí ya lo dieron de alta y ahí como que se calmó un poco, porque estaba llorando mucho y yo no sabía por qué. X llegó al punto de sacarse las uñas, no se las mordía, se las sacaba así y se sacaba sangre y todo.</p>
--	--	--	--

				<p>Se dejó muy feo las uñas y se le quitó, por lo menos se tranquilizó. También había algo que aquí le estresaba que era la profesora del lenguaje, como tú dices, ustedes aprenden a hablar fuerte, aquí hay muchos niños con autismo y es más, si le molesta cuando la gente habla muy fuerte. Entonces yo intenté hablar con la profesora, hablé con la profesora jefe el tema y me decía que la profesora no puede hablar más bajo porque tiene problemas las cuerdas vocales, pero yo igual encuentro que es raro, que igual me dijo el X que notó que la profesora empezó a hacer un esfuerzo como para hablar no tan fuerte. Él me decía que eso le pasa solamente en la clase de lenguaje, llevaba con las uñas, pero terrible, yo no sabía qué hacer.</p>
		Subcategoría 3.4: Evaluaciones.	3.4.a ¿Qué sabe sobre las evaluaciones iniciales y reevaluaciones que realiza el PIE a su hijo/a? (Cómo son, cuándo las realizan, le informan de los resultados)	<p>Entregan el informe a fin de año. No entiendo mucho cómo es el resumen, pero siempre ha sido como avance, o sea, como que lo han ido dando de alta porque ahora él está por el autismo, porque este año, por eso sacamos el diagnóstico, porque la profe no lo quería sacar del pie y todos se daban cuenta que el X tenía algo, entonces lo mandaron a hacer los exámenes para que el X no saliera del pie y claro, efectivamente era como un grado de autismo, pero anteriormente estuvo por lenguaje, después por déficit atencional y de todo fue dado de alta, como que fue avanzando durante el tiempo, no se quedó estancado, siempre hubo un avance.</p>
	N.º 4: Vinculación Familia - Escuela	Subcategoría 4.1: Trabajo colaborativo.	4.1.a Me podría describir ¿cómo ha sido la colaboración entre ustedes, como familia, con el equipo PIE para apoyar a su hijo/a? (Cómo se comunican, participan de actividades o reuniones, participan de decisiones pedagógicas)	<p>Lo que yo he sabido es que de repente por ejemplo las pruebas, algunas pruebas las hace con la tía, con el apoyo de integración, la tía A, las pruebas algunas las realiza con ella, como por ejemplo de matemática, lenguaje, que a veces el X se desconcentra muy fácil porque tiene déficit atencional, entonces el X puede estar haciendo una prueba y que se está parando a mirar por la ventana, entonces por eso igual ese apoyo ha sido como eficiente porque le permite terminar sus pruebas, porque no es que no sepa, sino que X pasó una mosca y ya se fue con la mosca, entonces en ese sentido es como lo único que ha necesitado. En las demás cosas el X aprende al vuelo, estudiamos poco porque el X</p>

				<p>entiende todo muy rápido. No sé qué otras cosas como no.</p> <p>Me llaman siempre cuando pasa algo o yo pregunto también, pero siempre me están informando como cosas del X. De hecho el próximo jueves tengo una reunión acá para informarme cómo está el X este semestre, me dijeron que habían algunos cambios de comportamiento, así que el jueves voy a saber.</p> <p>Bueno, yo siempre he sido delegada de curso, entonces siempre he estado como muy presente, todos me conocen aquí en el colegio, entonces cualquier cosa me hablan, yo ando preguntando o los profes me preguntan cómo está X o si necesito algo, pero siempre hace como mucha presencia de las dos partes.</p>
			4.1.b ¿Cada cuánto tiempo tiene reunión con profesionales de la escuela?	No, así como al inicio y al final no tanto, no lo hemos necesitado tanto tampoco.
		Subcategoría 4.2: Apreciaciones frente a los apoyos PIE.	4.2.a ¿Cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brinda el PIE a su hijo/a?	No tengo problemas. Bueno, a veces, por ejemplo ahora como que quizá me gustaría como que me informaran más, porque por ejemplo, ahora que te digo, yo no sé qué cosas hacen en el PEERS porque mi hijo no me cuenta cosas, me cuesta mucho que me diga lo que hace, como que no sé cuesta que es X hable, que diga las cosas, como que le da lata repetir las cosas. En ese sentido a veces me gustaría como que me dijeran esta semana hicimos tal cosa, X aprendió esto, trabajamos con esto, quizás eso, pero en cuanto a los resultados, yo siento que está bien, X ha ido madurando de a poquito y todo, le va bien, es buen alumno, así que no es algo grave.
			4.2.b ¿Qué profesionales del PIE apoyan a su hijo/a?	La Fono. La Fono, los del PEERS y la tía A que es la educadora diferencial me parece. Y el psicólogo a veces. Pero como no es el tío. El psicólogo no es del PIE, como que a veces le presta apoyo, pero es como aparte. Pero se puede mezclar con ella. Pero sí, eso antes lo percibía más porque como era online yo estaba siempre presente, o sea, tenía una reunión con la fonoaudióloga, con la psicóloga, con el tío del PIE, que era el tío B antes. Ahora sé que como está en el aula la profe, la diferencial, está ahí en el aula apoyando a los niños que necesitan apoyo, que en este caso ahora me parece que es el X

				y no sé quien más. Pero eso es lo que percibo.
			4.2.c ¿Hace cuánto tiempo ha estado su hijo/a en la escuela y con esos profesionales?	Desde que entró. En primero. Por eso entramos acá. El X , porque no lo dieron de alta en la escuela de lenguaje. Yo busqué un colegio que tuviera integración, esa fue como la indicación que me dieron. Así que ya yo postulé al sistema ese que te busca colegio y nos salió este y hemos estado súper conformes, porque no vivimos tan cerca de aquí, pero yo he estado muy agradecida de este colegio. Comparando con otros, como que uno escucha comentarios de otros colegiaciones.
		Subcategoría 4.3: Apreciaciones acerca de los avances del estudiante.	4.3.a ¿Qué avances significativos ha notado en su hijo/a gracias a los apoyos del PIE?, ¿cuáles?	Bueno, asimilarlo, porque igual fue ese el tema de este año, que él asimilara que tenía algo y que tampoco lo tomara como algo grave porque al principio como que le daba pena y no le gustaba escuchar que dijeran que él tenía autismo o TEA, pero ahora ya lo aceptó, ya entiende que no es nada grave, que el nivel que tiene, el grado que tiene él es súper leve y también avanzar en el tema de su autoestima porque él lo hacía sentir como que era menos. Entonces ahora no, ahora yo lo noto como más confiado de sí mismo, que también nos ayudó el psicólogo porque el X como que necesitaba escuchar más cosas buenas de él, a pesar de que yo siempre le digo cosas buenas, como que necesitaba más y es eso, igual también yo lo conversé aquí, como que X necesitaba eso, sentirse más, como que podía hacer cosas, como que era capaz.- Y bueno, ha cambiado hartito, estaba súper bien, ya no se siente inseguro, ya no dice. Porque antes decía cosas como. Se decía adjetivos calificativos malos. Claro, porque soy tonto que no sé hacer esto, ahora ya no lo escucho decir esas cosas.

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Preguntas	Respuesta Apoderada/o
N.º 1: Describir las percepciones	N.º 1: Conocimiento	Subcategoría 1.1: Definición.	1.1.a ¿Qué entiende usted por autismo?	Es una condición, Bueno, como yo lo entiendo desde mi hijo, que le hace

de los familiares sobre los apoyos entregados por el PIE a estudiantes autistas.	general de CEA	Subcategoría 1.2: Caracterización general.	1.2.a ¿Qué sabe respecto a las características de la condición?	percibir como el mundo de otra forma, porque eso es lo que le pasa al Maxi, le afecta más en lo sensorial, le cuesta hacer cosas como jugar a la pelota, a resbalar, todo lo que es sensorial a él le ha afectado, entonces él percibe distinto a los otros niños. El adaptarse a ruidos, a textura, así lo entiendo yo, como que es como que la percepción del mundo. Al X no le afecta de otras formas, así como más severa. Yo no he averiguado tanto porque nosotros nos diagnosticaron hace poquito al X, este año, al principio de año. Yo siempre supe que algo tenía, porque siempre le costaron algunas cosas. Es muy inteligente, académicamente muy inteligente, pero a la hora de sociabilizar es como que le cuesta un poco más con los niños, con los adultos se desenvuelve más. Íbamos al parque y le costaba mucho. Como que X no anda en bicicleta tampoco, él no toma riesgo, entonces como yo siempre he notado como una diferencia entre los demás niños que son como más. Más atrevido para hacer cosas, siempre así como inseguro para hartas cosas, pero intelectualmente es muy, muy como avanzado, no sé, con las matemáticas es como muy rápido a veces me quedo como boca abierta porque sabe cosas que yo no tengo idea, aprende cosas en momentos que yo no sé en qué momento lo aprendió, entonces claro, tiene su lado como más débil, pero es como una condición en la que hay que trabajar para poder desenvolverse en la vida.
--	----------------	--	---	---

		Subcategoría 1.3: Conocimiento de su hijo/a.	1.3.a A grandes rasgos, ¿cuáles son los intereses de su hijo/a?	<p>La tecnología. La tecnología y le gusta también coleccionar cosas antiguas, como que todo lo antiguo le llama la atención, todo lo que tenga que ver, como por ejemplo celulares, artefactos antiguos como radio antigua, un Discman, cosas así como una cámara antigua y eso.</p> <p>De hecho tiene como 30 teléfonos antiguos que ha ido coleccionando, como él anda siempre hablando de eso, la gente le regala o de repente me hace ir a los cachureos o a ferias así que hacen especiales de cosas antiguas, o al Bio Bio, todas esas cosas. Y anda todos los días con un teléfono antiguo y hay un compañerito que también le gusta, entonces como que ese es su mundo, de los celulares, como aquí no pueden traer teléfono, él trae teléfono viejo y juega así como de su manera y también le gustan los videojuegos, también juegan, no sé, ve Youtube.</p> <p>Ahora recién este año se hizo un TikTok y nosotros no le permitíamos tener TikTok tan chico, pero cuesta remar contra la corriente, entonces todos los niños tienen. Entonces él estaba como quería, igual a veces se metía en mi TikTok para ver lo que salía, le permitimos, el papá regala un teléfono moderno y ahí se hizo un TikTok, pero es como muy infantil igual todavía súper infantil. él publica cosas pero súper así inocente, porque hay niños de su edad que igual como que son mucho más grandes, X no, de hecho todavía habla como bebé, como que "mamita" y como que todavía no se le nota y eso yo creo que también tiene que ver con el autismo, porque a mí me han dicho que como que le cuesta un poco cambiar la voz, porque el X a mí siempre me ha llamado la atención que él habla como niño, como bebé, como así "mamita", como que cambias, como que no cambia su tono de voz, entonces eso son sus intereses, como cosas de tecnología y también le llama la atención, por ejemplo, juguetes de niños más chicos, por ejemplo yo voy a dejar un niño en la mañana de tres años y él juega con cosas didácticas o juegos de estos que tienen luces que suenan, siempre le llama la atención o cuando vamos a algún supermercado o a una tienda que tiene juguetes de niño, siempre le llama la atención los juguetes de niños como de 5 años,</p>
--	--	---	---	---

				<p>siempre como que quiere como un pianito, todo eso que tiene luces, sonidos.</p>
			<p>1.3.b Su hijo/a... ¿De qué manera expresa sus emociones frente a estímulos agradables y estímulos que no sean de su agrado?</p>	<p>El X necesita algo como para regular su ansiedad cuando se siente así, entonces él solito empezó a tomar cosas que lo relajan, por ejemplo estas cositas que tienen como botoncitos, cosas así como pelotitas, siempre anda con algo en el estuche con lo que se puede como relajar y el psicólogo le enseñó como técnicas para que él se pudiera relajar, como contar, como respirar. Lo hemos manejado, pero igual a veces cuesta porque además que está en la preadolescencia, está teniendo cambios emocionales, como que ha sido un tema este año.</p> <p>Es demostrativo, por ejemplo X igual cuando está contento se le nota mucho porque grita y dice, X es muy cariñoso conmigo, con mi mamá, pero con los demás igual le cuesta un poco, entonces conmigo se expresa, con mi mamá, por ejemplo cuando llegamos acá todos se rien porque el X se despide, me da un abrazo, me da un beso en la mano, me da un beso en la frente, así como una despedida súper. Cuando sale contento yo me doy cuenta porque él es súper cariñoso, pero cuando sale triste deja de hacer todo eso. Se lo nota mucho cuando está contento o cuando está triste o no sé, cuando está contento y</p>

				<p>le gustó algo del día siempre este fue el mejor día de mi vida o esto, no sé, por lo mejor que, el mejor lápiz que he tenido en la vida, como siempre, es lo mejor, siempre se expresa así.</p>
			1.3.c ¿De qué manera se afrontan estas situaciones como familia?	
	N.º 2: Diagnóstico y trayectoria de vida.	Subcategoría 2.1: Proceso de Diagnóstico.	2.1.a ¿Qué situaciones le llevó a iniciar el proceso de diagnóstico?	<p>Un proceso, desde que era chiquitito, nosotros nos dábamos cuenta, porque X fue prematuro, fue prematuro, fue la Teletón hasta los tres años, porque los médicos siempre se dieron cuenta de que X le pasaba algo. Fue al neurólogo de chico, la neuróloga le hacía como los exámenes típicos de no sé dónde enfoca la mirada, no sé, lo hacía llorar y si me buscaba cuando lloraba, porque un bebé llora y lo primero que busca es su mamá, el X no hacía eso, no fijaba, no enfocaba la mirada en nosotros, yo me daba cuenta cuando llegaba su papá también, por ejemplo yo no trabajaba cuando estaba más chiquitito porque no podía, iba a terapia toda la semana y nos acostábamos en la casa y su papá llegaba y no reaccionaba, no lo miraba, no lo buscaba, nada, o sea, él estaba como en sus cosas. Muchas veces se quedaba pegado también, como que tenía cosas. Bueno, y físicamente, no sé si tiene que ver con eso, tuvo hipotonía muscular, le costó la marcha, le costaba las texturas, X no soportaba que le cortáramos el pelo, que lo bañáramos, si había espuma al bañarlo era terrible, o sea, esa espuma que así con la esponja no la soportaba, no le gustan los animales, él puede hablar de animales y todo, respetarlos, pero no tolera tocarlos. La cadena del baño, al tirar la cadena, él gritaba, si íbamos baño público y tiramos la cadena, él se volvía loco, cuando pasaba la basura, al tirar la cadena en el baño, él se tapaba el oído, hacía como esto,</p>

			<p>porque como no usar las dos manos, se tapaba con un hombro y una mano y tirada la cadena. En mi casa todavía, yo tenía tres perros cuando nació el X, ahora tengo dos, pero siempre que ladraban y todavía lo hace, mis perros ladran y él corre al segundo piso a encerrarse y se encierra y no escucha nada, digo X, tranquilo, "No, no, no", a veces está la fonoaudióloga, porque tiene fonoaudiólogo particular y él sale corriendo y la deja sola, o sea, así de ese nivel, se olvida de todo, escucha un ruido que lo vuelve, lo desespera y él corre y se encierra y todavía lo hace. Entonces son cosas, son muchas cosas, pero todo es como parte sensorial. Pero él tiene cosas que le gustan, que por ejemplo, si le gusta una canción la puede escuchar fuerte, pero es como las cosas que él no espera son las que le molestan.</p>
		2.1.b. ¿Con qué profesionales llevó a cabo el proceso de diagnóstico?	<p>Un psicólogo especialista que veía todo eso del autismo. Hicieron el examen, el ADOS2, el ADIR. Bueno, el diagnóstico se lo dio una neuróloga. El psicólogo primero le hizo un examen claro, informe y después una neuróloga, no recuerdo el nombre en realidad.</p>
	Subcategoría 2.2: Vida cotidiana y apoyos.	2.2.a Fuera de la escuela, ¿recibe atención de otros profesionales?, ¿cuáles?	<p>No, sólo eso, ahora está una fonoaudióloga orofacial, porque el X todavía le cuesta mucho la pronunciación de la r, la r más que nada, la r, la l, la d, la n, que le cuesta como que las confunde. Pero es netamente porque X nació con el frenillo lingual muy corto. Y después que le hicieron la cirugía, que fue como los 7, nunca nos dijeron que teníamos que hacer terapia fonoaudiología para eso, porque yo pensé que ya estando en escuela de lenguaje, porque el X estaba en una escuela lenguaje, y después en integración, yo pensé que era suficiente, pero no fue suficiente. Entonces X se quedó ahí, se quedó pegando. Claro, la fono acá me dijo lo mejor, era como. Porque el X igual iba fonoaudio particular, pero no era suficiente, tenía que ser como más enfocado, porque X también respira por la boca. Me cuesta mucho que entienda cosas también de ese tipo,</p>

			<p>por ejemplo, que tiene que respirar por la nariz, como que no logra asimilarlo. Es como un día todos los días le digo hijo cierra la boca o come con la boca cerrada, le cuesta como que no entiende que no está bien. De hecho le costaba mucho entender lo que es una broma, lo que es un sarcasmo, a veces yo le hago bromas y él se las toma como enserio, entonces yo como que le he ido enseñando lo que son las bromas, cuando le digo algo así como para que se ría como que queda así como que si le dije algo hiriente, entonces claro, todas esas cosas veo yo y ahora está con la pura fonoaudióloga, ya estábamos con los dos, el psicólogo, la fono, el psicólogo lo dio de alta, así que no era necesario, si vuelve a tener un episodio de algo así hay que volver a contactarlo, pero por ahora está bien porque igual se estaba estresando ya porque como tenía el colegio, la fono, el psicólogo ya se estaba empezando a desesperar por ese tema que tenía muchas cosas.</p>
		2.2.b ¿Su hijo/a toma algún medicamento?, ¿para qué?, ¿cuáles?	No.
		2.2.c En relación con actividades de la vida diaria, ¿Qué actividades cotidianas realiza de forma autónoma su hijo/a? Por ejemplo, hacer su cama, poner la mesa, higiene personal u otras.	<p>He ido como agregándole cosas como él está encargado de. La cama no la hace porque duerme con mi mamá, entonces mi mamá le gusta hacer su cama, le da la comida a los perros, ordena sus cosas, cada vez come algo, lava la loza, pone la mesa y ordena sus cosas para el colegio también. Lleva su colación. Ahora se está preparando la once, porque igual, por ese tema de que le da miedo cosas, él no se mete mucho en la cocina porque, no va a calentar agua, el cuchillo como que recién lo está aprendiendo a usar porque le da como miedo, entonces yo le he ido enseñando cosas como de a poco, pero igual aporta hartito en la casa, yo lo hago hacer cosas para que me ayude y también para que sea un poco más autónomo. Se preocupa de su ropa, que ordene sus cosas para la mañana, claso, son como cosas fáciles.</p>

		<p>2.2.d Su hijo/a ¿Se relaciona con familiares o compañeros de la escuela? (Por ejemplo: participa de cumpleaños o encuentros, muestra más confianza/cercanía con alguien en particular)</p>	<p>Sí, o sea sí, él es amistoso con todo el mundo pero no expresivo, no es de acercarse a alguien y abrazarlo porque le nació hacer cariño por ejemplo, no sé, pues yo tengo mi amiga que es súper cariñosa y ella le dice X abrázame y el X como que... a mi hermana tampoco, no soporta que mi hermana le dé un beso, le abrace o tampoco se acerca a saludarla, la saluda así como hola tía pero no le nacen esas cosas de cariño. Con su papá también, su papá igual es como. Yo siento que su papá es del espectro ya, o sea es como calcado al X, tiene las mismas dificultades, las mismas cosas, solamente que él ya es un adulto y que se lo nota menos, pero yo lo conozco hace muchos años y las mismas cosas que está viviendo el X las vivía él, como los miedos, las inseguridades, que le gustaba hacer cosas, como por ejemplo que le pongan una inyección o que le costaba mucho soportar algunas cosas. Son dramáticos también, el X es como muy dramático, ve todo como muy grave, entonces yo siempre tengo que bajarle un poco el nivel de lo que él piensa porque él ve todo muy grave. Por ejemplo yo no le puedo hablar de un virus, o sea como que el médico le dice tiene algo viral, se imagina el tiro que es un virus como el cola tengo un virus así como todo muy grande. Entonces claro, su papá es como más frío, X también con él así, son los dos igual, conmigo es más cariñoso, le dan ganas de abrazarme y aparte que yo le enseñé como de chico a que nos abrazáramos, que nos demostráramos cariño y con mi mamá también es así, pero con nadie más, no hay nadie más que yo sepa que el X se acerque, que abrace y bueno lo que te decía de los animales tampoco. Su compañero, tienen como comportamientos similares como tranquilos, callados y comparten eso, de hecho él le enseñó de coleccionar cosas, entonces a él le encantó eso y a dibujar, al X Artes le cuesta mucho, esa parte como de la motricidad fue un tema para X. La profe siempre me hablaba para que X terminara algún dibujo, terminara algo, porque no trabajaba en clase y él ha sido como igual un apoyo para ese sentido porque él anda con una croquera, anda haciendo dibujo y él por imitación ha logrado hacer cosas, de repente llega a la casa y me</p>
--	--	---	--

				<p>muestra, me dice mira lo que hice, un dibujo para mí, eso, un dibujo sin que lo obligara. Entonces eso igual es como bueno. Y tiene otro amiguito, que es como el que tuvo problemas al principio de año, que es como que el niño no quería sentarse con él, pero es por un tema, yo lo entiendo, porque X es muy inmaduro, entonces (amigo) llegó con otro pensamiento más grande, quiere jugar con niños más grandes, entonces fue por eso, de hecho el (amigo) igual me pedía disculpas, después me decía que como que lo sentía, porque la mamá habló con él, entonces yo lo entiendo. Esos son sus dos amiguitos, igual ahora juegan y todo, pero así como demostrativo solamente con mi mamá y conmigo.</p>
	<p>N.º 3: Estrategias educativas / Apoyos</p>	<p>Subcategoría 3.1: Barreras.</p>	<p>3.1.a En las escuelas existen y surgen dificultades que pueden afectar cómo los niños y niñas aprenden, juegan y participan en las actividades. Estas barreras pueden tener relación con el espacio, la organización, y/o la comunicación durante las actividades.</p>	<p>Le cuesta todo lo que tenga que ver con la motricidad, por ejemplo, ya dibujar, escribir. X no escribe nada, o sea, lo que es nada. X empieza a escribir lo que están dictando o lo que escribieron en la pizarra, y escribe como tres líneas. Yo me vuelvo loca cuando veo los cuadernos del X, porque no le gusta escribir y no logro que escriba. Y en la casa yo lo hago escribir a veces lo que me consigo y llora. Para él escribir es terrible. Todavía tiene la letra de niño muy chico, porque no le gusta, de hecho ahora escribe un poco más chico. Antes me ocupaba como. Hacía como tres líneas en una hoja, así la letra. Como que ha sido un proceso de eso, eso es como su dificultad. Y dibujar y pintar. también le cuesta mucho, no sé, por una voltereta, cosas así. Sí, cuesta mucho todo eso. Lo que es mental. El X una bala, puede memorizar cosas, muchas cosas. Y no sé, él tiene un interés que un tiempo eran los huracanes y él se aprende</p>

			<p>todos los huracanes, los importantes, donde hay, que la magnitud, los terremotos, los volcanes, se prendió todos los volcanes, cuáles eran los más terribles, en qué año erupcionaron, así todas esas informaciones también de política de los países, de repente me opina así como en Venezuela o en tal país ha pasado esto tal año, como que se memorizan muchas cosas así de historia, como que tiene una mente muy. Como que abarca mucho. Matemáticas también, le gusta mucho matemáticas es rápido, saca cuentas rápido, lee rápido también. A pesar de que tiene su problema de lenguaje, él lee muy rápido. Cuando empezó aquí a integración, cuando aprendieron a hablar, que fue en pandemia, o sea hablar, a leer. El profe que nos hacía PIE tenía varios niños, eran como siete niños y X aprendió al tiro a hablar, o sea, a leer y el profe lo puso aparte porque no dejaba leer. Entonces él quería leer todo rápido y cuando un niño se demoraba, él contestaba por él. Entonces el profe lo dejó aparte, le hacía la clase aparte a él porque ya leía muy rápido, leía bien, entonces no tiene dificultad en eso. Él puede leer un libro como una bala, pero claro, le cuesta como pronunciar.</p>
		<p>Subcategoría 3.2: Recursos Educativos.</p>	<p>3.2.a ¿Qué recursos educativos ha observado que apoyan el aprendizaje de su hijo/a en la escuela? (por ejemplo, materiales didácticos, paneles de anticipación, tableros de comunicación, u otros)</p> <p>Ahora no tengo mucha noción acá, pero lo que yo veía cuando hacíamos las clases online, porque ahora no tengo cómo saber, el X no me cuenta muchas cosas, me cuesta que me cuente. Entonces claro, tenía harto material visual, no había otra forma. Pero yo siento que el apoyo aquí ha sido harto. Yo tengo mi sobrina que también va a una escuela de integración y ha sido súper deficiente. Aquí, siento que es como bien completo el equipo, que la fono, que la psicóloga y antes estaban como muy pendiente cuando estábamos en pandemia era como muy. Ahora me cuesta saber todo porque como que uno no está tan presente. Pero siento que X le ha servido mucho porque quizás X no se desenvolvería así como ahora, quizás tendría más dificultades. Y él también me dice que no quiere irse de aquí porque, porque yo ya le estoy hablando de que tenemos que buscar un colegio y también para mí eso ha sido complejo porque con su condición que no es severa, si aquí</p>

				<p>sufrió un poco de bullying, quizá en otro colegio le va a pasar algo peor. Entonces como todavía no sé cómo decidir eso, en qué fijarme, no sé cómo saber más sobre el tema, pero aquí sí, a nosotros nos ha gustado mucho el apoyo que tiene acá, siento que es bien completo y me di cuenta también con lo que pasó del bullying, todos actuaron a tiempo, como en equipo.</p>
		<p>Subcategoría 3.3: Metodología / Adecuación.</p>	<p>3.3.a ¿Qué otros aspectos conoce sobre los apoyos que entrega el PIE a su hijo/a? (Por ejemplo, modificaciones en el contenido de las asignaturas, permanencia en sala, flexibilización de horarios</p>	<p>Yo por ejemplo, el completa todas sus horas, pero sí siento que a veces como que le perjudica que lo saquen de la clase para PEERS porque se pierde clase, lo han sacado a veces de prueba y después queda atrasado y no se las hacen, le ponen la nota que no sé cómo lo hacen eso que le quedaron en dos ocasiones pruebas así pendiente, nunca se la hicieron y al final le ponen cualquier nota, en ese lado siento que como que la perjudica un poquito, como que no programar la hora en un horario que a él le convenga. O falta muy poco, si falta es por algo muy puntual que vamos al médico o que yo tengo algo importante que hacer y no puedo traer, pero, o sea, tiene buena asistencia.</p>
			<p>3.3.b ¿Su hijo/a se ha desregulado en la escuela?, ¿cuál ha sido el procedimiento</p>	<p>Si, de hecho nosotros este año estuvimos con psicólogo porque este año al inicio el X sufrió un poco de bullying, porque los compañeros llegaron muy grandes, muy cambiados, entonces lo empezaron a molestar por cómo habla, por las cosas que dice, porque el X, él no siente vergüenza, él piensa algo y lo dice y anda repitiendo las cosas que le gustan, no sé si está viendo un video de algo que le gusta, no sé, un ejemplo así, Los Simpsons, que ahora anda rayado con Los Simpson y repite todo el rato una frase que dicen los Simpson y repite, repite, repite y eso lo hace en la sala, entonces de repente, no sé, están todos callados quizás y el X dice algo y todos se mueren de la risa y después andan repitiendo lo que él dice y el X al principio de año se empezó a sentir mal, antes no le importaba, pero</p>

			<p>ahora como que este año él lo percibe. Y además su compañerito como de siempre, como su mejor amigo que le decían, le dijo que no quería sentarse más con él, entonces como que sufrió hartó. Al principio lloraba, yo lo empecé a notar como raro cuando salía, hasta que un día se puso a llorar en la casa y que se sentían mal, que lo molestaban, que se burlaban de él. Y justo la profe me dice "si yo le iba, yo le voy a citar, porque hemos notado que X anda como que solito, juega solo en el patio, se queda solo, se sienta solo". Menos mal que aquí abordaron bien cómo el tema y hablaron con los niños, porque X. Todavía a nosotros no nos entregaban el diagnóstico de TEA, entonces la profe me decía que si quería comentárselo a los niños para que, para que igual tuvieran como más conciencia al tratar al X, y el X estaba recién asimilándolo, entonces él le da como terror que le dijieran a los niños que él tenía autismo. Entonces fue como un proceso este año entonces. Empezamos a ir al psicólogo, para que el psicólogo le explicara un poco las cosas y también para que se expresara, porque él se queda para adentro con lo que siente. No lo expresa tan fácilmente. Entonces ¿Qué hace X? Lloro o evita decir las cosas. A veces llora calladito, Yo me doy cuenta cuando le pasa algo porque anda más triste, voy preguntando, pero a veces no me quiere decir no, no me pasa nada, no, no me pasa nada. Pero ya llegó un momento que explotó y ahí me dijo todo, porque yo notaba cosas en el colegio, hasta que así como diciéndole un montón de cosas y como que logró decirme que le pasaba eso en el colegio. Y ahí yo pude hablar a tiempo, hablé con los apoderados, hablé con la profesora, con el psicólogo y ahí entre todos hicieron, los apoderados, hablaron con sus niños, la profe también habló con los niños y el psicólogo también habló con X, pero lo llevé a un psicólogo particular. Porque necesitábamos ir más seguido los dos, así que ahí ya lo dieron de alta y ahí como que se calmó un poco, porque estaba llorando mucho y yo no sabía por qué. X llegó al punto de sacarse las uñas, no se las mordía, se las sacaba así y se sacaba sangre y todo.</p>
--	--	--	---

				<p>Se dejó muy feo las uñas y se le quitó, por lo menos se tranquilizó. También había algo que aquí le estresaba que era la profesora del lenguaje, como tú dices, ustedes aprenden a hablar fuerte, aquí hay muchos niños con autismo y es más, si le molesta cuando la gente habla muy fuerte. Entonces yo intenté hablar con la profesora, hablé con la profesora jefe el tema y me decía que la profesora no puede hablar más bajo porque tiene problemas las cuerdas vocales, pero yo igual encuentro que es raro, que igual me dijo el X que notó que la profesora empezó a hacer un esfuerzo como para hablar no tan fuerte. Él me decía que eso le pasa solamente en la clase de lenguaje, llevaba con las uñas, pero terrible, yo no sabía qué hacer.</p>
		Subcategoría 3.4: Evaluaciones.	3.4.a ¿Qué sabe sobre las evaluaciones iniciales y reevaluaciones que realiza el PIE a su hijo/a? (Cómo son, cuándo las realizan, le informan de los resultados)	<p>Entregan el informe a fin de año. No entiendo mucho cómo es el resumen, pero siempre ha sido como avance, o sea, como que lo han ido dando de alta porque ahora él está por el autismo, porque este año, por eso sacamos el diagnóstico, porque la profe no lo quería sacar del pie y todos se daban cuenta que el X tenía algo, entonces lo mandaron a hacer los exámenes para que el X no saliera del pie y claro, efectivamente era como un grado de autismo, pero anteriormente estuvo por lenguaje, después por déficit atencional y de todo fue dado de alta, como que fue avanzando durante el tiempo, no se quedó estancado, siempre hubo un avance.</p>
	N.º 4: Vinculación Familia - Escuela	Subcategoría 4.1: Trabajo colaborativo.	4.1.a Me podría describir ¿cómo ha sido la colaboración entre ustedes, como familia, con el equipo PIE para apoyar a su hijo/a? (Cómo se comunican, participan de actividades o reuniones, participan de decisiones pedagógicas)	<p>Lo que yo he sabido es que de repente por ejemplo las pruebas, algunas pruebas las hace con la tía, con el apoyo de integración, la tía A, las pruebas algunas las realiza con ella, como por ejemplo de matemática, lenguaje, que a veces el X se desconcentra muy fácil porque tiene déficit atencional, entonces el X puede estar haciendo una prueba y que se está parando a mirar por la ventana, entonces por eso igual ese apoyo ha sido como eficiente porque le permite terminar sus pruebas, porque no es que no sepa, sino que X pasó una mosca y ya se fue con la mosca, entonces en ese sentido es como lo único que ha necesitado. En las demás cosas el X aprende al vuelo, estudiamos poco porque el X</p>

				<p>entiende todo muy rápido. No sé qué otras cosas como no.</p> <p>Me llaman siempre cuando pasa algo o yo pregunto también, pero siempre me están informando como cosas del X. De hecho el próximo jueves tengo una reunión acá para informarme cómo está el X este semestre, me dijeron que habían algunos cambios de comportamiento, así que el jueves voy a saber.</p> <p>Bueno, yo siempre he sido delegada de curso, entonces siempre he estado como muy presente, todos me conocen aquí en el colegio, entonces cualquier cosa me hablan, yo ando preguntando o los profes me preguntan cómo está X o si necesito algo, pero siempre hace como mucha presencia de las dos partes.</p>		
			4.1.b	¿Cada cuánto tiempo tiene reunión con profesionales de la escuela?	No, así como al inicio y al final no tanto, no lo hemos necesitado tanto tampoco.	
			Subcategoría 4.2: Apreciaciones frente a los apoyos PIE.	4.2.a	¿Cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brinda el PIE a su hijo/a?	No tengo problemas. Bueno, a veces, por ejemplo ahora como que quizá me gustaría como que me informaran más, porque por ejemplo, ahora que te digo, yo no sé qué cosas hacen en el PEERS porque mi hijo no me cuenta cosas, me cuesta mucho que me diga lo que hace, como que no sé cuesta que es X hable, que diga las cosas, como que le da lata repetir las cosas. En ese sentido a veces me gustaría como que me dijeran esta semana hicimos tal cosa, X aprendió esto, trabajamos con esto, quizás eso, pero en cuanto a los resultados, yo siento que está bien, X ha ido madurando de a poquito y todo, le va bien, es buen alumno, así que no es algo grave.
				4.2.b	¿Qué profesionales del PIE apoyan a su hijo/a?	La Fono. La Fono, los del PEERS y la tía A que es la educadora diferencial me parece. Y el psicólogo a veces. Pero como no es el tío. El psicólogo no es del PIE, como que a veces le presta apoyo, pero es como aparte. Pero se puede mezclar con ella. Pero sí, eso antes lo percibía más porque como era online yo estaba siempre presente, o sea, tenía una reunión con la fonoaudióloga, con la psicóloga, con el tío del PIE, que era el tío B antes. Ahora sé que como está en el aula la profe, la diferencial, está ahí en el aula apoyando a los niños que necesitan apoyo, que en este caso ahora me parece que es el X

				y no sé quien más. Pero eso es lo que percibo.
			4.2.c ¿Hace cuánto tiempo ha estado su hijo/a en la escuela y con esos profesionales?	Desde que entró. En primero. Por eso entramos acá. El X , porque no lo dieron de alta en la escuela de lenguaje. Yo busqué un colegio que tuviera integración, esa fue como la indicación que me dieron. Así que ya yo postulé al sistema ese que te busca colegio y nos salió este y hemos estado súper conformes, porque no vivimos tan cerca de aquí, pero yo he estado muy agradecida de este colegio. Comparando con otros, como que uno escucha comentarios de otros colegiaciones.
		Subcategoría 4.3: Apreciaciones acerca de los avances del estudiante.	4.3.a ¿Qué avances significativos ha notado en su hijo/a gracias a los apoyos del PIE?, ¿cuáles?	Bueno, asimilarlo, porque igual fue ese el tema de este año, que él asimilara que tenía algo y que tampoco lo tomara como algo grave porque al principio como que le daba pena y no le gustaba escuchar que dijeran que él tenía autismo o TEA, pero ahora ya lo aceptó, ya entiende que no es nada grave, que el nivel que tiene, el grado que tiene él es súper leve y también avanzar en el tema de su autoestima porque él lo hacía sentir como que era menos. Entonces ahora no, ahora yo lo noto como más confiado de sí mismo, que también nos ayudó el psicólogo porque el X como que necesitaba escuchar más cosas buenas de él, a pesar de que yo siempre le digo cosas buenas, como que necesitaba más y es eso, igual también yo lo conversé aquí, como que X necesitaba eso, sentirse más, como que podía hacer cosas, como que era capaz.- Y bueno, ha cambiado hartito, estaba súper bien, ya no se siente inseguro, ya no dice. Porque antes decía cosas como. Se decía adjetivos calificativos malos. Claro, porque soy tonto que no sé hacer esto, ahora ya no lo escucho decir esas cosas.

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Preguntas	Respuesta Apoderada/o
N.º 1: Describir las percepciones de los familiares	N.º 1: Conocimiento	Subcategoría 1.1: Definición.	1.1.a ¿Qué entiende usted por autismo?	Es... una condición. Tengo entendido que es desde el nacimiento y que va a acompañarlo durante toda su vida.

sobre los apoyos entregados por el PIE a estudiantes autistas.	general de CEA	Subcategoría 1.2: Caracterización general.	1.2.a ¿Qué sabe respecto a las características de la condición?	Es complejo de llevar, pero... en mi caso particular, mi hijo es como completamente especial. Pero especial en el buen sentido, porque a veces se utiliza mal. Entonces para mí es un regalo. Sé que estamos hablando de mi hijo, pero yo, como lo veo, es como un regalo. Mi hijo, las características que podría nombrar, él es superamorado, es súper especial. Demasiado bueno, demasiado bueno para este mundo.
		Subcategoría 1.3: Conocimiento de su hijo/a.	1.3.a A grandes rasgos, ¿cuáles son los intereses de su hijo/a?	Si. Son poquitos. En cuanto a juguetes, solo articulados. Le gusta mucho las películas. Estamos como un poquito tensos, porque está con que quiere ver puras películas de miedo, y después la noche le da miedo. Pero le encantan las películas de miedo, de terror. Estamos ahí como que él me dice que él es grande para ver, pero después en la noche: Abrázame porque tengo mie. Pero eso: películas, juguetes. No le interesa mucho, mejor dicho, nada, compartir con otros niños, jugar, acción, no le interesa tener... De hecho acá juega solo, que para mí era un sufrimiento en un principio, pero ahora me di cuenta que le gusta, lo disfruta jugar solo. Entonces eso, películas y su juguete. Tiene que ser articulado porque si no, no le gusta. Porque le gusta torcerlo y correr.
			1.3.b Su hijo/a... ¿De qué manera expresa sus emociones frente a estímulos agradables y estímulos que no sean de su agrado?	Lo dice. Hoy, eh, ahora. Ahora lo dice. Bueno, aparte de decirlo, salta y como que aletea, porque está muy así, le gustó mucho lo que está haciendo. Salta, como que da pequeño saltito y (gestos). Sí, ahora sí, es muy agradecido. "Muchas gracias, mami, está muy lindo esto." Entonces él es muy agradecido y salta. Se tapa el oído. Se tapa el oído. Y como que tiende a hacer esto (gesto). Sí, y lo dice también ahora. "Mami, esto me molesta mucho", "¿Por qué tengo que hacer esto?" Y lo molesta, demuestra su molestia.
			1.3.c ¿De qué manera se afrontan estas situaciones como familia?	Siempre lo conversamos y siempre, como él ahora ya expresa mucho más lo que él siente, lo conversamos con él. Le cuesta un montón entenderlo, sobre todo lo malo, pero lo conversamos con él, lo explicamos, le intentamos decir: esto sucede por esto, esto sucede por esto otro. Somos todos diferentes.

	N.º 2: Diagnóstico y trayectoria de vida.	Subcategoría 2.1: Proceso de Diagnóstico.	2.1.a ¿Qué situaciones le llevó a iniciar el proceso de diagnóstico?	La adaptación a colegio costó mucho, costó hartó, él no quería venir al colegio. Costó hartó en realidad, en principio, porque nunca tuvo un autismo tan marcado, entonces costó mucho su diagnóstico, pero sabíamos que algo sucedía y ahí uno se va dando cuenta. Después cuando nació su hermana, ya fue muy notorio por sus diferencias. Bueno, todos somos diferentes, pero uno como papá sabe cuándo es solo diferencia de personalidad. Y aparte después nos fuimos también informando, leyendo, en conjunto con el colegio, que fue súper importante. Ahí ya salió con diagnóstico.
			2.1.b. ¿Con qué profesionales llevó a cabo el proceso de diagnóstico?	Si, ya en el colegio... como ya había niños autistas, sobre todo la psicóloga, me dijo: "sí, vean esto, les recomiendo ir al neurólogo". Porque aparte el diagnóstico fue bien tardío en él. Acá, bueno, en el colegio mayoritariamente, cuando ya después lo llevaba al neurólogo y ya fue como él lo diagnosticó y ahí ya tuvo su diagnóstico, porque como acá ya lo habían visto, para él fue suficiente con haberlo visto, porque ahí ya eran. Cómo fue que él me dijo, las pesquisas, acá en el colegio; con eso para él bastaba, y verlo a él y su experiencia.
	Subcategoría 2.2: Vida cotidiana y apoyos.	2.2.a Fuera de la escuela, ¿recibe atención de otros profesionales?, ¿cuáles?	¿No? Ahora no. Bueno, sí, pero como bien a lo lejos, que de hecho ahora vamos a cambiar neurólogo, porque lo estaba viendo solo una vez al año y consideramos que no es suficiente. Estuvo en terapia ocupacional también Como... poco, dos a cada tres meses. Y ahora solo lo que le ofrece la escuela.	
		2.2.b ¿Su hijo/a toma algún medicamento?, ¿para qué?, ¿cuáles?	Solo melatonina.	
		2.2.c En relación con actividades de la vida diaria, ¿Qué actividades cotidianas realiza de forma autónoma su hijo/a? Por ejemplo, hacer su cama, poner la mesa, higiene personal u otras.	Bueno, trato de... yo siempre incluirlo porque él no tiene iniciativa propia, entonces yo como le digo: "Ya, X, te toca poner como, no sé, los individuales". En cuanto a la higiene, se lava los dientes, pero solo en la noche porque él es muy cuadrado. En la mañana: "No, porque mamá lava los dientes en la mañana," no se los puede lavar en la mañana, en la noche sí, ahí sí. Sí. Y... para bañarse, yo lo baño, pero él se lava sus partes íntimas, él se	

				<p>seca, él se echa su crema, él se pone su pijama, él se acuesta. Es que él todavía duerme con su papá, entonces... no No. Pero él deja su ropa sucia en el canasto de la ropa sucia, él deja sus zapatos en su lugar, él se pone su pijama, deja su ropa de colegio; él ya tiene esa rutina, pero cuesta integrarla. Pero cuando ya la integra súper bien.</p>
			2.2.d Su hijo/a ¿Se relaciona con familiares o compañeros de la escuela? (Por ejemplo: participa de cumpleaños o encuentros, muestra más confianza/cercanía con alguien en particular)	<p>Sí, con la familia más cercana que ve a diario. Como hasta no sé, como hasta los cuatro, Fue como tortura para ellos. Lloraba... Pero de ahí en adelante él lo disfruta, le gusta estar con su familia, sabe que cuando hay día especial está su familia. No, sí, su familia, sobre todo su abuelo y todo es su vida. Bueno, con su papá también. Obviamente, pero me refiero a alguien que no sea yo y su papá: es su abuelo. Con él juega o ve películas</p>
			N.º 3: Estrategias educativas / Apoyos	Subcategoría 3.1: Barreras.

		<p>Subcategoría 3.2: Recursos Educativos.</p>	<p>3.2.a ¿Qué recursos educativos ha observado que apoyan el aprendizaje de su hijo/a en la escuela? (por ejemplo, materiales didácticos, paneles de anticipación, tableros de comunicación, u otros)</p>	<p>Coordinaban llamadas con compañeros que fueran de una edad similar y uno se ponía de acuerdo con la mamá y ahí hablaban entre ellos de sus intereses y él como que tenía mucha iniciativa de preguntar, a veces las preguntas no eran apropiadas, pero porque él no analiza eso de que esto no lo puedo preguntar, él lo piensa y lo que le pregunta. Y él es como un libro abierto, él piensa y habla, entonces le preguntaba como ay, tu familia tiene mucho dinero, pero lo preguntaba en el sentido que él asocia dinero con poder salir como en avión, poder viajar y eso le interesa más a él, entonces eso no se pregunta, pero cuesta todavía que él haga preguntas que, o sea, no haga preguntas que puedan incomodar. No sé, ahí yo creo que por lo que he sabido está como bien déficit con ese asunto.</p>
		<p>Subcategoría 3.3: Metodología / Adecuación.</p>	<p>3.3.a ¿Qué otros aspectos conoce sobre los apoyos que entrega el PIE a su hijo/a? (Por ejemplo, modificaciones en el contenido de las asignaturas, permanencia en sala, flexibilización de horarios)</p>	<p>Sí, bueno, de hecho ahora el horario se adaptó porque ya estaba muy cansado, entonces se acortó la jornada. También cuando hay prueba lo apoya la tía en planteárselas de otra forma, porque a veces las lee pero no comprende la pregunta, entonces ella trata de adaptársela. Y el profesor también de cada asignatura ha ido. Claro, porque se le dificulta matemáticas sobre matemáticas como que lo odia, No sé si se elimina, no tengo conocimiento de eso, pero sí que se modifica. Si él le cuesta solo si él nota que le costó, ahí le hacen.</p>
			<p>3.3.b ¿Su hijo/a se ha desregulado en la escuela?, ¿cuál ha sido el procedimiento</p>	<p>¿Desregulado? Sí, no se ha desregulado, pero no lo noto con algo tan positivo. A veces realmente como que no se. Porque suena raro, lo siento, pero es como que se reprime mucho, por eso se agota tanto, por eso le cuesta tanto. El colegio nunca ha sido un lugar placentero. Le pasaba mucho que llegaba gritando a la casa. Ahora menos mal que ya no tanto, sigue siendo un lugar no placentero, entonces no me gusta tanto que se reprima tanto, siento que debe ser muy como agotador, muy como que eso. Reprimirse mucho. No me gusta tanto que se reprima tanto. No realmente, él viene desde kinder con los mismos compañeros, entonces ha sido positivo en cuanto de que nunca sufrió bullying y él jamás en su vida podría ser algo violento contra otra persona. Nunca, ni de otro niño ni de</p>

				él ansiado en ningún aspecto. Bueno, no lo digo yo, lo dicen los profesores, no es maleducado, no hay ningún problema, ningún sentido.
		Subcategoría 3.4: Evaluaciones.	3.4.a ¿Qué sabe sobre las evaluaciones iniciales y reevaluaciones que realiza el PIE a su hijo/a? (Cómo son, cuándo las realizan, le informan de los resultados)	<p>Sé que constantemente están haciendo y como a final de año a mí me entregan informes, pero no sabría decir como cuánto y cuánto ya. Anteriormente pero este año no. Entonces no sabe cómo son cuándo los realizan. Nada, simplemente sabe que a final de año le muestran el informe con todo lo que.</p> <p>Sí, ahí me explica el informe que hicieron cuándo. Que vieron, en qué estaba mejor que la anterior, en qué hay que seguir trabajando.</p> <p>Sí, que de hecho yo hablé con la tía porque siempre anteriormente me llamaban antes de que comenzara el colegio, me preguntaban cómo estaba X , cómo lo veía para la jornada y todo eso, y este año no ocurrió, lo cual me encuentro raro. Entonces me dijo sí, que no había algún. Porque cambiaron a SLEP.</p> <p>No sé si serán, pero yo creo que igual me conocen. Igual siempre estoy así, siempre estoy. Es que X le costaba mucho, por ejemplo este año han cambiado de salida. Eso anteriormente para él era como llorar. Exactamente, este año no se preocupe. Y yo uy, qué bien.</p>
	N.º 4: Vinculación Familia - Escuela	Subcategoría 4.1: Trabajo colaborativo.	4.1.a Me podría describir ¿cómo ha sido la colaboración entre ustedes, como familia, con el equipo PIE para apoyar a su hijo/a? (Cómo se comunican, participan de actividades o reuniones, participan de decisiones pedagógicas)	<p>Bueno, regularmente, no sé regularmente, pero cada ciertos meses hay reunión y aparte hacer un taller aparte del PIE con los padres apoderados. Entonces ahí nosotros damos la información como padres, como lo hemos visto, la casa, los profesores nos dicen cómo no se ve acá. Y ahí como hay una coordinación o si ellos los ven con alguna dificultad, siempre están llamando. Entonces sí es bien fluida.</p> <p>Sí, es que siempre que siempre está eso de. Uno siempre tiene comunicación por WhatsApp, entonces cualquier dificultad uno siempre tiene para comunicarse así.</p>

				<p>Ahora ya rápido. Y las reuniones se la agendan, no hay ningún problema. Sí, que mismo tema de ahora que yo lo veía muy cansado, la tía me lo comentó. Yo le dije sí, está muy cansado, me dijo ya que veamos el tema del ajuste de la hora, fue en dos días que ya me citaron y rápido. Sí. Entonces siempre ha sido bien. Es que los profesores igual siempre argumentan que depende mucho del apoderado, de cuan preocupados esten, pero si, yo no tenía mala experiencia.</p>
			4.1.b ¿Cada cuánto tiempo tiene reunión con profesionales de la escuela?	<p>Pucha, yo muy seguido, porque yo como le comenté anteriormente, siempre veo algo y siento que lo mejor es conversarlo, entonces yo bien seguido por uno u otro tema, entonces yo como una vez al mes.</p>
		Subcategoría 4.2: Apreciaciones frente a los apoyos PIE.	4.2.a ¿Cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brinda el PIE a su hijo/a?	<p>A mí me gusta, obviamente siempre uno quisiera más que estuviera más involucrado, pero el personal es poco y los niños con autismo, mucho, los niños que requieren apoyo, mucho, entonces comprendes así, pero bien, siempre ha sido buena, siempre han estado muy preocupados, muy cariñoso, con una calidad humana que se agradece, que no es solo aplicar conocimiento, sino desde una mirada más cercana, humana que se agradece, porque mi hijo es súper regalón y súper como pollito, muy. Yo creo que siempre sería importante la posibilidad de que hubiera más apoyo, yo creo, bueno, eso siempre en cuanto a materiales y en cuanto a profesionales, porque sí sería más fácil que estuvieran más apoyados los niños, pero en general yo agradezco arte. Bien, X ha tenido buena experiencia. Ahora el miedo está cuando termine, porque este colivo solo llega hasta octavo, entonces, pero eso yo creo que siempre se va a requerir más apoyo y que no sea solo cuando están chiquititos, porque no sé yo ahí cómo funcionarán los liceos, pero miedo bastante de uno cuando tiene que sacarlo, cuando salen de octavo.</p>
			4.2.b ¿Qué profesionales del PIE apoyan a su hijo/a?	<p>Que son la psicóloga, la profesora diferencial y terapeuta ocupacional, me parece ya.</p>
			4.2.c ¿Hace cuánto tiempo ha estado su hijo/a en la escuela y con esos profesionales?	<p>Con ellos en particular, desde el año pasado creo. Y de apoyo desde kinder, porque él está desde kinder</p>

				acá ya sin el diagnóstico de TEA, pero siempre es que acá, aunque no tengan un diagnóstico y si ellos ven que requiere apoyo.
		Subcategoría 4.3: Apreciaciones acerca d elos avances de los del estudiante.	4.3.a ¿Qué avances significativos ha notado en su hijo/a gracias a los apoyos del PIE?, ¿cuáles?	Bueno, harto. Él antes no podía estar en clase completamente toda la jornada, que de hecho hasta el primer año que puede cumplir como todo el año su jornada completa, en comunicarse se comunica mucho más, mucho más flexible, cero cuadrado. Yo creo que va a ser siempre. El que llegue y me diga mami, siento esto, el otro día me dijo una cosa que me encantó que me la dijera, me dijo mami, es que yo me dijo, por fuera me veo así, pero por dentro estoy así. Y me encantó que me lo dijera, porque yo puedo comprender un poco más su cabecita, que a veces él se siente tan estresado y por qué sí. Más y que le nazca solo. Entonces me encantó, me encantó que este año ha sucedido mucho más, que él se estaba reconociendo lo que él siente. Está mucho más confrontacional también, mucho más, pero también es parte de la etapa, pero por qué esto, pero por qué otro, pero por qué me estas obligado, pero antes no decía nada, entonces yo prefiero mil veces a que él este así. Quiero, no, preferiría verlo sentado en uno hacia allá, que prefiero que aunque me reclame, aunque a veces me dice mami que tú eres pesada, pero está expresando lo que decía. En la flexibilidad también. Sí, que se adapta mucho mejor y eso es porque también ha ido paulatinamente adaptándose a los tiempos de.

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Preguntas	Respuesta Apoderada/o
N.º 1: Describir las percepciones de los familiares sobre los apoyos entregados por el PIE a estudiantes autistas.	N.º 1: Conocimiento general de CEA	Subcategoría 1.1: Definición.	1.1.a ¿Qué entiende usted por autismo?	Que es una condición, me he interiorizado un poco. Creo que todos tenemos pequeños rasgos de autismo, porque todos somos distintos, hay como diversidad de cosas. Entonces, al principio, cuando me contaron del X fue traumático, que te dicen es autista y uno piensa a lo de antes. Creo que es una condición y que uno tiene que tomar las herramientas para poder enfrentar las dificultades que tiene en las distintas áreas porque tiene distintos niveles, Así que eso más que nada.
		Subcategoría 1.2: Caracterización general.	1.2.a ¿Qué sabe respecto a las características de la condición?	

		Subcategoría 1.3: Conocimiento de su hijo/a.	1.3.a A grandes rasgos, ¿cuáles son los intereses de su hijo/a?	Él ahora, bueno, está toda la parte tecnología, desarmar celulares, armar computadores, está cambiando tarjetas gráficas. Más que jugar le gusta armar y desarmar teles y esas cosas. Le gusta harto. Ese es como el mayor interés que tiene.
			1.3.b Su hijo/a... ¿De qué manera expresa sus emociones frente a estímulos agradables y estímulos que no sean de su agrado?	Es muy poco expresivo. Igual yo sé, uno lo conoce las miradas cuando está contento, pero cuando por ejemplo, el tema de la alimentación de cierta fruta se pone mal, es muy desagradable. Si tú estás con él y no sabes que tiene esa condición, por ejemplo, él tiene su vaso, si tú tomas su vaso, él no va a tomarlo de nuevo, él no toma el mismo vaso que. Entonces la gente que no sabe dice oye el niño mañoso. Y eso le afecta más, porque en la casa sabemos que tiene su vaso, su plato y todo. Y que en la mesa no puede haber frutera. Viene un tema con la fruta, la manzana sobre todo, porque cuando suena. Yo antes pensaba que era maña, pero eso. Pero yo le digo que él teniendo su espacio y todo, pero se pone triste porque lo encuentran así. De hecho, ha tenido hartos problemas en el colegio por eso. Él no toma agua del bebedor. La manera en que expresa más el desagrado es como poniéndose triste. Y emociones positivas, por ejemplo. Sí, se pone a bailar, abraza, salta, es bien chistoso.
			1.3.c ¿De qué manera se afrontan estas situaciones como familia?	Él sabe que cuando se pone así. Porque él dice que, por ejemplo, el tema de, te voy a poner un ejemplo: andar en metro o los lugares muy cerrados. No va a los mall, no va a los supermercados llenos, porque mucha gente le molesta. Pero pone tú, practicamos domingo por medio, ayer fuimos en metro hasta Escuela Militar y nos bajamos. Cuando me dice ya, nos bajamos, dura 4 metros ahora arriba, yo trato de prepararlo para la media. Entonces yo digo, vamos el domingo, ya nos vamos a tirar un martes y así. Y él ya se está adaptando y cuando siente que está mal, hace harto técnica de respiración, que igual le ayudaron cuando lo llevé con un terapeuta particular. Me dice mamá, quiero estar solito. Se moja la carita, respira y ya estamos bien. Seguimos.

	N.º 2: Diagnóstico y trayectoria de vida.	Subcategoría 2.1: Proceso de Diagnóstico.	2.1.a ¿Qué situaciones le llevó a iniciar el proceso de diagnóstico?	De acá me mandaron a un psicólogo, porque el X era muy brusco, tenía comportamientos extraños, repetitivos, nunca tenía problemas académicos, al contrario. Pero me mandaron de acá, yo creo que porque querían que les diera medicamentos, porque de repente se paraba de la silla, era como muy. Y lo empecé a llevar, mira, lo llevé porque no creía que lo que tenía, como a tres lugares, hasta que le aplicaron hartos test. Y lo llevé a un neurólogo que estoy arremetida toda la vida en la Católica y le dio Risperidona y fue el peor error de mi vida, porque se lo dio cuando se graduó de kinder. Esto empezó antes, entonces el niño no era él. Entonces yo dije voy a probar algo alternativo, no puede ser. Y empecé a ir como un centro que está en Maipú que se llama AGAPE y empezó con terapeuta ocupacional, con psicólogos, tratamientos semanales y empezamos a ver y ahí ellos me dicen: ¿Sabes qué?, esto va por otro lado, ¿Por qué? Nosotros creemos que X tiene una condición, ¿Cómo así? Y ahí me empecé a interiorizar y ahí me hicieron los test. Y me conseguí yo, busqué yo el neurólogo, dije no lo voy a llevar a un neurólogo para que lo dopen. Y lo lleva el neurólogo, que igual es un gallo súper capó, me sale caro, pero lo llevo sus controles. Y ahí él me dijo que sí, que el X estaba dentro del espectro y todo, que no era nada malo. Me mandó a hacer capacitaciones para mí, porque dijo que la familia era la que tenía que enriquecerse de cierto con eso, porque él también estaba dentro del espectro y se encaja súper bien con el X, porque él se lleva mejor con hombre que con la mujer. Y ahí supe. Y ahí lo diagnosticó.
			2.1.b. ¿Con qué profesionales llevó a cabo el proceso de diagnóstico?	Neurólogo
		Subcategoría 2.2: Vida cotidiana y apoyos.	2.2.a Fuera de la escuela, ¿recibe atención de otros profesionales?, ¿cuáles?	Psicólogo también, por el tema de la preadolescencia más que nada. Su cuerpo que está, está creciendo y se ve en el espejo. Y es un tema.
			2.2.b ¿Su hijo/a toma algún medicamento?, ¿para qué?, ¿cuáles?	Sí, el Samexid, que es para la concentración que te dan, porque es como. Era muy medio disperso, de lunes a viernes, uno a las siete de la mañana. Feriados y fines de semana y vacaciones, no, solamente de lunes a viernes. Y ahora estamos día por

				<p>medio, porque ya se lo empiezo a bajar, como ya no estamos en periodo de.</p>
			<p>2.2.c En relación con actividades de la vida diaria, ¿Qué actividades cotidianas realiza de forma autónoma su hijo/a? Por ejemplo, hacer su cama, poner la mesa, higiene personal u otras.</p>	<p>Él se baña, ordena su ropa, es súper cuático con su ropa, tiene que estar ordenada, blancos, grises, siempre los mismos colores. ¿Lava la loza? No. Pone la mesa cuando está limpia, pero cuando hay que retirar alimento es un tema. Entonces yo le digo ¿Qué te gusta hacer? Él ponte tu, barre todos los días en la mañana y le saca el popó a la perra que tiene y se encarga del antejardín, porque yo vivo en estas casas al frente gigante. Entonces él se levanta más temprano y a las 7:00, 07:30 de la mañana, todos los días me barre, me recoge las hojas, recoge la caca, riega. Y después nos venimos al colegio, tenemos como rutina.</p>
			<p>2.2.d Su hijo/a ¿Se relaciona con familiares o compañeros de la escuela? (Por ejemplo: participa de cumpleaños o encuentros, muestra más confianza/cercanía con alguien en particular)</p>	<p>Súper bien. Ahora hemos tenido hartos problemas con los compañeros, porque los compañeros están en otra onda, de las niñas, entonces me lo ha molestado harto. De hecho por eso tuvimos que intensificar el tema de la psicóloga, del psicólogo, porque no aceptan que es como él y me lo tratan de tonto y está muy garabatero el curso de él. Entonces él se ha achacado harto, no quería venir al colegio, no quería, quería que lo cambiara, no quería que lo matriculara acá. Entonces yo le digo, son procesos y en todas partes va a haber gente así. Trato de ser súper directa yo con él, porque hay que ser directo, no le puedo ir con. Entonces él entiende. Ayer conversamos harto igual cuando salimos en el metro y le dije los trabajos, en todas partes te va a encontrar gente así, tú no vas a poder dejar el trabajo porque hay cinco, cuatro personas que son así. Ignórala, ¿te sirven?, ¿te aportan?, ¿son vitaminas?, no, chao, deséchala. Yo soy súper práctica y eso ahora esta. Han ayudado, funciona escuchando ese tipo de.</p>
	N.º 3: Estrategias educativas / Apoyos	Subcategoría 3.1: Barreras.	<p>3.1.a En las escuelas existen y surgen dificultades que pueden afectar cómo los niños y niñas aprenden, juegan y participan en las actividades. Estas barreras pueden tener relación con el</p>	<p>¿Acá en la escuela? Acá son un siete, acá las tías son siete; no tengo nada que decir, más que nada el nivel con que va, los compañeros más que nada, pero. Algo así que afecte, no ha visto nada.</p>

			espacio, la organización, y/o la comunicación durante las actividades.	Por ejemplo, teníamos un tema que la sala era muy chica, entonces el ascensor, ponte tú, entonces lo sentaron atrás, al lado de la puerta, entonces hay cosas que igual se pueden cambiar y que otra cosa sí hubo, pero hace tiempo hubo un problema con una profesora X que igual lo trató mal, lo trató de tontito delante de todos los compañeros y él se quedó con eso, pero las tías. Nunca se ha desregulado acá, una vez que un compañero fue agresivo con él y él trató, me dijo conté hasta mil y me llevaron a la salita del PIE y me llamaron a mí, entonces estaba así. Nunca le ha pegado nadie, nunca ha pasado eso.
		Subcategoría 3.2: Recursos Educativos.	3.2.a ¿Qué recursos educativos ha observado que apoyan el aprendizaje de su hijo/a en la escuela? (por ejemplo, materiales didácticos, paneles de anticipación, tableros de comunicación, u otros)	Tienen una sala *ininteligible*, juega ajedrez, hacen capacitaciones para los papás, yo encuentro que eso es maravilloso, que hacen cada cierto tiempo, entonces todos los papás compartimos y nos damos cuenta que estamos todos la misma porque de repente uno se siente solo. ¿Y el X que? Ah, y el X participan en un taller aquí de habilidades sociales, lo encuentro maravilloso, los viernes. Entonces, ponte tú, el otro día fueron al súper, pidieron un aporte y fueron solos al súper con el profe, les pidieron que compraran algo y esas cosas que han sido como, que a él le gusta mucho participar. No tiene problemas para relacionarse con los otros niños.
		Subcategoría 3.3: Metodología / Adecuación.	3.3.a ¿Qué otros aspectos conoce sobre los apoyos que entrega el PIE a su hijo/a? (Por ejemplo, modificaciones en el contenido de las asignaturas, permanencia en sala, flexibilización de horarios)	No.
			3.3.b ¿Su hijo/a se ha desregulado en la escuela?, ¿cuál ha sido el procedimiento	No.
		Subcategoría 3.4: Evaluaciones.	3.4.a ¿Qué sabe sobre las evaluaciones iniciales y reevaluaciones que realiza el PIE a su hijo/a? (Cómo son, cuándo las realizan, le informan de los resultados)	Se hace tres veces al año creo, tres veces al año y siempre me llaman para que yo lea y todo eso. Y ahí veo los avances, que tenemos que ir mejorando y todo, son como súper así acá en ese sentido. Entonces yo siempre estoy al tanto que los avances que tiene el X o que me digan señora, trabajemos más esto. Aquí son un siete, yo no sé qué voy a hacer cuando me vaya, porque yo digo sí, pero son súper así como protocolares, hacen el informe, se me entrega, me entregan una copia a mí y son como bien, porque en otras partes no están ni ahí. Una vez al año.

	N.º 4: Vinculación Familia - Escuela	Subcategoría 4.1: Trabajo colaborativo.	4.1.a Me podría describir ¿cómo ha sido la colaboración entre ustedes, como familia, con el equipo PIE para apoyar a su hijo/a? (Cómo se comunican, participan de actividades o reuniones, participan de decisiones pedagógicas)	Con los talleres que hacen, además de que tenemos un grupo WhatsApp que siempre, por ejemplo se van dando tips, datos y más que nada los talleres que hacen para padres y no tan solo con la condición de autismo, con otras cosas como de divergente y todo siempre, yo vengo por el (otro hijo) también, que está por un trastorno del lenguaje, pero eso es buena. Bueno que yo soy más participativa porque con X somos solos con mi hijo pequeño y mi madre. El papá no está presente, pero acá siempre, desde el día uno, siempre han estado como presentes. Entonces es buena la relación. Y el colegio siempre presta apoy. El tema, ponte tú, de la sexualidad, me pasaron un libro porque X empezó a hacer preguntas de pequeño, entonces yo ¿De dónde vinimos? Y ¿tía, cómo lo hablo? Ellos me orientaron. Es buena, no tengo nada que decir.
			4.1.b ¿Cada cuánto tiempo tiene reunión con profesionales de la escuela?	Es que es re poco, porque la parte académica, como te digo, no tiene problemas, si es más que nada por el tema de las habilidades sociales, manejo de la frustración. Pero académicamente hablando, ponte tú, yo sé. Y el neurólogo pidió que las pruebas no le tomaran en cuenta las faltas de ortografía, por poner un ejemplo, y que le dieran un poco más de tiempo o que se elaboraran de otras preguntas, otras formas. Pero X nunca lo ha necesitado. De hecho me dijo mamá, ¿Por qué? ¿Si yo puedo? Ya, pero si tú te ves, ponte tú. Ahora hay una profesora de lenguaje nueva que vino a reemplazar y cambió todo el sistema de las pruebas, ya no son como las hacía él que tenía siete. Entonces, todo el colegio tiene malas notas y llegó con tres, ocho, lloro, ¿Qué voy a hacer? X, relájate. Yo sé, lee los libros de lectura, yo leo los libros y los comentamos. Entonces yo digo, oye, ¿Qué pasó? Ay si mamá, esta parte. Y se la sabe todas. Así que X, yo sé que tú sabes y lamentablemente, cuando te cambien de colegio, te va a tocar con distintas profesoras y todas van a trabajar distinto, tú te tienes que adaptar. Fue un 3,8, fue un 3,8 nomás. Pero es que mamá, fue un 3,8. Porque se frustra por eso. Entonces acá yo hablé con la tía y le expliqué, ahí vine a pedir ayuda hace como tres semanas, es que tía tiene un rojo y se quiere

				<p>morir. Dijo, no, que vamos a ver ¿por qué? Porque a lo mejor deberían hacerle orar, ¿Cachai? Si lo interrogan, se lo va a saber todo, va a contar la media historia. Pero quedamos, yo le dije X, ya, asume nomás para la otra, prepárate y ya tú sabes cómo trabaja ella y tenés que adaptarte, X. Yo no quiero que él viva en una burbuja y que le hagan cosas especiales para que le encaje, eso sí, pero sutilmente. Entonces dijo, sí mamá, no se va a volver a repetir, pero bajé el promedio, porque está traumatado con el promedio, entonces. Pero eso. Pero no reuniones así por la parte académica. No.</p>
		Subcategoría 4.2: Apreciaciones frente a los apoyos PIE.	4.2.a ¿Cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brinda el PIE a su hijo/a?	<p>El PIE como que ayuda a todo el cursos, siempre hay alguien ahí. Yo entré a este colegio porque vivo al frente y porque yo investigué, mi hermana es profe también y el equipo que tienen es maravilloso. Yo no tengo nada que decir con ellos. Deberían haber más recursos para ellos porque como ahora son SLEP, como que se cortan muchas cosas, ¿Cachai? Y no, nada que decir, todo bien, todo perfecto.</p>
			4.2.b ¿Qué profesionales del PIE apoyan a su hijo/a?	<p>La psicóloga, la tía A, el tío B. Yo no sabía que era fonoaudiólogo, cuando yo supe, tío B no tenía idea. La tía C y la profesora D, que ella refuerza matemáticas y esas cosas que siempre están en la sala. Pero la tía A apoya hartito al X, la psicóloga.</p>
			4.2.c ¿Hace cuánto tiempo ha estado su hijo/a en la escuela y con esos profesionales?	<p>De primero básico. Sí, empezó el tiro. Con la tía A, después, porque ella llegó como en tercero básico, cuarto, creo, pero con la tía C y la tía D siempre.</p>

		<p>Subcategoría 4.3: Apreciaciones acerca d elos avances de los del estudiante.</p>	<p>4.3.a ¿Qué avances significativos ha notado en su hijo/a gracias a los apoyos del PIE?, ¿cuáles?</p>	<p>Bueno, todo este tiempo. Es como un complemento con lo que yo hago particular. Al principio tuvimos pequeñas cosas porque el X se siente perseguido, porque si acá, el compañero hace algo malo, no le hacen nada, pero si el X hace, me llaman. Entonces a principio de año tuve como roces porque me llamaron porque el X corre y él es bruco, él es muy brusco, él abraza y es grande, entonces yo le digo hijo, cálmate, no tan brusco en mi espacio. Entonces corría que no, pero ¿pe pegó a alguien? No, pero ¿hizo algo malo? No, es para que no corra, ya le dije yo, ¿para eso me llama?, bueno, voy a hablar con él. ¿Y después que? Porque estaba sentado y no se paraba de ahí. Yo dije oye, hay cosas que ustedes pueden llamar, sean importantes, pero me hacen salir a mí y pedir permiso día seguido para esto, que me pueden haber dado un comunicado, no sé, encontré como medio. Pero después de eso como que ya. Como que, al principio fue como. Este año fue como más complicado, pero ahora ya no puedo hacer tampoco que cambie. Además que él es desatinado, él no entiende bromas ni nada, pero es como muy directo, entonces de repente cae mal. Entonces yo le digo, X, tú no puedes ser, no puedes ser así, porque tú, yo sé que tú sabes, pero tú no puedes ser tan como confrontacional. ¿Me cachai? Como que de repente dice cosas que a la otra persona le pueden doler. Entonces tú tienes que filtrar eso y pensar es que a ti no te afecta, pero a los demás sí. Eso estoy tratando de trabajar harto con el psicólogo, porque de repente puede decir algo y él me dice mamá, ¿te hice sentir mal? Sí, me incomodó, a lo mejor lo formulé mal. Entonces ahí que filtre, pero no, no, nada.</p>
--	--	---	---	---

Anexo 10: Tabla de respuestas profesionales del PIE

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Preguntas	Respuesta del/a profesional
<p>N.º 2: Describir las percepciones de los profesionales del Programa de Integración Escolar en relación con los apoyos brindados a estudiantes autistas en una escuela regular de Santiago.</p>	<p>N.º 1: Conocimiento general de CEA</p>	<p>Subcategoría 1.1: Definición.</p>	<p>1.1.a ¿Qué entiende usted por autismo?</p>	<p>Como una condición que tiene algunos trastornos sensoriales, algunas dificultades a nivel social y en algunos casos se presentan algunas dificultades a nivel académico.</p>
		<p>Subcategoría 1.2: Caracterización.</p>	<p>1.1.b ¿Cómo la define en términos educativos?</p>	
		<p>Subcategoría 1.3: Conocimiento del/a estudiante.</p>	<p>1.3.a ¿Qué conductas recurrentes ha observado en sus estudiantes CEA?</p>	<p>En los estudiantes en el segundo ciclo, ya se empiezan a evidenciar más las diferencias que tienen con el resto, porque hasta cuarto año, quinto año básico, ellos no se notan muy diferentes; ellos se sienten, cómo se llama, como una parte más, pero de quinto en adelante se sienten más incomprendidos; ellos ya visualizan que no pueden responder de la misma forma que el resto. En el caso cuando hay adaptaciones curriculares, ellos notan eso dentro de la sala. Yo, como soy la profesora, estoy dentro de la sala; ellos lo notan. Muchas veces nos ha pasado que hay niños que te exigen tener la misma evaluación que sus compañeros o la misma prueba o que tú los evalúes con la misma escala y hemos accedido, y la verdad es doble frustración porque, en el fondo, cuando tú le entregas la prueba y se da cuenta de que el contenido al que no puede acceder es súper complejo.</p>

			<p>1.3.b ¿De qué manera expresan sus emociones frente a situaciones o estímulos tanto agradables y desagradables?</p>	<p>Verbalmente, generalmente ya son cursos más grandes, lo expresan verbalmente, hay otros dependiendo, porque igual los niños igual que todos nosotros somos todos distintos, En los niños que son más grandes, la dificultad a nivel social y estas como dificultades más como psiquiátricas o psicológicas, que están relacionadas con el tema de la ansiedad. Se ponen como, a veces, un poco más persecutorios: de que nadie quiere estar con ellos, todos los molestan. O también esto como de la teoría de la mente, que no entienden al otro; no comprenden que todos podemos ver algo de forma diferente y ahí como que ellos se ciegan un poquito como con eso., el tema de la tolerancia o que están pasando por periodos complejos físicamente, pero en general verbalmente nos comentan a nosotros, comentan con su grupo de compañeros, generalmente es un grupo muy reducido que tienen de compañeros uno o dos a los que acuden o los mismos compañeros. Cuando uno entra a la sala y entra, muchas veces te mencionan ya, porque nosotros igual hacemos mucho acompañamiento, hartos de preparar a los compañeros para los procesos que se vienen, entonces ellos te dicen: “Tía, vemos a X, a X, que anda más irritable; tía, anda gritando mucho; o tú entras a la sala, tía, hoy día golpeó, hoy día tiró las mesas”, entonces tú ya vas previniendo cuando ellos ya ves que algo viene.</p>
			<p>1.3.c ¿Cómo resuelve frente a situaciones de conflicto?</p>	<p>Primero el diálogo formativo; ya son niños grandes, tú puedes tener un diálogo formativo con ellos cuando no está en crisis, pero generalmente a través del diálogo formativo se hacen reuniones de equipo, donde nosotros vemos si hay alguna decisión que tomar, reuniones con el apoderado, ver en qué situación se presentan las situaciones complejas y con los profesores, pero generalmente primero con el alumno y después nos vamos expandiendo hacia la comunidad a ver qué es lo que está pasando.</p>
			<p>1.3.d ¿Cómo se desenvuelve en actividades de colaboración e interacción con sus pares?</p>	<p>Por ejemplo, aquí no es directamente con los pares, porque generalmente, Cuando son ya estímulos más desagradables, ahí aparecen como las desregulaciones; se comienzan como a desregular. Hay niños que comienzan a gritar, que comienzan a tirar las cosas dentro de la sala, que tienen como dificultades con los pares, y ahí nosotros como entramos al tema de la</p>

				<p>contención, que es como lo que más hemos visto en los niños más grandes. Como que, como que se desregulan, entran en crisis. Y, de forma positiva, cómo reaccionan, cómo que se acercan a contar; uno se da cuenta de que ellos se ponen más felices, cómo eso.</p>
	<p>N.º 2: Políticas Nacionales</p>	<p>Subcategoría 2.1: Conocimiento.</p>	<p>2.1.a ¿Qué conocimiento tiene sobre las políticas nacionales relacionadas con la educación inclusiva y el apoyo a estudiantes en CEA?</p>	<p>En general, los decretos que las amparan. Nosotros nos vamos actualizando a medida que van aplicando las leyes, vamos estudiando, tratando de interpretar las leyes, porque todo es superinterpretable. Y nosotros estamos aquí en un contexto de que, por ejemplo, nos pasa mucho que ahora ponen la nueva ley TEA; nosotros tenemos que tratar de aplicarla dentro de la escuela, considerando al niño, pero también a los otros 30 que hay en el curso.</p> <p>Entonces nos pasó en un caso especial de un curso que una mamá nos decía que, por ejemplo, los niños TEA, por ser la condición TEA, no podían ser suspendidos, no podían ser anotados en el libro de clase, no podían tener. No se le podía decir no al niño, porque cuando al niño se le decía no, resulta que el niño se alteraba, pero resulta que su niño garabateaba a los compañeros, golpeaba a los compañeros; cuando los compañeritos salían a una disertación, decía: "Esto es estúpido, ustedes son todos unos incompetentes". Y eso era un diario venir, y ellos se amparaban en la ley TEA.</p> <p>Entonces igual es supercomplejo el tema del marco legal, porque nosotros tenemos que hacer respetar la ley para todos. Pero los papás de los niños TEA vienen con otra percepción, como que sus hijos son sus hijos y uno los va a tratar casi como una individualidad dentro de la sala y que nosotros tuviéramos que reestructurar todo el mundo para ellos. Y la verdad que en el fondo no es eso, porque lo que uno pretende en la educación regular es que todos nos adaptemos a un mundo, no solamente el resto de los niños, a su hijo; su hijo también tiene que aprender ciertas normas, ciertas conductas, ya desenvolverse en sociedad. Porque yo le explico a los papás, cuando su hijo se suba solo a la micro, cuando se suba solo al metro, el mundo no tiene por qué saber que él es TEA y tener que reconocerlo. Y usted tampoco lo va a mandar con un cartel aquí que diga</p>

				<p>“Respétenme porque yo soy TEA y puedo hacer lo que no es lo que corresponde”.</p>
		<p>Subcategoría 2.2: Ley TEA</p>	<p>2.2.a ¿Qué elementos maneja sobre la Ley TEA?</p>	<p>Bueno, nosotros ahora, respecto a la ley TEA, hay muchos más protocolos que tenemos que tener dentro de lo que es nuestro archivero. Está el tema del DEC, el PAEC que tuvimos que aplicarlo, cómo tener que usarlo, los resguardos que tienen los papás en sus trabajos, que es lo que más. Nosotros tenemos conocimiento sobre eso, en caso de que tengan los niños alguna desregulación o algo pase. Eso es algo nuevo para nosotros que antes no venía dado con ninguna ley. Y también hacerles entender a los papás cuándo se aplica un DEC, porque eso también es complejo. Los papás pensaban que cada vez que al niño le pasaba algo había que aplicar un DEC, y la verdad es que no es así. El DEC se aplica cuando pasamos a un nivel de agresión física; ahí aplicamos el DEC, pero eso es como lo que más manejamos respecto a la ley.</p>

			<p>2.2.b ¿Cree que estas políticas se reflejan adecuadamente en las acciones y recursos disponibles dentro de la escuela?</p>	<p>Sí nos involucran particularmente a lo que es educación básica, porque hay otras que están orientadas a lo que es educación media, continuidad escolar, etc. Pero lo que es orientado hacia nosotros, sí, porque este colegio es un colegio que tiene mucha demanda de niño TEA, demasiada. Yo estoy desde que se inició el proyecto PIE, como proyecto en sí, porque antes existía como educación diferencial y estábamos separados y siempre hemos tenido demasiada demanda, entonces tenemos que estar superactualizados en eso, siempre quedando protocolos. Nosotros teníamos protocolos antes que existieran desde una ley, porque tenemos que irnos regulando, ya que siempre, siempre se puede.</p> <p>Estamos aquí con muchos niños y no solamente de familias vulnerables. Este colegio es un colegio de familias vulnerables, pero los papás que llegan acá son papás conocedores que te exigen cosas que de repente no es lo que realmente pueden pedir dentro de un colegio, que tú tengas a todos los profesionales dentro de la sala exclusivamente con su hijo, sabiendo que nosotros tenemos una infinidad de niños que atender.</p>
	<p>N.º 3: Estrategias educativas / Apoyos</p>	<p>Subcategoría 3.1: Definición.</p>	<p>3.1.a ¿Qué considera que son las estrategias educativas?</p>	<p>Bueno, son todas aquellas acciones orientadas a disminuir las barreras tanto educativas como sociales, que permitan al niño desenvolverse mejor en el ámbito educativo.</p>

			<p>3.1.b ¿Qué estrategias utiliza con los/las estudiantes?</p>	<p>Depende del niño exactamente, pero en términos generales, lo primero es la ubicación estratégica dentro de la sala, el tipo de material que le vas a pasar. Estamos en segundo ciclo, que tengo yo primero básico y tengo séptimo. Ubicación estratégica dentro de la sala, el tipo de contenidos que vamos a trabajar y los temas que vamos a abordar dentro de la sala. De repente hay asuntos que son demasiado, a ver cómo decírtelo, demasiado con ciertos niños que tú no puedes tocar. Nos pasó el año pasado, yo tenía un octavo básico y tenía un chico que era muy frontal en su respuesta. Íbamos a hablar de la homosexualidad, y cuando se tocó ese tema decidimos sacarlo de la sala porque él hacía una verborrea de que todos en este curso son gay, y que el presidente es gay, que esto, que el otro. Entonces esas son las cosas y las estrategias que tú vas en el fondo utilizando. Y adecuaciones curriculares si el niño lo requiere. Y las adecuaciones de acceso, principalmente. Hay niños que se te agotan en el primer semestre; no es lo mismo que en el segundo semestre. En primer semestre tú puedes perfectamente aplicar un cierto tipo de prueba, pero en segundo semestre ya tienes que bajar el nivel de preguntas, de contenidos, tienes que hacer un sinfín de adaptaciones. El cambio estacional de la primavera te juega en contra, pero absolutamente, y eso es verdad. Cuando hay días lluviosos, es un día supercomplejo para nosotros; después de un fin de semana largo, es un día que nosotros tenemos que venir preparados. Todo el mundo dice qué rico fin de semana largo, y nosotros ya estamos sufriendo por llegar el día que viene, porque son días complejos. Entonces, todo ese tipo de adaptaciones tú tienes que tenerlas superconscientes con ciertos niños. Cosas tan simples como cuando hacemos una operación de Daisy, operación de incendio, operación de todas esas cosas; nosotros tenemos designados para saber ciertos niños que se descompensan por el ruido, etc. Había un niño que pensaba que había temblor de verdad cada vez que nosotros hacíamos una operación, y se descompensaba y, digamos, estipulado desde el gobierno, teníamos que hacerlo; sabíamos que después de eso venía una desregulación que nos iba a durar todo el día y la mamá iba a tener que venir a buscarla.</p>
--	--	--	--	---

	Subcategoría 3.2: Barreras.	3.2.a ¿Qué actitudes y/o situaciones o dificultades ha observado en la escuela que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los estudiantes? (recursos, comunicación, estrategias, etc.)	Los profesores básicos, principalmente los adultos. Los adultos, tanto los profesores básicos como los papás, que no comprenden el contexto que se da dentro de la sala. Los profesores básicos, que muchas veces cuando reciben un curso y cuando ven a un chico que físicamente está bien, que físicamente responde, pero cuando ve su primer reto, les cuesta comprender las situaciones, que cuando de repente tú les pides que tienen que hacer este tipo de adaptaciones, no, no te preocupes, igual rinden, no, no te preocupes, que no va a pasar nada. Y cuando tienen al niño desbordado, ahí vienen y te piden. Y los papás, la verdad es que generalmente los apoderados, que no tanto en segundo ciclo cuando llegan, pero generalmente los más pequeños, cuando llegan los papás, aparte de que vienen con un tema, que vienen con que no han aceptado bien el diagnóstico, están aprendiendo a conocer a su hijo, van pasando por muchos procesos; los niños van pasando por muchos desafíos. Esto igual es complejo; hay niños que socialmente realmente no se adaptan, no se adaptan de ninguna forma y es complejo para los papás, y si más encima le sumas que académicamente no rinde; además de las adaptaciones, es más complejo todavía.
	Subcategoría 3.3: Abordaje.	3.3.a ¿Cómo abordan situaciones emergentes con los/as estudiantes, ya sean de carácter, emocional, social, conductual, identitarios, entre otros?	Ya generalmente, cuando pasa alguna situación así, nos avisan inmediatamente y la que está en la sala del equipo que atiende al niño es la que acude, sea cualquiera de las cuatro que trabajamos cuando son los niños TEA: la profesora, la psicóloga, la terapeuta o la fonoaudióloga; cualquiera de las cuatro va y generalmente va acompañada de un otro. Ahora, todo depende del niño, porque hay niños que tú sabes que con una sola basta. Y lo otro que depende del niño, porque hay niños que se dan con alguna persona y con otra no. En general, la psicóloga y la profesora somos las que tenemos más interacción por el niño, por los tiempos destinados por el ministerio para estar con ellos. Pero la terapeuta, hay situaciones que solamente la terapeuta puede ver, porque hay niños que están desregulados y están con todas las locuras, o la fonoaudióloga, pero generalmente lo hacemos así: nos avisan y somos nosotros el equipo. Ahora, hay situaciones que hemos tenido, que hemos tenido este año, que aunque hemos estado las cuatro, ha

				<p>tenido que venir la mamá y llevársela, porque la verdad es que el desborde es demasiado, pero también son niños que hay un tema por atrás, que la mamá no quiere acceder al tratamiento farmacológico, que la mamá no entiende que esta no es una situación, que si el niño golpea y pega de la nada, no es porque sea propio de su conducta, pues eso pasa, que los papás creen que muchas veces que el niño golpea porque sí, ya que es propio de su conducta y no, hay cosas que no, lleva años en esto y te das cuenta cuando es una desregulación y cuando es una pataleta.</p>
		<p>Subcategoría 3.4: Metodología / Adecuación.</p>	<p>3.4.a ¿Qué apoyos brinda el PIE a los/as estudiantes?</p>	<p>Ah, ya, bueno, están los apoyos, primero los profesionales, en el caso, por ejemplo, mío; no sé si por ese lado va la pregunta. Sí, ya, por ejemplo, en el caso tiene los cuatro profesionales de pie. Tiene los cuatro profesionales. Yo, como profesora, como es segundo ciclo, yo voy tres veces a la semana a su sala de Matemática y Lenguaje, priorizo de acuerdo a los estudiantes en general, no a los niños CEA, porque al grupo en general, qué es lo que requiere y se saca a los niños en general, a todos, porque tampoco las horas están destinadas para los niños CEA; estas están destinadas para los siete niños, ocho niños, nueve o diez que tengamos integrados, y se forman los grupos dos veces a la semana. En ocasiones especiales, tengo este año que tengo un niño que tengo desde 3.º año básico, y en el caso de él, yo tengo un adicional: hay una hora que yo debería ir a sala, pero yo me lo traigo porque él tiene contenidos de segundo básico, están cerca, entonces él se me escapa enormemente de lo que es el curso. Entonces existen también otras horas que nos dan acá, que son horas excepcionales, que cuando mi carga horaria se arma y quedan unas horas dando vuelta, se llaman excepcionales, y este estudiante tiene muchas horas excepcionales, porque en el fondo todo lo que aprende lo aprende conmigo, ya que en su curso están hablando chino mandarín para esto.</p>

			<p>Lo otro son las adaptaciones de prueba. Nosotros, con los profesores, nos reunimos con el profesor de matemáticas, con el profesor del lenguaje, una vez a la semana y organizamos qué es lo que se va a hacer. Ahora, no con todos los profesores igual. Yo te digo, hay profesores que me dicen en la mañana: “¿Sabes qué? No voy a ir”. Y yo sé perfectamente lo que está el profesor y lo que estoy trabajando. Hay otros en los que yo entro a la sala y no tengo idea de lo que están haciendo, porque depende de cómo se van dando las relaciones y se hacen las adaptaciones de prueba, las adaptaciones de guía, el trabajo personalizado con el estudiante. En el caso del estudiante que te decía, se le pasa la materia directamente a él, se le manda un PPT especial, etc. Esos son los apoyos que se le dan. Y las reuniones con los papás. Reuniones periódicas con los papás, porque igual es que en el fondo este niño sale de octavo básico este otro año y sus papás en la universidad, pero resulta que todavía no maneja las cuatro operaciones; él lee libros, cuentos de primero básico, y nos cuesta, tenemos que estar con el libro al lado, entonces complejo.</p>
		<p>3.4.b ¿Cómo se determina la frecuencia de los apoyos a los/as estudiantes?</p>	<p>Eso lo define uno en forma profesional o la necesidad que tiene el niño. En el caso, por ejemplo, del estudiante, él requiere un apoyo constante, porque si va solo a la sala, va a estar de oyente, ya que los profesores pueden hacer adaptaciones porque el profesor tiene a 30 dentro de la sala, pero si está habiendo razones, no puede tener una pizarra externa para estar enseñándole a él la multiplicación, porque no da los tiempos, pedagógicamente hablando, para hacer eso. Entonces ahí tengo que estar yo y se hace la intervención; muchas veces es más práctico que yo me lleve al estudiante. Me lo llevo a mi sala, vemos el contenido y la próxima clase él está con una guía trabajando lo mismo, otro universo de lo que están trabajando sus compañeros. Lo mismo el lenguaje, lenguaje trabajando él solamente comprensión lectora de textos de cuatro líneas y nada más. Igual nos queda difícil para él.</p>

				<p>Y ahí uno va midiendo los apoyos a medida que va conociendo al niño o, por ejemplo, en primero básico tengo una niña a la que logramos solo la M y la P en todo el año y sus compañeros ya salieron leyendo. Entonces, con ella también se tuvo que hacer una intervención; ahí tienen asistente dentro de la sala que fue reforzando, reforzando, reforzando el contenido, pero igual así no fue suficiente, porque en el fondo, cuando el niño tiene demasiada dificultad, la única forma es el individual dentro de tu sala; no se puede de otra forma, y ahí uno va conversando los equipos de aula, cómo tú vas viendo los apoyos que necesitas y probando.</p>
		<p>Subcategoría 3.5: Recursos Educativos.</p>	<p>3.5.a ¿Qué recursos educativos ha observado que apoyan el desarrollo de los/as estudiantes en la escuela?</p>	<p>Bueno, los recursos educativos, acá hay una escuela que igual cuenta con hartos recursos, tenemos hartos recursos tecnológicos, pero cuando están muy desfasados, los estudiantes tienen que recurrir a la guía, al trabajo personalizado uno a uno. Y aparte que, por ejemplo, nosotros, si tuviste nuestra sala, en mi sala hay uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis; somos seis profesoras trabajando a veces al mismo tiempo, más la mesa del medio, entonces tú tienes que traerlo en un trabajo que sea superfocalizado, porque son chicos que se distraen fácilmente, entonces no tiene sentido tampoco tenerlo. No puedes hacer una actividad tampoco tan llamativa que te distraiga a los niños que están de la otra mesa.</p>
			<p>3.5.b ¿Qué profesionales participan de los apoyos que otorga el PIE?</p>	<p>Están las cuatro profesionales y más el profesor jefe. Ocasionalmente, los profesores de asignatura, porque igual hay adaptaciones que se tienen que hacer en la asignatura, sobre todo matemáticas, lenguaje, historia y ciencias. Y hay niños que, en el caso de los niños, si son adaptaciones en artes o en música, en ese tipo, en educación física tenemos que hacer adaptaciones que las profesoras, si bien no están las horas para que yo me sienta con ella y me reúna, existe la conversación de pasillo donde te va preguntando: “¿Puedo hacer esto? ¿Puedo hacer esto otro? ¿Voy a hacer esta adaptación?” Y se va logrando.</p>

	N.º 4: Trabajo entre profesionales	Subcategoría 4.1: Docentes de aula	4.1.a ¿Cómo se articulan y/u organizan los apoyos a los/as estudiantes en CEA entre las/los profesionales docentes de aula y las/los profesionales del PIE?	Se planifican en las reuniones de equipo de aula, que están planificadas para que se hagan una vez en la semana, no siempre; acá alcanzan por horarios a que se hagan todos y, dependiendo de las personas, el trabajo es fluido o no es fluido, esa es la verdad. Entonces, con algunas puedes lograrlo rápidamente. Por ejemplo, profesora de matemáticas, ¿qué contenido vamos a ver esta semana? Yo con ellos me reúno los lunes. ¿Qué contenido vamos a ver esta semana? Nos corresponde esto ya con este estudiante CEA; yo voy a seguir viendo esto, ¿o sabes qué? Veamos las figuras geométricas, pero al estudiante CEA le vamos a explicar esto y así vamos trabajando de esa forma, porque este estudiante tiene, obviamente, un PAI, entonces ya hagamos eso y eso lo incluimos en el PAI, entonces solamente ya vamos a ver área, perímetro; ya hagamos perímetro, pero con calculadora; de esa forma nos vamos articulando.
		Subcategoría 4.2: Profesionales PIE.	4.2.a ¿De qué manera se articulan los apoyos otorgados a estudiantes CEA por los distintos profesionales del PIE?	Nosotros, bueno, la verdad es que no tenemos un tiempo de reunión entre nosotros, pero nosotros tomamos desayuno juntos. A las 4 de la tarde, todas se van a la sala de allá y se conversa sobre los niños, o en conversación, digamos, de pasillo que se da en nuestra sala. Oye, ¿sabes qué? Me pasó esto con esta estudiante y no me funcionó, o me pasó esto, y se van conversando y vamos llegando a acuerdos que no quedan, la verdad, por tiempo no quedan escritos, pero se toman muchos acuerdos y siempre se está trabajando en conjunto. Además, por ejemplo, nosotros tenemos que hacer intervención una vez cada 15 días, una vez al mes, en aula común que se designa en Matemática y Lenguaje. En los cursos grandes no se hace en forma conjunta, pero en los cursos más pequeños, en primero básico, generalmente segundo básico y a veces en tercero, uno trabaja con todo el equipo. Entonces por ejemplo, este año que yo tuve primero básico, yo hice unos cuadernillos, unos librillos chiquititos de las letras, los niños veían la letra y cuando a mí me tocaba, hacíamos el librito de las letras y era un librito que ellos armaban, así como a todos les gusta la cosa chiquitita, el librito de las letras, entonces yo iba con la fonoaudióloga y hacíamos el librito de la letra, repasábamos la letra,

				<p>imprimíamos el PPT hacíamos junto a la actividad, y ahora para finalizar la actividad, hicimos una actividad entre todas y era la búsqueda del tesoro, ahí trabajó la terapeuta y se van trabajando actividades en conjunto, como también para poder finalizar.</p>
		<p>Subcategoría 4.3: Agentes educativos fuera del PIE</p>	<p>4.3.a ¿De qué manera participan de los apoyos otros agentes educativos? Como auxiliares, directivos, entre otros.</p>	<p>No directamente, la verdad es que no trabajan directamente. Lo que sí a ellos se les explica cuando hay situaciones complejas; por ejemplo, tenemos niños complejos que están en situaciones ya, por ejemplo, ¿qué es complejo? Una situación de suicidio. ¿Qué complejo? Niños que están en una situación compleja de conducta y eso se les explica. Tuvimos un niño de tercero básico que nos habló de suicidio este año, siendo muy chiquito, lo más chiquito que nos ha pasado, y fue explícito, explícito, explícito. Y hablamos con todo el equipo y le dijimos, por favor, cuando él esté en esa situación. Porque claro, cuando él estaba mal, mal ahí, que pedía un montón de cosas para autoflagelarse y todo, todos querían ayudar y nosotros lo teníamos así como. Así como él sentado allá y nosotros como por acá, observándolo solamente. Y todo el mundo ay, mi niño, ¿qué le pasó? Y le venía de nuevo la locura. No, por favor, no, no se acerquen, ¿pero qué le pasó? Claro, entonces ahí tú tienes que empezar a explicarles que, por favor, no se acerquen y dar como las indicaciones. En general, a ellos igual se les capacita para que tengan las herramientas, pero no al nivel de los profesores.</p>

			4.3.b Qué aspectos considera fundamentales para fortalecer la coordinación entre todos los actores del proceso educativo?	Capacidades para toda la comunidad educativa, eso debiera haber, o talleres que los involucran a todos, lo mismo que también se nos enseña a nosotros, que fuera como extensivo para todos, porque hay cosas que nosotros como PIE manejamos y nosotros se las vamos replicando y uno se las va enseñando así en el diario qué hacer a nuestros profesores, que no son todos con los que estamos, porque yo soy en matemática y lenguaje, igual me coordino con la historia, igual me coordino, pero no se dan los tiempos.
	N.º 5: Vinculación Familia - Escuela.	Subcategoría 5.1: Trabajo colaborativo.	5.1.a ¿Cómo ha sido la colaboración entre las familias y el equipo PIE para apoyar a los/as estudiantes?	Depende del estudiante, eso es relativo. Así como existen un montón de estudiantes y todos son distintos, las familias son todas distintas. Hay familias que son supercolaboradoras, que están, están ahí al 100 con terapias externas, que desde el día uno ellos están y entienden y comprenden la necesidad y la importancia que es para sus hijos el apoyo externo, que esto el día no lo es todo. También hay otras familias que no pueden acceder a esos recursos porque económicamente no pueden, y hay otras familias que, pudiendo hacerlo, se niegan a la situación de hacerlo. Y no me refiero solamente a las terapias, sino también al tema de apoyo externo, como apoyo psicológico, apoyo de un psiquiatra, etcétera. Entonces, todo depende de la familia. Exactamente, depende de la familia, porque a veces tú lo intentas, lo intentas, lo intenta, pero existe una negación tan grande de parte de la familia que todo es culpa de otros. Siempre tratan de culpar a otros de las situaciones que, en el fondo, le están pasando a su hijo. No solo le pasa acá, ya le pasó en la otra escuela y le va a pasar a la otra escuela, entonces eso es superrelativo.
			5.1.b ¿Con qué frecuencia se reúnen con las familias?	¿La frecuencia de las reuniones? Eso depende; generalmente, uno trata de reunirse con los apoderados una vez por semestre o una vez al año. Ahora, hay situaciones que ameritan que tú te reúnas mucho más, pero no existe una cronología que digamos que nosotros nos reunimos de tal a tal. No, eso no existe. A nivel de PIE, no tan calendarizado.

			<p>5.1.c Desde su experiencia, ¿qué podría mejorarse en la relación entre el PIE y las familias para favorecer la inclusión escolar?</p>	<p>Lo que a mí me gustaría mejorar siempre es el tema del tiempo, que hubiera más tiempos, quizás, de talleres para padres y de reuniones, pero lamentablemente, por un tema de estrategias de acá de la escuela, cuando a ti te designan las horas para hacer las reuniones, los papás no vienen porque tienen reunión de esto, que hay que pedir permiso en el trabajo, y son muy poquitos los papás que vienen a reunión. Y resulta que esos papás que sí vienen a reunión son justamente con los que uno tiene mayor relación, porque ellos, cuando vienen a nuestros talleres entienden en el fondo cuál es nuestro enfoque, qué es lo que queremos lograr, qué es lo que es el trabajo que estamos haciendo acá, que cuando nosotros le decimos: "No, su hijo tiene que hacer la cama, usted tiene que dejar de darle la comida"; no es que seamos de pesadas ni de nada, estamos logrando una autonomía, y ellos con esos talleres logran estas cosas. Pero lamentablemente de repente nos dicen: "No, el único horario disponible para el taller es el día martes de 9 a 10". Eso es porque los papás trabajan. Y resulta que la tarde tiene una reunión de apoderado, entonces, ¿qué prioriza, la reunión de apoderado? La tarde, porque entregan notas. Entonces eso es lo único que a mí me gustaría más, que hubiera más talleres y más tiempo para poder hacer este tipo de reuniones.</p>
		<p>Subcategoría 5.2: Apreciaciones acerca de los apoyos que otorga el PIE.</p>	<p>5.2.a ¿Cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brindan como PIE a los/as estudiantes?</p>	<p>Muy bueno, yo creo que yo tengo la garantía de conocer muchas realidades. Yo tenía una consulta particular, sobre muchas realidades de cómo eran los apoyos que se dan en muchos colegios, y la verdad, lo que entrega la educación municipal para los niños PIE es excelente. Hay colegios particulares subvencionados, hay colegios particulares, que el sistema de evaluación, digamos, de los apoyos, que es el PIE o los grupos diferenciales, es solo evaluación, y tú tienes que verlo por fuera o una vez al mes. Una vez cada dos meses veían al niño. Ah, sí, igual síganlo atendiendo por fuera. Pero acá sí hay un apoyo constante, sí se atiende a los niños, los niños son evaluados y tú ves los avances. Yo creo que es muy bueno. Lo único que es lamentable es que con este decreto 170, los tiempos son muy pocos. Antiguamente, cuando recién partió todo esto, a nosotros nos daban los tiempos por niño. Entonces, por</p>

				<p>ejemplo, a mí, que yo partí siendo de discapacidad intelectual, me daban 45 minutos por niño. ¿Qué me permitía eso? Yo juntaba a tres niños y les daba 45, 45, 45. A esos tres niños los veía tres veces 45, y eso, y no en trabajo en sala, que igual es importante el trabajo en sala. Yo no digo que no sea importante el trabajo en sala, pero el trabajo más importante, donde el niño avanza, es en su aula de recurso, trabajo individual de sala.</p>
		Subcategoría 5.3: Apreciaciones acerca del progreso de los/as estudiantes.	5.3.a ¿Ha notado algún/os avance/s significativos en los/as estudiantes a partir de apoyos que otorga el PIE?, ¿cuáles?	<p>Sí, sí, de todas maneras tú ves cómo llegan. Cómo se van, de verdad es que es bastante la evolución que tienen, la adaptación que tienen, cómo van comprendiendo la rutina. Hace poco se nos fue uno de octavo, que lo teníamos de primero básico, y recordábamos cómo había llegado, que pasaba metido en nuestra sala PIE, y es superimportante si uno realmente nota la diferencia.</p>

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Preguntas	Respuesta del/a profesional
N.º 2: Describir las percepciones de los profesionales del Programa de Integración Escolar en relación con los apoyos brindados a estudiantes autistas en una escuela regular de Santiago.	N.º 1: Conocimiento general de CEA	Subcategoría 1.1: Definición.	1.1.a ¿Qué entiende usted por autismo?	Es una condición que tiene bastantes desafíos, como en el área social, también a nivel de la percepción, en algunos casos, también.
			1.1.b ¿Cómo la define en términos educativos?	
		Subcategoría 1.2: Caracterización.	1.2.a ¿Qué características conoce sobre esta condición?	<p>Creo que tiene que ver con los desafíos a nivel sensorial y también en cuanto a la flexibilidad cognitiva. También siento que son como aspectos importantes y que pudieran afectar en el desempeño de los niños y las niñas del espectro, porque van creando como dificultades en el sentido de no ir comprendiendo, por ejemplo, que a veces cambian los horarios o que hay cambios de profesores, o que de repente hay cambios de puesto, o de repente las dinámicas dentro del aula van siendo más diversas, ¿verdad?</p> <p>Y también considero que, como no hay tanto, cómo se dice, no todos saben cómo anticipar, no hay como una cultura para el CEA, entonces yo creo que esas características son las que van</p>

				afectando también a los chiquillos. Tiene que ver más como desde el área social, como esos desafíos sociales que tienen los chiquillos y chiquillas; creo que son los que más afectan o podrían interpretar.
		Subcategoría 1.3: Conocimiento del/a estudiante.	1.3.a ¿Qué conductas recurrentes ha observado en sus estudiantes CEA?	<p>Mira, dentro de lo que más quizás se pueda visualizar con los chiquillos, tienen conductas más como algunas de aislarse; les cuesta mucho a nivel como de tener un grupo de mejores amigos. En algunas ocasiones nos pasa que empiezan con ideas un poco más delirantes y persecutorias, entonces empiezan a sentir que todos los chiquillos, como que si alguien se ríe, se está riendo de ellos.</p> <p>Hay un periodo como de quinto a sexto básico que comienzan, no todos, pero algunos, como con esta idea de que todo está pasando como alrededor de ellos y, como les cuesta mucho entender el contexto social, creo que por ahí también va teniendo estas dificultades. Si bien ya sus desregulaciones no son tan intensas como cuando son en primer ciclo, como que van por esa línea, como de pensar cosas, de entender mal a veces las situaciones; como esas conductas creo que son las que más observo.</p>
			1.3.b ¿De qué manera sus estudiantes expresan sus emociones frente a situaciones o estímulos tanto agradables y desagradables?	<p>Generalmente, a algunos chiquillos les cuesta mucho entender su mundo interno en general, como que les cuesta poder expresar sus rabias y también sus alegrías. En algunos casos, cuando son cosas buenas, sí son muy demostrativos, como que lo pueden verbalizar, mientras que cuando son cosas que son como más desagradables o como rabia, creo que algunos son más ensimismados o algunos golpean, se reúnen y llegan a los golpes, algunos que sí.</p>

			<p>1.3.c ¿Cómo resuelve frente a situaciones de conflicto?</p>	<p>Las situaciones de conflicto generalmente las abordamos como en equipo. Trabajamos con los chiquillos, tratamos de dialogar con los niños; generalmente se puede entablar una conversación, explicarles qué está pasando, darles a entender un poquito el contexto también y cómo lo que ellos están sintiendo va desde ahí. Como desde el diálogo, del acompañamiento, de repente muy respetuoso, porque algunos sí se ponen muy agresivos, pero desde el respeto, desde estar ahí también resguardando a los otros compañeros.</p> <p>Cuando hemos tenido desregulaciones como desde lo físico, vamos en equipo, trabajamos bien colaborativamente en ese sentido y la idea es como contener a los chiquillos. Pocas veces hemos llegado a la contención física, pero sí lo hemos tenido que hacer.</p>
			<p>1.3.d ¿Cómo se desenvuelve en actividades de colaboración e interacción con sus pares?</p>	<p>Mira, acá nosotros igual hacemos un taller que es un taller de habilidades sociales; tratamos un poco de ir explicándoles también las situaciones sociales, los contextos. Generalmente no todos, pero sí se desenvuelven bien, porque también los cursos son bien empáticos; no en todos los casos, pero en algunos como que tienen harto respeto por la condición. Este año creo que nos pasó con cursos que no fue tan respetuoso y hemos tenido hartas actividades a nivel, como por ejemplo, de convivencia. Hemos hecho intervenciones, hemos hablado acerca de lo que implica ser autista también, porque sí les cuesta mucho participar con los grupos.</p> <p>De ahí también nosotros tenemos unas reuniones que son como equipos de aula, que se hacen semanalmente con los profesores. Ahí conversamos también la situación y también podemos hablarlo con los de asignatura, como por ejemplo cuando hacen trabajos de grupo; les solicitamos que armen los grupos, los profesores, antes, como para evitar que los chiquillos puedan quedar solos, porque generalmente, si bien interactúan de buena manera, no sé si tienen como grupos de amigos. A algunos les cuesta y por eso nace este grupo, que es el taller de habilidades sociales PEERS, un poco para poder enseñarles, ¿cierto?, a cómo desenvolverse en los ámbitos sociales.</p>

	N.º 2: Políticas Nacionales	Subcategoría 2.1: Conocimiento.	2.1.a ¿Qué conocimiento tiene sobre las políticas nacionales relacionadas con la educación inclusiva y el apoyo a estudiantes en CEA?	Bueno, está la ley de autismo que está implementándose este último año; bueno, los decretos también. Está el Decreto 170, que es por el que nos regimos nosotros, que en verdad es bastante poco realista con respecto a las necesidades reales como de los niños autistas, y también la ley, en verdad, porque la ley manifiesta que tenemos que entregar muchos apoyos, lo que me parece súper bien, que hay que cuidar la inclusión de los chiquillos, pero en términos reales eso no se puede llevar a cabo por los tiempos que nos entregan, por las formas en que están escritos. No sé, nos piden algunas cosas que, en papel, lo real como que no es tan ad hoc con la necesidad real de los estudiantes. No hay, por ejemplo, tiempo para trabajar con las familias, que es algo que sí se hace en esta escuela. Nosotros hacemos talleres, pero los tiempos para nosotros como profesionales, eso lo hacemos como porque queremos, porque tenemos ganas de y porque creemos que tiene que ser en todas las dimensiones las atenciones para los chiquillos CEA.
		Subcategoría 2.2: Ley TEA	2.2.a ¿Qué elementos maneja sobre la Ley TEA?	Ya, a ver, de esta ley sé que resguarda la inclusión de los chiquillos CEA con atenciones multidisciplinarias, no solamente también en lo educativo; también tiene que ver como con las atenciones de salud pública, en donde entiendo que van a tener como evaluaciones y atenciones gratuitas por parte de los CESFAM y también de los hospitales. Una ley que también apoya a los padres, en el sentido en que tienen permisos, ¿cierto?, como legalmente pueden venir ante una regulación; protegen a los chiquillos con los protocolos, con el PAE, con el DEC, en donde se les da soporte también emocional. Creo que se resguarda bastante su trayectoria.
			2.2.b ¿Cree que estas políticas se reflejan adecuadamente en las acciones y recursos disponibles dentro de la escuela?	Creo que en absoluto. Considero que, si bien me parece muy importante que exista una ley que pueda resguardar las atenciones de los chicos CEA, en términos reales eso no se lleva a cabo ni con los tiempos de profesionales, porque, por ejemplo, acá en las escuelas, si bien pueden existir siete niños con la condición, los tiempos de profesionales no dan y los tiempos están como con una mirada más clínica, más que una mirada educativa; entonces es súper difícil poder implementar.

				<p>Si bien esta escuela es bastante flexible y como que nos generan todos los apoyos, yo creo que tiene que ver más con una mirada como de esta escuela, en donde la directora, por ejemplo, nos permite realizar estos talleres. Si nosotros queremos hacer un trabajo con los apoderados, nos van a permitir, pero tiene que ver con la flexibilidad y el compromiso que tiene esta escuela con los niños CEA. Pero, en términos así como si estuviéramos con la ley y con lo que nos entregan, no alcanzamos.</p>
N.º 3: Estrategias educativas / Apoyos	Subcategoría 3.1: Definición.	3.1.a ¿Qué considera que son las estrategias educativas?		<p>Las estrategias educativas las entiendo como todas las acciones que se realizan que van en pro de los estudiantes, como, por ejemplo, todas las reuniones de coordinación, todos los talleres que se puedan crear, las atenciones también individuales que se realizan. Creo que esas podrían ser como las estrategias que uno puede utilizar.</p>
		3.1.b ¿Qué estrategias utiliza con los/las estudiantes?		<p>Mira, en general mi trabajo de psicóloga está enfocado en las habilidades sociales de los chiquillos. Por los tiempos que nosotros tenemos, está muy enfocado en términos más grupales; no tengo atenciones individuales y se enfocan en los talleres de habilidades sociales, por ejemplo, y también en la contención y el acompañamiento emocional de los chicos.</p> <p>Hay veces que sí se ven como de manera individual y en donde se trabaja, por ejemplo, el juicio social; trabajamos la contención emocional, la alfabetización emocional también con los chiquillos, que puedan ir reconociendo las emociones de ellos y qué hacer con respecto a esas emociones, como “soy un volcán, ¿qué tengo que hacer?”. Y en muy pocos casos, y los más necesarios, porque tenemos casos muy álgidos o que necesitan mucho apoyo. En esos casos sí se toman de manera individual y en todos los otros son de manera grupal; se abordan desde las temáticas de habilidades sociales y los más chiquititos también, pero de otra manera.</p>

		<p>Subcategoría 3.2: Barreras.</p>	<p>3.2.a ¿Qué actitudes y/o situaciones o dificultades ha observado en la escuela que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los estudiantes? (recursos, comunicación, estrategias, etc.)</p>	<p>Yo creo que hay un montón de barreras. Creo que una de las barreras que se pueden mencionar es el conocimiento con respecto al estudiante o qué implica, qué es ser autista, por ejemplo. Yo creo que pocos profesores comprenden a cabalidad qué es el autismo y también incluso las familias, como que las familias tampoco comprenden muy bien qué significa que su hijo sea autista y como qué cosas deben hacer. Entonces creo que, dentro de las barreras que podemos encontrar, está, por una parte, el desconocimiento de las familias, en que no conocen mucho; el desconocimiento, además, de los profesores o de la estructura como escuela.</p> <p>Y también, estructural, considero como barrera, yo creo que ya es una barrera que hayan 40 estudiantes dentro de una sala de clase, por ejemplo. Esa es una gran barrera, porque también desconoce como cada estudiante, como la realidad de los chicos. Entonces creo que hay barreras muy estructurales ya desde que hayan 40 chicos o 30 y tantos en un espacio muy reducido. También, a nivel curricular, creo que es difícil poder planificar con una mirada diversificada. Creo que esas son algunas de las barreras que te puedo mencionar. Y lo otro que creo que es una gran, gran barrera, creo que son las atenciones con profesionales externos, porque primero son súper caros, necesarios, pero a veces imposibles para los papás.</p>
		<p>Subcategoría 3.3: Abordaje.</p>	<p>3.3.a ¿Cómo abordan situaciones emergentes con los/as estudiantes, ya sean de carácter, emocional, social, conductual, identitarios, entre otros?</p>	<p>Mira, ahí generalmente siempre todo se trabaja muy como en equipo. Cuando hay una situación emergente, como una desregulación generalmente, y cuando son de quinto a octavo, vamos dos, una porque de repente las regulaciones son más físicas y ahí podemos como ayudar en la contención.</p> <p>Desde ahí, luego de que pasa, por ejemplo, el evento de la desregulación, generalmente se tiene la conversación con el estudiante, se llama también a las familias, se conversa con las familias, se trabaja con los profesores también y, cuando son muy constantes, se empieza a hacer como un análisis de los posibles factores que estén desencadenando esta desregulación. Y así hemos encontrado como hartas cosas, como que habían estudiantes que sí estaban molestando a los chiquillos, por ejemplo, que cuando hay un profesor no lo hace nadie, como que podía visualizarlo, pero este trabajo</p>

				mancomunado como que permitió resolverlo.
		Subcategoría 3.4: Metodología / Adecuación.	3.4.a ¿Qué apoyos brinda el PIE a los/as estudiantes?	Bueno, los apoyos semanales, como atenciones semanales, la psicóloga, el trabajo en equipo como con los profesores. También tenemos, por ejemplo, redes en la escuela, que podemos hacer derivaciones más clínicas con un valor más acotado entre todas las otras opciones o todos los otros apoyos que se realizan, como las adecuaciones curriculares. A veces hay que hacer adecuaciones a nivel físico o cambiarlos de puesto, ponerlos en algunos lugares como que estén más cómodos; en algunos cursos incluso como ponerle pelotas de tenis a las sillas para los ruidos, porque vienen niños muy sensibles al ruido, y así un montón como de esos apoyos.
			3.4.b ¿Cómo se determina la frecuencia de los apoyos a los/as estudiantes?	Según el Decreto 170, los chiquillos todas las semanas reciben apoyo tanto de educadora diferencial, de psicólogo, terapeuta ocupacional y fonoaudiólogo; o sea, eso está como por decreto. Semanalmente, todos los chiquillos tienen una atención con psicólogo a nivel grupal, por ejemplo. También la profesora entra como tres veces a las salas de clase y también les da apoyo en aula de recursos. La psicóloga, por ejemplo, yo entro una vez a sala, también hace como actividades o talleres en pro de la inclusión y los veo semanalmente también, y si es que se desregulan, también se les da la contención.
		Subcategoría 3.5: Recursos Educativos.	3.5.a ¿Qué recursos educativos ha observado que apoyan el desarrollo de los/as estudiantes en la escuela?	Yo creo que esta escuela, en particular, tiene como harta cultura en el sentido de que nos dan espacios para pedir, por ejemplo, materiales, quizás no necesarios, pero considero que igual es como que se visualiza. Se visualiza, por ejemplo, en que en los primeros recreos no se ponga música tan fuerte también, porque, en general, los niños con más desafíos están hasta cierta hora; entonces, a esa hora todavía está mucho ruido, como que les puede generar más estrés. Desde ahí hay recursos

				humanos, tecnológicos, no los visualizo por ahora, no sé, pero en ese sentido sí se compra material, por ejemplo, para las cositas de la calma, hay pelotas sensoriales, etc.
			3.5.b ¿Qué profesionales participan de los apoyos que otorga el PIE?	Psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional y educadora diferencial.
	N.º 4: Trabajo entre profesionales	Subcategoría 4.1: Docentes de aula	4.1.a ¿Cómo se articulan y/u organizan los apoyos a los/as estudiantes en CEA entre las/los profesionales docentes de aula y las/los profesionales del PIE?	Ya, eso. Una vez por semana tenemos un equipo de aula; si bien no siempre pueden participar todos los profesionales, porque nosotros tenemos como las horas, siempre está la educadora diferencial y la psicóloga. A nosotros sí nos generan horas como para eso y ahí buscamos las estrategias necesarias o, de repente, citamos a los apoderados o buscamos como qué hacer; esa es como nuestra forma de articular. Las profesoras revisan las planificaciones. No sé si siempre eso como que se hace, pero sí siempre hay como una conversación con respecto a las necesidades del curso y, entre ellos, están los chiquillos.
		Subcategoría 4.2: Profesionales PIE.	4.2.a ¿De qué manera se articulan los apoyos otorgados a estudiantes CEA por los distintos profesionales del PIE?	Mira, eso. Si bien no tenemos como un tiempo determinado, eso se genera espontáneamente. Hay una muy buena comunicación entre los profesionales del equipo, mucho trabajo colaborativo. Creo que es un PIE que trabaja y se comunica mucho cada cosa o alguna situación que pasa con algún estudiante. La educadora diferencial siempre nos comunica a nosotras, vemos las estrategias en conjunto; siempre como que buscamos trabajar, no sé, la fono, la terapeuta, la psicóloga, como que siempre se aborda así. Entonces sí tenemos muy buena comunicación, a pesar de que no existen como tiempos formales para eso.

		Subcategoría 4.3: Agentes educativos fuera del PIE	4.3.a ¿De qué manera participan de los apoyos otros agentes educativos? Como auxiliares, directivos, entre otros.	<p>Mira, cada vez que, por ejemplo, tenemos alguna necesidad o se nos ocurre alguna actividad, nosotros podemos pedir como una... no sé, estoy pensando en que se nos ocurrió hacer otro proyecto con los chiquillos CEA, porque le agregamos anterior de habilidades sociales la parte como más práctica, y eso también le pedimos un tiempo a nuestra jefa UTP. Ellos son súper flexibles. Esta escuela yo creo que es una escuela muy bonita en ese sentido, porque nos permiten esos espacios. Conversamos con la jefa de UTP, le pareció; ahora queremos pedir recursos económicos y no sé cómo nos va, pero también tenemos que gestionar aquello. Pero sí, siempre están los espacios. No sé si es como constante, pero sí, cada vez que los necesitamos, uno puede tenerlos.</p> <p>Y con todos los agentes, porque en general esta escuela es bien comprometida, en realidad, porque no sé si están las tías del aseo o está alguna paradocente y visualizaron alguna situación compleja, o visualizaron algo que les llamó la atención, algo que les preocupó, o algún estudiante que a lo mejor estuvo solo en el patio, que no jugó, que estuvo peleando, inmediatamente o nos avisan a nosotras o a los profesores jefe, y los profesores jefe se comunican con nosotros. Como que en ese sentido siento que el programa de integración está bien validado, como que nos avisan, trabajamos en conjunto, podemos decirle "tía, porfa, puede visualizar a este chiquillo porque le hemos realizado esto, ha visto esto otro". Es una escuela bien pendiente de lo que pudiera pasar.</p>
			4.3.b Qué aspectos considera fundamentales para fortalecer la coordinación entre todos los actores del proceso educativo?	<p>Tal vez como poner tiempos más formales, en realidad, pero yo creo que es algo que igual se genera. Se genera el trabajo en equipo, se genera lo colaborativo. En los consejos de profesores hay días en que, si bien eso quizás como utilizarlos mejor, porque si los tiempos están, la jefa UTP da algunos días para trabajar como colaborativamente, yo creo que ahí tenemos que como empezar a usarlos mejor, pero sí creo que existen esos espacios.</p>

	N.º 5: Vinculación Familia - Escuela.	Subcategoría 5.1: Trabajo colaborativo.	5.1.a ¿Cómo ha sido la colaboración entre las familias y el equipo PIE para apoyar a los/as estudiantes?	En general tenemos una buena comunicación, siento yo. A mí no me ha tocado todavía tener apoderados como complejos; tenemos una relación bien, bien estrecha. En ese mismo sentido, también hacemos escuelas para padres para poder apoyarlos y acompañarlos, porque generalmente, en primer ciclo, los papás están como recién entendiendo un poco de qué trata. Ya en el segundo ciclo, de quinto a octavo, ya están como un poquito más preparados, pero sin duda siempre se van como apoyando entre ellos. Lo que hemos tratado también de ir generando es que entre ellos hagan como redes, porque hay padres muy solos, en que nosotros también visualizamos el estrés que ellos viven, y hacemos como talleres de autocuidado para los papás; buscamos también talleres de información. Entonces, en general, es estrecha la relación, no tenemos mayores problemas. Son padres generalmente muy comprometidos, en comparación con otras sociedades. Yo creo que ellos son como padres muy comprometidos, muy ahí, a veces muchísimo. Creo que prefiero eso a alguien despreocupado.
			5.1.b ¿Con qué frecuencia se reúnen con las familias?	Súper, mira, eso depende como de las necesidades del estudiante. Hay estudiantes en que necesitamos y nos reunimos con las familias constantemente, dos semanas cada un mes, pero hay otros en que, en general, son muy pocas reuniones o tal vez más como una comunicación vía WhatsApp, contándoles cómo van los niños o si ellos piden. Pero, en general, no está determinado, no hay tiempos determinados con los chicos. Sí, los talleres creemos que es importante mantener las comunicaciones, pero no en todos y va a depender de las necesidades que tengan.
			5.1.c Desde su experiencia, ¿qué podría mejorarse en la relación entre el PIE y las familias para favorecer la inclusión escolar?	Yo creo que, ¿qué podría mejorar? Yo creo que deberíamos hacer, a lo mejor, más talleres informativos. Yo creo que por ahí también andarían mucho mejor los chiquillos. Estoy pensando como con respecto a la alimentación, las pantallas, porque las familias generalmente desconocen esos ámbitos y creen y no entienden muy bien por qué los chiquillos están tan irritables, por qué están tan enojones, y tiene mucho que ver a veces porque están toda la tarde con pantalla, porque no hay unas rutinas claras. Entonces yo creo que, desde ahí, a lo mejor realizar

				más talleres informativos con los papás, como para que ellos puedan ir también aprendiendo, también entregándonos ellos lo que saben. Hay papás que son secos; yo creo que eso podríamos hacer como para mejorar y fortalecer, cierto, como nuestra relación con los apoderados.
		Subcategoría 5.2: Apreciaciones acerca de los apoyos que otorga el PIE.	5.2.a ¿Cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brindan como PIE a los/as estudiantes?	Mira, en general, los apoyos que se entregan siempre faltan. Yo creo que uno siempre está como al debe con las necesidades. Tal vez me gustaría hacer como muchas más cosas, pero creo que igual hay apoyos importantes para los chiquillos. Hay harto monitoreo; en general, los acompañamos harto en los talleres de habilidades sociales. Las chiquillas que tienen un poco más de tiempo para verlos, a veces muy individual. Las profesoras están todas súper atentas y yo creo que ahí, si bien son buenos los apoyos, podrían siempre ser más. Falta tiempo para trabajar más, pero en general creo que igual falta, falta más tiempo.
		Subcategoría 5.3: Apreciaciones acerca del progreso de los/as estudiantes.	5.3.a ¿Ha notado algún/os avance/s significativos en los/as estudiantes a partir de apoyos que otorga el PIE?, ¿cuáles?	Mira, yo creo que es un conjunto de cosas, yo creo que es multifactorial y no sé si tiene que ver solo con el PIE y también como con todo el colegio y todos los apoyos en realidad, si bien siempre hay mejoras a nivel adaptativo, a nivel del pensamiento, a nivel como reflexivo de todos los estudiantes en general. Hay avances importantes de los chiquillos, pero no sé si los puedo atribuir únicamente como al programa de integración. Hay veces que sí, porque es como que hay estudiantes con mayor necesidad que tenemos que estar, no sé, todo el tiempo, todo el tiempo, hasta que logra adaptarse, pero nuestro trabajo es como dejarlo más autónomo. Entonces, desde ahí, esa es como la función, creemos nosotras también. Así que no sé si podría atribuirlo al programa como maravilloso, no, porque yo creo que también faltan más tiempo o quizás como cambiar a veces algunos formatos, tal vez, pero yo creo que sí se dan avances; ahora, no únicamente son por PIE.

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Preguntas	Respuesta del/a profesional
----------	-----------	--------------	-----------	-----------------------------

N.º 2: Describir las percepciones de los profesionales del Programa de Integración Escolar en relación con los apoyos brindados a estudiantes autistas en una escuela regular de Santiago.	N.º 1: Conocimiento general de CEA	Subcategoría 1.1: Definición.	1.1.a ¿Qué entiende usted por autismo?	Como una condición que se manifiesta en todos los niños como un espectro, de forma diferente, que afecta diferentes áreas: tanto la comunicación, el tema de lo sensorial y la participación social, la relación con los pares. Y muchas veces todas estas características que tienen, o las necesidades de apoyo que van surgiendo, obviamente afectan también, en algunos casos, su desempeño académico y la relación con los pares dentro de la escuela.
			1.1.b ¿Cómo la define en términos educativos?	
		Subcategoría 1.2: Caracterización.	1.2.a ¿Qué características conoce sobre esta condición?	¿De los niños, cierto? Lo social, sobre todo la edad de la muestra que tú me consideras, las habilidades sociales que van presentando, porque todos los niños que, por lo menos, lo que vemos en esta escuela, son niños que tienen desafío en las habilidades sociales, y tiene un impacto en lo que es la relación con los padres, en su desarrollo académico, con quién hacen los trabajos, con quién se van juntando. Van quedando de lado y, en esa edad, los niños ya son un poquito más conscientes; entonces ahí se comienzan a aislar y muchas veces estas dificultades sociales van generando como esta coocurrencia, a nivel como ya más psicológico, con temas con depresión, con ansiedad. Y son cosas que hemos visto aquí en los niños, generalmente como en quinto o sexto, que comienzan ya como con estas cosas más psicológicas, psiquiátricas, donde nosotros como escuela nos damos cuenta y hacemos la derivación con los papás, profesionales externos. Entonces yo siento que esa área es una de las áreas más complejas.
Subcategoría 1.3: Conocimiento del/a estudiante.	1.3.a ¿Qué conductas recurrentes ha observado en sus estudiantes CEA?	En los niños que son más grandes, la dificultad a nivel social y estas como dificultades más como psiquiátricas o psicológicas, que están relacionadas con el tema de la ansiedad. Se ponen como, a veces, un poco más persecutorios: de que nadie quiere estar con ellos, todos los molestan. O también esto como de la teoría de la mente, que no entienden al otro; no comprenden que todos podemos ver algo de forma diferente y ahí como que ellos se ciegan un poquito como con eso.		

			<p>1.3.b ¿De qué manera expresan sus emociones frente a situaciones o estímulos tanto agradables y desagradables?</p>	<p>Cuando son ya estímulos más desagradables, ahí aparecen como las desregulaciones; se comienzan como a desregular. Hay niños que comienzan a gritar, que comienzan a tirar las cosas dentro de la sala, que tienen como dificultades con los pares, y ahí nosotros como entramos al tema de la contención, que es como lo que más hemos visto en los niños más grandes. Como que, como que se desregulan, entran en crisis. Y, de forma positiva, cómo reaccionan, cómo que se acercan a contar; uno se da cuenta de que ellos se ponen más felices, cómo eso.</p>
			<p>1.3.c ¿Cómo resuelve frente a situaciones de conflicto?</p>	<p>La escuela tiene como la forma en que generalmente los que resuelven son los asistentes de la educación, en este caso la psicóloga, la fono, la terapeuta o la profe diferencial, porque somos como los que más conocemos a los chicos en relación a cómo son sus desregulaciones y los que también sabemos cómo, tenemos como quizás mayor vínculo también y manejamos como las estrategias de regulación, porque cuando el niño entra al programa de integración se hace el protocolo, donde los papás comentan qué cosas los regulan, qué cosas los calman y qué cosas también pueden generar como estas crisis. Entonces, desde ahí, nosotros cómo manejamos información, generalmente somos nosotras las que vamos y los profesores también nos buscan. Ellos nos avisan como por WhatsApp, de repente: “Oh, X como que está desregulado”, y una de nosotras va, le damos su tiempo fuera, lo traemos a esta sala, le pasamos la cajita sensorial, conversamos con ellos, se calman y ahí les preguntamos si necesitan volver a la sala, si quieren estar más rato acá o, cuando ya no lo logramos, que muchas veces pasa porque tampoco tenemos como una receta mágica, ahí llamamos ya a los papás para que los vengán a buscar. Pero generalmente es como siempre el mismo accionar: ellos se regulan, pasa algo y nosotras vamos, acompañamos, actuamos. Y agregamos una cajita de la calma, tenemos el rinconcito para que los niños puedan quedarse ahí tranquilos, incorporamos la cama elástica, que también los regula mucho a los niños que tienen temas vestibulares y que sabemos que con eso se regulan. Agregamos la cama elástica y eso como que ahí revisamos muchas</p>

				<p>veces el protocolo para saber cómo regularlo.</p> <p>Generalmente, cuando hacemos reuniones con los papás, actualizamos ese protocolo, porque los niños van cambiando las necesidades también y las estrategias en la casa, porque aquí nosotros podemos aplicar mucho, pero quienes más los conocen son los papás y desde ahí nos apoyamos de ellos como para poder resolver estas situaciones que se van dando.</p>
			<p>1.3.d ¿Cómo se desenvuelve en actividades de colaboración e interacción con sus pares?</p>	<p>A la mayoría le cuesta el iniciar, el integrarse, como el mantener una conversación con los pares; es como lo que más le cuesta a ellos. ¿Qué hicimos nosotros? Con la psicóloga nos capacitamos en un taller de habilidades sociales que se llama PEERS y, desde ahí, se ha aplicado hace ya dos años, dos, tres años más o menos. Este fue como el primer año que se terminó completamente y le hemos enseñado a los niños esta estrategia, que es como la mayor dificultad que se ve y lo que comentan los profesores también. Como que quedan solos, nadie los quiere elegir o ellos mismos prefieren hacer los trabajos solos porque no saben cómo llegar a sus compañeros; como esa es la mayor dificultad: el cómo iniciar, el qué decir, el cómo mantener una comunicación como con los pares. Esa es como la dificultad que nosotros observamos acá.</p>

	N.º 2: Políticas Nacionales	Subcategoría 2.1: Conocimiento.	2.1.a ¿Qué conocimiento tiene sobre las políticas nacionales relacionadas con la educación inclusiva y el apoyo a estudiantes en CEA?	<p>O sea, uno tiene que ir como leyendo todo lo que va saliendo en relación a los decretos, a las cartillas que aparecen, por ejemplo, los procesos de evaluación o los decretos que se van dando, que han ido cambiando, sobre todo con la ley TEA. Entonces, uno, como profesional, tiene que sí o sí estar como actualizado.</p> <p>La información llega toda ante la corporación y uno la tenía aquí leyendo; ahora se envía desde SLEP, pero siempre hay que ir como buscando, por parte de uno, para ir como actualizándose, porque muchas veces la información llega, pero no está como clara. Por ejemplo, la ley TEA llegó a los colegios, pero la ley TEA es una ley de salud, no es una ley educacional; entonces, desde ahí, hay muchas falencias en los colegios en relación a la ley y los apoderados también no manejan al 100 % la ley, llegan a los colegios exigiendo cosas que no se pueden dar, y ahí uno tiene que estar siempre informado para dar respuestas acorde a las leyes que van saliendo.</p>
		Subcategoría 2.2: Ley TEA	2.2.a ¿Qué elementos maneja sobre la Ley TEA?	<p>Bueno, lo que manejamos de la ley TEA es como lo que uno va leyendo, lo que va a través como de vídeo, lo que se conversa, como a través de las reuniones que se hacen con el equipo. Lo que más manejamos son los derechos que tiene el niño: no se le puede negar el derecho a la educación, a la atención, que igual es algo complejo porque, si bien no se puede negar por decreto, no existen las horas para todos los niños. Entonces ahí se ve muy en desmedro la atención del niño, la atención del resto de los niños y el trabajo en sí, porque no se da un trabajo de calidad. Uno trata de hacerlo, le pone como lo que más puede. Aquí nosotras nos organizamos para que todos los niños reciban su atención, pero, aun así, a pesar de lo que dice la ley, no todo se puede llevar como a cabo.</p>

			<p>2.2.b ¿Cree que estas políticas se reflejan adecuadamente en las acciones y recursos disponibles dentro de la escuela?</p>	<p>No, no, nada, ni siquiera los decretos. El decreto y las leyes como que no están hechas para la realidad educacional y, más ahora que hay como que una explosión del niño con necesidades, no se refleja lo que dice la ley, no se plasma en el trabajo que uno hace. Acá, por ejemplo, no solamente con los niños TEA, el decreto dice que uno tiene que atender a tres niños TEL, por ejemplo, con problemas de lenguaje, pero yo trabajo con tres niños TEL que tienen objetivos diferentes de intervención. Entonces yo busco un objetivo en común para los tres, pero el resto queda en desmedro; entonces esos niños no avanzan realmente. Lo mismo con los niños TEA. Aquí nosotros tenemos la suerte de que la corporación nos resguardó muy bien el tiempo de atención con los niños, que nos daba 45 minutos por niño de forma individual, que hay colegios que no los tienen, pero aquí corporación los daba. Entonces nosotros sí ese tiempo se lo damos, pero aun ahí sí quedamos cortos, porque hay cursos en los que tenemos cuatro niños y sólo tenemos tres horas; entonces ya ese niño no recibe 45 minutos o recibe en dupla. Entonces eso es como lo que se va haciendo complejo, como que no se plasma lo que dicen los decretos, no se puede llevar a cabo, en verdad, lo que dice.</p>
N.º 3: Estrategias educativas / Apoyos	Subcategoría 3.1: Definición.	3.1.a ¿Qué considera que son las estrategias educativas?		<p>Es como lo que yo voy a utilizar como para llevar a cabo las acciones que quiero lograr con los niños. Por ejemplo, no sé qué estrategia voy a utilizar para que este niño desarrolle sus habilidades sociales, el taller de PEERS, por ejemplo; cómo voy a ayudar a los niños de prebásica, apoyar el proceso de lectoescritura desde mi área, voy a hacer talleres de conciencia fonológica. Entonces yo creo que la mayor estrategia que tenemos aquí en la escuela, una, es el taller PEERS; dos, es el trabajo como conjunto que hacemos con los niños, más que de manera individual, porque aquí la mayoría de los niños no requiere tanto apoyo como individual, es como en su desarrollo de las habilidades sociales. Entonces, ahí las estrategias que vamos implementando es como el trabajo grupal, hacer actividades donde los niños se vayan desarrollando de forma más autónoma, el trabajo que hacemos en dupla con las chiquillas, porque aquí se trabaja harto en grupo, pero no en</p>

				<p>grupo como de profesional. Aquí yo trabajo mucho con la terapeuta, trabajo con la psicóloga, o hacemos grupo los tres o nos unimos también a las profes en sus intervenciones. Eso también es una estrategia que hemos aplicado para que los niños puedan recibir apoyo desde las diferentes áreas y no solamente desde un área como en específico.</p>
			<p>3.1.b ¿Qué estrategias utiliza con los/las estudiantes?</p>	<p>Es como la misma, por ejemplo, el taller de PEERS. A los niños más chiquititos los saco en grupo; los que son TEL, también hago lo mismo. Generalmente, yo soy la que más entra con la psicóloga a las intervenciones en aula con las profesoras; entonces ahí buscamos un objetivo en común y apoyamos lo que es el currículum de la profesora. Esas son como las mayores estrategias que tenemos, en verdad, aquí como en la escuela.</p>

		Subcategoría 3.2: Barreras.	3.2.a ¿Qué actitudes y/o situaciones o dificultades ha observado en la escuela que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los estudiantes? (recursos, comunicación, estrategias, etc.)	<p>Una, la cantidad de niños que hay por sala. Esa es como una barrera importante, porque no se le puede entregar el apoyo a todos los niños... La cantidad de niños por sala, por ejemplo, que no todos los cursos tienen asistentes, que igual es algo que la escuela se implementa. Por ejemplo, aquí existen asistentes hasta tercero básico y muchas veces la de tercero sí es más rotativa, que ese es un plus que tiene la escuela, porque no todos tienen hasta tercero básico, pero a veces, por ejemplo, quizás podía ser hasta cuarto, que es cuando cambia el ciclo.</p> <p>¿Qué otras barreras hay? Por ejemplo, que quizás también debería haber una profe diferencial adentro de la sala siempre y no solamente en alguna asignatura. Los espacios de los colegios. Aquí trabajamos cuatro profesionales y, a veces, nosotros trabajamos en grupo cada uno y aquí hay ocho niños dentro de la sala; entonces ya el trabajo no se hace como, el ambiente no es tan como el adecuado.</p> <p>Yo creo que hoy en día no es tanto, pero tiempo atrás sí era como la resistencia que tenían los profes, estos niños también que los veían más como un problema, más como un desafío para ellos también, porque no manejaban también la información y las estrategias para trabajar con ellos. Hoy en día los profes sí reciben capacitaciones, pero yo creo que todavía falta como la autocapacitación y el querer saber más, porque cada vez van a ser más los niños que van a entrar a los colegios, van a ser mayores las dificultades, y yo siento que el profesor o los asistentes que trabajamos tenemos que estar capacitados para recibir a los niños. Muchas veces nosotros mismos somos las barreras como para ellos.</p> <p>No hay una sala sensorial en el colegio, entonces eso es igual una barrera. En el caso cuando los niños se desregulan, por ejemplo, a veces hay que traerlo acá y aquí está lleno de niños, donde nos tenemos que ir para que este niño quede tranquilo, para que pueda pasar su crisis o su desregulación tranquilo. Y yo creo que eso es como la barrera más grande que tiene la escuela hoy, en este momento, porque no tiene el espacio físico para poder tenerlo. Lo otro que le falta también es como un gimnasio sensorial, una sala adecuada para que tenga la T.O., o también es</p>
--	--	-----------------------------	---	--

				<p>una barrera para que ella pueda trabajar como bien sus objetivos terapéuticos.</p>
		<p>Subcategoría 3.3: Abordaje.</p>	<p>3.3.a ¿Cómo abordan situaciones emergentes con los/as estudiantes, ya sean de carácter, emocional, social, conductual, identitarios, entre otros?</p>	<p>La escuela cuenta con hartos protocolos y desde ahí como que nos regimos bien en base a los protocolos que se tienen y que se activan. Por ejemplo, no sé, algo conductual y, si el niño es TEA, aplicamos el DEC, el protocolo de regulación; entonces ahí se siguen los pasos del protocolo. Si nosotros no logramos contener, ya se llama al apoderado para que lo retire. En este caso también hay como suspensiones, pero reparatorias, como para que el otro niño entienda que no puedo hacer yo lo que quiero. Y estas como suspensiones reparatorias igual son en base a lo que hace el niño y es cuando no es, por ejemplo, por una crisis, como por una desregulación. Entonces ahí también este año nos hemos enfocado harto en eso y en diferenciar bien la línea entre una desregulación y una crisis, que es algo muy finito y que nos ha costado todavía, a pesar de que uno estudie, que lleva años trabajando acá y que maneja la información. Es súper difícil poder identificar esa línea que separa, porque</p>

				<p>muchas veces el niño llega acá súper bien, pasa algo y el niño no se desregula.</p> <p>Pero muchas veces los papás no comentan qué pasó en la casa: se quedó dormido tarde, se despertó, muchas veces jugó, tuvo mucha pantalla el día anterior. Entonces llegó con su vasito lleno y cualquier cosa que pasa, el niño reacciona y no tenemos información previa. Entonces igual es una información que a nosotros nos sirve para decir, pucha, ¿es una crisis?, ¿es una desregulación?, ¿cómo actuamos?, ¿qué protocolo activamos en el caso de los niños, como con la condición?</p> <p>Entonces yo creo que eso es como bien bueno de la escuela, que los protocolos sí se llevan a cabo.</p>
--	--	--	--	---

		Subcategoría 3.4: Metodología / Adecuación.	3.4.a ¿Qué apoyos brinda el PIE a los/as estudiantes?	<p>Ah, ya. La verdad es que los apoyos que se entregan son los apoyos que se piden por decreto, lo que pide el ministerio. Se le entrega todo el apoyo por área, como el apoyo terapéutico, pero el apoyo terapéutico aquí es en base al currículum escolar. Entonces, lo que nosotros hacemos es como que facilitamos y trabajamos los objetivos para que el niño logre acceder a este currículum escolar; no es como una terapia clínica, entonces le entregamos ese apoyo. Le entregamos también apoyo muchas veces a la familia. Esta es una escuela que contiene mucho a los apoderados y trabaja mucho con ellos. También se le entrega como el apoyo emocional. También aquí sabemos que los psicólogos no hacen una terapia clínica, pero muchas veces sí a los niños hay que escucharlos y, a veces, la terapia se deja de lado como para contener al estudiante, que eso es algo que también se da acá, porque es una escuela muy maternal y muy preocupada de los niños.</p> <p>Aquí no es como que el curso es de la profesora de tal curso, como que el curso es de todos los profesores y todos conocemos a los niños. Entonces aquí se entrega como este apoyo emocional, el apoyo de cada terapeuta, pero en base o con el foco en lo curricular, como para que logren acceder a este currículum. Se entrega como este apoyo social del taller de PEERS, porque dentro de, por ejemplo, los objetivos terapéuticos, no hay un punto específico, por ejemplo, en el área de fonoaudiología, que diga que yo tengo que apoyar lo social, pero sí es un objetivo muy importante para que el niño se desarrolle dentro de la sala, porque si el niño no conoce a su compañero, no empatiza con ellos, no tiene contacto, va a seguir en su propio espacio y no va a interactuar con nadie. Se le entrega como, claro, el apoyo de la documentación que tiene que estar siempre. Se le entrega el apoyo en relación a que se hacen redes con otros colegios, por ejemplo, con los octavos cuando se va. No es que el niño se vaya; se hacen visitas educacionales para que el niño quede en un colegio adecuado, que tenga PIE, que el colegio tenga el perfil del estudiante. Eso es como algo que trabajamos mucho con los papás y que el colegio igual tiene como ese sello de buscar o de ayudar a los papás a decirle en qué colegio es el más adecuado, para que el</p>
--	--	---	---	--

				<p>niño no vaya a un colegio donde lo vayan a pasar a llevar, donde los niños tengan un perfil diferente.</p> <p>Aquí se da mucho apoyo también, como en las salidas pedagógicas que tienen los niños en la escuela, como que brinda mucho eso. Yo siento que eso también es un apoyo importante, como que los chicos tengan como esta experiencia de aprendizaje fuera de la escuela. Aquí los colegios tienen cuatro o cinco paseos mínimo al año. Van al Buin Zoo, van al Cementerio General, van al Arlequín. Claro, van al Templo, los chicos van a la Granja Educativa, van a hacer obras de teatro. Entonces ese es otro apoyo que yo creo que igual es un plus para el aprendizaje de los chicos, que quizás no es parte del PIE, es parte de la escuela, pero también el PIE hace un acompañamiento ahí, porque siempre va una profe diferencial, la profe del curso, un asistente, otro profesor, que también siempre se pide apoyo.</p> <p>Entonces yo creo que, en verdad, los niños como que son apoyados por la psicóloga. Tiene muchos contactos como con los CESFAM, todos estos programas de atención, que también es como la red que tiene el colegio. Desde ahí también es un apoyo para los papás, porque se facilita la toma de horas en los centros de atención primaria para que ellos puedan recibir atención psicológica, atención de terapeuta externo.</p> <p>Otro apoyo que tenemos es que hacemos muchas reuniones con equipos externos, por ejemplo, aquí en la comuna y varios otros como un centro de estudios, y nosotros nos reunimos generalmente, al menos, una vez al año con los centros en los que van los niños, con otros profesionales, y comentamos cómo está el niño acá, cómo trabajamos, cuál es el objetivo de ellos, y unimos objetivos en común para el trabajo del estudiante. Eso lo hacemos mucho.</p>
--	--	--	--	--

			3.4.b ¿Cómo se determina la frecuencia de los apoyos a los/as estudiantes?	<p>La verdad es que el apoyo se da como nos dice el decreto, tal cual lo que dice ahí. Se le da 45 minutos a cada niño, en el caso de lo que son las necesidades transitorias, y a los niños que son TEA le damos 45 minutos, generalmente de forma individual. Y cuando hay más niños y no se ha actualizado la carga horaria, ahí uno lo hace en grupo. En el tiempo que estábamos en la corporación, la carga horaria llegaba, por ejemplo, en mayo o julio. Entonces, todo el primer semestre teníamos la carga del año anterior y, si se sumaban niños, los teníamos que agrupar y luego, cuando ya llegaba, nosotros separamos a los niños, pero la verdad es que siempre faltan horas, siempre.</p>
		Subcategoría 3.5: Recursos Educativos.	3.5.a ¿Qué recursos educativos ha observado que apoyan el desarrollo de los/as estudiantes en la escuela?	<p>Yo creo que en esta escuela hay buenos recursos, tanto humanos, porque la escuela se preocupa de contratar asistentes, por ejemplo, las tías como asistente de cada curso. Hay asistentes por CEP, que es una fonoaudióloga, una psicopedagoga que también apoya, está el apoyo de nosotros y la verdad es que la escuela cuenta con bastante material, por ejemplo, fungible, en el caso de que los niños necesiten algo o nosotros para poder hacer nuestras terapias. Dentro del PME se agregó un apartado para poder comprar materiales para el equipo PIE, entonces todos los años a nosotros nos llega material para trabajar con ellos: material fungible, juegos sociales, carta, juegos de mesa, los que utilizamos para el trabajo, con que hay bastante material, tanto fungible, que nos sirve para las terapias, como también humano.</p>
			3.5.b ¿Qué profesionales participan de los apoyos que otorga el PIE?	<p>En lo que es la condición del espectro autista, todo el equipo o todo el PIE apoya. Los niños reciben apoyo de la terapeuta, de la fono, de la psicóloga, de la educadora diferencial; entonces sí, los niños reciben apoyo de todo, en el caso de ellos, en el caso de los transitorios por decreto.</p>

	N.º 4: Trabajo entre profesionales	Subcategoría 4.1: Docentes de aula	4.1.a ¿Cómo se articulan y/u organizan los apoyos a los/as estudiantes en CEA entre las/los profesionales docentes de aula y las/los profesionales del PIE?	<p>Ya, el trabajo se articula en los equipos de aula. No sé si es por decreto, la verdad, pero existe un tiempo de equipo de aula que está muy regido para los psicólogos y para las educadoras diferenciales, donde ellos establecen un horario para trabajar junto con la profesora jefe o la profesora de lenguaje o de matemática, que son los que tienen horas establecidas.</p> <p>Pero nosotros, los fonoaudiólogos y los terapeutas, no tenemos como una carga horaria establecida, porque nos pueden dar tres horas y esas tres horas las tenemos que dividir para trabajar con todos los profesores. Entonces, en ese momento, el momento como en el que articulamos con los profesores, como con los docentes del curso y entre nosotros, los profesionales, no tenemos tampoco un horario establecido. Lo hacemos muy de forma informal: cuando estamos trabajando, queda un rato libre y organizamos lo que son como las intervenciones grupales en necesidad del curso, pero sí también nos unimos a este equipo de aula del profe con la profesora del curso.</p>
		Subcategoría 4.2: Profesionales PIE.	4.2.a ¿De qué manera se articulan los apoyos otorgados a estudiantes CEA por los distintos profesionales del PIE?	Del PIE, como los mismos equipos de aula, o de esta forma informal, que es cuando conversamos, vemos la necesidad que hay en el curso y de ahí van surgiendo las intervenciones que se van realizando.
		Subcategoría 4.3: Agentes educativos fuera del PIE	4.3.a ¿De qué manera participan de los apoyos otros agentes educativos? Como auxiliares, directivos, entre otros.	<p>Aquí la escuela conoce a todos los niños y la verdad es que, como aquí se usa mucho que los paradocentes o los asistentes de aula salen al patio, entonces las tías, en ese sentido, como que contienen y dan mucho apoyo emocional a los niños cuando están en el patio, sobre todo dentro de la sala. Entonces aquí como que toda la escuela o la comunidad educativa apoya a los niños, en verdad, como en lo emocional, no tanto como en lo pedagógico, porque cada curso tiene su área y su especialista, pero sí, hasta las tías del baño conocen a los niños.</p> <p>Cuando han habido crisis o desregulaciones de los niños, donde ellos están en el patio, la verdad es que todos tratan de ayudar o preguntan qué hacemos: ¿nos acercamos?, ¿nos alejamos?, ¿intervenimos?, ¿no intervenimos? Y también aquí se han hecho consejos de profesores donde uno les explica qué es lo que hay que hacer con este niño cuando está en crisis, y esa información luego se baja</p>

				<p>en un correo para toda la escuela, para que ellos sepan, por ejemplo, si X estudiante está en una crisis, nadie se tiene que acercar, solo hay que observarlo. Y esa información después se baja, porque aquí, como te digo, todos cuidan mucho a los niños. Entonces nos ha pasado que, en ocasiones, los paradocentes, las tías del baño quieren acercarse y es como todo lo contrario que hay que hacer con ellos, entonces esa información se baja.</p>	
			4.3.b	<p>Qué aspectos considera fundamentales para fortalecer la coordinación entre todos los actores del proceso educativo?</p>	<p>Yo creo que la comunicación es lo más importante para fortalecer esto y, en este caso, por ejemplo, como los consejos de profe, que aquí se hacen consejos de profe por curso. Cuando los cursos tienen como mayores necesidades, por ejemplo, se expone el curso, todos manejan la información, todos sabemos cómo tenemos que actuar y yo creo que eso es como algo muy bueno para poder identificar qué hacer y cómo actuar.</p>
			N.º 5: Vinculación Familia - Escuela.	Subcategoría 5.1: Trabajo colaborativo.	5.1.a ¿Cómo ha sido la colaboración entre las familias y el equipo PIE para apoyar a los/as estudiantes?

				<p>separados, se cita al papá y a la mamá juntos o a la mamá y al papá por separado; entonces la verdad es que hay harta reunión con los papás.</p>
			<p>5.1.b ¿Con qué frecuencia se reúnen con las familias?</p>	<p>La verdad es que es bien buena, porque nosotros le damos harto énfasis a las reuniones con apoderados y es algo que igual nos juega mucho en contra, porque nosotros, los asistentes, no tenemos horario de atención de apoderados y muchas veces se citan en el horario de equipo de aula, que tampoco nosotros tenemos como el horario tan resguardado. Y generalmente los profesores sus horarios los tienen en la mañana; nosotros, en la mañana, atendemos niños. Entonces, cuando llega el papá, muchas veces nosotros tenemos que dejar de atender a ese niño y lo atendemos más tarde con otro, hacemos como ese juego.</p> <p>Pero sí nos reunimos mucho con los papás. Nos reunimos a principio de año; cuando hay alguna dificultad con el niño, nos volvemos a reunir, ponemos objetivos, ponemos plazos, nos volvemos a reunir con ellos para ver si estos objetivos y plazos se cumplieron y luego nos reunimos a final de año, si es necesario, para dar una retroalimentación. Y cuando, por ejemplo, citamos, generalmente viene el papá y la mamá. Cuando son papás separados, se cita al papá y a la mamá juntos o a la mamá y al papá por separado; entonces la verdad es que hay harta reunión con los papás.</p>

			<p>5.1.c Desde su experiencia, ¿qué podría mejorarse en la relación entre el PIE y las familias para favorecer la inclusión escolar?</p>	<p>Bueno, la comunicación aquí siempre ha estado como con los apoderados. Aquí, sabes que se hacen hartas cosas, porque te digo eso, como de las reuniones se hacen talleres para papás, donde la verdad es que igual los papás vienen, se abordan temáticas bien importantes. Hemos abordado temáticas como la condición del espectro autista, la alimentación, porque sabemos que es muy complejo el tema; como con los chicos se han hablado de las pantallas, de los juegos que hoy están usando, que son juegos complejos, que utilizan un vocabulario que no corresponde, que superan un poco la realidad.</p> <p>Entonces, la verdad es que aquí se hacen hartas cosas. ¿Qué se podría mejorar quizás? Que los papás quizá participen más dentro de la escuela, pero como en otras actividades, como que ellos tengan mayor pertenencia del establecimiento, más que como del lado del PIE. Porque la verdad es que aquí los papás son muy participativos: participan de los talleres, participan de las reuniones que nosotros realizamos, son papás que, cuando nosotros hacemos derivaciones, ellos van, hacen las gestiones, llevan a los niños a terapias externas, nos dan los datos de los profesionales, participa la familia, el papá y la mamá.</p> <p>Entonces quizás podría ser eso, como que sean más partícipes de las actividades dentro de la escuela, o como que la escuela incluya como más a los papás de estos niños para que puedan ver cómo se desempeñan dentro de la escuela, como que eso podría ser. Pero en verdad, como que es una escuela chiquitita, una escuela muy resguardada, entonces la verdad es que como que aquí se dan y se hacen bien las cosas. Son papás súper comprometidos con los chicos, porque no existe como una barrera entre el profesor y el apoderado, entre el asistente y el apoderado; como que aquí los papás tienen los números de los profesores, tienen los WhatsApp de nosotros. Cuando el niño está mal, nosotros mismos somos los que llamamos, nos mandamos a alguien, por ejemplo, de secretaría, llama por teléfono; entonces como que hay una relación como bien estrecha entre los papás y los apoderados del PIE.</p> <p>Entonces, como que mejorar, la verdad es que no veo como algo que agregar que fuera como más factible, porque</p>
--	--	--	--	--

				<p>los papás igual tienen como su vida por fuera. Como que yo consideraría eso, por ejemplo, no sé, por los papás de los niños TEA, van a los paseos cuando se requiere. Quizás podría ser como hacer talleres con los papás de niños TEA, con papás más pequeños, como para que cuenten su experiencia a lo largo de la etapa educacional, cuando ya van llegando como a octavo, hacerlos como más partícipes de eso, que ellos puedan exponer como sus vivencias. Pero como que siento que hay tan buena relación que no sé cómo más podrían participar, porque ya participan y hacen muchas cosas.</p>
--	--	--	--	---

		<p>Subcategoría 5.2: Apreciaciones acerca de los apoyos que otorga el PIE.</p>	<p>5.2.a ¿Cuáles son sus apreciaciones de los apoyos que brindan como PIE a los/as estudiantes?</p>	<p>Yo siento que los apoyos son muy buenos, pero falta tiempo para hacer intervenciones de calidad, porque falta tiempo, faltan profesionales, faltan espacios, porque muchas veces tú estás atendiendo a un niño y tienes que ir a una contención, y ese niño queda ahí; uno no puede seguir la terapia. Entonces es bueno, sirve, pero falta mucho todavía; falta, como digo, tiempo, faltan espacios. Ojalá hubiesen más profesionales y que quizá uno no trabajara como por horas, que trabajara por cursos, como lo hacen los profesores, porque nosotros, claro, yo trabajo con todos los cursos de la escuela, tengo niños en todos los cursos, entonces igual es como complejo el trabajo como de esa forma. En cambio, si uno se pudiese enfocar en un curso y no como en todos los niños, quizá uno podría hacer más actividades, más intervenciones y pudiese apoyar al niño en todos los contextos, porque uno saca al niño de la sala para entregarle los apoyos, para que el niño luego pueda acceder al currículum o aprender habilidades sociales. Pero también nosotros necesitamos apoyar a los niños en sala, porque ese es su contexto real dentro de la sala. Entonces quizás sería bueno que uno tuviese menos cantidad de niños para apoyar, sacarlos a la sala, pero también trabajar en sala con ellos, para poder ver cómo apoyo al niño dentro de la sala, qué es lo que necesita dentro de la sala, porque ese es su contexto real. Este es el contexto ficticio, donde uno prepara una intervención, apoya al niño, planifica un objetivo, pero en la sala uno va viendo realmente las necesidades que tiene el niño en cuanto a cómo se va relacionando, interactuando con lo que va apareciendo en el momento y no algo tan como planificado.</p>
--	--	--	---	--

		<p>Subcategoría 5.3: Apreciaciones acerca del progreso de los/as estudiantes.</p>	<p>5.3.a ¿Ha notado algún/os avance/s significativos en los/as estudiantes a partir de apoyos que otorga el PIE?, ¿cuáles?</p>	<p>Yo creo que el mayor aporte o la mayor significancia que hemos visto ha sido en relación a las habilidades sociales con el taller, porque cuando ya los niños son más grandes, a nivel del área fonoaudiológica, por ejemplo, yo que trabajo, trabajo como vocabulario más abstracto, el tema como de la inferencia, el vocabulario más complejo, quizá el discurso narrativo, el discurso argumentativo, y hay niños que tienen como habilidades más desarrolladas que logran esos objetivos; hay niños que sólo necesitan el apoyo social.</p> <p>Entonces, en ese ámbito, sí hemos visto mucho cómo avances gracias a este taller, porque, como te digo, mi intervención es individual. Si yo saco al niño solo para trabajar habilidades sociales, no sé si el avance va a ser tan significativo que si lo trabajo en grupo y lo expongo a situaciones, hago situaciones de roleplaying, hago juegos con ellos, hago que yo interactúe, que ellos creen una situación. Entonces ahí sí yo puedo decir que hay un impacto significativo en lo que son las habilidades sociales.</p>
--	--	---	--	---