



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE CIENCIA POLITICA, GOBIERNO Y GESTION PUBLICA

**“EFECTIVIDAD DE LOS PROGRAMAS PIE EN LA INCLUSIÓN,
SOCIABILIZACIÓN Y NO DESERCIÓN ESCOLAR DE NIÑAS Y NIÑOS CON
TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA”**

Alumnos: Bryan Rivas Morales
Felipe Muñoz Catalán

Profesora de Seminario: Hilda Carrera Gamonal

Trabajo para optar al Grado Académico de
Licenciado en Gobierno y Gestión Pública

SANTIAGO, 2022

Agradecimientos:

Quiero agradecer a mi novia Daniela Orrego por el apoyo durante todo este proceso universitario, por tener siempre una respuesta positiva e impulsarme a no darme por vencido.

Atte. Bryan Rivas.

Dedicado a mi hijo Cristóbal Nahuel:

Gracias por motivarme a estudiar y a conocer el hermoso mundo del autismo. Con mucho amor realizamos esta investigación junto a mi amigo Bryan, esperando poder abrir aún más el camino del reconocimiento, respeto e inclusión de las neurodiversidades en nuestro país.

Por una Ley de Autismo de calidad y no de caridad, ¡nosotrxs seremos sus voces, ustedes nuestros corazones!

Neurodiverso. Atte. Felipe Muñoz

RESUMEN: En el presente trabajo de investigación, realizado por dos estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, para la carrera de Administración Pública, con la finalidad de encontrar los diversos factores que aumentan el índice de deserción escolar de alumnos con Trastorno Espectro Autista (TEA) y proponer una mejora al programa de educación escolar (PIE).

PALABRAS CLAVES: Trastorno espectro autista, necesidades educativas especiales, inclusión, deserción escolar, neurodiversidades, discriminación, necesidades, programa de inclusión escolar, educación especial, discapacidad intelectual.

ABSTRACT: In the present research work, carried out by two students from the University Academy of Christian Humanism, for the Public Administration career, in order to find the various factors that increase the dropout rate of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and proposes an improvement to the school education program (PIE).

KEY WORDS: Autism spectrum disorder, special educational needs, inclusion, school dropout, neurodiversities, discrimination, needs, school inclusion program, special education, intellectual disability.

INDICE:

Introducción.....	pág. 4
Capítulo I: Problema de investigación- Deserción escolar de alumnos/as con TEA.....	pág. 6
1.1 Fundamentación del problema.....	pág. 6
1.2 Pregunta de investigación.....	pág. 10
1.3 Objetivos de la investigación.....	pág. 11
1.3.1 Objetivo general.....	pág. 11
1.3.2 Objetivos específicos.....	pág. 11
Capítulo II: Marco teórico, normativo y conceptual	pág. 12
2.1 Marco teórico	pág. 12
2.1.1 Concepto de concepto de autismo y discapacidad intelectual.....	pág. 13
2.1.2 Concepto de Discapacidad Intelectual.....	pág. 15
2.1.3 Concepto de la educación inclusiva en Chile.....	pág. 17
2.1.4 Concepto de desarrollo de la diversidad en la educación en Chile	pág. 19
2.1.5 Concepto de inclusión.....	pág. 20
2.1.6 Concepto de la inclusión en la comunidad educativa.....	pág. 22
2.2 Marco normativo.....	pág. 23
2.2.1 Constitución Política de la República.....	pág. 26
2.2.2 Ley General de Educación N.º 20.370.....	pág. 26
2.2.3 Ley sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, Ley N.º 20.422	pág. 29
2.2.4 Ley que establece medidas contra la discriminación Ley N.º 20.609.....	pág. 30
2.2.5 Decreto N.º 83/2015.....	pág. 31
Capítulo III: Marco metodológico.....	pág. 33
3.1 Modelo de investigación.....	pág. 33
3.2 Tipo de investigación y alcance.....	pág. 33
3.3. Técnicas de recolección de datos.....	pág. 34
3.4 Universo, población y muestra.....	pág. 34
3.5 Instrumento de recolección de información.....	pág. 34
3.5.1 Implementación de la entrevista.....	pág. 35
3.5.2 Entrevista a apoderados.....	pág. 36
3.5.3 Entrevistas a profesores.....	pág. 37
3.5.4 Tabla de Entrevista e Indicadores.....	pág. 38
3.6 Consideración ética.....	pág. 44
3.7 Procesamiento de los datos.....	pág. 44
3.8 Fases del análisis.....	pág. 51
Capítulo IV: Hallazgos: resultados de la investigación.....	pág. 58
Capítulo V: Conclusiones.....	pág. 64
Bibliografía.....	pág. 72

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de seminario de grado corresponde a la tesis realizada por los estudiantes de 4º año de la carrera de Administración Pública de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, para optar al grado de licenciatura en Administración Pública. Esta investigación, tiene como finalidad conocer cuáles son los diversos factores que afectan el índice de deserción escolar de alumnos con TEA en el sistema educativo.

Este tema, por un lado, fue elegido por los estudiantes sobre la base de un interés personal, ya que uno de los alumnos investigadores es padre de un niño con TEA. Por otro lado, quisimos investigar las causas y efectos que provocan esta deserción escolar profundizando en el programa de inclusión escolar PIE y las actuales políticas públicas.

Se comenzó esta investigación con un trabajo de campo, que permitió obtener un conocimiento que apuntara a la pregunta de investigación. Posteriormente, se dio paso a una investigación de carácter cualitativa con el fin de investigar las cualidades y diversos factores que afectan a que la tasa de deserción escolar sea tan alta considerando que 9 de cada 10 alumnos con TEA desertan del sistema educativo.

Posteriormente, se presenta el problema de investigación, que devela que existe una variedad de complejidades tanto como en el ámbito social, familiar, económico y sistemáticas en la educación.

Luego, se dio paso a la justificación, abarcando la importancia que tiene esta investigación con respecto a las complejidades y lo invisibilizado que está el TEA en la sociedad chilena, tanto desde los poderes del estado hasta el mismo pueblo chileno.

Además, está presente el marco teórico y normativo que permitió concretar las ideas principales de la investigación con sus respectivas bases teóricas, que fundamentaron los conceptos e información del problema planteado, donde se dio a conocer las deficiencias y necesidades que tienen los alumnos con TEA en el sistema educativo que está rigiendo hoy día en Chile.

Finalmente, se describe la estrategia metodológica junto con el análisis de los resultados de la investigación, además de las conclusiones, las sugerencias y hallazgos que aparecieron luego de la recopilación de datos.

CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACION- DESERCIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS/AS CON TEA

1.1 Fundamentación del problema

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad señala en su preámbulo, que

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008)

Este concepto plantea, de manera correcta, que la discapacidad es el resultado entre la deficiencia del individuo y las barreras impuestas por la sociedad. Esto porque, como se demuestra en esta investigación, la discapacidad trasciende al individuo, siendo la sociedad quien le impone obstáculos que impiden su pleno desarrollo.

La discapacidad es, entonces, un problema social que para que exista un adecuado tratamiento, hace indispensable atender a dos puntos, a saber: la persona en situación de discapacidad y la comunidad en la que se inserta o pertenece la persona y su familia.

Por lo tanto, no sólo deben existir herramientas y apoyos tendientes al diagnóstico y tratamiento de la persona, sino que también debe existir una concepción adecuada de la sociedad acerca de la discapacidad para, de esta forma, crear conciencia y poder implementar los recursos necesarios para el desenvolvimiento de la persona, respetando sus derechos y su dignidad.

Ahora bien, es un hecho irrefutable que los niños/as que se encuentran en situación de discapacidad intelectual tienen mayores dificultades en su proceso de aprendizaje y, por lo mismo, necesitan mayores apoyos, recursos y cuidados a la hora de otorgarles educación, de modo que puedan aprender de manera óptima, tal como lo haría un niño/a que no se encuentre en situación de discapacidad intelectual.

En las sociedades modernas, la educación es entendida como un derecho fundamental, luego que su objeto sea el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Este contenido, determinado por el artículo 19 N.º 10 de la Constitución, se enriquece con el párrafo 1º del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el cual precisa que los Estados Parte “convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”. (Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2022)

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, a su turno, en sus artículos 23.3 y 28 asegura a todo niño el derecho a la educación. Sin embargo, no establece ninguna distinción sobre la educación que los Estados parte deben entregar a los niños.

Por otro lado, el artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, consagra el derecho a la educación, estableciendo que los Estados parte deben asegurar un sistema de educación inclusivo con el objetivo de desarrollar el potencial humano y el sentido de dignidad, y también desarrollar la personalidad, los talentos y la creatividad, así como sus aptitudes mentales y físicas. Consagra también, que los niños no pueden ser excluidos de la enseñanza primaria ni de la secundaria y que pueden acceder en igualdad de condiciones con los demás.

No obstante, este contenido esencial que asegura nuestro ordenamiento jurídico, ¿corre con la misma suerte para el caso de la educación especial? ¿las personas con Necesidades Educativas Especiales (en adelante, “NEE”) son igualmente titulares de un ejercicio pleno del derecho a educación, sin discriminación ni exclusión alguna? ¿Existen reales mecanismos que aseguren este pleno ejercicio?

Si bien, sobre este punto, nuestra Carta Fundamental y los Tratados Internacionales promueven la inclusión y el respeto a las neurodiversidades, instando a los colegios a acoger en sus aulas a estos alumnos/a (con el fin cierto de no estigmatizarlos al ser separados, como en la antigüedad se acostumbraba), y siendo que, en lo concreto, las instituciones de enseñanza han ajustado sus currículos académicos en procura de la integración de sus estudiantes; conviene preguntarnos si, efectivamente, ¿se ha hecho

lo suficiente como para asegurar que los/a estudiantes con NEE gozan hoy de igual estatuto que los estudiantes de la educación formal?

A nuestro juicio, la respuesta a ello es un rotundo no, pues mientras a unos se les enseña bajo parámetros que no significan mayores dificultades de adaptación a los sistemas educativos; otros deben ajustarse a estos mismos sistemas sujetos a ritmos educacionales vertiginosos y sin profesionales especializados en la enseñanza a NEE, bajo la presión de tener que avanzar sin las metodologías educacionales que ellos/a necesitan. De esto se sigue que, "...sólo uno de cada diez niños con discapacidad puede terminar el colegio" (Tony Booth, Mel Ainscow, 2015) y "...pese a iniciativas –por cierto, valiosas- como la Inclusión Laboral y la Admisión Justa, la deuda del Estado con los niños/as que tienen dicha condición aún persiste." (Andrade, 2019)

Ejemplo de ello es el Programa de Integración Escolar (PIE), estrategia inclusiva surgida al alero de Ley de Inclusión Escolar (Ley N.º 20.845) y que implementa en los establecimientos educacionales regulares medidas que favorecen el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, ha adolecido de falta de claridad en su ejecución, luego que los profesores de aula regular, en su mayoría, desconocen que la política PIE forma parte de su comunidad educativa.

He allí, entonces, el problema fundamental de nuestro sistema educativo, cuya actual normativa y orientaciones técnicas no han sido eficaces al tiempo de garantizar la inclusión en los procesos de enseñanza.

El presente estudio busca identificar los factores que producen la alta deserción escolar," ... "La deserción escolar se entiende el abandono del sistema educativo por parte de los estudiantes, provocado por una combinación de factores que se generan tanto en la escuela como en contextos de tipo social, familiar e individual." (Fríre, 2017) acentuando la necesidad de que las escuelas se abran a todos los estudiantes sin exclusiones, y que respondan al derecho de todos los niños/as a ser educados en igual condiciones que el resto de sus compañeros, especialmente quienes presentan necesidades educativas permanentes.

Nuestra legislación no contempla la educación inclusiva como modelo educativo. Esto contraviene el artículo 24 de la Convención y, además el derecho a la educación de los niños/as que se encuentran en situación de discapacidad intelectual y psicosocial. Del mismo modo, al no contemplar el modelo de escuela inclusiva, fomenta la discriminación, porque a partir de la misma discapacidad, se determina a qué tipo de establecimiento asistirá el menor, ya sea escuela especial o escuela regular con programas de integración.

Si consideramos que la discapacidad es concebida como una situación en que una persona ve afectado el ejercicio de sus derechos y el pleno goce de su vida cotidiana, el mantener segregada o postergada a una parte de la población de nuestro país sólo por el hecho de tener necesidades especiales, creemos contraviene algunos de los principios más básicos de la administración pública. Más aun considerando que, según muchos estudios psicológicos y medicinales, con la ayuda necesaria se puede lograr el correcto ejercicio de los derechos de personas con necesidades especiales, y tener, con eso, una vida digna.

Sin embargo, la institucionalidad chilena ha demostrado estar al debe en la tarea de velar por la seguridad y buen vivir de todos sus ciudadanos. Prueba de ello, son los estudiantes con NEE, de quienes siquiera se cuenta con un registro formal que los consigne, ni aún se dispone de programas de apoyo a padres y familiares con los que afrontar la crianza de estos de acuerdo con sus necesidades.

Pese a que nuestro ordenamiento jurídico contempla el uso de ajustes curriculares, estos han sido insuficientes, luego que no garantizan la igualdad en el ejercicio de los derechos. Por lo mismo, bajo los términos de la Carta Política y las Convenciones Internacionales que aseguran un estatuto inclusivo en educación, estos ajustes no pueden ser considerados razonables, aun cuando sean definidos como tal.

De esta suerte, podemos identificar múltiples problemas que, además de considerar situaciones personales, económicas y de bienestar familiar, se agregan otros que bien pudieren considerarse motivos de política pública y de una estrategia educativa con enfoque inclusivo, a saber:

- Falta de un diagnóstico temprano con el que los niños/as reciban el apoyo educacional adecuado desde el comienzo de su trayectoria escolar.
- Insuficiencia de materiales técnico/didácticos que brinden directrices de crianza a padres y familiares.
- Situaciones de vulnerabilidad de niños/as que se expresan en discriminaciones arbitrarias que afectan el derecho a la educación.
- Exiguas adecuaciones curriculares a nivel básico y secundario en colegios regulares.
- Sostenida omisión de aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles en estudiante con NEE.
- Segregación a instituciones educacionales de menores ingresos respecto a la aplicación del Programa PIE.
- Escaso apoyo emocional a estudiantes con NEE, así como a padres y familiares.
- Abandono constante de niños/as con NEE de sus tratamientos médicos y elevadas tasas de deserción escolar.
- Ausencia de regulación especial que consigne la obligatoriedad de la concesión de permisos laborales para controles médicos (sin otra justificación ni la negación de empleadores).
- Exiguo apoyo económico directo a familias con un integrante NEE por parte del Estado.

1.2 Pregunta de investigación

Si en Chile en estos últimos años se han implementado políticas públicas educativas que apuntan en dirección a la inclusión educacional para alumnos con neurodiversidad, ¿por qué todavía existe un gran número de estudiantes con autismo que no logran terminar la educación formal en nuestro país?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Analizar la educación diferencial pública de nuestro país, identificando los factores que producen la alta tasa de deserción escolar de alumnos con NEEP, proponiendo una mejora en los modelos educativos diferenciales.

1.3.2 Objetivos específicos

- Investigar los modelos Educativos Diferenciales
- Analizar el marco normativo vigente, tanto en el ordenamiento jurídico nacional como en el Derecho Internacional de los Derechos humanos, relativo al acceso inclusivo a la educación de estudiante con NEEP.
- Proponer mejoras de política pública en la educación diferencial.
- Revisar los antecedentes de la educación inclusiva en nuestro país.
- Indagar en torno al desarrollo de la diversidad en la educación en Chile.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO, NORMATIVO Y CONCEPTUAL

2.1 Marco Teórico

Luego de la Reforma Educacional del 2016, los objetivos de la institucionalidad apuntan en la búsqueda de un cambio profundo al sistema educativo con el que garantizar el acceso de todas y todos los chilenos a una educación de calidad, pública y gratuita. “Para ello, se ha propuesto como política pública, el desarrollo de comunidades educativas heterogéneas e inclusivas, que permitan avanzar hacia el desarrollo y construcción de establecimientos educacionales capaces de contribuir a el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.” (MINEDUC, 2016)

Si bien la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar en adelante, (“Ley de Inclusión”), ha sido definida como un primer paso para generar condiciones administrativas y regulatorias que permitan debilitar en parte la dinámica segregadora - obligando a las escuelas a replantear sus procesos de admisión y sus reglamentos disciplinarios-, no asegura un correcto funcionamiento de las prácticas llevadas a cabo dentro de las instituciones educacionales, con lo que no garantiza una inclusión efectiva. “Es evidente que la educación inclusiva tiene como referente a los estudiantes que son más vulnerables a los procesos de segregación, fracaso escolar o marginación, y a aquellos con necesidades educativas especiales (NEE) o en situación de discapacidad.” (Tony Booth, Mel Ainscow, 2015)

Sin embargo, para el desarrollo efectivo de una educación inclusiva se requiere de una relación activa y positiva entre todos los agentes comprometidos en la educación escolar (centros escolares, familia, comunidad) lo cual, sin duda, es un proceso complejo y éticamente discutido en diferentes instancias. (Echeita, 2015)

Los autores Echeita, Giné y Simón plantean que, “En un contexto de múltiples relaciones e interacciones como el actual, la familia ocupa una posición relevante, pues la calidad de su interacción con los centros escolares constituye un factor determinante para el avance hacia una educación más inclusiva.” (Echeita, Simón, Giné, 2016)

...Esto quiere decir que, la comunidad escolar tiene roles diferentes, aunque suplementarios y precisos en este proceso y, ciertamente, se debería considerar los progresos en esa dirección. Esto permitirá dejar atrás modelos de enseñanza excluyentes y segregadores que no dan respuesta a las características de los niños/as, acogiendo un modelo de tipo inclusivo, donde las diferencias individuales sean valoradas y constituyan una instancia mayor de participación social. (Echeita, Lopez, Simon, Urbina, 2014)

Pese a ello, en nuestro país las instituciones educacionales aún se encuentran arraigadas a modelos obsoletos de inclusión educativa, los cuales, al tiempo de la admisión, excluyen según las características de los estudiantes, centrándose en el déficit de aprendizaje u otras discapacidades. “A fin de contrarrestar estos viejos paradigmas, el cuerpo docente juega un rol cardinal, pues, se estima, son el principal promotor del modelo de enseñanza en aula, sean éstos inclusivo o no.” (Manghi, Saavedra, Bascuñan, 2018)

Así, en relación con el primer aspecto, se subraya la necesidad de que las escuelas se abran a todos los estudiantes sin exclusiones, y que respondan al derecho de todos los niños/as a ser educados en igual condiciones que el resto de sus compañeros, especialmente quienes presentan necesidades educativas permanentes.

2.1.1. Concepto de autismo y discapacidad intelectual

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) el autismo se define como un grupo de afecciones diversas, que se caracterizan por algún grado de dificultad en la interacción social y la comunicación. Otras características son patrones atípicos de actividad y comportamiento; como, por ejemplo, dificultades para pasar de una actividad a otra, gran atención a los detalles, reacciones pocas habituales a las sensaciones y sonidos y estereotipia o movimientos involuntarios del cuerpo.

Dentro del Trastorno del Espectro Autista se pueden identificar cinco grupos de autismo, qué son: Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrador infantil o Síndrome de Heller y el Trastorno generalizado del desarrollo no específico.

- **Autismo:** Este trastorno comienza habitualmente durante los primeros 36 meses de vida o los primeros tres años, siendo los padres los primeros en identificar comportamientos extraños en su hijo/a. Algunos de los síntomas son: la nula o muy escasa comunicación verbal, el niño/a es muy poco sociable, no muestra interés en participar en actividades junto a su entorno más cercano y tienen nulo contacto visual ante otras personas.
- **Síndrome de Rett:** Se caracteriza por afectar mayormente a niñas con un carácter regresivo. Las personas afectadas comienzan a sufrir un proceso degenerativo y progresivo del sistema nervioso que se manifiesta en forma de alteraciones en la comunicación, la cognición y motricidad (tanto fina como gruesa) alrededor de los dos años de edad. Las personas que presentan esta condición tienen un desarrollo psicomotor normal, al menos en apariencia, hasta entonces. Distintos estudios demuestran que, incluso en el periodo asintomático, se produce una reducción del tono muscular (hipotonía).
- **Síndrome de Asperger:** Este es el tipo de espectro más difícil, y, en ocasiones el más tardío de diagnosticar, porque las personas afectadas no tienen ningún tipo de capacidad intelectual diferente, ni rasgo físico que lo identifique. El déficit se encuentra por lo tanto en el campo de las habilidades sociales y el comportamiento, siendo lo suficientemente importante como para comprender seriamente su desarrollo e integración social y laboral. Problemas de interacción social, falta de empatía, poca coordinación motriz y la obsesión con ciertos temas, son algunas de las características más habituales en este síndrome.
- **Trastorno desintegrador infantil o síndrome de Heller:** Suele aparecer sobre los dos años de vida, aunque en ocasiones no se hace evidente hasta pasado los diez años. Coincide con los otros tipos de autismos en afectar las mismas áreas (lenguaje, función social y motricidad), pero se diferencia en su carácter regresivo y repentino, hasta el punto de que en ocasiones el mismo niño se da cuenta del problema y se lo hace saber a sus padres.

- **Trastorno generalizado del desarrollo no especificado:** Es una etiqueta diagnóstica que se utiliza en aquellos casos en que los síntomas clínicos son demasiado heterogéneos como para ser incluidos en algunos de los otros tipos de autismo. También se presentan trastornos de reciprocidad social, problemas severos de comunicación y la existencia de intereses y actividades peculiares, restringidas y estereotipadas.

2.1.2 Concepto de Discapacidad Intelectual

Pese a la textura abierta y la evolución que ha evidenciado el concepto de “discapacidad intelectual” (en adelante, “DI”), conviene dar una definición que permita el buen entendimiento de la presente investigación.

En primer lugar, es preciso señalar que los síntomas y causas que desencadenan una DI no son comunes a todos los trastornos cognitivos. De acuerdo con la Asociación Americana sobre retraso mental (AAMR), la DI se integra dentro del concepto de retraso mental, en el sentido que constituye una limitación sustancial en el funcionamiento intelectual. Así, señala que

se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media, que coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, cuidado propio, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, contenidos escolares funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad. (Asociación Americana sobre retraso mental, s.f)

De conformidad a esta definición, cuando hablamos de DI nos referimos la existencia de un funcionamiento intelectual inferior a la media, el cual sólo puede ser posible en la medida que se establezca que existe un rango normal de funcionamiento intelectual, cuestión sobre la que no estamos de acuerdo, puesto que algo no puede ser anormal por el sólo hecho de ser poco común.

Otra definición de DI es la propuesta por Luckasson. Según la autora, existen cinco dimensiones constitutivas de la DI, a saber:

- i) Las habilidades intelectuales

- ii) La conducta adaptativa
- iii) La participación, interacciones y roles sociales
- iv) La salud de la persona; y el contexto cultural

Por lo mismo, nos parece que esta definición constituye un gran avance, por cuanto reconoce el ámbito social como dimensión de la discapacidad intelectual. Además, estas dimensiones, bajo la mirada de Luckasson, se encuentran en un plano de igualdad que abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente con vistas a mejorar los apoyos que permitan a su vez un mejor funcionamiento individual.

Vale decir que, si consideramos las 5 dimensiones en cada persona, es posible determinar qué tipos de apoyos necesita.

Debido a lo atingente de esta definición, es que hasta la fecha la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities la estime como el concepto definitivo de DI. Así el organismo propone que se está consiste en una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.

Por su parte, la American Psychiatric Association (APA), publicó en 2013 la versión N° 5 del “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders” (DSM), en la que clasifican en grupos los trastornos mentales. Uno de esos grupos reúne a los trastornos del neurodesarrollo en donde, precisamente, se ubica la discapacidad intelectual. Sin embargo, esta puede venir acompañada de otros 12 trastornos mentales, como el trastorno de espectro autista o el déficit de atención con hiperactividad. Estos trastornos son de especial consideración en este trabajo debido a que se presentan en la etapa de la niñez, y son el motivo por el que niños/as en situación son discriminados en establecimientos educacionales.

2.1.3 Concepto de la educación inclusiva en Chile

El mundo está viviendo profundas transformaciones espoleadas por movimientos sociales que, en el campo de la educación, promovido el reconocimiento, la valoración y la promoción de espacios de aprendizaje que favorezcan la experiencia educativa para todos/as los/a estudiantes.

Hoy por hoy, sin dudas, se observa una clara homogeneidad dentro de las comunidades estudiantiles dada, entre múltiples factores, por el origen sociocultural y las cualidades individuales de los estudiantes (historias personales, capacidades de aprendizaje, intereses, etc.), que ha proscrito a la diversidad humana como una fuente enriquecedora de perspectivas para el desarrollo y el conocimiento, en contravención a la violencia, la intolerancia y la exclusión.

En efecto, a pesar de que las NEE son resultado de las barreras que pueden limitar las posibilidades de participación y aprendizaje de un alumno en un determinado contexto educativo, esta etiqueta suele ser interpretada como un rasgo distintivo del alumno, que lo señala como alguien “diferente” de aquellos otros alumnos que no se ubican dentro de esta categoría y serían, por lo tanto, considerados “normales”.

Pareciera ser que en educación constantemente se habla de atención a la diversidad, como un lema instaurando en las prácticas cotidianas. Sin embargo, da la sensación de que hablar de diversidad se ha convertido en una suerte de práctica pedagógica para los extraños, “ellos son los diversos, ellos poseen atributos que hay que marcar y denotar como diversidad” (Skliar, 2017)

Esta distinción entre “normales” y “diferentes”, en lo que respecta a las NEE, ha tenido consecuencias para la calidad del proceso educativo que experimentan estos alumnos, las que van más allá del tipo de establecimiento –regular o especial– en el que son educados. Mientras que para los establecimientos de educación regular ha implicado que sus profesores no se sientan preparados para educarlos, llevándolos a considerar que tendrían más oportunidades en una escuela especial; en las escuelas especiales estos alumnos han

visto limitada sus oportunidades de aprendizaje, teniendo como resultado una mayor segregación e identificación como “diferentes”.

Esto último, inevitablemente, vuelve a poner sobre la mesa las viejas tensiones que permanentemente han cruzado la educación de niños y jóvenes que, por las limitaciones del sistema de educación regular, son identificados como alumnos con NEE. Preguntas como: ¿Es mejor que estos alumnos se eduquen en escuelas regulares o en escuelas especiales que estén mejor preparadas para recibirlos? ¿Qué significa una educación inclusiva para estos alumnos? ¿Qué condiciones deben darse para que estos estudiantes estén realmente incluidos en establecimientos de educación regular?

Sin embargo, creemos que escenarios como el actual, hacen urgente el derribar las barreras antepuestas, y a esta altura, decolorados- referentes de normalidad, para en su lugar, visibilizar las diferencias existentes a nivel de aulas desde un enfoque humanizador común.

Una educación constructivista de este tipo, que reconoce que todos los estudiantes presentan algún tipo de necesidad, permite que la diversidad sea parte de la convivencia humana ordinaria y, con ello, un eje relevante de transformación social. En este sentido, educar a los estudiantes significa “hacerlos existir”, permitirles entrar en la sala de clases con la conciencia y predisposición de compartir su maraña existencial con un otro cuya identidad debe respetar, y en la que se cruzan, tal como es la dinámica fuera de las aulas, “tantos tipos de intimidades como colores pueden surgir de la combinación de los colores del arco iris” (Alarcón, 2015)

Hacia ello es que debiesen avanzar las políticas educativas, en el que las pautas inclusivas sean el cotidiano al interior de las comunidades educativas. Se trata de equiparar los beneficios y oportunidades de acceso a una educación de calidad que se ofrecen a todos los alumnos, presenten o no necesidades educativas especiales. Con ello, también, se apunta a la necesidad de considerar las particularidades de la situación educativa de estos alumnos, que muchas veces plantea mayores exigencias económicas a sus familias.

De esta manera, antes que pensar en un sistema educativo paralelo, como es el caso de las escuelas especiales, ¿no sería mejor considerar la posibilidad de complejizar nuestro sistema de educación regular, para dar cabida en él a todos los estudiantes independiente del tipo de establecimiento en que se eduquen y así poder asegurar condiciones de equidad y calidad para todos?

2.1.4 Concepto de desarrollo de la diversidad en la educación en Chile

En Chile la inclusión en el ámbito educativo comienza a desarrollarse a partir del Movimiento de Educación Para Todos, quienes reprocharon las insuficiencias en los sistemas educativos a nivel mundial, bajo la idea central de erradicar la desigualdad e inequidad en los sistemas escolares, asegurando la igualdad en el acceso y en el aprendizaje de todos/as.

Gracias a este Movimiento, nace el enfoque que propone la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en consideración de las características y particularidades de las y los estudiantes, estableciendo que los procesos educativos son los que deben transformarse para dar respuesta a la diversidad estudiantil.

“...Surgen así, avances inclusivos en las comunidades educativas y dando paso a la creación de Políticas Educativas que impulsaron un enfoque educativo.” (MINEDUC, 2016)

Es por este motivo, que se generan nuevas normativas para mejorar la educación y proceso de inclusión, entre ellas destacamos:

- Ley 20.370 General De Educación (2009): Reemplaza de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) vigente y se promulga la Ley General de Educación.
- Ley N°20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad.

- Ley 20.845 de Inclusión Escolar (2015): Refuerza el principio de inclusión y el derecho a la educación de todas las personas, que han de ser considerados en los Proyectos Educativos Institucionales y Reglamentos internos de los establecimientos educativos.

Las necesidades educativas especiales permanentes (NEEP) se presentan cuando el alumno comporta una discapacidad que permanecerá durante toda su vida. Para el caso de discapacidad intelectual (DI) en rango leve y moderado (i.e., trastorno espectro autista, discapacidad motora, discapacidad visual, discapacidad auditiva, psiquiátricas), se requiere de una constante supervisión y terapia que aporte a quienes la padecen de un cierto grado de autonomía, que hace que éstas sean una fuerte barrera que limita el proceso de aprendizaje de estos estudiantes. Especialmente cuando en el aula, el desarrollo del currículo no es flexible ni acorde a las características de cada estudiante (Jara.2018), y cuando la escasa información que existe al respecto, provocar actitudes de miedo y rechazo de parte de la comunidad integrada al sistema educativo regular.

2.1.5 Concepto de inclusión

Según lo que define el Ministerio de Educación, la inclusión en educación se ha puesto en relieve gracias a la existencia de un importante debate en torno al alcance y significado de esta noción en el ámbito educativo y por consecuencia, en las prácticas de los establecimientos. Siendo relevante hay que considerar que las aproximaciones a la noción de inclusión son diversas, por lo que se ha sustentado la implementación de políticas educativas, acciones de mejoramiento escolar y prácticas pedagógicas igualmente diversas.

Dyson (2015), distingue tres perspectivas en el abordaje de la Inclusión:

- Inclusión como ubicación: se enfoca en el acceso a la educación regular de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales.

- Inclusión como educación para todos: se refiere a la igualdad de oportunidades para todos y todas, integrando a todos los sujetos que sufren exclusión.
- Inclusión como participación: referida a la noción de diversidad y en las oportunidades que brinda el sistema escolar para que niños y niñas expresen, a partir de sus identidades culturales, sus motivaciones y sus intereses.

Los autores Ainscow y Echeita (2015), distinguen tres elementos que definen la inclusión:

- La inclusión es un proceso: aspecto que considera el tiempo que se necesita para la generación de cambios sostenibles.
- La inclusión busca la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes: considera aspectos relacionados con la escuela, estudiantes, familias, calidad de las experiencias vivenciadas por los escolares y resultados de aprendizaje.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras: estas barreras se definen como creencias y actitudes que se tienen acerca de la inclusión, y que al concretarse en las culturas, políticas y prácticas escolares e interactuar con el alumnado, generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

Es esencial reconocer las barreras para establecer planes de mejoras educacionales en la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

Por su parte, los autores Ainscow y Booth apuntan a que “la inclusión es un proceso sin fin que considera espacios de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, construyen y enriquecen la propuesta educativa a partir de sus particularidades” (Tony Booth, Mel Ainscow, 2015)

Además, se reconocen tres dimensiones fundamentales para el desarrollo escolar inclusivo, a saber:

- Crear culturas inclusivas
- Establecer políticas inclusivas
- Desarrollar prácticas inclusivas

2.1.6 Concepto de la inclusión en la comunidad educativa

Pese a derramarse en los últimos años océanos de tinta en torno a la inclusión educativa, parece ser un ámbito aún en construcción, dada la gran variedad conceptual y de enfoques en la comprensión del fenómeno. Se ha investigado acerca de la noción de inclusión, abordando la falta de definición en torno a “qué es lo que se quiere incluir”. Para unos, incluir no es lo mismo que ser inclusivo, en el sentido que la educación inclusiva “permitiría tensionar los prejuicios normativos que conducen a pensar qué es incluir. Los autores Graham & Slee (2018) concluyen que es necesario reconocer y mitigar las brechas generadas por los esfuerzos mismos por incluir.

Incluir es agregar perspectivas, categorías, o contenidos diferentes en la enseñanza, sin con ello modificar el sentido de normalidad, más bien lo reafirma. Los autores Matus y Rojas centran su atención en enseñar y aprender de maneras en que se confirme que lo que se concibe como normal, es realmente como las cosas son y deben ser, concluyendo que, mientras no se cuestione la noción de “normalidad” escolar, la referencia a la inclusión es superficial, pues “siempre se construye sobre la base de agregar a otro diferente y no al cuestionamiento de uno mismo”.

En nuestro país, Infante (2015) ha abordado la construcción de la diferencia en el sistema educacional desde la perspectiva de las políticas públicas, concluyendo que los discursos sobre diferencia en las políticas educativas chilenas se organizan en al menos dos planos: uno de políticas para la educación en general y otro de políticas específicas para el sector de educación especial, dentro de los cuales, se ha tendido a asociar la noción de “diferencia” con “diversidad, educación especial y necesidades educativas especiales”

2.2 Marco normativo

Regulación internacional acerca del derecho a la educación vinculada con la discapacidad intelectual y psicosocial

Existe una gran preocupación en el derecho internacional acerca de la discapacidad intelectual y los derechos de las personas que se encuentran en esa situación, entre ellos el derecho a la educación. A continuación, se analizarán las fuentes internacionales que regulan la materia, para posteriormente, analizar y criticar las fuentes nacionales a la luz de las primeras. Esto nos permitirá identificar de mejor manera las problemáticas y barreras que existen en nuestro país, las que eventualmente podrían ser eliminadas si existen las políticas pertinentes para ello.

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en sus artículos 23.3 y 28 asegura a todo niño el derecho a la educación y que el niño impedido debe tener acceso a ella. Por tanto, esta convención, suscrita por nuestro país el 26 de enero de 1990, no establece ninguna distinción sobre la educación que los Estados parte deben entregar a los niños.

Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad

En su artículo 24 este instrumento establece el derecho a la educación, juntamente con otras garantías necesarias para su ejercicio, como son:

- El artículo 5º que consagra la igualdad y la no discriminación, principios relevantes luego que establecen la igualdad ante la ley y el derecho a beneficiarse de ella sin discriminación alguna, prohibiendo la discriminación por motivos de discapacidad. Para lograr este fin, prescribe, los Estados deberán adoptar las medidas pertinentes para asegurar los ajustes razonables.
- El artículo 7º que referido a niños/as con discapacidad. Este precepto establece que los Estados Parte permitirán que los niños/as gocen plenamente sus

derechos humanos en igualdad de condiciones que los demás niños. También consagra como principio rector el interés superior del niño en todas las actividades que ellos realicen, finalmente, este artículo garantiza que los niños/as con discapacidad intelectual tienen derecho a expresar su opinión.

- Otro artículo importante para el ejercicio del derecho a la educación es el artículo 19 que asegura el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad. Esto último nos resulta importante, ya que los establecimientos educacionales constituyen una pequeña comunidad dentro de una más trascendente y general, que podría ser la ciudad, el país, etc., entonces, si no se incluye dentro de esta comunidad más pequeña, difícil será su inclusión en la comunidad general, pudiendo incluso tornarla imposible.

Ahora bien, como ya se anticipó, el artículo 24 consagra el derecho a la educación, estableciendo que los Estados parte deben garantizar un sistema de educación inclusivo con el objetivo de desarrollar el potencial humano y el sentido de dignidad, así como la personalidad, los talentos, la creatividad, y las aptitudes mentales y físicas. Consagra, también, que los niños no pueden ser excluidos de la enseñanza primaria ni de la secundaria y que pueden acceder en igualdad de condiciones con los demás.

Sin embargo, ¿cómo se logrará el pleno ejercicio del derecho a la educación? ¿Cuál sería el mecanismo que haría efectivo este ejercicio? De acuerdo con la misma Convención, en su artículo 2º, define lo que son los “ajustes razonables” en los siguientes términos:

“Por ajustes razonables se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”.

El término “ajuste” es fundamental. Como señala Verdugo (2018), tiene que ver con la transformación del entorno para cubrir las necesidades derivadas del desajuste entre las demandas ambientales y las capacidades de la persona para garantizar el disfrute de

derechos y su participación. Por su parte, la voz “razonable”, hace referencia a quién o quiénes, y hasta dónde, han de asumir responsabilidades para posibilitar el disfrute de los derechos de las personas con discapacidad a participar en la comunidad.

Por lo tanto, estos ajustes razonables son el medio idóneo para garantizar:

- El acceso y disfrute de los derechos de las personas con discapacidad
- La cobertura de sus necesidades individualizadas
- Su desarrollo máximo
- La participación en su comunidad de referencia con sus iguales sin discapacidad.

El artículo 24, también plantea que para hacer efectivos estos ajustes razonables, éstos se deben hacer en función de las necesidades individuales, con lo que se deberá prestar el apoyo necesario a las personas con discapacidad en el marco del sistema general de educación. Ello implica “que se deberán facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social”.

Sin embargo, de la lectura del mismo artículo 24, vemos que se desprenden, explícitamente, ajustes o medidas referidas únicamente a discapacidades sensoriales, a saber: sistema braille, lengua de señas, entre otros. Situación que no ocurre para las discapacidades intelectuales y psicosociales. Esto último, empero, no pareciera ser tan sorprendente, considerando que la discapacidad intelectual es difícil de definir y se expresa en un gran número de trastornos y síndromes que, a su vez, poseen distintas causas y síntomas. Esto no es baladí, pues precisamente es la razón que dificulta establecer medidas pertinentes para el desarrollo social de las personas en situación de discapacidad intelectual, considerando que, además, se debe evaluar cada caso de manera específica.

2.2.1 Constitución Política de la República

La Constitución Política de la República consagra el derecho a la educación en el artículo 19 N.º 10. En este establece que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. En el inciso final, dispone que es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación, siendo los establecimientos educacionales agentes importantes dentro de la comunidad.

El derecho a la educación se inscribe dentro de la categoría de “derechos sociales”, cuestión que trae aparejada una serie de problemas y limitantes, como, por ejemplo, la imposibilidad de accionar para asegurar su ejercicio. Sin embargo, hay quienes sostienen que estos derechos sociales no configuran una categoría distinta a los demás derechos fundamentales.

Para Pindado García “no existen diferencias sustanciales que justifiquen la existencia de, ni siquiera, una subcategoría dentro de los derechos fundamentales, donde quedarían encuadrados este conjunto de derechos.”

Sin embargo, según dispone el artículo 20 de la Constitución, el recurso de protección no procede ante la privación, perturbación o amenaza del derecho a la educación, debido a que, según enumera, los derechos protegidos por esta acción no contemplan al derecho a la educación. Esto demuestra la falta de actualización de nuestra Carta Política y la desprotección, que, en términos judiciales, afecta al derecho a la educación. Esta ley fue promulgada el 17 de agosto del año 2009 y contempla normas que podrían aplicarse en materia de discapacidad intelectual, las que procederemos a analizar a continuación.

2.2.2 Ley General de Educación N.º 20.370

En primer lugar, conviene analizar detenidamente el artículo N.º 3, que consagra los principios sobre los que se basa el sistema educacional chileno. De la lectura del precepto, se desprende que ninguno de estos principios trata de forma explícita la discapacidad intelectual ni sensorial ni física. Sin embargo, una lectura más acuciosa y detallada del mismo permite articular la discapacidad en algunos de esos principios, estos son:

- El principio “universalidad y educación permanente” consagrado en la letra a) bajo los siguientes términos: “La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida”. Por lo tanto, no existiendo distinción entre personas que se encuentran en situación de discapacidad y aquellas que no se encuentren en dicha situación, no se justifica que para los primeros existan mayores dificultades en cuanto al alcance a la educación.
- El segundo principio en el que se puede entender que el derecho a la educación se encuentra incluido, es el consagrado en la letra c) referido a la “equidad de sistema educativo”, el cual establece que: “El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial”.

En esta última frase es posible incluir a aquellas personas en situación de discapacidad, ya que son estas las que requieren un apoyo especial. Sin embargo, la norma no lo establece explícitamente y se debe deducir a partir de los apoyos especiales que requieren aquellos alumnos.

- Finalmente, encontramos el “principio de integración” consagrado en la letra j). Si bien es cierto que el mismo nombre atiende fomento de los derechos de personas en situación de discapacidad, ahondando en su contenido, comprobamos que no se refiere en lo absoluto a este grupo de personas, pues señala que: “El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales”.

Y, a diferencia del principio anterior, no es posible encuadrar la situación de discapacidad en ninguno de los supuestos, ni siquiera de manera forzada. Esta situación nos obliga a preguntarnos, ¿por qué no incluir de manera explícita el reconocimiento del derecho a la educación de personas en situación de discapacidad como principio rector del sistema educacional chileno, siendo que este se encuentra consagrado en tratados internacionales ratificados por Chile? La única justificación que nos parecería razonable es que no se

incorporó de forma explícita, porque ya está consagrado en la convención. Sin embargo, cualquiera sea el motivo de la omisión, dicha convención, al ser parte de nuestro bloque de constitucionalidad, constituye norma vigente y, por lo tanto, goza de consagración explícita.

En segundo lugar, el artículo 10 letra a) prescribe que niño/as que tengan necesidades educativas especiales tienen derecho a “no ser discriminados arbitrariamente y a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológico”. La parte final de este artículo señala que los niños tienen derecho a ser evaluados y promovidos de acuerdo con un sistema objetivo y transparente, de acuerdo con el reglamento de cada establecimiento.

En tercer lugar, el artículo 13 señala que “los procesos de admisión de alumnos deberán ser objetivos y transparentes, asegurando el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad con las garantías establecidas en la Constitución y en los tratados suscritos y ratificados por Chile”. Por lo que el respeto de su dignidad y derechos debe estar presente incluso antes que el niño o niña tenga una relación formal con el establecimiento, esto es, en los procesos de admisión.

De contravenirse los artículos precedentes, los establecimientos serán castigados con multas de hasta 50 unidades tributarias mensuales, las que podrán duplicarse en caso de reincidencia, de conformidad al artículo 16 del mismo cuerpo normativo.

Si bien los artículos 13 y 16 de esta ley establecen una multa en caso de no respetar los criterios objetivos y transparentes en los procesos de admisión, no existe esta misma sanción si es que dicha inobservancia ocurre cuando el menor debe ser promovido de curso. Por lo tanto, el establecimiento educacional bien pudiere aceptar el ingreso del niño/a o adolescente con NEE, pero podría negarle su promoción, ya que la primera se encuentra sancionada con multa, mientras que la segunda no.

Finalmente, el Título I de la misma ley, “De los niveles y modalidades educativas”, contempla la educación diferencial o especial en el artículo 23 en los siguientes términos:

“La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje”.

Esta norma señala servicios materiales, recursos humanos y conocimientos especializados, cuestión que es bastante favorable, ya que constituye una red de apoyo necesaria para el proceso de aprendizaje de aquellos estudiantes. Sin embargo, no es del todo correcto, porque señala como modalidad la educación diferencial, cuestión que contraviene la normativa internacional que consagra la educación inclusiva.

2.2.3 Ley sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, Ley N.º 20.422

Esta ley en su título IV de “Medidas de accesibilidad” dispone que, “toda persona o institución, pública o privada, que ofrezca servicios educacionales, capacitación o empleo, exigiendo la rendición de exámenes u otros requisitos análogos, deberá realizar los ajustes necesarios para adecuar los mecanismos, procedimientos y prácticas de selección en todo cuanto se requiera para resguardar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad que participen en ellos”.

Al igual que la Convención, para garantizar la igualdad de oportunidades de personas en situación de discapacidad, se deberán hacer los ajustes necesarios. El artículo 34, al igual que la Ley N.º 20.370, distingue entre establecimientos regulares y especiales. Allí señala que el Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a establecimientos públicos o privados subvencionados o que reciban aportes del estado, bien sean regulares o especiales, y que estos establecimientos deberán contemplar planes para alumnos que se encuentran en situación de discapacidad.

Ello se enlaza con el artículo 36, el cual prescribe que “deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional”.

De aquí se extraen dos elementos relevantes: por un lado, consagra la existencia de los medios de apoyo para el proceso de aprendizaje de aquellos niño/as; y por otro, demuestra que, tan importante como el ingreso a un establecimiento educacional libre de toda discriminación, es también la permanencia en el mismo (reforzando con ello lo dispuesto en el artículo 10 a) de la ley N.º 20.370).

Por otro lado, el inciso 2º del artículo 36 dispone que, cuando la integración en los cursos de enseñanza regular no sea posible, atendida la naturaleza y tipo de la discapacidad del alumno, “la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales”, estableciendo un orden de prelación atendida la naturaleza y tipo de discapacidad del alumno/a. Consagra, asimismo, que, si no es posible continuar en el establecimiento regular, se deberán realizar clases especiales ahí mismo o deberá asistir a escuelas especiales, todo esto atendiendo a la situación de discapacidad y su naturaleza.

Consideramos que esto último afecta de manera importante la situación de vulnerabilidad de niños/as con NEE, debido a que la misma legislación, en atención a su naturaleza y tipo, distingue clases de discapacidad, haciendo que aquellos casos de discapacidad que no se ajusten a la numeración taxativa, dificulten su integración, haciendo mayor su condición de vulnerabilidad.

2.2.4 Ley que establece medidas contra la discriminación Ley N.º 20.609

De acuerdo con lo analizado anteriormente, no es posible recurrir de protección a propósito de vulneraciones al derecho a la educación, hecho que nos obliga a analizar la Ley N.º 20.609 que, precisamente, establece medidas contra todo acto de discriminación.

En su artículo 2º, esta ley prohíbe y sanciona discriminaciones arbitrarias, comprendidas como aquellas distinciones, exclusiones o restricciones que carezcan de justificación razonable, en particular cuando se funden en motivos como la enfermedad o discapacidad. Esto quiere decir que, si se discrimina en razón de discapacidad (en este caso intelectual y psicosocial), aquello en efecto constituye un caso de discriminación arbitraria premunido de sanción.

Cabe destacar que existe un punto de conexión entre esta norma y lo planteado en el artículo 36 de la ley N° 20.422: mientras esta última distingue debido al tipo o naturaleza de discapacidad y a partir de eso, determina si el menor debe estudiar en un establecimiento educacional regular o en uno especial; esta norma pone en jaque el tenor de dicho artículo, pudiendo a su luz interpretarse, incluso, dentro de la figura de discriminación.

2.2.5 Decreto N.º 83/2015

A partir de lo dispuesto en el artículo 34 de la Ley N°20.370, este decreto aprueba los criterios y orientaciones de adecuación curricular que deben ser implementados por los establecimientos educacionales que impartan modalidad educativa especial, ya sea en escuelas especiales o regulares con programas de integración.

Las necesidades educativas especiales, según el documento técnico aprobado por el Consejo Nacional de Educación en diciembre del 2013, pueden ser permanentes o transitorias. En el caso de las primeras, se considerarán permanentes “aquellas barreras para aprender y participar, diagnosticadas por profesionales competentes, que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios para asegurar su aprendizaje escolar.

Por lo general, las NEE de carácter permanente se presentan asociadas a discapacidad visual, auditiva, disfasia, trastorno autista, discapacidad intelectual y discapacidad múltiple. Por lo tanto, la situación de discapacidad objeto de estudio en esta investigación tiene asociada necesidades educativas especiales permanentes (en adelante, “NEEP”) que, a diferencia de las transitorias, están presentes durante toda la escolaridad del menor, no

existiendo nunca períodos en que no se necesiten los apoyos pertinentes para superar dichas barreras.

Los criterios y orientaciones de adecuación curricular se basan en los siguientes principios:

- Igualdad de oportunidades
- Calidad educativa con equidad
- Inclusión educativa
- Valoración de la diversidad
- Flexibilidad en la respuesta educativa

Este mismo documento señala que la respuesta educativa a la diversidad se basa en un diseño universal de aprendizaje (en adelante, “DUA”) que permita a cada uno de los niños y niñas desenvolverse de la manera más adecuada según sus necesidades, considerando también sus habilidades, estilo de aprendizaje y preferencias.

El mismo texto define lo que son las adecuaciones curriculares, entendiéndolas como aquellos cambios realizados a los diferentes elementos del currículum, y que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula, los cuales deben ser organizadas en un Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado (PACI), cuya finalidad es orientar la acción pedagógica que los docentes implementarán para apoyar el aprendizaje del estudiante, así como también llevar un seguimiento de la eficacia de las medidas curriculares adoptadas.

CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO

3.1 Modelo de investigación

Debido a la investigación realizada como investigadores sociales, optamos por un modelo de investigación cualitativo, entendiendo que en esta investigación lo más importante no son los datos numéricos que pudiéramos destacar o estadísticas que pudiéramos distinguir, nuestro enfoque está en descubrir y analizar las barreras metodológicas educacionales y/o sociales que impiden a los alumnos con NEE lograr terminar su educación, enfocándonos en la situación personal de las familia y alumnos con TEA y su proceso escolar, debido a que se hará un énfasis en la situación personal de cada familia y/o alumno con TEA en proceso escolar. El tipo de investigación que realizamos fue de campo, ya que reunimos información relevante para identificar complejidades, necesidades y herramientas de desarrollo para la familia y el alumno en proceso escolar, también porque extrajimos datos de la realidad estuvimos en el lugar donde ocurre el fenómeno a investigar.

3.2 Tipo de investigación y alcance

El nivel de estudio es de tipo exploratorio, porque no hay muchas investigaciones respecto al fenómeno a investigar, y con este trabajo podemos dejar preparada una base de información y datos para otras investigaciones que podrían profundizar aún más en este terreno, porque nuestro propósito es identificar cuáles son los factores que inciden en que los alumnos/a con TEA no logren adecuarse al sistema educacional y por consiguiente terminen desertando de él.

El estudio de la investigación fue contemporáneo, porque se realizó el presente año (2022), también es retrospectivo, debido a que se estudia una fenomenología presente desde los inicios de la educación, que da como resultado el problema de nuestra investigación.

El Origen de la información es de fuente directa, porque entrevistamos a familiares y docentes de alumnos con TEA, para obtener información desde la experiencia personal de ellos/a.

3.3. Técnicas de recolección de datos

Mediante entrevistas a profundidad con familiares y profesores de alumno/as con TEA, para lograr tener una comprensión holística y transversal de la investigación.

3.4 Universo, población y muestra

Nuestra población de estudio es de las personas que se relacionan dentro del círculo Social/Familiar/Educacional del o la estudiante con TEA, ya sea madres, padres o tutores del estudiante, sumado a que nuestra muestra principal fueron los padres y/o madres y profesores del alumno con TEA. El objeto del estudio es identificar las barreras del sistema educacional chileno para estudiantes con TEA, que impide que el alumnado logre terminar la educación formal en nuestro país.

La forma de seleccionar nuestra muestra de estudio es de tipo estratificado ya que está enfocada a un grupo específico y con una característica determinada en la población chilena, en esta investigación son los estudiantes con TEA y el círculo Social/Familiar/Educativo del estudiante. La muestra está enfocada en la comuna de Lo Prado en dos colegios públicos (Uno con programa PIE y un colegio especial) debido a que la cantidad mínima de alumno del programa PIE por cada curso activo es de 5 alumnos, se eligió un alumno por curso, con un total de cuatro cursos, dividido en los 2 colegios a entrevistar.

3.5 Instrumento de recolección de información

El instrumento utilizado es la entrevista de forma semi estructurada, debido a que creemos que sería más asertivo ya que podríamos recabar datos de cualidades personales y la metodología de interacción de cada institución o persona involucrada en la investigación.

Se realizaron las entrevistas de formato presencial y online en caso de mayor comodidad para el entrevistado/a, las entrevistas fueron grabadas con previa autorización del entrevistado/a, se realizará una pequeña introducción donde nos presentamos y hablamos

sobre el motivo de nuestra entrevista, el proceso de tesis que estamos llevando a cabo, nuestros objetivos y el modelo metodológico que estamos realizando para la investigación.

Seleccionamos realizar entrevistas para recabar información de datos cualitativos, a través de un estudio de campo junto a la familia y al profesorado que se relaciona día a día con los estudiantes con TEA, de esta forma se pretendía tener un dato más conciso, considerando un total de ocho entrevistas, divididas en dos entrevistas por caso (una a padres y madres de alumnos/a con TEA y una al Profesor/a del Estudiante) dando un total de dos colegios (Un colegio con programa PIE (Liceo Prof. Gladys Valenzuela Vallejos °403 y un colegio especial (Colegio Especial Quillahue),

3.5.1 Implementación de la Entrevista

Buenas tardes/días, nuestros nombres son Bryan Rivas y Felipe Muñoz, estudiantes de 4to año de la carrera de Administración Pública de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en la modalidad de vespertino, el día de hoy nos reunimos para poder realizar una entrevista a usted “nombre del entrevistado/a”, con el fin de recabar información real con una fuente directa de situaciones que buscamos identificar en nuestra investigación académica, dicho esto nuestros fines solo son académicos.

Nuestro trabajo de investigación analiza las diferentes situaciones y realidades que genera una alta tasa de deserción de alumnos con TEA del sistema escolar chileno, por ende, queremos proponer soluciones para esas limitantes situacionales o sistemáticas, del sistema educativo para que la deserción escolar sea de un 0% o lo más cerca de esa cifra, por lo que tu testimonio es muy importante para nosotros, por lo cual grabaremos esta entrevista con el fin de tener una información detallada, esta grabación será privada y sólo será usada con fines investigativos en nuestro trabajo de tesis, la información personal del entrevistado no será revelada ni la del alumno.

¿Le incomoda que la entrevista sea grabada?

Si / No

En caso de decir si, se inicia la grabación, en caso de negarse a ser grabada se tomará nota escrita de lo declarado por el entrevistado

Dicho esto, como investigadores creemos que todas las respuestas son importantes para nuestra investigación debido a que el fin es recabar información real y cercana, y no tanto de algún nivel académico.

3.5.2 Entrevista a apoderados

Nombre del entrevistado/a:

Dimensión social

1.- Según su experiencia ¿Identifique las principales barreras culturales/Social a las que su hijo/a ha debido enfrentarse en este proceso educacional?

2.- ¿Ha presenciado o se ha enterado de situaciones de discriminación hacia niños/as TEA, en este u otro establecimiento educativo? ¿su hijo/a ha vivido algo similar?

3.- Como sabemos hay muchos niños/as con TEA que por diversos factores pueden llegar a descompensarse dentro del establecimiento educacional, En esos casos ¿cómo ha actuado el Programa PIE y sus profesionales a cargo?

Dimensión educacional

4.- Tiene conocimiento de los profesionales adecuados que se necesitan para dar apoyo en la educación de niños/a con TEA? ¿El colegio al que asiste su hijo/a cuenta con eso profesionales?

5.- ¿El alumno/a ha avanzado en el desarrollo de la interacción con sus pares en el establecimiento educacional? ¿Se ha logrado adaptar al contexto educacional (sala de clases, recreo, modelo pedagógico implementado por la institución educativa)?

Dimensión familiar

6.- ¿Cuenta con algún tipo de apoyo (psicológico-educativo) por parte del establecimiento educacional, municipio o Estado, para enfrentar de manera óptima el proceso educativo de su hijo/a? ¿El alumno/a Cuenta con el apoyo de su núcleo familiar para enfrentar este proceso educativo?

7.- ¿Qué propondría usted para mejorar el sistema educativo especial o Programa PIE en Chile y el apoyo a las familias de alumnos/a TEA? ¿ha tenido algún tipo de enseñanza donde le permitan reforzar lo que se le enseña al alumno/a?

3.5.3 Entrevistas a profesores

Nombre del entrevistado/a:

Dimensión Educativa

1.- Según su experiencia en la educación ¿Cuáles son las principales barreras que tiene el sistema educativo que impiden una real inclusión de los alumnos con TEA? ¿los alumnos con TEA se logran adaptar de manera óptima al establecimiento (sala de clases, recreos, actividades pedagógicas)? Si la respuesta es no, podría describir los principales obstáculos que no dejarían cumplir con una adaptación al sistema educativo.

2.- ¿Qué estrategias de metodología educativa se utilizan para enseñar a los alumnos con TEA?, ¿Y que propone usted para complementar esas enseñanzas educativas con en el trabajo en casa?

Dimensión Social

3.- ¿Cuáles son las barreras sociales que usted identifica que causen dificultades en la interacción entre alumnos con TEA y los/a demás alumnos/a?

Dimensión Familiar

4.- ¿Sabe o presencia de alguna barrera familiar en el desarrollo educativo del alumno?

3.5.4 Tabla de Entrevista e Indicadores

Apoderados:

Variables	Definición	Dimensión	Instrumento	Pregunta	Indicador
discriminación	Trato diferenciado y desigual hacia una persona o un grupo en diversos ámbitos de la vida social en función de una o varias categorías, sean estas reales, atribuidas o imaginarias, tales como la cultura, el género, la edad o la clase social.	Social	Entrevista a Profundidad	1.- Según su experiencia ¿Identifique las principales barreras culturales/Social a las que su hijo/a ha debido enfrentarse en este proceso educativo?	Reconocer el nivel de impacto de las principales barreras culturales y/o sociales del alumno en el proceso educativo
				2.- ¿Ha presenciado o se ha enterado de situaciones de discriminación hacia niños/as TEA, en este u otro establecimiento educativo? ¿su hijo/a ha vivido algo similar?	Medir nivel de impacto negativo hacia el alumno/a debido a la discriminación tanto de nivel institucional, como de nivel individual.
				3.- Como sabemos hay muchos niños/as con TEA que por diversos factores pueden llegar a descompensarse dentro del establecimiento educativo, En esos casos ¿cómo ha actuado el Programa PIE y sus profesionales a cargo?	Medir nivel de efectividad de los profesionales del programa PIE en cuanto a la contención del alumno/a en casos de crisis o descompensación dentro del establecimiento educativo

Educación, adaptación, Desarrollo	La educación es el proceso de facilitar el aprendizaje o la adquisición de conocimientos habilidades, valores, creencias y hábitos de un grupo de personas que los transfieren a otras personas, a través de la narración de cuentos, la discusión, la enseñanza, el ejemplo, la formación o la investigación.	Educativa		4.- Tiene conocimiento de los profesionales adecuados que se necesitan para dar apoyo en la educación de niños/a con TEA? ¿El colegio al que asiste su hijo/a cuenta con eso profesionales?	Examinar nivel de impacto en el desarrollo educativo.
				5.- ¿El alumno/a ha avanzado en el desarrollo de la interacción con sus pares en el establecimiento educacional? ¿Se ha logrado adaptar al contexto educacional (sala de clases, recreo, modelo pedagógico implementado por la institución educativa)?	Medir nivel de avances en el desarrollo social del alumno, según la percepción de los padres y/o tutores.
Familiar, Apoyo del núcleo familiar	Una familia es un grupo de personas unidas por el parentesco. Esta unión se puede conformar por vínculos consanguíneos o por un vínculo constituido.	Familiar		6.- ¿Cuenta con algún tipo de apoyo (psicológico-educativo) por parte del establecimiento educacional, municipio o Estado, para enfrentar de manera óptima el proceso	Evaluar nivel de redes de apoyo, tanto de los padres y/o tutores como del estudiante, y como tales redes de apoyo juegan un rol en la educación del alumno.

				<p>educativo de su hijo/a? ¿El alumno/a Cuenta con el apoyo de su núcleo familiar para enfrentar este proceso educativo?</p>	
				<p>7.- ¿Qué propondría usted para mejorar el sistema educativo especial o Programa PIE en Chile y el apoyo a las familias de alumnos/a TEA? ¿ha tenido algún tipo de enseñanza donde le permitan reforzar lo que se le enseña al alumno/a?</p>	<p>Identificar las principales carencias del programa PIE según los apoderados o tutores.</p>

Profesores:

Variable	Definición	Dimensión	Instrumento	Pregunta	Indicador
Desarrollo educativo.	La educación es el proceso de facilitar el aprendizaje o la adquisición de conocimientos, habilidades, valores, creencias y hábitos de un grupo de personas que los transfieren a otras personas, a través de la narración de cuentos, la discusión, la enseñanza, el ejemplo, la formación o la investigación.	Educativa	Entrevista a profundidad	1.- Según su experiencia en la educación ¿Cuáles son las principales barreras que tiene el sistema educativo que impiden una real inclusión de los alumnos con TEA? ¿los alumnos con TEA se logran adaptar de manera óptima al establecimiento (sala de clases, recreos, actividades pedagógicas)? Si la respuesta es no, podría describir los principales obstáculos que no dejarían cumplir con una adaptación al sistema educativo.	Medir el nivel de impacto de las principales barreras culturales y/o sociales del alumno en el proceso educacional.

				2.- ¿Qué estrategias de metodología educativa se utilizan para enseñar a los alumnos con TEA?, ¿Y que propone usted para complementar esas enseñanzas educativas con en el trabajo en casa?	Identificar de forma precisa las estrategias educativas que logran mayores resultados positivos con niños/a con autismo.
Interacción con sus pares.		Social		3.- ¿Cuáles son las barreras sociales que usted identifica que causen dificultades en la interacción entre alumnos con TEA y los/a demás alumnos/a?	Reconocer las principales barreras que dificultan la interacción entre alumnos con autismo y estudiantes neurotípicos.
Barreras familiares.		Familiar		4.- ¿Sabe o presencia de alguna barrera familiar en el desarrollo educativo del alumno?	Reconocer si existen barreras por parte de la familia en el desarrollo del alumno

3.6 Consideración ética

Desde nuestra futura profesión consideramos que las políticas públicas deben mantener los principios de la administración pública al generar políticas públicas en beneficio de todo el pueblo, es por esto que creemos que el estado ha sido negligente en la creación de buenas políticas públicas para los alumnos con TEA y discapacidades en general, por lo cual está faltando a su propósito.

Las entrevistas fueron realizadas sin el propósito de perjudicar al ente educativo ni a la familia, por lo que solo será público el nombre de los colegios, pero el nombre de los entrevistados y los alumnos con TEA se mantienen en el anonimato.

3.7 Procesamiento de los datos

En las siguientes tablas transcribiremos las entrevistas con un método de código binario, donde 1 significa que la respuesta del entrevistado aplica en el indicador donde se digitaliza y 0 significa que no aplica aquel indicador, este método es aplicado en ambas entrevistas (apoderados y profesores). Luego esto se hará un gráfico que presente el porcentaje de los indicadores y la interpretación del gráfico.

Apoderados:

Apoderados	Indicador	Apoderado N°1	Apoderado N°2	Apoderado N°3	Apoderado N°4	Total
Pregunta N°1 Según su experiencia ¿Identifique las principales barreras culturales/Social a las que su hijo/a ah debido	1.-Comunicación en el establecimiento	1	0	1	1	3/4
	2.- Desconocimiento de la condición del espectro autista	1	1	1	0	3/4
	3.-Interacción con sus pares	0	0	0	1	1/4

enfrentarse en este proceso educacional?						
Pregunta N°2 ¿Ha presenciado o se ha enterado de situaciones de discriminación hacia niños/as TEA, en este u otro establecimiento educativo? ¿su hijo/a ha vivido algo similar?	1.-Presencia o supo sobre Discriminación a otros niños	1	1	1	1	4/4
	2.-Presencia o supo de discriminación a su hijo/a	0	0	1	0	1/4
Pregunta N°3 Como sabemos hay muchos niños/as con TEA que por diversos factores pueden llegar a descompensarse dentro del establecimiento educacional, En esos casos ¿cómo ha actuado el Programa PIE y sus	1.- Llamam al apoderado por crisis	1	1	1	1	4/4
	2.- cuentan con protocolo de control de crisis	1	1	1	1	4/4

profesionales a cargo?						
Pregunta N°4 Tiene conocimiento de los profesionales adecuados que se necesitan para dar apoyo en la educación de niños/a con TEA? ¿El colegio al que asiste su hijo/a cuenta con esos profesionales	1.- Sabe sobre los profesionales que deben dar terapia a su hijo/a	1	1	1	1	4/4
	2.- El establecimiento tiene a los profesionales adecuados	1	1	1	1	4/4
	3.- Asiste a terapia fuera del establecimiento educativo	1	1	1	0	3/4
Pregunta N°5 ¿El alumno/a ha avanzado en el desarrollo de la interacción con sus pares en el establecimiento educativo? ¿Se ha logrado adaptar al contexto educacional (sala de clases, recreo, modelo pedagógico implementado por la	1.- Desarrolló un aumento en la interacción con sus pares	1	1	1	0	3/4
	2.- Se adaptó al contexto educativo	1	1	1	1	4/4

institución educativa)?						
Pregunta N°6 ¿Cuenta con algún tipo de apoyo (psicológico-educativo) por parte del establecimiento educativo, municipio o Estado, para enfrentar de manera óptima el proceso educativo de su hijo/a? ¿El alumno/a Cuenta con el apoyo de su núcleo familiar para enfrentar este proceso educativo?	1.- Cuenta con apoyo Psicológico	0	0	0	0	0/4
	2.- Cuenta con apoyo educativo	0	0	1	0	1/4
	3.- cuenta con apoyo del núcleo familiar	0	1	1	1	3/4
Pregunta N°7 ¿Qué propondría usted para mejorar el sistema educativo especial o Programa PIE en Chile y el apoyo a las familias de alumnos/a TEA? ¿ha tenido algún	1.- Faltan de recursos para el programa	1	1	1	1	4/4
	2.- Falta de capacitación a profesionales	1	1	1	1	4/4
	3.- falta un Aumento de profesionales	1	1	1	1	4/4

tipo de enseñanza donde le permitan reforzar lo que se le enseña al alumno/a?						
---	--	--	--	--	--	--

Profesores:

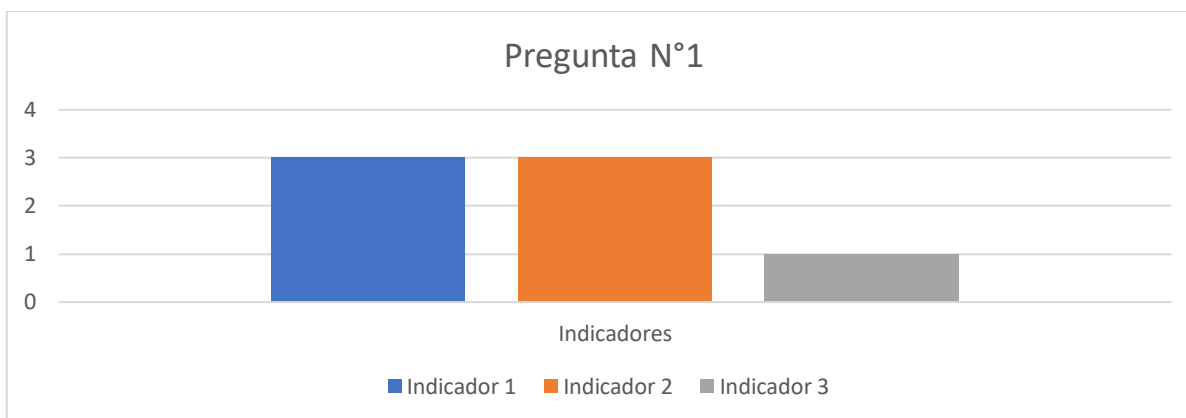
Profesores	Indicador	Profesor N°1	Profesor N°2	Profesor N°3	Profesor N°4	Total
Pregunta N°1 Según su experiencia en la educación ¿Cuáles son las principales barreras que tiene el sistema educativo que impiden una real inclusión de los alumnos con TEA? ¿los alumnos con TEA se logran adaptar de manera óptima al establecimiento (sala de clases, recreos, actividades pedagógicas)? Si la respuesta es no, podría describir los principales obstáculos que no dejarían cumplir con una adaptación al sistema educativo.	1.- Identifica barreras del sistema educativo para la inclusión de alumnos con TEA	1	1	1	1	4/4
	2.- Identifica que los alumnos se han podido adaptar al entorno escolar	1	1	1	1	4/4
	3.- Describe obstáculos en la inclusión del sistema educativo	1	1	1	1	4/4
Pregunta N°2 ¿Qué estrategias de metodología educativa se utilizan para	1.- Realiza metodología estratégica especializada en alumnos con TEA	1	0	0	1	2/4
	2.- Realiza metodología mixta, no definida	0	1	0	0	1/4

enseñar a los alumnos con TEA?, ¿Y que propone usted para complementar esas enseñanzas educativas con en el trabajo en casa?	3.- Propone métodos de complementar trabajo en casa	1	1	1	1	4/4
Pregunta N°3 ¿Cuáles son las barreras sociales que usted identifica que causen dificultades en la interacción entre alumnos con TEA y los/a demás alumnos/a?	1.- Identifica barreras sociales	1	1	1	1	4/4
	2.- El alumno ha aumentado constantemente la interacción con sus pares	1	1	1	1	4/4
Pregunta N°4 ¿Sabe o presencia de alguna barrera familiar en el desarrollo educativo del alumno?	1.- Presencia barreras familiares	1	1	0	1	3/4
	2.- Identifico barreras familiares	1	1	1	1	4/4
	3.- Soluciono barreras familiares	1	0	1	0	2/4

3.8 Fases del análisis

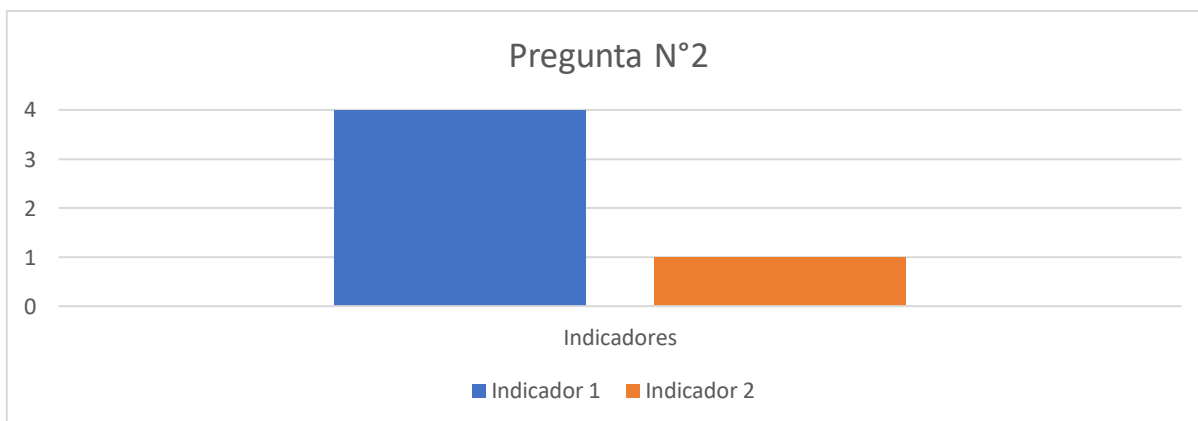
Apoderados:

1.- Según su experiencia ¿Identifique las principales barreras culturales/Social a las que su hijo/a a debido enfrentarse en este proceso educativo?



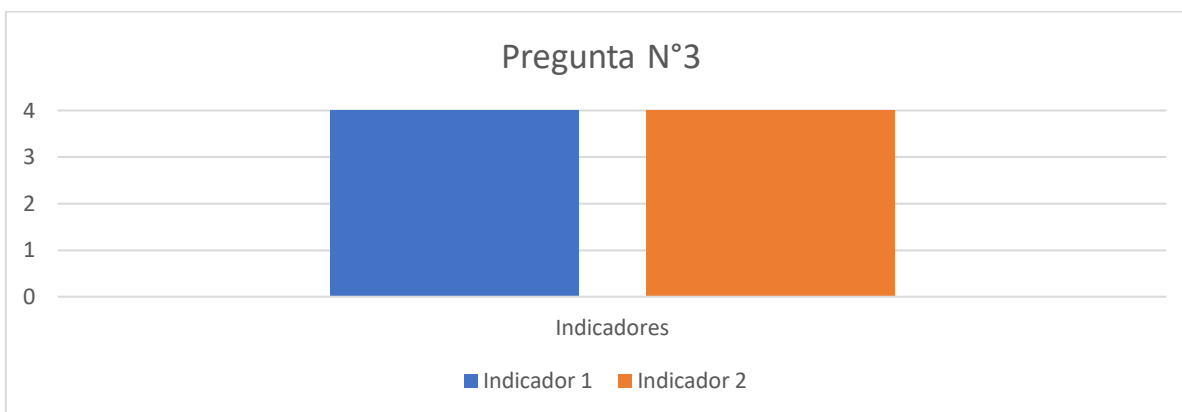
Interpretación: en esta pregunta podemos ver que el indicador 1 (comunicación en el establecimiento) e indicador 2 (desconocimiento de la condición TEA) son los que más se hacen presente en las respuestas, con un 75% de presencia mientras el indicador 3 (interacción con sus pares) solo hace una presencia del 25%.

2.- ¿Ha presenciado o se ha enterado de situaciones de discriminación hacia niños/as TEA, en este u otro establecimiento educativo? ¿su hijo/a ha vivido algo similar?



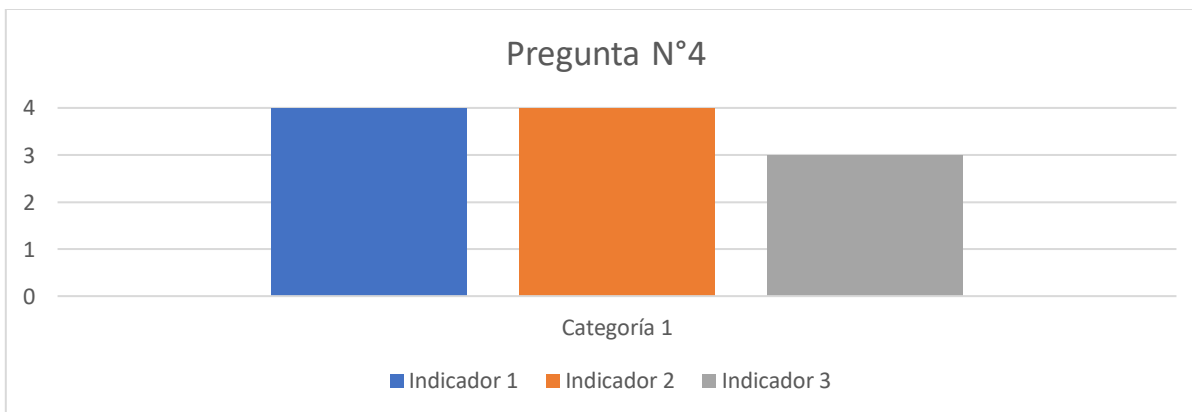
Interpretación: aquí observamos que el indicador 1 (conocimiento de discriminación a niños con TEA) está presente en el 100% las respuestas de la pregunta y el indicador 2 (conocimiento de discriminación a su hijo) estuvo presente solo en el 25% como respuesta.

3.- Como sabemos hay muchos niños/as con TEA que por diversos factores pueden llegar a descompensarse dentro del establecimiento educacional, En esos casos ¿cómo ha actuado el Programa PIE y sus profesionales a cargo?



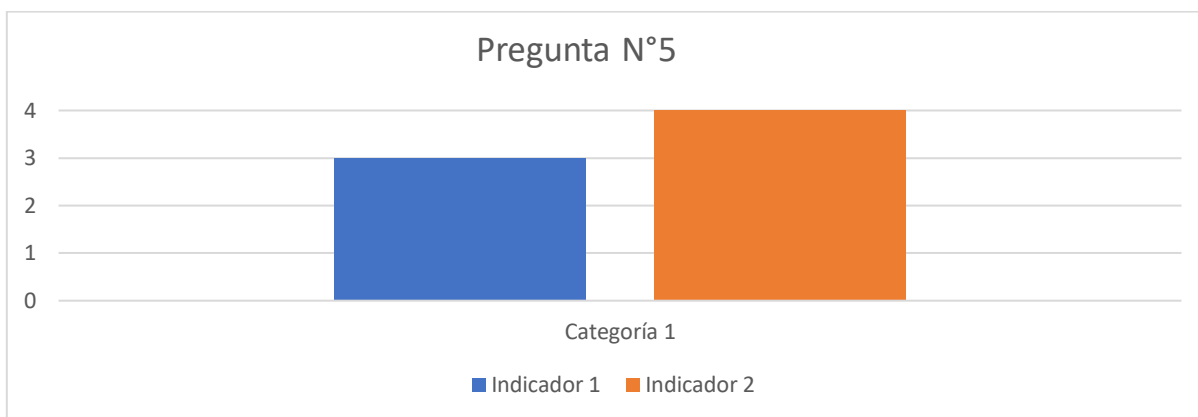
Interpretación: aquí podemos apreciar que tanto como el indicador 1 (llaman al apoderado por crisis) y el indicador 2 (cuentan con protocolo para crisis) están presente al 100% en todas las respuestas de esta pregunta.

4.- Tiene conocimiento de los profesionales adecuados que se necesitan para dar apoyo en la educación de niños/a con TEA? ¿El colegio al que asiste su hijo/a cuenta con eso profesionales?



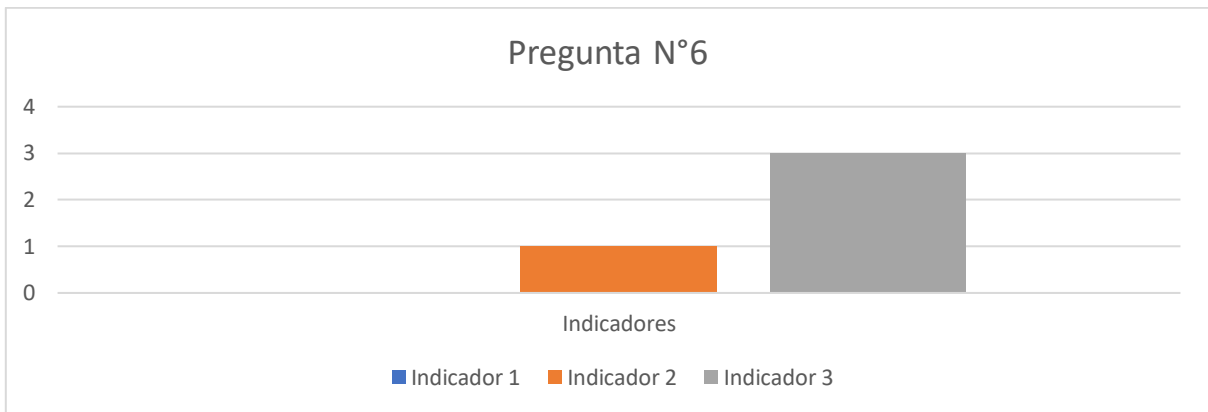
Interpretación: en esta pregunta el indicador 1 (conocimiento de especialistas de terapia) estuvo presente en un 100% en las respuestas al igual que el indicador 2 (el establecimiento educativo cuenta con los especialistas) , mientras que el indicador 3 (asiste a terapia fuera del establecimiento educativo) estuvo presente en el 75% de las respuestas.

5.- ¿El alumno/a ha avanzado en el desarrollo de la interacción con sus pares en el establecimiento educacional? ¿Se ha logrado adaptar al contexto educacional (sala de clases, recreo, modelo pedagógico implementado por la institución educativa)?



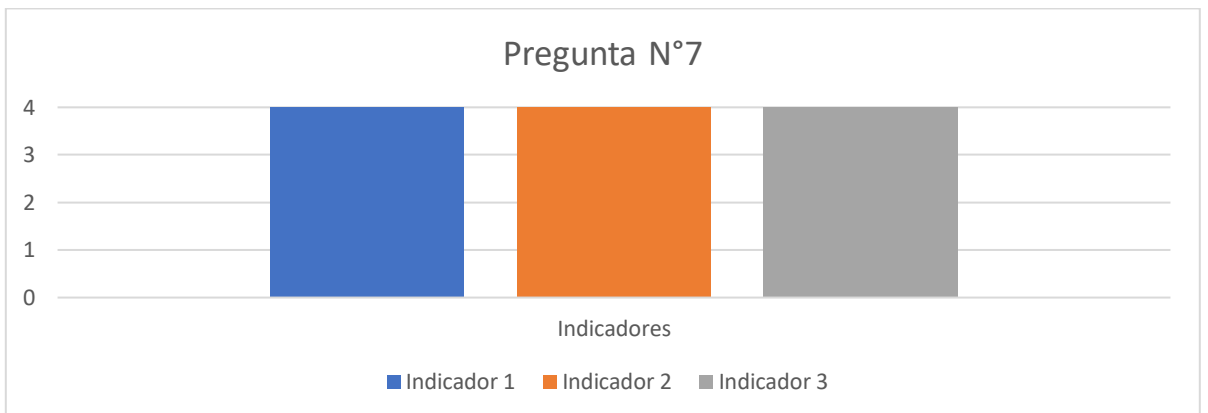
Interpretación: podemos visualizar que el indicador 1 (desarrollo más comunicación con sus pares) estuvo presente en el 75% de las respuestas mientras que el indicador 2 (se adapta al contexto educativo) estuvo presente en el 100% de las respuestas.

6.- ¿Cuenta con algún tipo de apoyo (psicológico-educativo) por parte del establecimiento educacional, municipio o Estado, para enfrentar de manera óptima el proceso educativo de su hijo/a? ¿El alumno/a Cuenta con el apoyo de su núcleo familiar para enfrentar este proceso educativo?



Interpretación: en esta pregunta queda en evidencia que el 0% de las respuestas se presenta el indicador 1 (cuenta con apoyo psicológico) mientras que el indicador 2(cuenta con apoyo educativo) presenta un 25% de presencia en las respuestas y el indicador 3 (cuenta con apoyo en el núcleo familiar) está presente en las respuestas en un 75%.

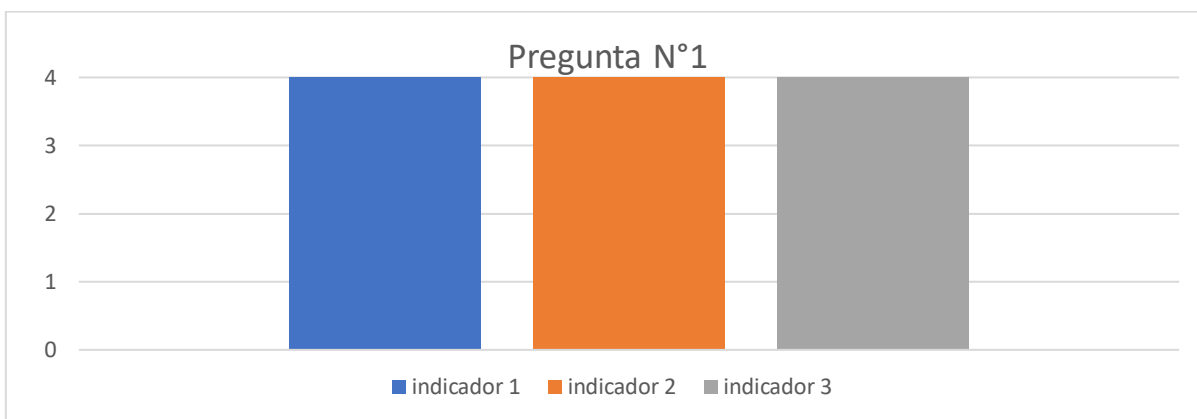
7.- ¿Qué propondría usted para mejorar el sistema educativo especial o Programa PIE en Chile y el apoyo a las familias de alumnos/a TEA? ¿ha tenido algún tipo de enseñanza donde le permitan reforzar lo que se le enseña al alumno/a?



Interpretación: en esta pregunta el indicador 1 (faltan recursos para el programa), el indicador 2 (falta capacitación a profesionales) y el indicador 3 (falta aumento de profesionales) están presente en un 100% de las respuestas.

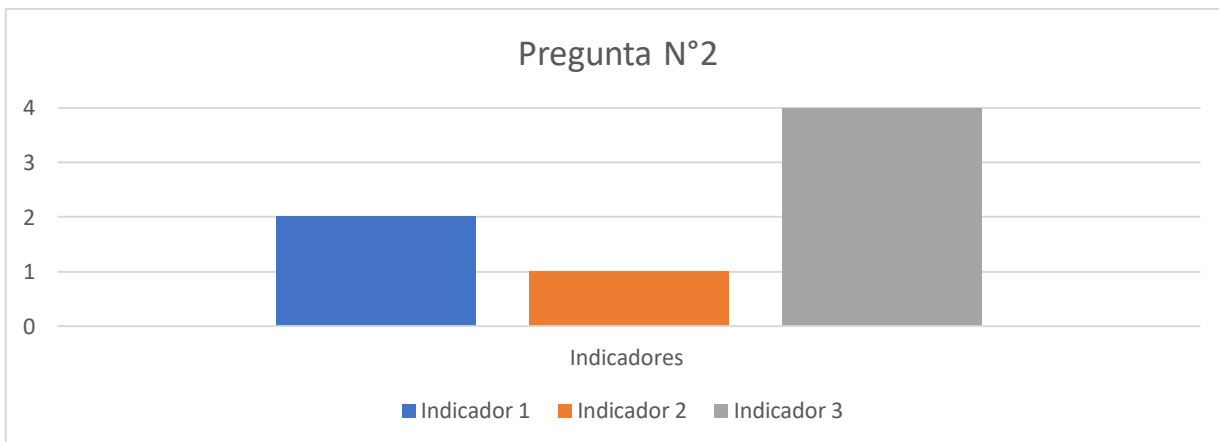
Profesores:

1.- Según su experiencia en la educación ¿Cuáles son las principales barreras que tiene el sistema educativo que impiden una real inclusión de los alumnos con TEA? ¿los alumnos con TEA se logran adaptar de manera óptima al establecimiento (sala de clases, recreos, actividades pedagógicas)? Si la respuesta es no, podría describir los principales obstáculos que no dejarían cumplir con una adaptación al sistema educativo.



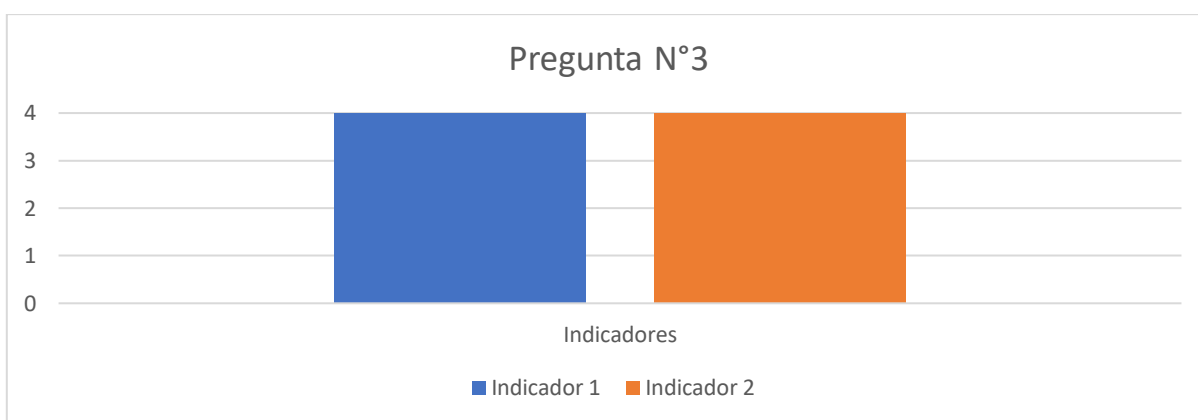
Interpretación: aquí identificamos que los indicadores 1 (identifica barreras de inclusión), indicador 2 (el alumno se adapta al entorno escolar) y el indicador 3 (describe obstáculos en la inclusión educativa) están presente en un 100% de las respuestas.

2.- ¿Qué estrategias de metodología educativa se utilizan para enseñar a los alumnos con TEA?, ¿Y que propone usted para complementar esas enseñanzas educativas con en el trabajo en casa?



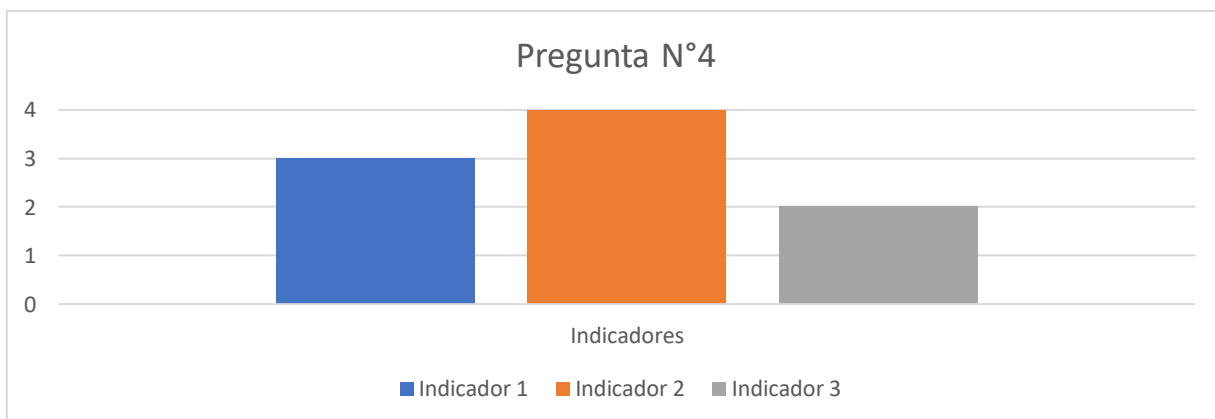
Interpretación: en esta pregunta podemos señalar que el indicador 1 (utiliza metodología especial de niños con TEA) estuvo presente en un 50% de las respuestas, mientras que el indicador 2 (utiliza metodología mixta) está presente solo en un 25% de las respuestas y el indicador 3 (utiliza métodos de complementación del trabajo en casa) está presente en un 100% de las respuestas.

3.- ¿Cuáles son las barreras sociales que usted identifica que causen dificultades en la interacción entre alumnos con TEA y los/a demás alumnos/a?



Interpretación: podemos apreciar que tanto como el indicador 1 (identifica barreras sociales) y el indicador 2 (el alumno aumenta interacción con pares) están presente en un 100% de las respuestas.

4.- ¿Sabe o presencia de alguna barrera familiar en el desarrollo educativo del alumno?



Interpretación: en esta pregunta podemos ver que el indicador 1 (Presenció barreras familiares) está presente en un 75% de las respuestas mientras que el indicador 2 (identifico barreras familiares) está presente en el 100% de las respuestas y el indicador 3 (soluciono barreras familiares) está presente solo en un 25% de las respuestas.

CAPITULO IV. HALLAZGOS: RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Se realizaron dos tipos de entrevistas semi estructuradas, la primera fue a cuatro apoderados/as de alumnos/as con TEA, dos apoderados/a del Programa PIE y dos apoderados/a de una escuela especial, esta entrevista constaba de siete preguntas y trataba de indagar y obtener la percepción de los/a apoderados/a en cuanto a tres dimensiones, educacional, social y la familiar.

La segunda pauta de entrevista se realizó a dos profesoras de escuelas especiales y a dos profesoras que pertenecen a una escuela con Programa PIE, esta entrevista constaba de cuatro preguntas, que abarcaban dos dimensiones, la educacional y la social.

En el siguiente apartado se dará a conocer los principales resultados de percepción de los/a apoderados/a y profesoras, en relación con su experiencia con sus hijos/a en el programa de integración educacional PIE y en las escuelas especiales.

Resultados apoderados

Dimensión social

Pregunta N°1

Esta pregunta hacía referencia a identificar las principales barreras culturales y/o sociales a las que los alumnos/a se han debido enfrentar en el sistema educacional. Gracias a las entrevistadas logramos identificar cuatro barreras, la primera es el desconocimiento de la condición del espectro autista, tanto en alumnos/a que son sus compañeros/a de curso, como en el profesorado no especializado en este tipo de estudiantes. Esta barrera fue identificada por tres de las cuatro apoderadas entrevistadas, una de ella debió cambiar a su hija de colegio por esta razón. Citando textualmente a una apoderada del Programa PIE sobre esta barrera nos dijo “Son pocos los colegios PIE donde los/a profesores no diferenciales conocen la condición del espectro y su forma de educar a alumnos/a con autismo”.

La segunda barrera es la escasa comunicación del alumno/a con sus compañeros/a, debido a que gran porcentaje de los/a estudiantes con autismo no logran hablar al ritmo de los/a demás estudiantes y esto provocaba que los/a alumnos/a TEA no logran socializar con sus compañeros/a. En esta barrera también tres apoderadas identificaron este factor como una limitante que han debido sortear sus hijos/a en el sistema educacional.

La tercera barrera identificada hace referencia a las problemáticas para lograr entrar a una escuela con PIE o especial, debido a la falta de diagnóstico ha temprana edad del alumno/a. Esta barrera fue identificada por tres de las cuatro apoderadas entrevistadas.

La cuarta barrera fue la interacción del alumno/a con sus compañeros/ de curso, esta barrera solo fue identificada por una apoderada de escuela PIE de las cuatro entrevistadas.

Pregunta N°2

Esta pregunta hace referencia a situaciones de discriminación, si se han enterado sobre discriminación hacia sus hijos/a o otros estudiantes dentro de la condición.

Las cuatro apoderadas respondieron que, si se han enterado de situaciones de discriminación o bullying hacia alumnos/a con autismo, sobre todo en colegios con PIE, una apoderada nos comentó <<Yo supe de un caso en el colegio anterior donde estaba mi hija (escuela con PIE) donde a un niño con autismo lo sacaban de la sala regularmente para que el profesor pudiera pasar su clase tranquilo, al alumno lo dejaban casi todo el día encerrado en la sala de inspección para que no molestara>>

Pero cuando les preguntamos si sus hijos/a han sufrido alguna discriminación, solo una apoderada de las cuatro respondió que sí, su hijo había sido discriminado en una escuela con PIE, nos comentó que, por desconocimiento de la condición, varios profesores lo dejaban afuera de las actividades educacionales, excusándose en el miedo que el alumno se descompensara.

Pregunta N°3

Esta pregunta iba referida a cómo actúan los colegios y profesionales a cargo, cuando un alumno/a con autismo se descompensa dentro de sus aulas.

Las cuatro apoderadas respondieron que en esos casos los colegios las llamarían de inmediato y además las cuatro apoderadas comentaron que los colegios tienen un protocolo en caso de descompensación del alumno/a y que ellas conocen ese protocolo.

Dimensión educacional

Pregunta N°4

Esta pregunta tenía como objetivo saber si las apoderadas tenían conocimiento sobre los especialistas que necesitan los alumnos/a con autismo en su etapa escolar y además saber si los colegios donde estudian se encuentran estos especialistas para tratar a sus hijos/a. La respuesta de las cuatro apoderadas fue que si tienen conocimiento sobre los especialistas que necesitan sus hijos/a (fonoaudiología, terapia ocupacional, psicología, kinesiología, profesora y técnico diferencial) y que en los colegios donde estudian se encuentran esos profesionales. Pero las cuatro apoderadas criticaban que a pesar de contar con los/a profesionales para atender a sus hijos/a, la atención no era fluida ni continua, debido a la alta demanda de alumnos/a para esas terapias y la poca cantidad de profesionales para responder a la alta demanda. Por esa razón, tres de las cuatro apoderadas entrevistadas nos comentaron que debieron buscar tratamiento en forma particular, porque con las horas de profesionales en los colegios no le alcanzaba para lograr un avance real con sus hijos/a.

Pregunta N°5

En esta pregunta queríamos identificar si el alumno/a avanzaba en la interacción con sus pares en el colegio y si se había logrado adaptar al contexto educacional (sala de clases, recreo, modelo pedagógico).

Las cuatro apoderadas, dos del Programa PIE y las dos apoderadas de la escuela especial, nos comentaron que sus hijos/a si se habían logrado adaptar al contexto escolar sin mayores problemas, y tres de las cuatro apoderadas notaron que sus hijos/a habían logrado avanzar en la interacción con sus compañeros/a de colegio.

Dimensión familiar

Pregunta N°6

Con esta pregunta queríamos identificar si los/a apoderados/a contaban con algún tipo de apoyo psicológico o educativo por parte del colegio o alguna institución del Estado o

municipal, para poder enfrentar la educación de sus hijos/a de la mejor manera posible, y también saber si cuentan con el apoyo de su núcleo familiar más cercano.

En cuanto al apoyo psicológico las cuatro apoderadas comentaron que no reciben ningún tipo de ayuda, ni por parte del colegio, o municipalidad o Estatal.

En el apoyo educacional, solo una de las cuatro apoderadas nos comentó que recibe este tipo de apoyo, la escuela especial donde estudia su hija realizó un plan de trabajo para reforzar los conocimientos de la escuela con el trabajo en casa.

Y la variable de apoyo familiar, tres de cuatro respondieron que sí cuentan con ese importante apoyo.

Pregunta N°7

Esta pregunta va relacionada a que los apoderados/a realizaran una pequeña propuesta para mejorar el Programa PIE y el Sistema de escuelas especiales. Transcribiremos estas propuestas como fueron realizadas por los/a apoderados/a:

Apoderado/a N°1, Escuela Especial

- Aumentar la dotación de profesionales calificados para trabajar con alumnos/a con autismo y demás neurodiversidades

Apoderada N°2, Escuela Especial

- Aumentar los recursos para estos tipos de programas educacionales, para así poder contar con mayor cantidad de profesionales, mejores infraestructuras y mejores materiales pedagógicos para los alumnos/a.

Apoderada N°3, Programa PIE

- Sería muy bueno que en los colegios con PIE se logre bajar el N° de alumnos/a por sala, ya que a veces son 45 alumnos/a y los profesores no dan abasto para esa cantidad de estudiantes, y por ende a veces el alumno con NEE es el más perjudicado, porque el/ella necesita atención más personalizada y con esa cantidad de alumnos/a por sala no se logra dar esa atención, y así su educación realmente es de poca calidad.

- Debido a lo anterior, una buena mejora sería que se aumentara el aporte del Estado para estos colegios, para así lograr contratar más profesores diferenciales, ojalá llegar a la meta que haya uno por sala, y así en conjunto con los otros/a profesores logren dar una mejor calidad de educación y más personalizada al alumno/a con autismo.

Apoderada N°4, Programa PIE

- Aumento en el presupuesto para contratar más profesionales adecuados en el campo de la educación y terapias médicas.
- Que en el programa PIE también se le de ayuda especializada a los/a apoderados/a de los/a alumnos/ con autismo, para así compatibilizar mejor la escuela con el desarrollo en casa, y también así lograr evitar la deserción del alumno/a por problemas familiares.
- Mayor capacitación a todos/a los/a profesionales que trabajen en escuelas con PIE.

Profesores:

Pregunta N°1

En esta pregunta podemos concluir que todos los profesores han presenciado o identificado barreras sociales de los alumnos con TEA al comunicarse con sus pares, además que todos los alumnos hijos de padres entrevistados han logrado adaptarse al contexto escolar en su generalidad, al igual que describen que hay barreras en el sistema educativo que impiden una real inclusión.

Pregunta N°2

En esta pregunta podemos definir que no hay una metodología establecida para establecer un acercamiento y una comunicación con el alumno, además tampoco hay una metodología mixta formada desde diferentes metodologías educativas para realizar el trabajo con alumnos TEA, pero hay una preocupación general de los profesionales al reforzar enseñanzas en casa.

Pregunta N°3

Todos los profesores identifican diferentes barreras y algunas barreras en común a pesar de que los alumnos han aumentado constantemente su comunicación con los demás alumnos.

Pregunta N°4

En esta pregunta podemos observar que todos los profesores notaron barreras desde el ámbito familiar, y no solo en los padres de alumnos con TEA, sino también en padres de alumnos con sospechas de tener algún espectro de la condición autista. Y solo la mitad de los profesores han logrado superar esas barreras familiares en un trabajo en conjunto.

CAPITULO V: CONCLUSIONES

Es un hecho que los/as alumnos/as con TEA y en general con algún tipo de NEE tienen mayores dificultades en su proceso de aprendizaje, y por lo mismo necesitan mayores apoyos y cuidados a la hora de otorgarles educación, de modo que puedan aprender de la manera más óptima posible, de igual manera que un/a alumno/a sin NEE.

En Chile hay leyes dirigidas a la integración de las personas con discapacidad, sumado a los tratados internacionales a los que Chile se adscrito como: La Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño/a, El Pacto Internacional sobre Derechos Económico, Sociales y culturales y la Convención de las Naciones Unidas, entre otros. Donde se le pide a los Estados parte asegurar un modelo educativo inclusivo, con el objetivo de desarrollar el potencial humano, el sentido de dignidad, la personalidad y las diferentes habilidades como creatividad y talentos que pueda tener la persona.

Si bien, los tratados internacionales y las leyes ya descritas apuntan a que nuestro sistema educacional promueva la inclusión y el respeto a las neurodiversidades, instando a los colegios a acoger en sus aulas a estos alumnos/as, a algunos se les enseña bajo parámetros que no significan mayores dificultades de adaptación al sistema escolar y los/as estudiantes con NEE deben ajustarse a ritmos de enseñanza muchas veces vertiginosos, donde las metodologías utilizadas no son acordes al estudiante, y peor aún, en muchos casos sin los profesionales adecuados para ir complementando sus estudios con sus tratamientos médicos.

Si bien las Leyes de Admisión Justa e Inclusión Laboral, son valiosas iniciativas que apuntan al fin deseado, todavía estamos muy lejos de la meta.

El Programa de Integración Escolar (PIE) es ejemplo de esto, si bien es una estrategia con finalidad inclusiva, que nació del alero de la Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20.845) que busca implementar en los establecimientos regulares, medidas que favorezcan el logro de los objetivos de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, en especial con NEE, ha adolecido de falta de claridad en su ejecución, por que como ya hemos visto en nuestra

investigación, una gran parte del profesorado desconoce la política del programa PIE y más aún, desconocen las condiciones de los/as estudiantes que forman parte de este programa. He aquí entonces el problema fundamental de este programa educativo, las normativas y orientaciones gubernamentales no han sido eficaces en garantizar la inclusión de los/as alumnos/as con alguna NEE, al proceso de educación.

Así mismo, analizamos el programa PIE y las políticas públicas que van en dirección de la inclusión escolar de estudiantes con neurodiversidades, identificando los factores que pueden desencadenar en una deserción escolar por parte del o la alumna, y así también, proponer una mejora a este modelo educativo.

Como ya hemos estudiado y evidenciado, el Programa de Integración Escolar (PIE) tiene mucho por mejorar todavía, y desde el ámbito de la Administración Pública podemos contribuir a ello. Mejorar este programa no sólo conlleva cambiar un paradigma educacional, en cuanto a que el programa deje de apuntar sólo al esfuerzo de los profesionales en los colegios, apuntamos a que la mirada debe ser más holística, y entender que para los/as niños/as con TEA, el sistema educativo debe ir de la mano con los tratamientos y terapias medicas complementarias al colegio, y al trabajo en casa, junto a sus familias, para ello, proponemos ciertas mejoras y adecuaciones curriculares al programa:

- Que el programa PIE debe ser obligatoriamente universal, todos los colegios del país deben tener este programa de inclusión, para crear desde las primeras edades, el rose y compañerismo entre alumnos/a regulares y con NEE.
- Crear una asignatura desde la educación prebásica de inclusión y diversidad, para abordar estos temas desde la primera infancia, donde se les enseñe del respeto y la inclusión con compañeros/as.
- Aumentar el presupuesto para los programas PIE, y con ello llevar a cabo fiscalizaciones para el uso eficiente y racional de los recursos.

- Aumentar la dotación de todos los profesionales que forman el parte de los equipos multidisciplinarios que los alumnos/a con TEA y NEE necesitan para el óptimo desarrollo integral.
- Que todos los colegios, tengan un psicólogo certificado en el examen ADOS-2, para así detectar en la más temprana edad, la condición del espectro autista y gracias a eso tratar desde pequeño al estudiante, mejorando sus posibilidades de desenvolverse de mejor manera en su vida adulta.
- Capacitación integral para todos los profesionales, en especial para los profesores y asistentes de la educación, para que aprendan como interactuar y educar a los alumnos/as con TEA.
- Crear el registro nacional de neurodiversidades, para fomentar políticas públicas que vayan en beneficio de ellos y contar con un registro de este grupo de especial protección.
- Acompañamiento y educación psicológica, terapéutica y educacional, para madres, padres, apoderados, cuidadores y/o tutores de alumnos/a con TEA y/o NEE, para que no afronten el difícil proceso educacional solos y tengan toda la ayuda por parte del Estado, para evitar así casos de deserción escolar por falta de apoyo de la familia.

La entrevista con los/as apoderados/as nos dejó un número importante de datos, el cual pasaremos a revisar.

En la primera pregunta, sobre barreras culturales o sociales que ha debido enfrentar él o la alumna, las principales barreras descritas por los/as apoderados/as son, el desconocimiento tanto de los alumnos/as como de los profesores sobre la condición del espectro autista, junto a la falta de comunicación del alumno/a con TEA hacia sus demás compañeros/as de curso. Una tercera barrera descrita fue la falta de interacción con sus pares, pero esta no fue tan nombrada como las dos barreras anteriores. Cabe señalar que, por una de estas barreras, la del desconocimiento sobre el TEA fue que tuvo que cambiar

a su hija del programa PIE, hacia un colegio especial, debido a la falta de profesionales adecuado para tratar a su hija, sumando el poco conocimiento de los profesores regulares de esa escuela hacia la condición de la alumna.

En la segunda pregunta, sobre conocimiento de casos de discriminación en colegios a alumnos/as con TEA, los/as apoderados/as en un 100% respondieron que sí, que conocían casos de discriminación, pero sólo un apoderado/a de los cuatro entrevistados/as nos comentó que su hijo/a sufrió discriminación dentro del colegio.

En la tercera pregunta, sobre el protocolo que debieran tener las escuelas cuando un alumno/a con TEA entra en estado de crisis, los cuatro apoderados/as nos comentaron que el colegio tenía protocolos en esos casos, y que siempre la primera acción después de tratar de contenerlos es llamar al apoderado del alumno/a para que vaya al colegio, consideramos que es una muy buena practica el acompañar al alumno para así poder sacarlos del estado de crisis lo antes posible y mantener la comunicación con el apoderado.

En la cuarta pregunta, sobre si tienen conocimiento de los profesionales que se necesitan para tratar a alumnos/a con TEA, el 100% de las entrevistadas dicen tener ese conocimiento y que en el colegio donde van sus hijos/as cuentan con esos profesionales, pero las cuatro apoderadas nos comenta que con las terapias en los colegios no les alcanza para dar un tratamiento integral a sus hijos/as debido a varios factores, como la duración de las sesiones en los colegios, el no siempre contar con los profesionales para las terapias y el gran número de alumnos/as que deben ser atendidos en comparación al poco personal contratado. Por ende, tres de las cuatro entrevistadas deben pagar terapias particulares para alcanzar un real progreso que vaya acorde con el grado educativo en el que van los alumnos/as, la cuarta apoderada también quisiera dar terapias particulares, pero el alto costo de estas es el factor que no lo permite.

En la quinta pregunta, sobre el desarrollo, la interacción con sus pares y la adaptación al sistema escolar, tres de las cuatro apoderadas nos comentaron que sus hijos/as habían avanzado favorablemente en la interacción con sus compañeros/as de curso, y en la pregunta sobre la adaptación al sistema escolar, un 100% de las respuestas fueron favorables, ya que todos los alumnos/as se habían logrado adaptar de buena forma al

sistema escolar, sólo haciendo el énfasis que para que ocurriera esta adaptación fueron necesarias las terapias particulares.

En la sexta pregunta, sobre si el apoderado/a cuenta con algún tipo de ayuda tanto psicológica como educativa, del Estado, municipalidad o colegio, para poder llevar de la manera más óptima el proceso educativo de su hijo/a, nos comentaron que, ninguna de las cuatro apoderadas entrevistadas cuenta con algún tipo de ayuda psicológica, por parte de un ente estatal, y sólo una de las cuatro apoderadas en su momento recibió ayuda educativa para poder complementar en casa los conocimientos que adquiriría el alumno/a en la escuela, pero esta ayuda sólo duró un semestre y fue por la pandemia, donde el alumno/a no asistía presencialmente a clases.

En la séptima pregunta, la cual dejamos que las apoderadas se expresaran libremente, les preguntamos sobre alguna mejora que ellas realizarían al programa PIE, ya que las cuatro habían vivido este programa con sus hijos/a. Sus respuestas fueron muy parecidas y aquí las nombraremos y sintetizaremos:

La principal necesidad nombrada, es el aumento de recursos económicos para el programa PIE, el 100% de las entrevistadas nos dieron esta respuesta como principal factor de mejora, si se llevara a cabo este aumento de recursos, se podrían realizar las mejoras que nos mencionaron, como son, aumento en los profesionales de educación diferencial, técnicos diferenciales y el equipo multidisciplinario que debe trabajar de la mano con él o la alumna con NEE. Junto con esto, también nombraron una mejora al programa: la capacitación integral a todos los funcionarios que trabajen con alumnos/a con NEE y en especial por la naturaleza de nuestra investigación, hacia alumnos/a con TEA.

Por otra parte, las entrevistas a los profesores/as nos dejó una perspectiva bien definida por parte de los profesionales que ejecutan el programa PIE en su día a día dentro del aula escolar, y que conviven a diario con los/a alumnos/a con NEE.

Aquí dejamos los principales resultados:

En la primera pregunta, sobre si logra identificar algún tipo de barrera social o cultural que afecte a los alumnos/as con TEA, el 100% de los profesores entrevistados/as dijeron conocer algún tipo de barreras, estas fueron las barreras más descritas:

- Poca tolerancia por parte de profesores regulares hacia la descompensación que pueden sufrir alumnos/a con TEA. Cuando eso pasa por lo general la solución es sacarlo de la sala de clases, produciendo una mayor estigmatización hacia el o la alumna con TEA.
- El sistema escolar no es inclusivo, porque no todos los colegios tienen el programa PIE establecido.
- Por lo general, los colegios no se adaptan a los alumnos/a y sus necesidades, si no aprenden al ritmo de sus compañeros/as, los alumnos con TEA van quedando atrás en las materias y, por ende, deben compatibilizar eso con terapias particulares, porque no siempre el colegio se las puede ofrecer de manera continua.
- Falta de conocimiento por parte de profesores regulares y el alumnado hacia la condición del espectro autista.

Sobre lo mismo, preguntamos bajo su experiencia si los/as alumnos/as con TEA se logran adaptar de manera favorable al sistema escolar, y su respuesta fue en un 100% que sí, siempre y cuando el colegio tuviera todos los profesionales adecuados para atender y apoyar al alumno/a.

En la segunda pregunta, sobre si utiliza alguna estrategia educativa o metodología diferente para enseñar a alumnos/a con TEA, solo dos de los cuatro entrevistados/as nos dijeron utilizar alguna metodología distinta para aquellos casos, las estrategias eran más personalizadas y se trabajaban en conjunto con la familia, dependiendo del alumno/a y cual sea su condición en específico, se analizaba que estrategia seguir. En cambio, los otros

dos profesores/as nos mencionaron que no trabajaban en si una estrategia distinta, sólo lo hacen más personalizado para el alumno/a y le tratan de dedicar más tiempo.

En la cuarta pregunta, sobre si tenían conocimiento de alguna barrera familiar que impidiera el buen desarrollo educativo del alumno/a con TEA, en los colegios con programa PIE en un 100% las respuestas fueron que conocieron o presenciaron algún tipo de barrera por parte de las familias, las barreras más identificadas fueron las siguientes:

- Desinformación por parte de la familia sobre la condición del espectro autista.
- El no reconocer el diagnóstico de sus hijos/a por parte de sus padres.
- El poco interés por parte de los apoderados/a para que sus hijos asistan a más terapias, debido al aumento de tiempo que estos tratamientos les tomarían en su vida.
- Debido a los pocos cupos por sala que entrega el programa PIE en los colegios, algunas familias desisten fácilmente en la búsqueda de colegios con este programa para sus hijos/a.

Por lo tanto, como ya hemos revisado en nuestra investigación, Chile apunta a tener un sistema de educación inclusivo, con el programa PIE como principal promotor de dicha estrategia educativa. Si bien este programa es un gran avance hacia este fin, como hemos demostrado en esta investigación, tiene problemas estructurales de metodología y de implementación, que se demuestran en la práctica, en el día a día del alumnado, su familia y profesorado.

Como revisamos en las entrevistas, en la dimensión social, a pesar de haber otras barreras descritas por los apoderados/a, la barrera más común era el desconocimiento de profesores/as regulares y alumnos/as hacia la condición del espectro autista, esto demuestra que el programa se implementa, pero no se acompaña con las herramientas necesarias para cumplir con el objetivo primordial, que es, dar una educación de excelencia a los alumnos/a con NEE.

Acompañado de la anterior, otro factor de riesgo que puede aumentar el peligro de deserción escolar es la poca o nula ayuda que recibe la familia del alumno/a dentro del programa PIE, sólo se enfoca en ayudar al alumno/a cuando este se encuentra dentro del establecimiento, pero no tiene un plan de implementación integral, que compatibilice lo aprendido en el colegio para ser reforzado en casa. Sumando el riesgo que, si el alumno/a no cuenta con una familia preocupada por su educación, aumenta aún más el riesgo de deserción escolar, ya que muchos padres y/o madres no aceptan la condición de su hijo/a, resultando en que el alumno/a no acceda a las terapias necesarias para poder conllevar su condición, con las barreras que la sociedad le impone.

En el ámbito educativo, las grandes deficiencias son la falta de profesionales en los colegios con programa PIE (fonoaudiólogo/a, terapia ocupacional, psicólogos/a), la mayoría de los apoderados entrevistados/as nombraron la falta de horas de terapias para sus hijos/as en los colegios, como una gran limitante para poder sobre llevar mejor el proceso educativo, la gran mayoría de los entrevistados/as tienen que complementar estos tratamientos en el sistema privado, ya que donde todavía no existe una Ley de Autismo, no están garantizados estos tratamientos en la salud pública.

También los profesores/as concuerdan con los problemas que se dan dentro del programa PIE, falta de capacitación, recursos humanos, técnicos y económicos, provocan que tengan que trabajar con lo poco que tienen, en algunos casos, incluso sin capacitaciones de parte del Ministerio para poder impartir la educación a alumnos/as con TEA y NEE, resultando las múltiples fallas ya descritas.

Si bien nuestra investigación fue acotada, en cuanto a la población que investigamos, creemos que puede ser representativa de los múltiples problemas que se dan en el día a día en la educación a alumnos/a con NEE. Aumentando los factores de riesgo en comunas de bajos recursos, y donde la problemática social y familiar de los alumnos/as, son aún más complejas y que puede repercutir aún más en la deserción escolar. El Estado debe tomar esta problemática con una visión inclusiva, representado en leyes que vayan en directo favor de evitar estos factores de riesgo para los alumnos/as con TEA y en general a todas las NEE.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcón, P. (2015). *Coexistencia y educación*.
- Andrade, E. (2019). *Diario U de Chile*. Obtenido de <https://radio.uchile.cl/2019/09/24/acceso-y-continuidad-al-minimo-los-problemas-de-la-educacion-diferencial-en-chile/>
- Asociación Americana sobre retraso mental. (s.f). *Universidad De Cantabria*. Obtenido de https://personales.unican.es/guerraf/javi/Mis%20sitios%20Web/Discapacidad_intelectual.htm
- Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2022). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar/imprimir?idNorma=1183364&idParte=0&idVersion=2022-10-25>
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2008). *Organizacion de las Naciones Unidas*. Obtenido de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Echeita, G. (2015). *Revistas UAM*. Obtenido de <https://revistas.uam.es/reice/issue/view/333/182>
- Echeita, Lopez, Simon, Urbina. (2014). *Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilematico*. Salamanca.
- Echeita, Simón, Giné. (2016). *Scielo*. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100003
- Manghi, Saavedra, Bascuñan. (2018). *Scielo*. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000200021&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- MINEDUC. (2016). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <https://escolar.mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/inclusion/>
- Skliar, C. (2017). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*.
- Tony Booth, Mel Ainscow. (2015). *Guía para la Educación inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.