

MAITE OTONDO BRICEÑO
(Organizadora)

APRENDIZAJE, LECTURA Y DESARROLLO COGNITIVO:

INVESTIGACIONES CONTEMPORÁNEAS
EN EDUCACIÓN ESCOLAR



EDITORA
ARTEMIS

2026

MAITE OTONDO BRICEÑO
(Organizadora)

APRENDIZAJE, LECTURA Y DESARROLLO COGNITIVO:

INVESTIGACIONES CONTEMPORÁNEAS
EN EDUCACIÓN ESCOLAR



EDITORIA
ARTEMIS

2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof ^a Dr ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof ^a Dr ^a Maite Otondo Briceño
Imagem da Capa	bentchang/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha



Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia

Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Leiníg Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^aGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A654 Aprendizaje, Lectura y Desarrollo Cognitivo [livro eletrônico] :
Investigaciones Contemporáneas en Educación Escolar /
organizadora Maite Otondo Briceño. – 1. ed. – Curitiba, PR:
Editora Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-82858-13-0

DOI 10.37572/EdArt_170726130

1. Aprendizagem. 2. Leitura. 3. Desenvolvimento cognitivo.
I. Briceño, Maite Otondo.

CDD 370.15

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Leer, comprender, pensar y aprender constituyen procesos inseparables en la formación de las personas. En una sociedad caracterizada por la sobreabundancia de información, los desafíos educativos ya no se limitan al acceso al conocimiento, sino que exigen desarrollar capacidades para interpretar críticamente la realidad, construir significados y participar activamente en la vida social. En este contexto, la investigación educativa adquiere un papel estratégico al proporcionar evidencias que permitan comprender cómo aprenden los estudiantes y cuáles son los factores que favorecen u obstaculizan dicho proceso.

La presente obra reúne un conjunto de investigaciones que abordan distintas dimensiones del aprendizaje escolar, poniendo especial atención en los procesos cognitivos que sustentan la comprensión, la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades fundamentales para el desempeño académico. Los capítulos que conforman este libro ofrecen una mirada amplia y rigurosa sobre problemáticas que actualmente ocupan un lugar central en los sistemas educativos, entre ellas la comprensión lectora, la velocidad lectora, el desarrollo de habilidades cognitivas, la evaluación educativa y los factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes.

Uno de los principales aportes de esta publicación radica en comprender el aprendizaje como un fenómeno complejo y multidimensional. Lejos de reducirse a la adquisición de contenidos, aprender implica movilizar procesos cognitivos, emocionales, sociales y culturales que interactúan permanentemente dentro y fuera de las aulas. Desde esta perspectiva, las investigaciones aquí reunidas permiten comprender cómo se construyen las trayectorias de aprendizaje y cuáles son los desafíos que enfrentan estudiantes y docentes en contextos educativos cada vez más diversos.

Especial relevancia adquiere la lectura, entendida no solo como una habilidad instrumental, sino como una competencia esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, la participación ciudadana y la construcción del conocimiento. Diversos capítulos muestran cómo los procesos de comprensión, inferencia, análisis e interpretación constituyen pilares fundamentales para el éxito académico y para el aprendizaje a lo largo de la vida.

La riqueza de esta obra también se expresa en la diversidad de enfoques metodológicos y perspectivas teóricas presentes en sus investigaciones. Los estudios dialogan desde distintas disciplinas y tradiciones académicas, aportando evidencias que permiten comprender mejor las complejidades del aprendizaje escolar y generar orientaciones para la mejora de las prácticas educativas.

En tiempos en que la educación enfrenta importantes desafíos derivados de las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, este libro constituye una invitación a reflexionar sobre los procesos que hacen posible el aprendizaje y sobre el papel que cumplen las instituciones educativas en la formación integral de las nuevas generaciones.

Esperamos que estas páginas contribuyan al diálogo académico, inspiren nuevas investigaciones y fortalezcan el compromiso de docentes, investigadores y estudiantes con una educación centrada en el desarrollo de capacidades que permitan comprender el mundo, transformarlo y participar activamente en él.

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta el desafío permanente de garantizar que todos los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para aprender, comprender e interactuar críticamente con el conocimiento. Entre estas competencias, la lectura ocupa un lugar fundamental, pues constituye la principal puerta de acceso a los aprendizajes escolares y al desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Comprender un texto, interpretar información, establecer relaciones entre ideas, elaborar inferencias y construir significados son procesos esenciales para el éxito académico y para la participación activa en la sociedad del conocimiento.

En este escenario, la investigación educativa ha puesto creciente atención en el estudio de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje, particularmente aquellos relacionados con la comprensión lectora, la fluidez, el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar los desafíos educativos actuales. Las evidencias muestran que el aprendizaje escolar no depende exclusivamente de la transmisión de contenidos, sino también de la capacidad de los estudiantes para procesar, interpretar y utilizar la información de manera significativa.

La presente obra reúne investigaciones que analizan diversas dimensiones del aprendizaje escolar, abordando problemáticas relacionadas con la lectura, la comprensión, el desarrollo cognitivo, la evaluación educativa y los factores que inciden en el rendimiento académico. Los trabajos aquí presentados ofrecen evidencias empíricas y reflexiones teóricas que contribuyen a comprender mejor los procesos que sustentan la construcción del conocimiento en contextos educativos diversos.

Uno de los ejes centrales que atraviesa el libro es la comprensión de la lectura como un proceso complejo que involucra múltiples habilidades cognitivas. La lectura no constituye únicamente una herramienta de acceso a la información, sino también una práctica cultural que permite desarrollar pensamiento crítico, autonomía intelectual y capacidad de participación social. Desde esta perspectiva, comprender los factores que favorecen o dificultan la comprensión lectora resulta fundamental para promover aprendizajes de calidad y reducir las brechas educativas existentes.

Asimismo, varios de los capítulos profundizan en la importancia de los procesos cognitivos asociados al aprendizaje, destacando el papel de la memoria, la atención, las funciones ejecutivas, el lenguaje y otras habilidades que intervienen en la construcción del conocimiento. Estas investigaciones permiten reconocer que el aprendizaje es el resultado de una interacción compleja entre características individuales, experiencias educativas y contextos socioculturales.

La diversidad metodológica presente en esta obra constituye una fortaleza que enriquece la comprensión de los fenómenos estudiados. Estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos convergen para ofrecer una visión amplia de las problemáticas educativas abordadas, aportando evidencias relevantes para la toma de decisiones pedagógicas y el diseño de estrategias de intervención.

En conjunto, los capítulos que conforman este libro representan una contribución significativa al conocimiento sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo en contextos escolares. Más que entregar respuestas definitivas, las investigaciones aquí reunidas abren nuevas preguntas y desafíos para la comunidad educativa, promoviendo una reflexión permanente sobre cómo construir experiencias de aprendizaje más significativas, inclusivas y transformadoras.

Confiamos en que esta obra constituirá un aporte para investigadores, docentes, estudiantes y profesionales de la educación interesados en comprender los procesos que sustentan el aprendizaje humano y en fortalecer prácticas educativas orientadas al desarrollo integral de las personas.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

VELOCIDAD Y COMPRENSIÓN LECTORA: UN ANÁLISIS DE SU RELACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Rayen Antu Contreras Burdiles

Catalina Monsálvez Vidal

María José Riffo Pereira

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261301

CAPÍTULO 2.....32

TÉCNICAS DE LECTURA INICIAL EN PRE-BÁSICA, DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO

Rayén Arantza Ojeda Vega

Corina Alejandra Painén Rivera

Valentina Ignacia Peña Torres

Fernanda Dayana Pérez Arias

Ana Belén Vejar Aravena

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261302

CAPÍTULO 3.....74

EXPERIENCIAS DE DOCENTES EN INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN COLEGIOS REGULARES

Fernanda Polett Daroch Álvarez

Kathalina Belén Henríquez Hermosilla

Krishna Monsserrat Sepúlveda Fritz

Susana Ester Silva Garrido

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1707261303

SOBRE A ORGANIZADORA..... 116

ÍNDICE REMISSIVO117

CAPÍTULO 3

EXPERIENCIAS DE DOCENTES EN INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN COLEGIOS REGULARES

Data de submissão: 30/06/2026

Data de aceite: 10/07/2026

Fernanda Polett Daroch Álvarez

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Kathalina Belén Henríquez Hermosilla

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Krishna Monserrat Sepúlveda Fritz

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Susana Ester Silva Garrido

Universidad católica de la
Santísima Concepción
Concepción- Región del Bio Bío -Chile

Maite Otondo Briceño

Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción-Bío Bío-Chile

RESUMEN: El estudio analiza las experiencias de docentes que trabajan con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en escuelas (TEA) regulares, identificando barreras, facilitadores, percepciones y apoyos institucionales. Mediante un enfoque

cualitativo con diseño fenomenológico y entrevistas semiestructuradas, se profundiza en los significados personales, emocionales y profesionales asociados a la práctica inclusiva. Los resultados evidencian falta de formación inicial, sobrecarga laboral, recursos limitados y desafíos institucionales, pero también compromiso docente, estrategias efectivas, trabajo colaborativo y valoración de la diversidad. Se concluye que fortalecer la capacitación continua, mejorar los apoyos institucionales y ampliar los recursos favorecerá una inclusión educativa más equitativa y sostenible.

PALABRAS CLAVE: actitud docente; educación inclusiva; estudiante atípico; integración escolar; práctica pedagógica.

TEACHERS' EXPERIENCES IN THE EDUCATIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN REGULAR SCHOOLS

ABSTRACT: This study analyzes the experiences of teachers working with students with Autism Spectrum Disorder in mainstream schools, identifying barriers, facilitators, perceptions, and institutional support. Using a qualitative approach with a phenomenological design and semi-structured interviews, it delves into the personal, emotional, and professional meanings associated with inclusive practice. The results reveal a lack of initial training, excessive workload, limited resources, and institutional challenges, but

also teacher commitment, effective strategies, collaborative work, and an appreciation of diversity. The study concludes that strengthening ongoing professional development, improving institutional support, and expanding resources will foster more equitable and sustainable educational inclusion.

KEYWORDS: teacher attitude; inclusive education; atypical student; school integration; pedagogical practice.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, Chile ha impulsado diversas políticas para avanzar hacia una educación más inclusiva, promoviendo el derecho de todas y todos los estudiantes a participar y aprender en igualdad de condiciones. Documentos como la Ley de Inclusión Escolar 20.845 (2015) y las Orientaciones para el Resguardo del Bienestar de Estudiantes con Identidades Diversas (2022) han reforzado el compromiso del sistema educativo con la diversidad y equidad. Sin embargo, a pesar de los avances normativos, la implementación efectiva de prácticas inclusivas continúa siendo un desafío en los establecimientos educacionales, en especial cuando se trata de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

Diversos estudios recientes advierten que los docentes enfrentan múltiples dificultades para concretar una inclusión efectiva de estudiantes con TEA, principalmente asociadas a la falta de formación específica, escasez de recursos materiales y humanos, y la sobrecarga laboral (Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022; Wittwer et al., 2023). En el contexto chileno, investigaciones señalan que los profesores reconocen la importancia de la inclusión, pero muchas veces se sienten poco preparados para responder pedagógicamente a las necesidades de estos estudiantes.

De esta manera, la presente investigación busca comprender las experiencias de los docentes en el proceso de inclusión de estudiantes TEA en escuelas regulares, poniendo énfasis en las barreras y facilitadores que emergen en dicho proceso. La pregunta guía de este estudio es ¿Cómo se configuran y significan las experiencias de los docentes en la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas regulares, considerando los aspectos personales, emocionales, profesionales e institucionales que influyen en su práctica educativa?.

El objetivo general es conocer de primera fuente cómo los docentes viven la inclusión de estudiantes con TEA, qué apoyos institucionales y pedagógicos perciben, y qué dificultades se enfrentan en su labor cotidiana. Asimismo, creemos que nos encontramos con falta de información específica, escasa formación en el tema y en algunos casos, poca motivación para innovar en el ámbito pedagógico y muchas veces debido a la alta carga laboral que enfrentan.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-exploratorio, con un diseño fenomenológico, ya que busca comprender la esencia de las experiencias docentes en relación a la inclusión educativa. La recolección de información se realizó mediante entrevistas semi estructuradas, aplicadas a profesores de aula, regular y profesoras diferenciales, lo que permitirá acceder a sus percepciones, emociones, estrategias y reflexiones personales sobre el proceso inclusivo.

Finalmente, este informe se estructura en cinco capítulos: El capítulo I Presenta el planteamiento del problema y su fundamentación; el capítulo II detalla el Marco teórico; el capítulo III aborda el Marco metodológico y su análisis; el capítulo IV expone los resultados obtenidos; y el capítulo V entrega, las conclusiones y las proyecciones del estudio.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación consiste en la necesidad de entender más a fondo las experiencias que enfrentan los docentes al incluir a estudiantes con TEA en escuelas regulares en Chile. Aunque en los últimos años el país ha hecho progreso en políticas públicas de educación inclusiva, el conocimiento actual aún no es suficiente para explicar cómo se implementan estas políticas en la práctica educativa y cuáles son las condiciones reales en las que los docentes realizan su labor inclusiva.

En el contexto chileno, los estudios recientes muestran que la cantidad de estudiantes diagnosticados con TEA en el sistema escolar ha ido en aumento. Se estima que la tasa de prevalencia varía entre el 0,46% y el 1,06% de la población escolar, dependiendo de los criterios de diagnóstico y las fuentes de registro utilizadas. Este aumento ha creado la necesidad urgente de fortalecer las estrategias pedagógicas y el apoyo a los docentes en las aulas regulares. No obstante, varios informes indican que la respuesta institucional ante este desafío aún presenta una importante brecha.

Según un estudio de Echeverri (2023), aunque la inclusión educativa es un objetivo ampliamente reconocido en el plano institucional, persiste una brecha importante entre el discurso normativo y las prácticas reales en el aula. La autora evidencia que muchos docentes no cuentan con una preparación integral para responder a la diversidad y que, en particular, un porcentaje significativo no ha recibido formación continua en materia de inclusión, lo que limita la implementación efectiva de estrategias inclusivas y el acceso a apoyos adecuados.

De manera similar, Wittwer et al. (2023) destacan que el desconocimiento por parte del profesorado y la escasez de recursos pedagógicos son factores que complican el manejo del TEA en las aulas regulares. Además, un informe nacional sobre cultura escolar inclusiva, indica que casi el 90% de los establecimientos educativos afirma promover la inclusión en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sin embargo, los mismos docentes mencionan la existencia de barreras estructurales, la falta de apoyos especializados y la sobrecarga laboral, lo que impacta directamente en la efectividad de estas prácticas.

Esta investigación se enfoca en el contexto chileno, especialmente en profesores que trabajan en colegios regulares con estudiantes diagnosticados con TEA. Se centra en experiencias recientes, considerando que actualmente estamos en una etapa en la que la inclusión educativa ha cobrado mayor importancia en las políticas públicas.

2.2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

La importancia de esta investigación radica en la necesidad de comprender las experiencias que viven los docentes al incluir a estudiantes con TEA en colegios regulares. Si bien la educación inclusiva se ha consolidado como un principio fundamental del sistema educativo chileno, su aplicación práctica continúa siendo un desafío. La inclusión efectiva de estudiantes con TEA exige no sólo cambios estructurales, sino también transformaciones en la mirada pedagógica, en las estrategias de enseñanza y en el apoyo institucional hacia el profesorado.

Diversos estudios han abordado la relación entre inclusión educativa y TEA. Echeverri (2023), pese a los avances normativos en Chile, persisten dificultades prácticas, especialmente en materia de apoyo docente y formación continua. Del mismo modo, Wittwer et al. (2023) señalan que el desconocimiento del profesorado y la falta de recursos pedagógicos obstaculizan la atención a estudiantes con esta condición. Estos antecedentes evidencian que, aunque se ha avanzado en el estudio del tema, aún existen vacíos respecto a las experiencias directas de los docentes, lo que justifica la pertinencia de esta investigación.

Desde un enfoque teórico, el estudio se sustenta en los principios de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, que promueven la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2020). Comprender las vivencias docentes desde esta perspectiva permite identificar cómo se concretan estos principios en la práctica educativa y qué obstáculos persisten para lograr una inclusión real.

En el ámbito metodológico, se adopta un enfoque cualitativo con una entrevista semiestructurada, lo que posibilita recoger relatos auténticos y contextualizados. Este

método se elige porque privilegia la voz del docente y permite comprender el fenómeno desde sus propias experiencias, más allá de los datos cuantificables.

La relevancia social del estudio radica en visibilizar las realidades del profesorado que trabaja con estudiantes con TEA, aportando información que puede contribuir a fortalecer la formación docente, orientar políticas educativas y promover entornos escolares más inclusivos.

Desde una mirada ética, la investigación se compromete con el respeto, la confidencialidad y el consentimiento informado, asegurando un trato responsable y humano de la información obtenida.

Finalmente, el impacto esperado se proyecta tanto en el ámbito académico, aportando conocimiento sobre la inclusión desde la experiencia docente, como en el ámbito práctico, ofreciendo orientaciones que favorezcan la construcción de comunidades escolares más comprensivas, equitativas e inclusivas.

2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

2.3.1. Pregunta general.

¿Cómo se configuran y significan las experiencias de los docentes en la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas regulares, considerando los aspectos personales, emocionales, profesionales e institucionales que influyen en su práctica educativa?

2.3.2. Preguntas específicas:

¿Qué barreras pedagógicas, institucionales y actitudinales perciben los docentes como obstáculos en la inclusión de estudiantes con TEA?

¿Qué factores o condiciones facilitan y fortalecen la práctica inclusiva de los docentes en la atención de estudiantes con TEA?

¿Cómo describen y reflexionan los docentes sus experiencias, aprendizajes y desafíos en la inclusión educativa de estudiantes con TEA?

2.4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.4.1. Objetivo general:

Comprender cómo se configuran y significan las experiencias de los docentes en la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas regulares, considerando los aspectos personales, emocionales, profesionales e institucionales que influyen en su práctica educativa.

2.4.2. Objetivos específicos:

Identificar las barreras pedagógicas, institucionales y actitudinales que enfrentan los docentes en el proceso de inclusión de estudiantes con TEA en los establecimientos regulares.

Identificar los facilitadores que permiten y fortalecen la implementación de prácticas inclusivas efectivas hacia los estudiantes con TEA, considerando recursos, apoyos profesionales, estrategias pedagógicas y trabajo colaborativo entre docentes y equipos PIE.

Analizar las experiencias docentes respecto a las estrategias, percepciones y reflexiones que surgen en la práctica educativa inclusiva con estudiantes con TEA, reconociendo los aprendizajes, desafíos y transformaciones que dichas experiencias generan en su labor profesional.

2.5. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN O HIPÓTESIS

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, descriptivo-fenomenológico, cuyo propósito es comprender el significado de las experiencias docentes en la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas regulares. De acuerdo con este enfoque, no se formulan hipótesis en términos de comprobación estadística, sino supuestos de investigación que orientan la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los propios participantes.

El supuesto de investigación surge de la comprensión previa de la realidad educativa durante las prácticas progresivas y de la revisión teórica. Se asume que las experiencias de los docentes en la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas regulares, se desarrolla a partir de los significados personales, emocionales y profesionales que construyen en su práctica educativa, siendo influidas por su formación, el apoyo institucional y sus creencias pedagógicas.

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico tiene como propósito fundamentar la investigación de forma conceptual y científica, estableciendo pilares que permitan comprender la inclusión educativa de estudiantes con TEA en establecimientos regulares. Para ello, se abordan los principales enfoques, normativas y antecedentes empíricos que configuran el campo de estudio, considerando tanto las transformaciones que ha experimentado el sistema educativo chileno como los desafíos que persisten en la implementación de prácticas inclusivas.

Desde una perspectiva académica, este capítulo articula las nociones centrales de educación inclusiva, las características del TEA y las implicancias pedagógicas asociadas junto al rol docente y los factores institucionales que facilitan o dificultan la inclusión. Asimismo, se revisan estudios nacionales e internacionales que permiten situar las experiencias docentes en un marco comparativo más amplio sobre la temática. De esta manera, el marco teórico no sólo delimita el estado del conocimiento sobre la temática, sino que también orienta la interpretación de los resultados, otorgando coherencia metodológica y rigurosidad al análisis fenomenológico que sustenta esta investigación.

3.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

3.1.1. Conceptos y fundamentos de la educación inclusiva

La Educación inclusiva se ha consolidado como un principio fundamental en el sistema educativo, orientado a garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a la UNESCO (2017), la inclusión educativa implica “La transformación de los sistemas educativos para atender a todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

Booth y Ainscow (2020), autores del reconocido “Index for inclusión” sostienen que la inclusión no se reduce a la integración física de los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que supone un cambio profundo en la cultura escolar, las políticas y las prácticas educativas. Siguiendo con este planteamiento, Hornby (2024) señala que una educación verdaderamente inclusiva no solo exige ajustes puntuales, sino una transformación estructural que abarque el diseño curricular, la formación docente y la participación de todos los actores institucionales.

Este proceso debe incluir a los equipos directivos, docentes, profesionales de apoyo interdisciplinario, asistentes de la educación, estudiantes y especialmente a la familia y redes de apoyo externas, quienes cumplen un rol fundamental en la consolidación de las comunidades educativas. Así la inclusión educativa trasciende y plantea retos de cambios sistemáticos, que implican revisar los valores institucionales, formación docente y prácticas pedagógicas contextualizadas.

Desde una perspectiva pedagógica, la educación inclusiva se fundamenta en tres principios esenciales: 1-. La presencia de los docentes; 2-. La participación; 3.- El aprendizaje de todos los estudiantes (Ainscow, 2020). Estos principios buscan

asegurar que todos los alumnos no solo estén físicamente en las escuelas, sino que también se sientan valorados, acogidos, comprendidos y apoyados en su desarrollo integral y académico.

3.1.2. Políticas públicas y normativas chilenas sobre inclusión

En Chile la educación inclusiva ha sido impulsada a través de diversas normativas políticas públicas orientadas a garantizar la equidad y la participación de todos los estudiantes en el sistema educativo. La ley N° 20.422 (2010) establece la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, garantizando su acceso y participación en todas las escuelas. Asimismo, el Decreto N° 83 (2015) promueve la diversificación de la enseñanza, invitando a los docentes a adaptar las experiencias de aprendizajes según las características, intereses y necesidades de cada estudiante, bajo un enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El decreto N° 170 (2009) por su parte regula la identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), además la subvención, incluyendo al TEA dentro de su marco de atención. Complementando, la política Nacional de educación especial (MINEDUC, 2015) busca fortalecer las estrategias de inclusión mediante la formación docente, la entrega de recursos especializados y el trabajo colaborativo con el equipo del PIE.

En los últimos años, la promulgación de la Ley N° 21.545 (Ministerios de Desarrollo Social y Familia, 2023), conocida como la “Ley TEA” ha representado un avance sustantivo al garantizar la atención integral, NO a la discriminación y a la inclusión efectiva de las personas dentro del espectro autista. Finalmente, el Decreto Exento N° 373 (Ministerio de Educación, 2021) actualiza las orientaciones del PIE, reforzando el trabajo colaborativo interdisciplinario y del acompañamiento continuo a los estudiantes con TEA y sus familias.

3.2. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

3.2.1. Contextualización del TEA

El TEA es una condición de neurodesarrollo caracterizada por dificultades persistentes en la comunicación e interacción social, acompañadas de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2013). El término “espectro” refleja la heterogeneidad diagnóstica, es decir no todos los individuos presentan exactamente los mismos síntomas ni el mismo nivel (World Health Organization, 2021).

Desde el ámbito educativo, comprender el TEA implica reconocer que cada estudiante presenta un perfil cognitivo único de aprendizaje, por lo que las estrategias pedagógicas deben ser flexibles y personalizadas. Tal como señala Lu et al. (2020), la atención a la diversidad en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista requiere un enfoque pedagógico centrado en el reconocimiento de sus características individuales, fortalezas cognitivas e intereses específicos, promoviendo estrategias flexibles que favorezcan su participación activa y su desarrollo en contextos educativos inclusivos, especialmente cuando los docentes cuentan con actitudes positivas y adecuada preparación profesional.

3.2.2. Implicaciones educativas del TEA

En el contexto escolar, los estudiantes con TEA enfrentan desafíos en la comunicación, en la socialización y en la regulación emocional. Estos desafíos pueden dificultar su adaptación al entorno educativo y al aprendizaje si no existen estrategias adecuadas de apoyo. De acuerdo con los estudios actuales, muchos docentes continúan señalando la falta de formación específica en autismo y la carencia de recursos pedagógicos especializados para atender eficazmente a los estudiantes con TEA (Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022).

La colaboración sistemática entre docentes de aula regular y equipos PIE es mencionada como esencial para construir respuestas pedagógicas ajustadas al perfil de cada estudiante, aunque los profesionales de apoyo advierten que las limitaciones institucionales y la falta de coordinación afectan su efectividad (Dinamarca-Aravena & López, 2025).

3.3. DOCENTE E INCLUSIÓN

3.3.1. Rol del docente en la inclusión

El rol docente resulta determinante para el éxito de la educación inclusiva. El profesorado es el principal mediador del aprendizaje, responsable de crear ambientes de aulas acogedoras y respetuosas frente a la diversidad. Según estudios actuales, el rol del docente en contextos inclusivos trasciende la mera adaptación curricular y se vincula estrechamente con competencias emocionales, actitudes y creencias de autoeficacia. Por ejemplo, investigaciones recientes han evidenciado que docentes con mayores niveles de inteligencia emocional y autorregulación están mejor preparados para enfrentar la diversidad en el aula (Calandri et al. 2025). Asimismo, se ha comprobado que incluso cuando los docentes poseen un entendimiento conceptual de la educación

inclusiva, sus prácticas varían según cuán seguros se sienten para implementarla (Woodcock et al., 2022).

En síntesis, el rol docente en la inclusión implica no solo asumir la diferencia como oportunidad, sino cultivar una práctica profesional basada en competencias emocionales, convicciones de eficacia pedagógica, compromiso personal y la capacidad de construir entornos de apoyo y colaboración permanente.

3.3.2. Formación Docente y desafíos

Pese a los avances normativos, persisten importantes brechas en la formación inicial y continua del profesorado en torno al TEA. Toledo Manríquez y Basulto Gallegos (2020) señalan que muchos docentes manifiestan inseguridad al trabajar con estudiantes con TEA debido a la falta de preparación específica. Asimismo, Wittwer y Voss (2023) destacan que la sobrecarga laboral y escasa coordinación entre docentes y equipos de apoyo son obstáculos recurrentes para el desarrollo de prácticas inclusivas dentro de las instituciones educativas.

3.4. BARRERAS Y FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN

La inclusión educativa implica un proceso continuo de transformación institucional, pedagógica y cultural que busca eliminar las barreras que impiden la participación plena de todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2020). Sin embargo, la literatura reciente demuestra que, a pesar de los avances normativos, persisten obstáculos estructurales, pedagógicos y actitudinales que dificultan la implementación efectiva de prácticas inclusivas (Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022; Wittwer & Voss, 2023).

3.4.1. Barreras pedagógicas

Las barreras pedagógicas se relacionan con la falta de estrategias diversificadas, la rigidez curricular y la escasa comprensión del espectro autista. De acuerdo con Petersson-Bloom y Holmqvist (2022), muchos docentes reconocen la importancia de la inclusión, pero manifiestan limitaciones para aplicar ajustes didácticos efectivos, especialmente por falta de conocimiento especializado y tiempo para la planificación colaborativa. Asimismo, Brock et al. (2025) describen que muchos maestros de aula regular perciben limitaciones en su formación y en los recursos disponibles, lo que afecta su capacidad para adaptar la enseñanza y responder a las necesidades de los estudiantes con autismo.

La falta de formación, recursos y apoyo pedagógico conduce a prácticas homogéneas y poco flexibles, mientras que la UNESCO señala que persiste un uso limitado del DUA y de apoyos visuales necesarios para la inclusión (Ravet & Mtika, 2021; UNESCO, 2022).

3.4.2. Barreras institucionales

En el contexto institucional, los obstáculos más frecuentes son la falta de recursos humanos especializados, la infraestructura adecuada y la ausencia de tiempo institucional para el trabajo colaborativo (Wittwer et al., 2023).

Coronado et al. (2024) evidencian que la gestión escolar en Chile suele estar tensionada por exigencias administrativas que limitan el acompañamiento pedagógico; de manera similar, Díaz et al. (2023) muestran que los equipos PIE y los docentes enfrentan dificultades de coordinación y carga laboral; mientras que Leiva-Guerrero y Benavides-Meneses (2024) destacan tensiones organizacionales asociadas a la falta de tiempo y a estructuras institucionales poco flexibles para la inclusión. Estas condiciones dificultan el desarrollo de comunidades educativas inclusivas y sostenibles, ya que la inclusión requiere una estructura organizativa que promueva el liderazgo pedagógico y la corresponsabilidad entre todos los actores (Hornby & Kauffman, 2024).

3.4.3. Barreras actitudinales

Las barreras actitudinales se relacionan con prejuicios, estigmas y resistencia al cambio que aún persisten por parte del profesorado y las comunidades educativas. Según Gómez-Marí et al. (2022), las actitudes negativas hacia la inclusión se asocian con el desconocimiento del TEA, la inseguridad profesional y la percepción de que los ajustes inclusivos son una sobrecarga de trabajo. De manera similar, un estudio de García-González et al. (2023) evidencia que las creencias docentes influyen directamente en la disposición a modificar prácticas pedagógicas y colaborar con equipos interdisciplinarios.

En este sentido, transformar las actitudes implica promover el desarrollo de competencias socioemocionales y reflexivas en los docentes, así como generar espacios institucionales de diálogo, sensibilización y acompañamiento profesional (Savina et al., 2025; Steponavičius et al., 2023).

3.4.4. Facilitadores pedagógicos

Según Vidal Esteve (2024), los facilitadores pedagógicos en la inclusión de estudiantes con TEA se definen como los recursos, estrategias y condiciones, organizativas o didácticas que contribuyen a promover su participación y aprendizaje en las aulas regulares. Estos facilitadores permiten ajustar la enseñanza a las características individuales de cada estudiante, favoreciendo su integración en el grupo y su desarrollo académico y socio-emocional.

Entre los principales facilitadores pedagógicos identificados, se encuentran la distribución cooperativa, que fomenta el trabajo en equipo y la interacción entre estudiantes con TEA; la flexibilización de tiempos y espacios, que permite adaptar el ritmo y las condiciones del aula a las necesidades específicas; y el uso de materiales visuales y diversos, que facilitan la comprensión y la atención de los estudiantes. Asimismo, la autora destaca la evaluación centrada en las necesidades individuales, que reconoce distintas formas de demostrar el aprendizaje, y la actitud docente positiva, entendida como la disposición empática, comprometida y abierta al cambio que poseen los profesores para atender la diversidad.

3.4.5. Apoyo Institucional

Se refiere al conjunto de políticas, estructuras, recursos humanos, materiales y normativas que las instituciones educativas (escuelas, colegios, universidades), junto con actores, estatales o comunitarios, ponen a disposición para que la inclusión de estudiantes con TEA no sea solo un ideal, sino una práctica sostenida y eficaz. Esto incluye además la capacitación al personal docente y directivo, asignación de recursos adecuados, implementación de protocolos institucionales, liderazgo comprometido y ajustes organizativos. Por ejemplo, la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) ejecutó un proyecto financiado por el Fondo Nacional de Proyectos Inclusivos (FONAPI) llamado “Instalando nuevos mecanismos de apoyo a estudiantes con TEA”. En este proyecto, la institución ofreció talleres a funcionarios/as para fortalecer capacidades en el manejo emocional y conductual de estudiantes con TEA, lo que implicó respaldo institucional en cuanto a financiamiento, coordinación administrativa y generación de espacios formativos.

Coherente con lo planteado por Peña et al. (2025) respecto al rol del apoyo institucional en la inclusión. Éste se manifiesta en distintos niveles: normativo, formativo logístico de liderazgo y en dotación de recursos humanos y materiales. En ausencia de ese respaldo, los docentes suelen tener muchas barreras para implementar la inclusión real.

3.5. EXPERIENCIAS DOCENTES EN INCLUSIÓN

Las experiencias docentes en inclusión de estudiantes con TEA reflejan tanto el compromiso de los profesores para atender la diversidad como las dificultades que enfrentan en el proceso. Según Muñoz et al. (2023), las experiencias de los docentes se caracterizan por una constante tensión entre la voluntad de incluir la falta de preparación específica. En su estudio realizado en España, los autores señalan que los profesores muestran una actitud positiva hacia la inclusión, pero manifiestan inseguridad a adaptar sus estrategias pedagógicas y gestionar el aula, destacando la importancia del trabajo colaborativo y de un liderazgo escolar comprometido para mejorar las experiencias inclusivas.

3.5.1. Estudios previos nacionales

En Chile, los estudios previos nacionales sobre la inclusión de estudiantes con TEA a nivel diferenciado muestran avances significativos en materia de normativas y sensibilización, pero también diversas dificultades en la práctica pedagógica cotidiana. Los docentes destacan la importancia de promover una educación inclusiva, aunque manifiestan que persisten brechas en formación, recursos y acompañamiento institucional.

Según Coronado et al. (2025), los profesores y equipos de gestión escolar perciben avances en la implementación de la ley TEA, el estudio señala que los docentes enfrentan barreras estructurales, como la sobrecarga laboral, la falta de apoyos técnicos y la insuficiente capacitación especializada. Estas limitaciones inciden directamente en la calidad de las experiencias docentes, generando sentimiento de agotamiento y desmotivación frente a los desafíos de la inclusión.

3.5.2. Estudio internacionales

Diversas investigaciones recientes han profundizado en las experiencias docentes frente a la inclusión de estudiantes con TEA, destacando el papel decisivo de la formación profesional, los recursos institucionales y las políticas de apoyo. Petersson-Bloom y Holmqvist (2022) sostienen que las diferencias entre países en materia de inclusión se explican principalmente por la existencia o ausencia de sistemas de apoyo consolidados y estructuras de acompañamiento docente. En contextos donde los equipos interdisciplinarios, la planificación colaborativa y la formación continua son parte estructural del sistema educativo, los docentes reportan mayores niveles de efectividad y confianza al implementar estrategias inclusivas.

Estos hallazgos se refuerzan con estudios recientes como el de Jodra-Chuan et al. (2024), quienes evidencian que la falta de apoyo institucional y la escasez de recursos materiales generan mayores niveles de estrés y menor percepción de autoeficacia en los docentes que trabajan con estudiantes con TEA. De forma complementaria, Jara et al. (2025) señalan que la autoeficacia percibida de los profesores constituye un factor clave en la adopción de prácticas inclusivas sostenibles, aunque aún existen brechas de formación en el manejo de estrategias pedagógicas específicas para el espectro autista.

Cebreros et al. (2024) demostró que una actitud positiva hacia la diversidad y la autoeficacia profesional están directamente relacionadas con la aplicación de prácticas inclusivas efectivas, destacando la necesidad de fortalecer la formación docente inicial y continua. Asimismo, investigaciones internacionales coinciden en que el DUA se ha consolidado como un marco pedagógico eficaz para promover la inclusión en el aula. Según Mitchell (2023), la incorporación del DUA en escuelas primarias permite a los docentes ajustar la enseñanza a las necesidades cognitivas y sensoriales de estudiantes autistas, fomentando la participación y la autonomía.

En síntesis, la literatura internacional más actual coincide en que la inclusión del TEA depende de un equilibrio entre formación docente, recursos institucionales y cultura educativa. La presencia de apoyos sistemáticos, comunidades de aprendizaje profesional y metodologías inclusivas como el DUA permiten a los docentes transitar desde una atención centrada en el déficit hacia un enfoque basado en las potencialidades y la participación de todos los estudiantes.

3.5.3. Perspectiva fenomenológica

El enfoque fenomenológico permite acceder al significado profundo de las vivencias docentes al involucrarse con estudiantes neuro divergentes, como aquellos con TEA, centrándose en cómo los docentes interpretan su práctica y construyen sentido desde la experiencia. A diferencia de posiciones metodológicas que priorizan mediciones y resultados cuantitativos, la fenomenología sitúa la experiencia vivida como fuente principal de conocimiento (Smith et al., 2021).

En contextos educativos, estudios recientes han adoptado versiones fenomenológicas y hermenéuticas para explorar estos mundos interiores de los docentes. Por ejemplo, en Filipinas, llevaron a cabo un estudio descriptivo-fenomenológico que examinó las experiencias vividas de 30 docentes de educación básica que trabajan con estudiantes “neuro diversos”. Encontraron que los temas emergentes incluyeron

crecimiento personal, desafíos emocionales, la evolución del rol docente y la necesidad de soporte institucional (Reyes et al., 2023).

En el ámbito preescolar, Shen y Musyoka (2025) realizaron un estudio fenomenológico con docentes de Early Childhood Special Education (ECSE), traducido como Educación Especial de la Primera Infancia, identificando entre sus hallazgos dimensiones emocionales, necesidad de apoyo informativo e instrumental, y la resiliencia docente en entornos inclusivos (Shen & Musyoka, 2025).

En conjunto, estas investigaciones respaldan la idea de que la fenomenología es un enfoque vigente y pertinente para este tipo de estudios: permite dar voz al docente, revelar las capas emocionales, éticas y reflexivas de la inclusión, y evidenciar cómo la política, la cultura escolar y los recursos interactúan con las percepciones individuales.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, ya que su propósito principal es comprender en profundidad las experiencias de los docentes al incluir a estudiantes con TEA, considerando los aspectos personales, emocionales, profesionales e institucionales que influyen en su práctica educativa. Este enfoque nos permite captar las perspectivas y vivencias de una mirada de quienes participan en los procesos educativos de los alumnos, considerando el contexto en el que se desenvuelven, las interacciones con sus pares y barreras que surgen en el ámbito educativo.

Según Wittwer, et al. (2023), las actitudes y conocimientos de los docentes hacia los estudiantes con TEA influyen de manera directa en su disposición a implementar prácticas inclusivas. Asimismo, Petersson-Bloom y Holmqvist (2022), en una revisión sistemática sobre estrategias de inclusión, destacan que una de las principales barreras es la falta de formación docente y el desconocimiento respecto a cómo adaptar ambientes y prácticas pedagógicas a las características del espectro autista. Estas evidencias nos confirman la pertinencia del enfoque cualitativo, el cual nos permitirá profundizar en las experiencias y significados que tienen los docentes en relación con esta temática, además de su atribución a la inclusión en los establecimientos educacionales regulares y los apoyos pertinentes hacia el estudiantado.

4.2. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

El estudio que se desarrolla corresponde a una investigación de tipo descriptivo-exploratorio, en el que se busca comprender cómo se configuran y significan las experiencias de los docentes en la inclusión de estudiantes con TEA en escuelas, identificando las principales barreras y facilitadores que perciben los docentes. Este tipo de estudio es pertinente, ya que ha sido un fenómeno poco abordado y se requiere más conocimiento acerca de este tema, en vista que diversas estimaciones nacionales apuntan a que aproximadamente 1,06 % de la población en Chile presenta este trastorno en Chile.

En cuanto al diseño, se adopta un diseño fenomenológico, donde permite comprender la esencia de las experiencias vividas por los participantes de este estudio frente a nuestro tema investigado.

El uso de entrevista semiestructurada resulta coherente con este diseño, porque facilita la exploración profunda y flexible de las vivencias docentes, de esta manera posibilitando un diálogo reflexivo donde los entrevistados puedan expresar con libertad sus percepciones acerca de la inclusión en sus establecimientos.

4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El instrumento de recolección de datos en esta investigación fue la entrevista semiestructurada, la cual se construyó considerando los objetivos del estudio y el diseño fenomenológico adoptado. Esta herramienta permitió obtener información detallada sobre las experiencias, percepciones y significados que los docentes atribuyeron a la inclusión de estudiantes con TEA en sus contextos escolares.

La entrevista semiestructurada se caracterizó por ser una guía flexible de preguntas abiertas que orientaron la conversación, sin restringir las respuestas de los participantes. Esto posibilitó una interacción fluida y reflexiva, donde los docentes pudieron relatar sus vivencias de manera libre, profunda y contextualizada. Gill (2020) explica que la fenomenología busca comprender los fenómenos tal como son experimentados por las personas, enfatizando la importancia de acceder a la perspectiva subjetiva de los participantes para interpretar el significado que atribuyen a sus vivencias.

Este instrumento se alineó con los principios del enfoque cualitativo, ya que permitió comprender la complejidad del fenómeno desde la perspectiva de los propios actores educativos, valorando su experiencia y contexto.

4.4. GUION DE ENTREVISTA

Tabla 1. Guion de entrevista semiestructurada.

Objetivo	Temas (Categoría)	Subtemas (subcategorías)	Ejemplo de preguntas (Diversifica tipos de preguntas)
Conocer las experiencias y percepciones de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas regulares, identificando las barreras, facilitadores, estrategias pedagógicas y apoyos institucionales que influyen en el proceso inclusivo.	1. Barreras y desafíos en la inclusión de estudiantes con TEA.	1.1. Formación y preparación docente.	1. ¿Qué tipo de formación inicial o continua ha recibido para trabajar con estudiantes con TEA? 2. ¿Cómo valora la formación inicial que recibió respecto a la atención a la diversidad y, en particular, a estudiantes con TEA? 3. ¿De qué manera considera que esa formación ha respondido a las necesidades de los estudiantes con TEA?
		1.2. Sobrecarga laboral y recursos.	4. ¿Qué recursos o apoyos identifica como necesarios en su establecimiento para mejorar la atención a estudiantes con TEA? 5. ¿Qué desafíos enfrenta al equilibrar responsabilidades administrativas y pedagógicas con las necesidades de inclusión? 6. ¿De qué manera influye la carga laboral en su capacidad para implementar estrategias inclusivas?

Objetivo	Temas (Categoría)	Subtemas (subcategorías)	Ejemplo de preguntas (Diversifica tipos de preguntas)
	2. Experiencias y estrategias exitosas.	2.1. Adecuaciones pedagógicas y estrategias de aula.	1. ¿Qué estrategias y actividades concretas ha utilizado en el aula regular que han resultado efectivas para favorecer la participación de estudiantes con TEA? 2. ¿Qué actitudes o factores culturales dentro de la comunidad escolar han incidido en la necesidad de realizar adaptaciones pedagógicas para estudiantes con TEA? 3. ¿Qué estrategias de aula ha implementado para responder a estas actitudes y favorecer la participación inclusiva de estudiantes con TEA?
		2.2. Apoyo institucional y trabajo colaborativo.	4. ¿Cómo ha sido la coordinación con otros profesionales para atender a los estudiantes con TEA? 5. ¿Qué cambios a nivel institucional considera necesarios para fortalecer la inclusión en el establecimiento?
		2.3. Escasez de recursos e infraestructura adaptada.	6. ¿Qué tipo de recursos considera imprescindibles para atender de manera adecuada a estudiantes con TEA? 7. ¿Qué experiencias recuerda sobre recursos (materiales, tecnológicos o humanos) para la inclusión de estudiantes con TEA? 8. ¿Qué cambios estima necesarios para mejorar el apoyo institucional y la colaboración entre los distintos actores educativos?

Objetivo	Temas (Categoría)	Subtemas (subcategorías)	Ejemplo de preguntas (Diversifica tipos de preguntas)
		2.4. Actitud y creencias docentes sobre la inclusión.	9. ¿Cómo describiría su actitud frente a la implementación de prácticas inclusivas en el aula y de qué manera cree que esta influye en su disposición a aplicar estrategias inclusivas? 10. ¿Qué cree usted que aporta o dificulta la inclusión de estudiantes con TEA en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para ellos como para sus compañeros?

Nota: El diseño de la entrevista fue sometido a un proceso de validación por parte de expertos en el área de investigación.

4.5. OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

Conocer las experiencias y percepciones de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas regulares, identificando las barreras, facilitadores, estrategias pedagógicas y apoyos institucionales que influyen en el proceso inclusivo.

Este guion de entrevista fue diseñado considerando la coherencia con los objetivos de investigación y las dimensiones teóricas del estudio, además de incorporar los ajustes derivados del proceso de validación (**anexo 6**) realizado por expertos y participantes comunitarios, quienes aportaron observaciones para fortalecer su claridad, pertinencia y adecuación al contexto de la investigación.

Las categorías y subcategorías permiten organizar la información para su posterior análisis, en correspondencia con los ámbitos de barreras, facilitadores y estrategias, favoreciendo una interpretación integral de las experiencias relatadas.

4.6. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La muestra de esta investigación estuvo conformada por docentes que ejercen y se desempeñan en diversos establecimientos educacionales ubicados en distintas comunas de la ciudad de Concepción, los cuales integraban en sus aulas a estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La selección de los

participantes se realizó mediante una muestra intencional, característico de los estudios cualitativos, con el propósito de acceder a profesionales que pudieran aportar desde su experiencia directa y vivenciada al fenómeno investigado. Entre los criterios de inclusión considerados se contempló que los participantes ejercieran funciones docentes dentro del sistema escolar chileno, además que contaran con experiencia previa o actual en el trabajo con estudiantes con TEA y manifestaron disposición voluntaria y reflexiva para participar en la entrevista semiestructurada.

Asimismo, se establecieron criterios de exclusión, entre ellos la ausencia de experiencia en la atención a estudiantes con TEA, el no ejercer labores docentes al momento de la recolección de datos, el desempeñarse en cargos que no implicarán trabajo pedagógico directo en aula y la falta de consentimiento informado o disponibilidad para participar de manera reflexiva en el proceso. Quienes conformaron la muestra participaron de manera voluntaria, firmaron el consentimiento informado y demostraron apertura para compartir sus percepciones, experiencias y prácticas inclusivas. En cuanto a los roles seleccionados, estos corresponden a un profesor/a de aula regular y una profesora de educación diferencial, cuyos aportes permitieron contrastar y complementar las miradas sobre la inclusión educativa desde distintas funciones dentro del sistema escolar.

- **Entrevista 1:** Profesora de Educación General Básica se desempeña en un establecimiento de la comuna de Hualpén, con trayectoria en aula regular.
- **Entrevista 2:** Profesora de Educación Diferencial, quien se desempeña en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Hualpén.
- **Entrevista 3:** Profesora de Educación Diferencial, quien se desempeña en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Concepción. Especializada en el área de Necesidades Educativas Especiales, con menciones en Discapacidad Intelectual y Dificultades Específicas del Aprendizaje.
- **Entrevista 4:** Profesor de Pedagogía en Historia, quien se desempeña en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Concepción. Ejerce funciones en aula común.
- **Entrevista 5:** Profesora de Educación Diferencial, la cual se desempeña en un establecimiento de la comuna de Chiguayante.
- **Entrevista 6:** Profesora de Ciencias Naturales, la cual se desempeña en un colegio ubicado en la comuna de Chiguayante.

- **Entrevista 7:** Profesora de Ciencias Naturales, quien se desempeña en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Talcahuano, con trayectoria en aula regular y cargos administrativos.
- **Entrevista 8:** Profesora de Educación Diferencial, quien se desempeña en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Talcahuano.

4.7. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El procesamiento y análisis de la información se realizó siguiendo los lineamientos del enfoque cualitativo y del diseño fenomenológico, cuyo propósito central fue comprender en profundidad las experiencias y significados que los docentes atribuyen a la inclusión de estudiantes con TEA en contextos escolares regulares.

Una vez finalizada la etapa de entrevistas, las grabaciones fueron transcritas de forma literal, asegurando que las palabras y expresiones de los participantes se mantuvieran con la máxima precisión posible. Posteriormente, se efectuó una lectura detallada de cada testimonio, con el fin de familiarizarse con el contenido y comenzar a identificar las ideas centrales que emergen de los relatos.

Como apoyo al proceso de análisis, se utilizó el software QDA Miner, una herramienta informática especializada en análisis cualitativo que permite organizar, codificar y examinar grandes volúmenes de datos textuales de forma sistemática (Provalis Research, 2024). Desde una perspectiva teórica, QDA Miner se fundamenta en los principios de análisis cualitativo asistido por computador (CAQDAS), ofreciendo funciones que facilitan la segmentación de información, la creación de códigos, la recuperación de fragmentos relevantes y la visualización de patrones emergentes. Su uso no reemplaza la interpretación del investigador, sino que la potencia al permitir un manejo más ordenado, riguroso y transparente de los datos, sustentando la trazabilidad del proceso analítico.

A partir de esta revisión inicial se aplicó un proceso de codificación abierta, que consistió en agrupar fragmentos de texto con significados similares. Estas unidades de sentido fueron posteriormente organizadas en categorías y subcategorías temáticas, reflejando las percepciones, emociones, barreras y facilitadores mencionados por los docentes. Este proceso se desarrolló de manera inductiva, permitiendo que las categorías surgieran directamente de los datos obtenidos y no desde supuestos previos, manteniendo así la esencia de las experiencias narradas.

Con el propósito de fortalecer la validez de los resultados, se realizó una comparación constante entre las entrevistas, identificando coincidencias, diferencias y matices en los discursos. Este proceso de contraste permitió una comprensión más amplia

y profunda del fenómeno estudiado, evitando interpretaciones sesgadas o parciales. El uso de QDA Miner facilitó esta etapa, ya que permitió contrastar códigos entre participantes, visualizar frecuencias y revisar rápidamente patrones compartidos o divergentes.

Finalmente, la información fue organizada en torno a los grandes temas que dieron forma a los resultados presentados en el siguiente capítulo. De esta forma, el análisis permitió rescatar no solo las dificultades que enfrentan los docentes en la inclusión de estudiantes con TEA, sino también los aprendizajes, estrategias y reflexiones que surgen a partir de su experiencia profesional, otorgando sentido y coherencia al fenómeno desde la mirada de quienes lo viven cotidianamente.

4.8. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Desde las etapas iniciales, este estudio se desarrolló bajo un estricto marco ético que resguarda cada una de las fases del proceso investigativo. En primer lugar, se llevó a cabo la elaboración del instrumento principal que es la entrevista semiestructurada (**anexo 4**), definiendo cuidadosamente las categorías, subcategorías y número de preguntas que lo conforman. Posteriormente, el instrumento fue sometido a un proceso de validación por parte de tres expertos en el área de la investigación educativa y tres personas pertenecientes al ámbito comunitario, quienes aportaron observaciones desde una mirada práctica y contextual (**anexo 5**).

Una vez incorporadas las sugerencias derivadas de dichas validaciones, el instrumento fue revisado por la docente guía de la asignatura, quien efectuó observaciones finales para asegurar su coherencia teórica, claridad y pertinencia ética. Tras esta revisión, se elaboró la carta de autorización dirigida a los directores de los establecimientos educacionales seleccionados (**anexo 1**), dicho documento fue debidamente firmado por la jefa de carrera, la profesora guía de investigación y las investigadoras responsables del estudio, con el propósito de cumplir con los protocolos institucionales establecidos para la correcta realización del proceso de levantamiento de información.

Luego de la aprobación por parte de los establecimientos educacionales, se procedió a contactar a los posibles docentes colaboradores, a quienes se les explicó detalladamente el propósito del estudio, sus objetivos, las actividades a realizar y el carácter voluntario de su participación. Solo después de obtener su aceptación, se procedió a aplicar las entrevistas. Antes de cada una, se presentó el consentimiento informado (**anexo 2**), el cual fue leído en conjunto, firmado por ambas partes y entregado en copia a cada participante, mientras que las investigadoras conservaron el original.

Se explicó además que, conforme a los principios éticos de respeto y autonomía, cada participante podía retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencia alguna.

Desde el inicio, esta investigación se desarrolló bajo principios éticos primordiales que garantizan el respeto, la dignidad y la protección de las personas participantes. Los datos recopilados se emplearon exclusivamente con fines académicos y se mantienen bajo estricta confidencialidad, resguardando la identidad de las personas participantes y garantizando la seguridad de la información en todo momento (**anexo 3**). Durante todo el proceso se promovió un ambiente de respeto, empatía y confianza, valorando las experiencias de los docentes como un aporte esencial para comprender los desafíos reales de la inclusión educativa. El estudio se desarrolló siguiendo las orientaciones éticas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y los lineamientos institucionales de investigación, asegurando un trabajo serio, transparente y comprometido con el bienestar de los participantes.

5. RESULTADOS

5.1. RESULTADOS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

El análisis de las entrevistas realizadas a los docentes participantes; Profesores de Educación Básica y Profesoras de Educación Diferencial, permitió identificar coincidencias y contrastes relevantes en torno a sus percepciones, experiencias y desafíos vinculados al proceso de inclusión educativa de estudiantes con TEA en contextos escolares regulares. A partir de sus testimonios se evidenciaron elementos que permitieron comprender cómo la inclusión se configura no sólo como una práctica pedagógica, sino también como un proceso institucional, colaborativo y ético, condicionado por factores estructurales, formativos y actitudinales.

El análisis surgió de la revisión de las entrevistas aplicadas, con el propósito de identificar las barreras, desafíos, experiencias y estrategias exitosas asociadas al proceso de inclusión educativa de estudiantes con TEA en el contexto escolar regular.

Desde una mirada descriptivo-analítica, se interpretaron sus respuestas considerando las categorías de análisis definidas en el instrumento:

Categoría N° 1: Barreras y desafíos en la inclusión de estudiantes con Tea

Subcategoría 1.1: Formación y preparación docente

Pregunta 1: ¿Qué tipo de formación inicial o continua ha recibido para trabajar con estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Falta de formación inicial universitaria (83%)
- Autogestión formativa (100%)
- Cursos CPEIP, talleres y capacitaciones (67%)
- Aprendizaje por experiencia práctica (75%)

Interpretación: La mayoría de los docentes señaló una ausencia de formación inicial estructurada sobre TEA, evidenciando una brecha universitaria en contenidos inclusivos. Las capacitaciones externas y la formación autodidacta aparecen como mecanismos compensatorios, lo que demuestra una actitud proactiva frente a las carencias institucionales. La formación continua se convierte en un acto de compromiso individual más que en una política sistemática.

Pregunta 2: ¿Cómo valora la formación inicial que recibió respecto a la atención a la diversidad y, en particular, a estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Formación teórica sin práctica (78%)
- Valoración negativa por escasa aplicabilidad (72%)
- Reconocimiento del aprendizaje práctico (65%)
- Cambio progresivo del enfoque inclusivo (50%)

Interpretación: Los entrevistados percibieron su formación poco aplicable al contexto real, señalando que las universidades priorizan la teoría por sobre la práctica inclusiva. Solo los docentes diferenciales mostraron cierta satisfacción parcial, al considerar que su formación teórica fue un punto de partida. Se evidenció una brecha entre el discurso inclusivo y las competencias efectivas entregadas por la educación superior.

Pregunta 3: ¿De qué manera considera que esa formación ha respondido a las necesidades de los estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Escasa pertinencia formativa (81%)
- Aprendizaje real en la práctica (87%)
- Necesidad de estrategias multisensoriales (44%)
- Brecha-práctica (90%)

Interpretación: Las respuestas coincidieron en que la formación inicial no ha respondido a la complejidad del espectro autista. Las competencias efectivas surgen del ensayo y error en la práctica docente, del trabajo interdisciplinario y de la observación

empírica de los estudiantes. Los docentes destacaron la urgencia de incorporar en la formación inicial herramientas conductuales, comunicativas y sensoriales.

Subcategoría 1.2: Sobrecarga laboral y recursos

Pregunta 4: ¿Qué recursos o apoyos identifica como necesarios en su establecimiento para mejorar la atención a estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Recurso humano especializado insuficiente (90%)
- Material concreto y sensorial escaso (70%)
- Falta de salas de regulación o espacios seguros (60%)
- Necesidad de mayor tiempo de coordinación (55%)

Interpretación: Los participantes coincidieron en la falta de recursos humanos (Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionales, Asistentes) y materiales especializados. El déficit de infraestructura sensorial y de espacios de calma limita la atención efectiva. La ausencia de tiempos protegidos para la planificación conjunta refuerza una sensación de agotamiento institucional y estructural.

Pregunta 5: ¿Qué desafíos enfrenta al equilibrar responsabilidades administrativas y pedagógicas con las necesidades de inclusión?

Descripción y codificación temática:

- Falta de tiempo administrativo (92%)
- Sobrecarga emocional y burocrática (78%)
- Tensión entre gestión y aula (67%)
- Autogestión del tiempo personal (45%)

Interpretación: El tiempo emerge como el principal obstáculo para la inclusión efectiva. La carga administrativa del PIE y la documentación ministerial restringen el trabajo directo con los estudiantes. El equilibrio entre las funciones pedagógicas y administrativas genera agotamiento emocional y estrés laboral, afectando la planificación diferenciada y el bienestar docente.

Pregunta 6: ¿De qué manera influye la carga laboral en su capacidad para implementar estrategias inclusivas?

Descripción y codificación temática:

- Impacto negativo en la planificación (85%)
- Menor innovación pedagógica (72%)
- Agotamiento físico y emocional (68%)
- Limitación de seguimiento individual (55%)

Interpretación: Los docentes expresaron que la sobrecarga impide desarrollar materiales personalizados y estrategias diversas. Pese a la disposición positiva, el exceso de trabajo limita la creatividad y la continuidad pedagógica. La carga laboral se convierte en una barrera estructural para la calidad de la inclusión.

Categoría N° 2: Experiencias y estrategias exitosas.

Subcategoría 2.1: Adecuaciones pedagógicas y estrategias de aula

Pregunta 7: ¿Qué estrategias y actividades concretas ha utilizado en el aula regular que han resultado efectivas para favorecer la participación de estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Apoyos visuales, pictogramas, rutinas estructuradas (90%)
- Material concreto e interactivo (75%)
- Refuerzo positivo y anticipación (68%)
- Participación guiada y trabajo cooperativo (65%)

Interpretación: Las estrategias exitosas se vinculan con la estructuración visual del entorno y la planificación anticipada, lo que reduce la ansiedad y mejora la autonomía. Las docentes diferenciales destacan el uso de TIC, secuencias visuales y juegos interactivos, mientras que los docentes de aula valoran las preguntas dirigidas y agrupamientos colaborativos. La convergencia metodológica refleja una pedagogía adaptativa centrada en el estudiante.

Pregunta 8: ¿Qué actitudes o factores culturales dentro de la comunidad escolar han incidido en la necesidad de realizar adaptaciones pedagógicas para estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Desconocimiento del diagnóstico (64%)
- Prejuicios iniciales o estigmas (55%)
- Cambio cultural hacia la empatía (80%)
- Valoración de la diversidad (70%)

Interpretación: Las actitudes institucionales han evolucionado desde el desconocimiento hacia la aceptación progresiva. Si bien persisten estigmas, las prácticas inclusivas han promovido una cultura escolar más empática. El contacto directo con estudiantes TEA y las capacitaciones internas se identificaron como agentes de cambio cultural.

Pregunta 9: ¿Qué estrategias de aula ha implementado para responder a estas actitudes y favorecer la participación inclusiva de estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Sensibilización del grupo curso (78%)
- Co-docencia y trabajo colaborativo (60%)
- Actividades lúdicas e interactivas (70%)
- Participación guiada y refuerzo social (55%)

Interpretación: Los docentes aplican dinámicas participativas, conversaciones guiadas y trabajo grupal para fomentar la empatía. Las profesoras diferenciales destacan las campañas de concientización y los cuentos inclusivos, mientras los docentes regulares aplican estrategias de participación directa. Estas prácticas consolidan un clima de aula inclusivo y respetuoso.

Subcategoría 2.2: Apoyo institucional y trabajo colaborativo

Pregunta 10: ¿Cómo ha sido la coordinación con otros profesionales para atender a los estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Buena coordinación con equipo PIE (85%)
- Necesidad de más tiempo protegido (65%)
- Co-docencia valorada (70%)
- Interdisciplinariedad emergente (50%)

Interpretación: Predomina una visión positiva del trabajo colaborativo, especialmente con profesionales del PIE. No obstante, la falta de horarios formales y espacios de reunión limita la sistematicidad del trabajo conjunto. El trabajo interdisciplinario se reconoce como una práctica transformadora, pero aún dependiente de la voluntad personal más que de una estructura institucional.

Pregunta 11: ¿Qué cambios a nivel institucional considera necesarios para fortalecer la inclusión en el establecimiento?

Descripción y codificación temática:

- Capacitación docente permanente (80%)
- Incorporación de espacios sensoriales (60%)
- Concientización familiar y comunitaria (55%)
- Apoyo directivo y técnico sostenido (50%)

Interpretación: Los docentes propusieron fortalecer la formación interna y la cultura inclusiva institucional. Además, se demanda un rol más activo de las direcciones escolares en la planificación inclusiva y una articulación con las familias. La concientización comunitaria se percibe como elemento clave para una inclusión sostenible.

Subcategoría 2.3: Escasez de recursos e infraestructura adaptada

Pregunta 12: ¿Qué tipo de recursos considera imprescindibles para atender de manera adecuada a estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Recursos humanos especializados (92%)
- Materiales sensoriales y TIC (75%)
- Espacios de regulación emocional (68%)
- Equipamiento tecnológico (50%)

Interpretación: La principal demanda es la presencia estable de equipos multidisciplinarios (Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionales y Asistentes Diferenciales). La carencia de salas sensoriales o rincones de calma afecta directamente el bienestar de los estudiantes. Las limitaciones materiales se perciben como una brecha de equidad educativa.

Pregunta 13: ¿Qué experiencias recuerda sobre recursos (materiales, tecnológicos o humanos) para la inclusión de estudiantes con TEA?

Descripción y codificación temática:

- Uso de rincones sensoriales (65%)
- Material concreto y colorido (55%)
- Falta de infraestructura segura (50%)
- Desigualdad entre escuelas públicas y privadas (40%)

Interpretación: Las experiencias exitosas surgieron de la creatividad docente ante la escasez, destacando el uso de materiales reciclados, paneles táctiles y pictogramas. Sin embargo, la falta de inversión estatal y los robos en escuelas públicas refuerzan el sentimiento de vulnerabilidad estructural.

Pregunta 14: ¿Qué cambios estima necesarios para mejorar el apoyo institucional y la colaboración entre los distintos actores educativos?

Descripción y codificación temática:

- Reducir burocracia administrativa (80%)
- Optimizar canales de comunicación (65%)
- Más tiempos de reflexión conjunta (55%)
- Digitalización de procesos (40%)

Interpretación: Los docentes identificaron la burocracia como una barrera significativa, que impide destinar tiempo a la práctica inclusiva. Se sugirió digitalizar

formularios y establecer reuniones efectivas de seguimiento interdisciplinario, fortaleciendo el acompañamiento técnico y emocional entre pares.

Subcategoría 2.4: Actitudes y creencias docentes sobre la inclusión

Pregunta 15: ¿Cómo describiría su actitud frente a la implementación de prácticas inclusivas en el aula y de qué manera cree que esta influye en su disposición a aplicar estrategias inclusivas?

Descripción y codificación temática:

- Actitud positiva y colaborativa (95%)
- Disposición al aprendizaje continuo (80%)
- Confianza progresiva en el trabajo inclusivo (65%)

Interpretación: Existe una disposición general favorable hacia la inclusión, caracterizada por apertura al cambio y reflexión profesional. Los docentes relataron haber superado temores iniciales y reconocen que la co-docencia y la experiencia directa fortalecen la seguridad pedagógica. Se evidenció un compromiso ético y humano con la diversidad.

Pregunta 16: ¿Qué cree usted que aporta o dificulta la inclusión de estudiantes con TEA en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para ellos como para sus compañeros?

Descripción y codificación temática:

- Fomento de empatía y respeto (90%)
- Mayor conciencia sobre diversidad (75%)
- Falta de apoyos como dificultad (70%)
- Desafío de adaptación curricular (60%)

Interpretación: Las respuestas convergen en que la inclusión beneficia al grupo completo, fortaleciendo la empatía, la paciencia y la cohesión social. Las dificultades se asociaron principalmente a la falta de recursos y formación docente. Por lo que los docentes valoran la inclusión como una experiencia enriquecedora, aunque reconocieron que sin apoyo institucional sostenido se vuelve frágil.

A pesar de estas barreras, emergen importantes facilitadores, como la co-docencia, buena coordinación con el PIE, disposición al aprendizaje continuo, empatía y valoración de la diversidad. Estos conceptos mostraron que los docentes mantienen una actitud positiva hacia la inclusión y reconocen el valor del trabajo colaborativo como eje para mejorar sus prácticas.

Finalmente, los términos prejuicios iniciales, desconocimiento del diagnóstico y cambio cultural hacia la empatía reflejan un proceso de transformación dentro de las comunidades escolares, donde la convivencia con la diversidad aumenta la conciencia inclusiva y reduce estigmas. En conjunto, los resultados señalaron que la inclusión de estudiantes con TEA depende de múltiples dimensiones: formación docente adecuada, recursos institucionales suficientes, disminución de la carga burocrática y fortalecimiento de una cultura escolar colaborativa y empática. Aunque los docentes muestran compromiso y apertura, las barreras estructurales siguen siendo un desafío que requiere políticas sostenidas y apoyo institucional real.

6. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

6.1. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permitieron comprender cómo los docentes significan su experiencia de incluir estudiantes con TEA en escuelas regulares, evidenciando que las barreras y facilitadores son elementos determinantes en la forma en que la práctica inclusiva se lleva a cabo. En primera instancia, se observó que las dificultades reportadas por el profesorado emergen de la falta de formación inicial, la escasez de recursos materiales y humanos, la sobrecarga laboral y diversas barreras actitudinales presentes en la comunidad educativa.

En paralelo, también se identificaron elementos facilitadores que fortalecen la experiencia inclusiva, tales como el trabajo colaborativo con el PIE, el uso de estrategias pedagógicas estructuradas y la actitud positiva del docente. Finalmente, las experiencias relatadas por los participantes permitieron observar un recorrido emocional y profesional que combina desafíos, aprendizajes y transformaciones, lo que entrega un panorama integral sobre cómo se vive la inclusión desde la práctica cotidiana.

6.2. DISCUSIÓN POR OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivo 1: Barreras pedagógicas, institucionales y actitudinales

En relación con este primer objetivo, los resultados mostraron que los docentes enfrentan barreras que se repiten de manera constante: falta de formación universitaria

específica en TEA, escasez de recursos sensoriales y tecnológicos, ausencia de espacios de regulación emocional, sobrecarga laboral y presencia de prejuicios o desconocimiento del diagnóstico por parte de algunos miembros de la comunidad escolar.

Estas percepciones coinciden con lo planteado por autores contemporáneos Wittwer et al. (2023) señalan que la insuficiente formación inicial y continua del profesorado constituye uno de los principales factores que dificultan la adecuada atención educativa de estudiantes con TEA, lo cual se manifiesta en sentimientos de inseguridad, baja autoeficacia y escasa confianza pedagógica frente a la implementación de prácticas inclusivas.

Los resultados del presente estudio ratifican estos planteamientos, evidenciando que los docentes, pese a su disposición positiva hacia la inclusión, reconocen limitaciones en sus competencias pedagógicas específicas para responder de manera efectiva a las necesidades del espectro autista, especialmente en contextos de alta demanda laboral y escasos apoyos institucionales. De igual forma, Wittwer et al. (2023) sustentan que la carga administrativa y la limitada disponibilidad de tiempo para planificar colaborativamente reducen la eficacia del trabajo docente, lo que coincide con las experiencias relatadas. Asimismo, Petersson-Bloom y Holmqvist (2022) señalan que la falta de recursos y acompañamiento institucional afecta directamente la implementación de prácticas inclusivas, hallazgo que también se evidenció en este estudio.

En contraste, se identificaron divergencias respecto de lo que reporta la literatura internacional, especialmente aquella desarrollada en sistemas con mayor consolidación en inclusión. Estudios como los de Jodra-Chuan (2024) muestran contextos donde los apoyos interdisciplinarios son permanentes y están normados, algo que los docentes chilenos entrevistados no experimentan de manera consistente.

Esto refleja diferencias estructurales significativas entre países y evidencia que, al menos en Chile, la inclusión depende en gran medida de la autogestión docente y no de políticas institucionales suficientemente robustas. De este modo, se concluyó que, en relación con este primer objetivo, las barreras identificadas se alinean con la teoría, pero también revelan vacíos estructurales propios del contexto educativo chileno.

Objetivo 2: Facilitadores que fortalecen prácticas inclusivas

Respecto al segundo objetivo, los docentes relataron una serie de facilitadores que les permiten desarrollar prácticas más efectivas, entre los que destacan el uso de apoyos visuales, rutinas estructuradas, anticipación, estrategias multisensoriales, uso de TIC, trabajo colaborativo con equipos PIE y una actitud docente abierta al aprendizaje continuo. Estos resultados se articulan con lo propuesto por Mitchell (2023),

quien afirma que la estructuración del entorno y los apoyos visuales son estrategias pedagógicas fundamentales para el aprendizaje de estudiantes TEA. Asimismo, Esteve (2024) sostiene que la actitud positiva del docente constituye un factor clave para la participación y permanencia de los estudiantes en el aula, aspecto reflejado en las experiencias de los entrevistados.

Del mismo modo, Booth y Ainscow, a través del “Index for Inclusion”, destacan la relevancia de las comunidades educativas colaborativas, coherentes con la valoración que hacen los docentes de la co-docencia y el trabajo interdisciplinario. Hornby (2024) también refuerza la importancia del trabajo en conjunto, indicando que la inclusión sólo es sostenible cuando se desarrolla mediante una corresponsabilidad entre docentes, directivos y profesionales de apoyo.

A diferencia de estos estudios, los docentes entrevistados indicaron limitaciones en la disponibilidad de salas sensoriales, materiales concretos y recursos tecnológicos, aspectos que en investigaciones internacionales figuran como parte estructural del sistema (Reyes et al., 2025). Esto evidenció una divergencia considerable entre lo ideal planteado en la literatura y lo posible de implementar en ciertos establecimientos chilenos. Así, se concluyó que los facilitadores identificados existen, pero su impacto se ve condicionado por la disponibilidad de recursos y el nivel de compromiso institucional.

Objetivo 3: Experiencias docentes, percepciones y reflexiones

En el marco del tercer objetivo, las experiencias docentes revelaron un proceso dinámico donde confluyen emociones, reflexiones pedagógicas y aprendizajes acumulados. Los participantes describieron sentimientos iniciales de temor e inseguridad, los cuales se transforman progresivamente en satisfacción y crecimiento profesional conforme adquieren estrategias y comprensión del perfil educativo del TEA.

Esta experiencia vivida coincide con los hallazgos de Shen y Musyoka (2025), quienes argumentan que los docentes en contextos inclusivos experimentan una carga emocional significativa, especialmente cuando enfrentan desafíos estructurales. Asimismo, Reyes et al. (2025) destacan que las experiencias personales constituyen un espacio formativo en sí mismo, permitiendo que el profesorado genere competencias que no siempre son enseñadas formalmente.

Finalmente, Woodcock et al. (2022) evidencian que la autoeficacia docente se construye mediante la práctica y el acompañamiento profesional, aspecto reflejado en las percepciones de los participantes. Sin embargo, a diferencia de algunos estudios internacionales donde el bienestar docente es abordado institucionalmente, los participantes de esta investigación relataron que la mayoría de sus estrategias y

aprendizajes surgen desde la “experiencia práctica” y la reflexión personal, más que desde programas formales de capacitación. Esto sugirió una divergencia entre el nivel de apoyo que la literatura plantea como ideal y el apoyo que realmente existe en los contextos estudiados.

En síntesis, el tercer objetivo permitió concluir que la experiencia docente en inclusión del TEA es profundamente personal y emocional, y requiere apoyo sostenido para generar prácticas pedagógicas más ajustadas y efectivas.

6.2.1. Interpretación Teórica General

Al integrar los tres objetivos, la evidencia mostró que la inclusión del TEA en escuelas regulares es un proceso estructuralmente frágil, sostenido en gran medida por el compromiso y la voluntad del profesorado más que por políticas sólidas. La teoría indica que “La inclusión educativa requiere estructuras institucionales coherentes, recursos sostenidos y marcos políticos claros que permitan reducir la dependencia del compromiso individual del profesorado” (UNESCO, 2020). Sin embargo, el análisis de los resultados demostró que estos elementos no siempre están garantizados. De este modo, la experiencia docente se ve atravesada por tensiones entre la normativa, la realidad escolar y las propias capacidades profesionales, lo que confirma que la inclusión sigue siendo un desafío en construcción dentro del sistema educativo chileno.

6.2.2. Implicaciones Prácticas

Las implicancias prácticas de este estudio revelaron la urgente necesidad de fortalecer las condiciones institucionales que permitan una inclusión real y sostenida. En primer lugar, se requiere mejorar la formación inicial docente incorporando módulos obligatorios sobre TEA, DUA y estrategias multisensoriales. Esto permitiría abordar las brechas identificadas en el estudio, brindando herramientas reales para la práctica pedagógica. Asimismo, las instituciones educativas deben garantizar recursos materiales adecuados, tales como apoyos visuales, TIC, salas de regulación emocional y materiales sensoriales, entendiendo que estos elementos no son complementarios, sino esenciales para el bienestar y la participación del estudiantado TEA.

Es fundamental institucionalizar tiempos protegidos para la colaboración entre docentes de aula y profesionales del PIE, de modo que la co-docencia sea una práctica sistemática y no dependiente de la disponibilidad individual. Por último, se vuelve imprescindible reducir la burocracia asociada a la gestión educativa, permitiendo que los docentes puedan centrar sus esfuerzos en la planificación y acompañamiento pedagógico, y no en sobrecargas administrativas que dificultan la inclusión.

Estas implicancias se alinean con hallazgos de Hasson (2024), quien evidencia que la formación docente inicial es percibida por más del 60 % como insuficiente para atender a estudiantes con TEA, destacando también la necesidad de recursos institucionales y materiales de apoyo para una inclusión efectiva.

6.2.3. Limitaciones del Estudio

Este estudio presenta ciertas limitaciones propias de su enfoque metodológico y de su contexto de aplicación. En primer lugar, la muestra estuvo conformada por un número reducido de docentes pertenecientes a una zona geográfica específica, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los resultados a una población más amplia. Además, al ser una investigación cualitativa basada en entrevistas, los hallazgos dependen en gran medida de la subjetividad y experiencia personal de los participantes, lo que podría diferir de docentes de otros niveles educativos, regiones o realidades institucionales. Asimismo, la investigación se concentró exclusivamente en la perspectiva docente, sin considerar la voz de estudiantes, familias o equipos directivos, quienes también forman parte esencial del proceso inclusivo. A pesar de estas limitaciones, los resultados ofrecen un panorama significativo y profundamente contextualizado de la inclusión del TEA en escuelas regulares.

Como señala Young (2024), los estudios cualitativos en educación inclusiva suelen enfrentar limitaciones vinculadas al tamaño acotado de las muestras, la influencia del contexto y la ausencia de múltiples voces, lo que puede restringir la generalización y la profundidad interpretativa de los hallazgos.

6.2.4. Proyecciones Futuras

A partir de los resultados obtenidos, es posible proyectar diversas líneas de investigación futura. Sería relevante ampliar este estudio incorporando la participación de directivos, equipos PIE, familias e incluso estudiantes, con el fin de obtener una visión más integral del proceso inclusivo. Del mismo modo, resulta pertinente comparar prácticas inclusivas entre establecimientos municipales, subvencionados y privados, considerando las diferencias en recursos y políticas internas. Asimismo, podría explorarse el impacto de la Ley TEA en la práctica docente actual, evaluando si su implementación ha generado cambios concretos en el aula y en la gestión escolar.

Futuras investigaciones podrían diseñar e implementar programas de formación docente basados en las necesidades identificadas en este estudio, evaluando su efectividad en el mejoramiento de las prácticas inclusivas y en el bienestar profesional de los docentes.

Según Rodríguez-Jiménez et al. (2024), los programas de formación docente deben diseñarse considerando las necesidades reales del profesorado y los recursos institucionales disponibles para fortalecer la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.

6.2.5. Cierre General de la Discusión

En síntesis, la discusión muestra que los tres objetivos de la investigación se cumplieron mediante un análisis que integra resultados, teoría y experiencias reales del profesorado. Si bien existe coherencia entre los hallazgos y la literatura, también emergen divergencias importantes que confirman la falta de criterios unificados en torno a la inclusión del TEA en el sistema escolar chileno.

La inclusión continúa siendo un proceso en desarrollo, condicionado por las estructuras institucionales y sostenido, en gran medida, por el compromiso y la disposición del docente. Estos resultados reafirman la necesidad de fortalecer la formación, los recursos y el acompañamiento institucional para avanzar hacia prácticas inclusivas más equitativas, coherentes y sostenibles en el tiempo.

6.3. CONCLUSIONES

La presente investigación permitió comprender en profundidad cómo los docentes significan y viven la inclusión de estudiantes con TEA en establecimientos escolares regulares, integrando las experiencias personales, profesionales, emocionales e institucionales que configuran su práctica educativa. A partir del análisis fenomenológico realizado, fue posible establecer conclusiones que abordan los objetivos planteados, los aportes del estudio, sus limitaciones y las proyecciones que emergen del proceso.

6.3.1. Respuestas a los objetivos del estudio

Los resultados obtenidos permitieron afirmar que las experiencias docentes se caracterizan por una tensión constante entre el compromiso por incluir y las barreras que emergen del contexto escolar. En relación con el objetivo general, se evidenció que los docentes otorgan significado a la inclusión desde la práctica diaria, donde la formación insuficiente, la falta de recursos institucionales, la sobrecarga laboral y las dificultades estructurales influyen directamente en la calidad de las prácticas inclusivas. Asimismo, los objetivos específicos se cumplen en su totalidad.

Se identificaron barreras pedagógicas, institucionales y actitudinales, destacando la escasez de formación específica en TEA, la limitada disponibilidad de

profesionales especializados, la rigidez del currículo y los prejuicios iniciales en algunos contextos educativos.

Se identificaron facilitadores relevantes, como el trabajo colaborativo con el PIE, el uso de apoyos visuales, la diversificación de estrategias, la disposición emocional y ética del profesorado, y la progresiva sensibilización de las comunidades escolares.

Finalmente, se analizaron las reflexiones docentes, evidenciando que, a pesar de las dificultades, la inclusión se convierte en una oportunidad de crecimiento profesional, de aprendizaje continuo y de transformación de la práctica pedagógica.

6.3.2. Aportes teóricos y prácticos del estudio

Los hallazgos permiten aportar tanto a la teoría como a la práctica educativa:

Aporte teórico:

Los resultados reafirman lo planteado por la literatura contemporánea sobre educación inclusiva: que la inclusión no depende únicamente de normativas, sino de condiciones institucionales, formación adecuada y un cambio cultural sostenible.

La investigación aporta una mirada actualizada y contextualizada sobre cómo los docentes interpretan el TEA desde la experiencia vivida, alineándose con perspectivas fenomenológicas que ponen en el centro la voz del profesorado.

Aporte práctico:

De manera concreta, se destacan estrategias que los docentes consideran efectivas, como apoyos visuales, rutinas estructuradas, anticipación, refuerzo positivo, trabajo colaborativo y adaptaciones centradas en el ritmo e intereses del estudiante. Estas prácticas ofrecen insumos reales para fortalecer la planificación inclusiva en los establecimientos.

6.3.3. Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones, se reconoce que la investigación se desarrolló con una muestra acotada y mediante un único instrumento de recolección de datos. Esto puede restringir la diversidad de perspectivas o experiencias. Asimismo, el estudio se circunscribe a un contexto geográfico específico, lo que podría limitar la generalización de los resultados a otros territorios o realidades escolares.

6.3.4. Recomendaciones

A partir del análisis y de los desafíos evidenciados, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Fortalecer la formación inicial y continua en TEA y estrategias inclusivas para docentes.
- Aumentar los recursos humanos especializados, tales como terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos y asistentes de aula.
- Generar tiempos protegidos de trabajo colaborativo entre equipos PIE y docentes del aula regular.
- Promover la cultura inclusiva institucional, sensibilizando a todas las comunidades escolares.
- Crear o habilitar espacios sensoriales o de regulación emocional, fundamentales para el bienestar del estudiante TEA.

6.4. CIERRE REFLEXIVO

Finalmente, esta investigación reafirma que la inclusión educativa no es solo un conjunto de estrategias pedagógicas, sino un proceso ético, humano y transformador. Los docentes, pese a las barreras estructurales y emocionales, manifestaron un profundo compromiso con sus estudiantes, reconociendo que la diversidad enriquece la vida escolar y amplía la mirada pedagógica.

Comprender sus experiencias permite reconocer que la verdadera inclusión se construye colectivamente, a través del diálogo, del acompañamiento profesional y del fortalecimiento de una cultura escolar que valore la diferencia como un elemento esencial del aprendizaje. Así, este estudio contribuye a visibilizar la necesidad urgente de avanzar hacia sistemas educativos más equitativos, sensibles y preparados para responder adecuadamente a la neurodiversidad.

REFERENCIAS

Alassaf, M. A. (2025). Teachers' knowledge and attitudes toward inclusive education for children with autism in mainstream schools. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630710>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010). Ley N° 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad. <https://www.bcn.cl/leychile/n?i=1010907>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). Ley N° 20.845: Ley de Inclusión Escolar. <https://www.bcn.cl/leychile/n?i=1078172>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2023). Ley N° 21.545: Promueve la inclusión, atención integral y protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista (TEA). <https://www.bcn.cl/leychile/n?i=1215891>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2020). Index for inclusion: A guide to school development focused on inclusion and equity (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brock, M. E., Anderson, E. J. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13, 873248. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Brock, M. E., Barczak, M. A., Shawbitz, K. N., & Hurlburt, G. (2025). Teachers Training Paraeducators to Implement Systematic Prompting Practices for Students with Significant Disabilities. *Education Sciences*, 15(4), 460. <https://doi.org/10.3390/educsci15040460>
- Calandri, E., Mastrokoulou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 15(3), 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
- CAST. (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cebrenros-Valenzuela, D., Durand-Villalobos, J. P., & Valdés-Cuervo, A. A. (2024). Relationships between attitude, self-efficacy and inclusive teaching practices. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1897. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1897>
- Chávez, C., Valdés, R., Coronado, C., Urrea, S., & Améstica, J. M. (2025). Liderar la implementación de la ley TEA en escuelas inclusivas en Chile. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 11(1), 83–98. <https://doi.org/10.5354/0719-6296.2025.77574>
- Coronado, C., Valdés, R., Chávez, C., & Urrea, S. (2025). Prácticas de los equipos directivos para la inclusión de estudiantes con autismo en Chile. *Calidad en la Educación*, 63. <https://doi.org/10.31619/caledu.n63.1563>
- Díaz, C., González, P., & Herrera, M. (2023). Trabajo colaborativo y tensiones en equipos PIE de escuelas chilenas. *Perspectiva Educacional*, 62(2), 45–68. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol62-issue2-art3>
- Dinamarca-Aravena, K. A., & López, V. (2025). The educational environment: a focal point for tensions, challenges, and recommendations from professional education assistants in student integration programmes in Chile. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2467641>
- Echeverri, M. G. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11–27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- Esteve, M. I. V. (2024). Inclusión educativa y trastorno del espectro del autismo. *Contextos Educativos*, 34, 35–57. <https://doi.org/10.18172/con.6019>
- García, L. A. D. (2024). De la teoría a la práctica: Explorando las actitudes docentes hacia la inclusión y el desafío del autismo (Revisión teórica). *INVURNUS*, 19(1). <https://doi.org/10.46588/invurnus.v19i1.107>
- Gill, M. J. (2020). Phenomenology as qualitative methodology. En D. Mik-Meyer & M. Järvinen (Eds.), *Qualitative analysis: Eight approaches* (pp. 73–94). SAGE Publications.
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2022). Teachers' attitudes toward Autism Spectrum Disorder: A systematic review. *Education Sciences*, 12(2), 138. <https://doi.org/10.3390/educsci12020138>

- Hasson, L. (2024). Inclusivity in education for autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 39(3), 243-258. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2070418>
- Hasson, L., Keville, S., Gallagher, J., Onagbesan, D., & Ludlow, A. K. (2022). Inclusivity in education for autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(2), 201-212. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2070418>
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2024). Inclusive Education, Intellectual Disabilities and the Demise of Full Inclusion. *Journal of Intelligence*, 12(2), 20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020020>
- Ibarra Palacios, M. J., & Guevara Fernández, G. E. (2024). Estrategia metodológica para la educación inclusiva de niños con trastorno del espectro autista en educación inicial. *Maestro y Sociedad*, 21.
- Jaffal, M. A. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13, 873248. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Jara, R. L. R. et al. (2025). Autoeficacia percibida de docentes para la inclusión educativa de estudiantes con autismo. *Academo*, 12(3), 1-10. <https://doi.org/10.30545/academo.2025.n3.1106>
- Jodra-Chuan, M. (2024). Factores implicados en la inclusión educativa de alumnado con TEA. *Revista de Psicología y Educación*, 19(2), 96-106. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.254>
- Lazo, C. G., Miranda, J. T., & Díaz, P. H. (2023). Towards an inclusive school culture: Challenges and opportunities for the PIE in Chile. *Neurodivergences*, 2, 65. <https://doi.org/10.56294/neuro202365>
- Leiva-Guerrero, M. V., & Benavides-Meneses, M. (2024). Servicios Locales de Educación Pública. *Calidad en la Educación*, 60, 222-255. <https://doi.org/10.31619/caledu.n60.1437>
- López-Espejo, M. (2025). Tendencias en la prevalencia y carga del TEA en Chile. *Andes Pediátrica*, 96(2), 191-199. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v96i2.5223>
- Lu, M., Zou, Y., Chen, X., Chen, J., He, W., & Pang, F. (2020). Knowledge, attitude and professional self-efficacy of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, Article 101513. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101513>
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). Decreto Supremo N° 170: Fija normas para determinar los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de subvención.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Decreto Exento N° 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). Decreto Exento N° 373: Establece lineamientos para la Estrategia de Transición Educativa.
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). Orientaciones para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género...
- Mitchell, F. (2023). Promoting inclusive practice for autistic learners: UDL. *Kairaranga*, 24(2), 30-51. <https://doi.org/10.54322/j7wy5s57>
- Muñoz-Martínez, Y., Simón-Rueda, C., & Fernández-Blázquez, M. L. M. (2023). How to facilitate the educational inclusion of students with autism. *Equality, Diversity and Inclusion*, 42(6), 787-804. <https://doi.org/10.1108/EDI-02-2022-0034>

- Osorio, S. Z., & Galaz, K. J. (2024). Caóticamente hermoso. *Revista Enfoques Educativos*, 21(2), 123–142. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.73996>
- Pacheco-Gómez, A., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2025). Docentes e inclusión educativa... *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41. <https://doi.org/10.21555/rpp.3476>
- Peña, A. B., et al. (2025). Teachers' feelings, attitudes and concerns about inclusion. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 15(10). <https://doi.org/10.3390/ejihpe15100200>
- Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
- Provalis Research. (2024). QDA Miner (Versión 6.0) [Software]. Provalis Research. <https://provalisresearch.com>
- Ravet, J., & Mtika, P. (2021). Educational inclusion in Cambodia. *International Journal of Inclusive Education*, 28(1), 16–37. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916104>
- Reyes, R. E., Ledezma, Y. S. R., & Ortiz, A. M. G. (2023). Experiencias docentes. *RECIE*, 7, e1746. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1746>
- Rivière, Á. (2018). Desarrollo normal y autismo. Universidad Autónoma de Madrid / Autismo Andalucía.
- Rodríguez-Jiménez, M. d. C., Puerta-Araña, I., & González-Afonso, M. C. (2024). Qualitative study to identify the training and resource needs of secondary school teachers in responding to students with SEN and SENS. *Disabilities*, 4(4), 872–892. <https://doi.org/10.3390/disabilities4040054>
- Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. *Educational Psychology Review*, 37(2). <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2>
- Shen, G., & Musyoka, M. (2025). Experiences of early childhood special education teachers. *Inclusion*.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2021). *Interpretative phenomenological analysis* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Steponavičius, M., Gress-Wright, C., & Linzarini, A. (2023). Social and emotional skills (SES). *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>
- Toledo Manríquez, C. A., & Basulto Gallegos, O. F. (2020). Representaciones sociales de la experiencia educativa de jóvenes con TEA. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 161–176. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100161>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO-IBE. (2022). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusion and equity in education*.
- World Health Organization: WHO. (2025, 17 septiembre). *Autism*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Wittwer, J., Hans, S., & Voss, T. (2023). Inclusion of autistic students... *Autism*, 28(8), 2040–2052. <https://doi.org/10.1177/13623613231220210>

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Autoeficacia docente y prácticas educativas inclusivas: replanteando la implicación de los docentes con prácticas inclusivas. *Enseñanza y formación del profesorado*, 117, 103802.

Yamane, J. A., & Fernandes, A. C. P. (2024). Da orientação especializada... *Prometeica*, 29, 294–306. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.16257>

Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., et al. (2021). Estimación de la prevalencia de TEA. *Andes Pediátrica*, 92(4), 519–525. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503>

Young, K. (2024). Inclusion of students with disability in qualitative educational research: addressing methodological exclusion and epistemic justice. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/16094069241244869>

SOBRE A ORGANIZADORA

MAITE OTONDO BRICEÑO

Académica del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España. Magíster en Curriculum, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile. Magíster en Gestión Educacional, Universidad del Desarrollo. Santiago, Chile. Profesora de Educación Diferencial, Universidad de Concepción, Chile. Investigadora en Educación Inclusiva en la formación del profesorado. <https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actitud docente 74, 85, 105

Alfabetización 3, 10, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 48, 66, 68, 69, 70, 72

C

Comprensión 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 79, 83, 85, 94, 106

D

Desarrollo de las habilidades 1, 35, 40

Docencia 32, 100, 102, 104, 106, 107, 112

E

Educación básica 1, 2, 4, 5, 6, 7, 28, 29, 30, 42, 51, 87, 96

Educación inclusiva 29, 31, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 86, 108, 110, 112, 113, 114

Estrategias educativas 1, 2, 29

Estudiante atípico 74

I

Infancia 11, 32, 33, 34, 35, 36, 69, 71, 88

Integración escolar 74

L

Lectura 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 94

P

Práctica pedagógica 51, 74, 86, 96, 107, 110

T

Técnicas 7, 9, 16, 32, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 62, 65, 66, 68, 69, 70



EDITORIA
ARTEMIS
2026