



# Estrategias inclusivas escuela-familias de niños/as con trastorno del espectro autista en Chile: tarea pendiente<sup>1</sup>

## Inclusive School-Families Strategies for Children with Autism Spectrum Disorder in Chile: Pending Task

Nazarena Herrera-Paredes <sup>2</sup>, Pamela Barriga-González <sup>3</sup>, Magaly Cabrolié-Vargas <sup>4</sup>

**Para citar este artículo:** Herrera-Paredes, N., Barriga-González, P., Cabrolié-Vargas, M. (2024). Estrategias inclusivas escuela-familias de niños/as con Trastorno del Espectro Autista en Chile: tarea pendiente. *Infancias Imágenes*, 23(1), 50-65. <https://doi.org/10.14483/16579089.22450>

**Recibido:** 05 de julio de 2024

**Aprobado:** 07 de noviembre de 2024

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender las estrategias inclusivas que resultan significativas para las familias del/la niño/a con TEA, implementadas en la escuela para propiciar el vínculo con el contexto socio-familiar y garantizar un acceso pleno a la vida escolar y social, a través de una aproximación fenomenológica. Con un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a madres y padres de niños/as con TEA, así como entrevistas semi-estructuradas a profesionales del Programa de Inclusión Escolar en dos escuelas de Temuco, sur de Chile. Se logró identificar estrategias inclusivas de vinculación familia-escuela, que tienden a ser unidireccionales. Estas estrategias tienen un

marcado énfasis en lograr el compromiso de la familia, pero descuidan la articulación con el conjunto de la comunidad escolar. Aunque las familias valoran el trabajo pedagógico con sus hijo/as, expresan algunas tensiones con los/as profesionales en relación a la particularidad de cada familia. Si bien se reconoce el importante papel de las familias para lograr la inclusión de niños/as con TEA, queda como desafío desarrollar estrategias de inclusión que incidan en toda la comunidad, dentro y fuera de la escuela, con perspectiva social, que coadyuven a reducir la exclusión experimentada por las familias en su entorno.

**Palabras clave:** derechos de niños y niñas, inclusión escolar, neurodivergencia, trabajo social, familia.

1 Este artículo se deriva de la investigación "Estrategias inclusivas de vinculación significativa escuela-contexto sociofamiliar de niños/as con TEA", tesis presentada para optar al grado de Licenciatura en Trabajo Social con mención en Desarrollo Familiar y Social, en Universidad Católica de Temuco, Chile, 2024. El proceso de investigación se desarrolló entre marzo y diciembre de 2023, y contó con el apoyo del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica de Temuco.

2 Licenciada en Trabajo Social con mención en Desarrollo Familiar y Social, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: [nazarenaherpar@gmail.com](mailto:nazarenaherpar@gmail.com).

3 Licenciada en Trabajo Social con mención en Desarrollo Familiar y Social, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: [pamela09barriga@gmail.com](mailto:pamela09barriga@gmail.com).

4 Doctora en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México. Docente del Departamento de Trabajo Social e investigadora del Núcleo de Investigación en Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII), Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: [mcabroli@uct.cl](mailto:mcabroli@uct.cl).

## Abstract

This study aimed to explore inclusive strategies significant for the families of children with ASD, specifically those implemented by schools to strengthen connections with the socio-family context and ensure full participation in school and social life. This research adopted a phenomenological approach and employed qualitative methods, including in-depth interviews with parents of children with ASD and semi-structured interviews with professionals from the School Inclusion Program at two schools in Temuco, southern Chile. The findings revealed that family-school linkage strategies tend to be unidirectional, with a strong focus on securing family commitment,

but with limited coordination across the broader school community. While families highly value pedagogical work with their children, they also report tensions with professionals, particularly regarding the unique needs of each family. Although the essential role of families in achieving the inclusion of children with ASD is recognized, there remains a challenge in developing inclusive strategies that engage the entire community, with a social perspective, both inside and outside of school, in ways that help reduce the exclusion experienced by families in their environment.

**Keywords:** children's rights, school inclusion, neurodivergence, social work, family.

## Introducción

La preocupación por la inclusión en general y la inclusión escolar en particular (Ainscow, 2005) está estrechamente ligada al avance del cambio cultural sobre la niñez y adolescencia como sujetos de derechos, con múltiples y diversas características, superando el discurso de la igualdad tan extendido en el siglo XX (Pande, 2020; Cabrolié *et al.* 2022). La inclusión es fundamental para el desarrollo y bienestar de niños y niñas, especialmente para aquellos/as con trastorno del espectro autista (TEA), quienes a menudo enfrentan desafíos en la interacción y pueden experimentar dificultades para participar en actividades sociales, comunitarias y entre pares (Campos, 2021). Por lo tanto, considerar medidas que aseguren la inclusión de niños y niñas con TEA tanto en la comunidad en general como en el contexto escolar en particular, para que puedan participar plenamente de la vida social. Esta inclusión no solo beneficia a niños y niñas neurodivergentes, sino que puede enriquecer la vida de sus compañeros/as, docentes, familias, cuidadores/as, y de todo su entorno. En Chile, los derechos de las personas con TEA están asegurados desde el año 2023, mediante la Ley 21.545, que promueve la inclusión, la atención integral y la protección de sus derechos en los ámbitos social, de salud y educación. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) define el TEA como un conjunto de diversas afecciones que pueden

dificultar la interacción social y la comunicación. Las personas con TEA pueden presentar dificultades en la reciprocidad socioemocional y en conductas no verbales indispensables en su desarrollo. Por su parte, María Lampert-Grassi (2018) señala que el TEA se caracteriza por pautas repetitivas y reducidas de conducta, actividades e intereses, lo que puede dificultar logros educativos y sociales. Esto resalta la importancia de implementar acciones oportunas en cuanto a su desarrollo y bienestar.

En Chile, las acciones en contexto escolar, dirigidas hacia la inclusión del/la niño/a con TEA son implementadas por profesionales ligados al Programa de Integración Escolar (PIE). En este programa participan educadores/as y asistentes de la educación, quienes trabajan principalmente desde lo psicoeducativo, sobre todo en contextos de aula (MINEDUC, 2016), incorporando en menor medida el contexto sociofamiliar del/la niño/a neurodivergente. Este aspecto es considerado primordial en la literatura especializada, pues puede tener un impacto significativo en el desarrollo cognitivo, emocional y social de niños y niñas (Simón *et al.*, 2023). Por otra parte, la participación de padres/madres o cuidadores/as en el entorno educativo puede brindar información valiosa respecto del/la niño/a con TEA. Paralelamente, la vinculación con docentes y/o profesionales puede ayudar a comprender mejor sus necesidades y vivencias

considerando su entorno, creando experiencias positivas y efectivas durante el proceso de inclusión al contexto educacional (Baña, 2015). Así, el vínculo que se puede generar entre escuela y contexto socio-familiar es visto de forma positiva e indispensable, debido al apoyo mutuo que se pueden brindar para lograr la inclusión y una educación de calidad para todos/as los/as niños/as por igual (Öztürk, 2017). Sin embargo, en la actualidad, se torna difícil generar este vínculo entre escuela y contexto sociofamiliar, y poco se habla de los aportes que la interacción entre estas esferas puede traer consigo. Por ello, en este estudio se busca comprender las estrategias que se despliegan para lograr esta vinculación, y que resultan significativas para las familias en el proceso de inclusión plena de sus hijos/as con TEA en los establecimientos educacionales.

En el contexto chileno, el PIE, que tiene como misión abordar la inclusión escolar, se instala en establecimientos educacionales regulares, con el fin de promover la participación y que cada estudiante logre sus objetivos de aprendizaje en igualdad de oportunidades educativas (MINEDUC, 2016), especialmente aquellos/as estudiantes con necesidades educativas especiales de carácter permanente como el TEA (Superintendencia de Educación, s/f). Para lograr su objetivo, el PIE se articula con todos los estamentos pertenecientes a la comunidad educativa (alumnado, docentes, apoderados, dirección, orientación, convivencia escolar e inspectorías). Dentro de su equipo, se encuentran profesionales de educación diferencial, fonoaudiología, kinesiología, terapia ocupacional, psicopedagogía, y psicología (MINEDUC, 2019b). Si bien los lineamientos para los PIE consideran la importancia de la participación de la familia, no se aprecia una correspondencia con la conformación disciplinar de los equipos, principalmente orientados al proceso de aprendizaje.

Los establecimientos educacionales también cuentan también equipos de Convivencia Escolar, los cuales surgen de la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2019a). Estos equipos funcionan como dispositivos implementados por los establecimientos para fomentar el aprendizaje en entornos

de respeto, inclusión y participación democrática. Se entiende que el convivir involucra elementos positivos y negativos, tales como la inclusión y la discriminación, que puede ser la base, por ejemplo, de situaciones de acoso (Gallego *et al.*, 2019).

Los equipos están compuestos por un/a encargado/a de convivencia escolar, el/la orientador/a, el/la inspector/a general, y profesionales del área psicosocial, como psicólogos/as y trabajadores/as sociales (MINEDUC, 2017a). Su desafío es generar ambientes orientados al bienestar de la comunidad, en el conjunto de todas las relaciones, ya sean formales o informales, con estudiantes, padres/madres, docentes, asistentes de la educación y toda persona que sea parte de la comunidad educativa. Estas interacciones son cotidianas y permanentes, ocurren en todos los espacios de la vida escolar e incluyen una dinámica que se construye y se va modificando gracias a estas mismas relaciones. En ellas inciden diversos factores, desde el estado de ánimo de una persona hasta acontecimientos y circunstancias de la comunidad y el entorno (MINEDUC, 2019a).

De acuerdo con la Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas (MINEDUC, 2017b), la institución educativa tiene la obligación de identificar activamente ámbitos concretos en los que se pueda promover la participación e involucramiento de la familia en el contexto educacional, considerando las interacciones que se generen entre ambas. Este vínculo no está exento de tensiones, por lo que esta política busca ofrecer herramientas a la comunidad educativa para ayudar a desarrollar un trabajo conjunto entre escuela y familia que sea beneficioso para el estudiantado. Para ello, es fundamental que familia y escuela trabajen de forma complementaria para que los/as estudiantes reciban una educación de calidad (MINEDUC, 2017b). En la literatura especializada, se considera que la vinculación familia-escuela debe ser colaborativa y producto de un proceso planificado en el que se definan intereses, prioridades y expectativas mutuas, los cuales requieren constante revisión y seguimiento, así como conocimiento recíproco y la construcción de confianzas (Saracosti *et al.*, 2019).

Las estrategias de inclusión, desarrolladas en el vínculo escuela-contexto sociofamiliar, son importantes para comprender las situaciones complejas que podrían estar ocurriendo tanto en el ámbito escolar, como familiar del/la niño/a con TEA. Estos/as niños/as pueden necesitar mayor atención para superar posibles barreras en cuanto al lenguaje y comunicación, y para poder expresar con mayor facilidad emociones y necesidades (Gezuraga *et al.* 2020). De igual forma, el *principio de inclusión*, estrechamente ligado a la forma en que estas estrategias pueden incidir en los/as estudiantes con TEA, tiene como objetivo situar al sujeto en la sociedad, en el aula o contexto escolar, y hacerle sentir que pertenece al lugar en el que se desarrolla, donde puede colaborar, ser parte y progresar de forma activa. Asimismo, la escuela debe adecuar estas estrategias como respuesta a las necesidades educativas y sociales, teniendo en cuenta las características individuales y del entorno de cada niño/a que presente dificultades en su desarrollo (Álvarez, 2022).

Todos/as los/as niños/as con TEA son diferentes y no se caracterizan por rasgos específicos, sino por el entorno en que viven, sus experiencias vitales y cotidianas, y el apoyo que tengan para superar ciertas dificultades o barreras que puede imponer el modelo educativo. En este sentido, la familia cumple un papel primordial en el desarrollo y proceso de aprendizaje del/la niño/a neurodivergente. Por lo tanto, conocer el contexto familiar y entorno social, permite analizar de mejor forma el desarrollo y aprendizaje potencial, así como las expectativas, posibilidades y bienestar del/a niño/a con TEA (Baña, 2015; Valdez & Cartolin, 2019).

Independientemente de la configuración de las familias (Beck-Gernsheim, 2003), se considera que estas constituyen el principal apoyo para el/la niño/a con TEA. Trabajar con ellas implica comprender que todas son diferentes y actúan de diversas maneras ante los desafíos que implica tener un/a hijo/a con TEA. En consecuencia, los ajustes al medio escolar no dependen solo del niño/a, sino en gran parte de los recursos de la familia, el estímulo que entrega el entorno social y la responsabilidad con la que se aborde este tema en la comunidad educativa (Baña, 2015).

Desde la Política de Participación de las Familias y la Comunidad (MINEDUC, 2017b), se entiende que el círculo familiar es el primer espacio de convivencia donde se debe propiciar el bienestar en la niñez, es decir, el buen trato que cada niño y niña experimenta en el lugar significativo al que pertenece. La escuela y las familias han estado inmersas en las transformaciones sociales recientes—globalización, urbanización, revolución digital—. Esta participación social ha ido de la mano de una transformación en las configuraciones familiares (Beck-Gernsheim, 2003). En este sentido, es necesario considerarlas igualmente válidas en su diversidad para construir vínculos que promuevan el pleno desarrollo de cada estudiante y asegurar sus derechos (MINEDUC, 2017b). Sumado a lo anterior, se resalta la necesidad de considerar la familia como inmersa en un determinado contexto sociocultural, en el que la relación familia-escuela hace parte de la complejidad social (Cabrolié *et al.*, 2019).

En cuanto a la respuesta de la escuela frente a las necesidades educativas especiales de los/as estudiantes, cabe mencionar que los/as profesionales de la educación pueden, por desconocimiento, no considerar suficientemente las diversas características que presentan niños/as con TEA. Esto hace que la inclusión de las familias sea primordial, pues pueden aportar información muy significativa para el diagnóstico y la intervención (Álvarez, 2022). Estas constituyen el eje principal en la red de apoyo que involucra el proceso educativo que atraviesan niños y niñas con TEA. Para Molina (2015), los/las profesionales y docentes pueden ser una guía para la familia, en las necesidades que surjan en torno a su hijo/a, entregando soporte y estrategias que favorezcan su inclusión. Aquí resulta fundamental que docentes y profesionales hayan tenido la posibilidad de formarse en una lógica inclusiva (Beneke *et al.*, 2018; Román *et al.*, 2021). A pesar de la importancia otorgada a la familia en las estrategias inclusivas en torno a TEA, se tiende a enfatizar más los aspectos que constituyen distractores del aprendizaje, haciendo que la atención puesta en el contexto social y familiar sea menor. Para Brun (2013), trabajar con el entorno que acompaña a niños/as permite mejorar

su calidad de vida, concentrarse en su dolor o preocupaciones y aliviar de cierta forma, la presión e incertidumbre que puede existir. En consecuencia, es fundamental que los/as profesionales de la comunidad educativa sepan comunicar y acompañar a la familia.

Por lo anterior, la mayoría de las estrategias inclusivas se centran en lo educativo y aluden al trabajo que docentes y profesionales de la educación pueden realizar. Se enfatiza el trabajo en estrategias psicoeducativas mayormente en contextos de aula, con material inclusivo didáctico, diseñado específicamente para personas con TEA. El trabajo investigativo y de intervención se centra en las competencias sociales, el lenguaje expresivo y comprensivo, la teoría de la mente, los intereses y comportamientos repetitivos, conversaciones, rutinas, reacciones y comportamiento en el aula (MINEDUC, 2016; Álvarez, 2022). Sin embargo, esto hace que se descuide el trabajo relacionado con el vínculo existente entre la educación y el contexto familiar y social. Al mismo tiempo, se reconoce en la literatura la necesidad de que la escuela esté preparada para orientar al/la estudiante con TEA hacia un desarrollo óptimo, más allá de estrategias intuitivas implementadas por los/as docentes (Sandoval & Quispe, 2021). El derecho a la educación inclusiva implica la no discriminación por diferencias, motivando esfuerzos por la eliminación de barreras de distintos tipos y en diferentes contextos para todos/as, y un mayor bienestar para los/as estudiantes con TEA (Baña, 2015).

Sobre las estrategias de vinculación familia-escuela que se pueden implementar desde el PIE, Valdez y Cartolin (2019) sugieren considerar el contexto social más amplio, es decir, no solamente a la familia inmediata, sino también a otras personas significativas para los/as niños/as. Se considera, por ejemplo, a otros miembros de la comunidad educativa, como auxiliares u otros/as, pues estos de todas formas requerirían ser orientados por los/as profesionales del área, especializados/as, con recursos didácticos y ayudas técnicas específicas, para atender las necesidades educativas particulares de cada estudiante, tomar en consideración el conocimiento de las familias (Rojas et al., 2019) y buscar un trabajo colaborativo entre escuela y

contexto sociofamiliar. De esta manera, el trabajo inclusivo con el entorno social y familiar, tendrá unas características distintas del que se realiza en aula o con fines didácticos, y requiere de profesionales especializados/as en aspectos sociales, familiares y comunitarios, como es el caso de trabajadoras/es sociales, quienes en el caso de los PIE, no están considerados en la conformación del equipo (MINEDUC, 2016), a diferencia del ámbito de *convivencia escolar*, en el que se espera que este profesional realice acciones que propendan al bienestar de todos los integrantes de la comunidad educativa y que fomenten la buena convivencia, considerando procesos como la inclusión (Santos et al., 2023).

En este contexto, según Murcia (2015), el/la trabajador/a social cumple una función mediadora, facilitando la comunicación entre personas en conflicto y el propósito de su intervención es lograr que las mismas partes sean las promotoras de su resolución. El Trabajo Social, en tanto profesión, busca el bienestar integral y mejorar la calidad de vida de las personas, promoviendo la inclusión y previniendo vulneraciones de derechos de niños y niñas neurodivergentes, así como de su familia y entorno. Esto requiere que se generen acciones bidireccionales en la relación de inclusión familia-escuela, y sensibilizar a la comunidad generando respeto hacia las particularidades de cada persona con TEA (Cuevas, 2016), junto con acompañamiento, alerta temprana de situaciones de riesgo, e identificación de redes de apoyo.

Todas las acciones relativas a inclusión están reguladas en Chile por un marco jurídico y normativo que ha buscado avanzar en materia de derechos humanos. El cuerpo legal más relevante en cuanto a los derechos de niños, niñas y adolescentes es la Ley 21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y la adolescencia, pues establece principios básicos e ineludibles para la protección de la niñez en el país. En torno a la inclusión, la Ley 20.422 de 2010 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, sirviendo como antesala para la ley sobre inclusión en el ámbito educacional del año 2015, la Ley 20.845 de inclusión escolar. Esta ley regula la admisión

de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Asimismo, establece el deber del Estado de asegurar a todas las personas una educación inclusiva y de calidad, promoviendo condiciones que permitan el acceso y permanencia de los/as estudiantes con necesidades educativas especiales en los establecimientos educacionales. Específicamente sobre TEA, existe la reciente Ley 21.545 de 2023, también llamada Ley TEA, pues establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. De la mano de un abordaje integral, esta ley busca concientizar a la sociedad sobre esta condición. Por ello, incluye a todas las personas, en toda su trayectoria de vida, buscando no sólo mejorar la calidad de vida de personas con TEA—ya sean niños, niñas, adolescentes o adultos/as—sino también de sus familias. En lo educacional, se menciona que el Estado debe garantizar una educación inclusiva, de calidad y que brinde oportunidades y condiciones de acceso oportuno, desarrollo integral, y progreso continuo para cada estudiante neurodivergente. Asimismo, debe protegerlos de todo tipo de discriminación y realizar los ajustes pertinentes a reglamentos y procedimientos internos de las comunidades educativas para la correcta inclusión del/la niño/a con TEA.

La normativa sobre inclusión educativa refuerza las ideas sobre el trabajo continuo y coordinado entre actores, como la familia, los/as profesionales, la unidad escolar y la sociedad en general. Se considera que la participación activa entre ellos es clave para avanzar hacia una educación integral, inclusiva y que contribuya a mejorar la calidad de vida tanto del y la estudiante como de su entorno (Verdugo & Rodríguez, 2008). Según Toledo y Basulto (2020), un aspecto que puede constituir una dificultad para la inclusión plena es la carencia de diagnóstico de niños y niñas con TEA a temprana edad en el país, pues esto les supone barreras para participar y aprender en contexto escolar.

Para Gallego (2012), los padres, madres y cuidadores/as, así como el contexto socio-familiar en

general, constituyen la principal fuente de información sobre el niño/a. Ellos pueden proporcionar orientación sobre sus características personales, su comportamiento y sus actividades cotidianas, lo que resulta útil para los/as profesionales de la educación, pues les permite familiarizarse con los patrones de aprendizaje del niño/a, y la forma en que adquiere nuevos comportamientos. Así, la educación de un/a niño/a dentro del espectro autista requiere que tanto su ámbito escolar como el familiar se encuentren relacionados y que actúen en consonancia, a través de una comunicación fluida y constante entre ambos para lograr la participación efectiva de padres/madres/cuidadores/as. Este aspecto en particular es lo que este estudio busca indagar a partir de la experiencia de las familias de niños/as con TEA, pues es un tema poco abordado en estudios anteriores, particularmente aquellos realizados en la zona sur del país.

## Metodología

### Enfoque

Con una aproximación fenomenológica (Valles, 2003), este estudio fue de corte cualitativo y tuvo un carácter descriptivo comprensivo, con el objetivo de comprender las experiencias inclusivas que resultan significativas para las familias de niños/as con TEA, y que contribuyen al vínculo escuela-contexto sociofamiliar. El estudio se propuso acercarse a la experiencia de interacción de las personas participantes en el estudio, abordándola en su complejidad y situándola en su cotidianidad social y cultural (Flick, 2007), como integrantes de una comunidad escolar. Adentrarse en esta intersubjetividad permitió captar reflexivamente los significados de quienes fueron parte del estudio, utilizando la empatía con los/las sujetos (Mella, 2003).

### Muestreo y técnicas de recolección de información

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual se fundamentó en los criterios de accesibilidad y aproximación de los/as sujetos escogidos/as en el contexto del estudio

(Salamanca & Martín-Crespo, 2007). Estas personas fueron contactadas en dos establecimientos educacionales municipales de la comuna de Temuco, en el sur de Chile. Se seleccionaron estos establecimientos porque cuentan tanto con equipos PIE como de Convivencia Escolar. Asimismo, ambas escuelas tienen permanentemente estudiantes diagnosticados/as con TEA. Se realizaron entrevistas a cinco personas, familiares significativos para el/la niño/a con TEA, que se encontrara cursando primer ciclo de enseñanza básica en un rango etario de 6 a 9 años. En su mayoría, la muestra se compone de madres que mantenían contacto directo y permanente con la escuela (Valles, 2002). Los/as profesionales de los equipos PIE propiciaron el acceso a las personas de las familias para que pudieran ser entrevistadas, después de haber accedido voluntariamente a participar en el estudio. En el caso de los/as profesionales, se accedió a la totalidad de integrantes de los programas PIE y Convivencia Escolar, que mantuvieran contacto directo con familias de niño/a con TEA, y se entrevistó a quienes accedieron a participar voluntariamente del estudio. Se realizaron entrevistas focalizadas y semi estructuradas a cinco profesionales: un/a educador/a diferencial, un/a terapeuta ocupacional, un/a trabajador/a social, y dos psicopedagogos/as. Aunque, en todos los casos, se procuró mantener paridad de género, hubo una mayoría de mujeres, tanto en los equipos de profesionales como entre familiares de niños/as. Entre éstos/as, sin embargo, la tendencia era contrario, pues había más niños que niñas con TEA en las familias que participaron del estudio.

### Resguardos éticos y confiabilidad

Se mantuvo la confidencialidad y resguardo de la identidad de las personas entrevistadas en todo momento y se garantizaron todas las consideraciones éticas en los respectivos consentimientos informados. Para asegurar la confiabilidad del estudio, se utilizó triangulación de datos a través de la diversificación de sujetos entrevistados/os y de la técnica de entrevista utilizada, para que, al interpretar y ver las semejanzas y diferencias, se pudieran apreciar de mejor forma las características del fenómeno estudiado (Mora, 2004).

### Análisis

Para el análisis, se realizó una codificación temática guiada por los datos o codificación abierta (Gibbs, 2012) con base en las transcripciones de las 10 entrevistas. No se utilizó ningún software o programa de análisis cualitativo. Luego, se desarrollaron categorías resultantes de la agrupación sucesiva de los códigos en 23 subcategorías, las cuales se sintetizaron en tres: *Estrategias para la inclusión integral*, *Estrategias para la vinculación escuela-contexto sociofamiliar*, y *Experiencias significativas para la familia sobre el bienestar integral de su hijo/a con TEA en el proceso de vinculación escuela-contexto sociofamiliar*.

### Resultados

#### Estrategias para la inclusión integral

Esta primera categoría refleja las acciones que, desde la experiencia de las personas entrevistadas (familiares y profesionales), pueden considerarse como parte de las estrategias orientadas a promover una inclusión amplia, en el sentido señalado por Ainscow (2005), que abarca una multiplicidad de dimensiones vinculadas al contexto social y cultural, pero que, en este caso, aparece fuertemente marcada por las cuestiones curriculares.

Los resultados muestran que el PIE tienen la responsabilidad de acompañar a las familias, adecuar el currículo, y velar por la inclusión de estos estudiantes. La unidad de Convivencia Escolar no participa directamente con niños/as con TEA, viéndose más bien alejada del proceso de inclusión de los/as estudiantes:

[¿Qué papel cree que juega la comunicación con las familias de los niños y niñas con TEA para este proceso de inclusión?] Es importantísimo... el método de trabajo que tiene el PIE, porque ellos son los que atienden a los niños TEA, nosotros de Convivencia le ayudamos, monitoreamos, si hay un tema de conflicto nosotros tratamos de resolverlo, apoyamos a PIE (Profesional 2).

El PIE despliega estrategias específicas para niños/as TEA, a quienes identifican y vinculan desde antes del ingreso al establecimiento. En las entrevistas,

se evidencia su papel en el proceso de diagnóstico, acompañamiento y en conocer a niños/as, sus necesidades y entorno social, para generar adaptaciones curriculares acordes a las necesidades educativas de cada estudiante. Resalta su esfuerzo por tomar en cuenta los conocimientos de la familia y entorno del niño/a con TEA, pues esto permite generar un vínculo con las/os profesionales, en su mayoría, técnicas o educadoras diferenciales de este programa.

Para mí ha sido super importante la técnica [profesional de nivel técnico] de educación diferencial que está en sala con mi hijo. En cierto momento para mí, ella, para mí, ha sido clave. (Familia 1)

También se adoptan estrategias orientadas a aumentar profesionales que estén en sala, es decir, además de educadores/as diferenciales se incluyen psicólogos/as. Estas intervenciones permiten fortalecer la inclusión integral del niño/a, apoyando su involucramiento en aula común, de acuerdo a sus necesidades educativas especiales.

Lo primero como estrategia es el conocer al estudiante y esta información entregársela a los profesores, lo mismo respecto de lo que pasa en el aula, como de la parte pedagógica. (Profesional 1)

La tía [forma coloquial y cariñosa usada para nombrar a educadoras en niveles iniciales] siempre está preguntándome qué monitos [caricaturas] le gustan, como para hacer las actividades. (Familia 3).

La realización de reuniones y talleres son consideradas como otro tipo de estrategia para familias de niños/as con TEA. Estos espacios buscan orientar, acompañar y entregar herramientas para el trabajo en casa y lograr un trabajo colaborativo familia-escuela.

Ahí por primera vez hacemos algo puntual, así como solamente para las familias porque tenía un sentido..., como te decía, clarificar que ellos comprendieran de qué hablamos con autismo [cuando decimos autismo], porque había familias o mamás que se venían recién enterando de este diagnóstico. (Profesional 1)

Otra estrategia es generar espacios de orientación a otros/as profesionales de la comunidad escolar para hacer triangulación de información respecto a las necesidades particulares de cada niño/a y tener una forma efectiva de apoyo. Se busca trabajar desde un enfoque multidisciplinario en el que las/os profesionales incluyan a los/as niños/as y su contexto sociofamiliar en distintas acciones.

El Programa de Integración también se puso las pilas y generó instancias de capacitación para los colegas, tanto de la Ley como de formas de contención, y [para] entender los distintos matices de los estudiantes con TEA: no todos generan las mismas interrupciones, no todos generan las mismas actitudes, las mismas conductas. (Profesional 4)

Y al mismo tiempo, estas estrategias enfrentan dificultades:

Hemos implementado estrategias que no siempre nos dan resultado porque también los horarios son complejos para las familias. (Profesional 1)

A pesar de la diversidad entre las familias, algunas características comunes pueden ser resaltadas, como la necesidad y búsqueda de apoyo, y un mayor compromiso que entre los padres/madres de niños/as neurotípicos; los/as profesionales consideran que una participación efectiva incide positivamente en el proceso inclusivo de niños/as.

Aun destacando lo anterior, en general predomina una mirada unidireccional que valora lo que se denomina el "compromiso" de las familias, en oposición a aquellas que son calificadas como "no cumplen".

Al menos hemos tenido la experiencia [de] que hay niños que la mamá simplemente no cumple con el horario, no cumple con talleres que están formados [diseñados] precisamente para ayudarles. No vienen, no asisten. Es la inasistencia más que nada. (Profesional 2)

Tres días a la semana mi hijo sale a la una, no sale en el horario normal porque justamente lo angustia mucho, el sistema educacional lo cansa mucho. (Familia 1)

Para la escuela, estas prácticas de las familias limitan las estrategias de inclusión integral, tildándolas de *falta de compromiso*, *desregulaciones*, *desconocimiento sobre el diagnóstico de su hijo/a*. Para las familias tener que ajustarse al sistema escolar puede dificultar el proceso de inclusión, por lo que consideran primordial cuidar el bienestar emocional de su hijo/a:

Tuvimos varios roces con el tema de las faltas, que faltaba una o dos veces por semana de repente, pero eso yo lo fui viendo de a poco también, porque una se estresa, lo pasa mal, para mí era un sufrimiento dejar a mi hija aquí si no quería venir (Familia 4).

También tenemos los polos, que hay algunos que sí aceptan que tú los cites a la reunión, a la entrevista. Se hacen compromisos, pero no los cumplen, o simplemente no envían a los chicos a la escuela” (Profesional 2).

Se evidencian obstáculos, como el desconocimiento de las familias sobre la condición de sus hijos/as o el tipo de apoyo que necesitan. También resalta el desinterés de docentes sobre las necesidades educativas de niños/as y sobre la falta de acciones, por parte de Convivencia Escolar, para promover la inclusión integral. Frente a ello emergen desafíos en pro de la inclusión de niños/as con TEA, como seguir problematizando la inclusión y buscar concientizar a toda la comunidad sobre la neurodiversidad. Lo anterior refuerza lo planteado por [Guijarro \(2011\)](#), en el sentido de avanzar más hacia la inclusión integral y no seguir realizando prácticas que son más bien de integración que buscan que los estudiantes encajen, en lugar de transformar los sistemas educativos para que acojan a todos.

### Estrategias para la vinculación escuela-contexto sociofamiliar

En esta categoría emergieron aquellas prácticas que para las/os entrevistados, denotan los esfuerzos por establecer y fortalecer el vínculo entre la escuela y el contexto social y familiar al que pertenece el/la niño/a con TEA. El vínculo escuela-familia se impulsa principalmente desde el PIE, pues

incluyen a miembros de la familia a través de una comunicación permanente, lo que permite a los/as profesionales generar planes de trabajo adecuados a las necesidades y características de cada niño/a, lo que es muy valorado por las familias:

Todas [las profesionales] son muy cercanas..., cualquier cosa siempre están pendientes, entonces con todas en realidad, siempre ha habido un vínculo; siempre cuando nos encontramos, cualquier cosa [algo que se necesite] ellas me comentan, o si lo han visto [al niño] super bien, o si de repente lo ven que anda preocupado, que anda inquieto, entonces, siempre... (Familia 3)

Es en reuniones y talleres con familias de niños/as con TEA, donde profesionales PIE informan sobre los procesos de niños/as y se generan vínculos entre las familias. Esto también depende de las características de la familia y su nivel de involucramiento, lo que también se vería reflejado en el reconocimiento de la reciprocidad con los/as profesionales:

Principalmente desde PIE la idea es sacarles eso [frustración, culpa] de la cabeza a las mamás, que se sientan acogidas, que se sientan acompañadas... que vean que lo que ellas aportan es hartito, que sus niños son especiales todos, que son maravillosos todos, que aprenden todos, aunque a un ritmo distinto, pero que se sientan acompañadas. (Profesional 5).

Lo anterior posibilita también el acceso a ciertos conocimientos prácticos o información sobre sus hijos/as que solo poseen las familias y que resultan muy valiosos para los/as profesionales, pues permiten orientar el acompañamiento y fortalecer el vínculo:

De hecho, no solamente se han enfocado en el trabajo con mi hijo, también han sabido orientarnos, un poco a mí en cómo hacer las cosas. (Familia 3)

Hay aspectos que propician este vínculo, como el apoyo, seguridad y confianza brindados por la escuela. La consideración de tiempos y acomodación de espacios para facilitar la participación de las familias

también tiene un rol importante en este proceso, así como la búsqueda de apoyos y estrategias por parte de los/as profesionales. Sin embargo, también existen obstaculizadores, como la falta de comunicación entre profesional y familia, la gestión del tiempo desde ambas partes, y un sistema escolar poco adecuado a las necesidades de niños/as con TEA.

Hemos implementado estrategias que no siempre nos dan resultado porque también los horarios son complejos para las familias. (Profesional 1)

En relación a establecer un vínculo más sólido entre escuela y familia, se considera, por ejemplo, que no está establecido en los procedimientos del equipo PIE, sino que queda más bien a criterio de cada profesional:

Mira, el diálogo entre los profesionales y la familia es casi nulo, o sea, yo porque soy insistente nomás poh [nada más], y porque también la profesional, la educadora diferencial que está con mi hijo mantiene un vínculo, digamos, pero que depende en realidad de la educadora diferencial, no es un proceso del sistema. Ahora con el resto de las profesionales que se supone intervienen en mi hijo, que ahí también es la terapeuta ocupacional, la psicóloga, ni idea, ni idea lo que hacen con mi hijo, ni idea si lo ven, si no lo ven. (Familia 1).

La vinculación del equipo de *Convivencia Escolar* con el contexto sociofamiliar del niño/a con TEA se entiende de una forma más general, es decir, junto con toda la demás comunidad escolar. La atención de la unidad no recae de manera diferenciada en niños/as con TEA:

No hacemos [la unidad de Convivencia Escolar] ninguna acción que vaya dirigida en promoción al niño TEA. (Profesional 2)

Las familias señalan no tener mayor conocimiento sobre el equipo de Convivencia Escolar o sus procesos de intervención.

No todos [no conoce a todos], no la verdad no, no sé quiénes son, la verdad, no me recuerdo, no, conozco personas, pero de nombre, pero no a todos. (Familia 4)

Yo nunca conocí a nadie de Convivencia..., simplemente yo sabía que a mi hijo lo suspendían. (Familia 2)

Se presentan desafíos para fortalecer esta vinculación, como el involucramiento de padres/madres y comunidad en general en más espacios, sensibilizando sobre el espectro autista. Otro desafío es consolidar el vínculo y trabajo entre profesionales de ambos equipos de intervención, lo que permitiría mayor cercanía y reaccionar efectivamente frente a situaciones emergentes.

Creo que nos falta abrir un poco más la escuela a la comunidad, generar más instancias para que los padres puedan participar en la escuela y no solamente momentos específicos del año. (Profesional 4)

En general, las familias evidencian compromiso y valoran las acciones de los/as profesionales. Hay, sin embargo, condiciones del contexto que pueden dificultar su participación: la composición familiar, las redes de apoyo que poseen, los horarios laborales, la situación socioeconómica e incluso su conocimiento sobre el TEA. Estos aspectos pueden no siempre ser considerados por los/as profesionales e inciden en el avance de la vinculación entre ambas partes. Lo anterior es coincidente con lo señalado por [Ainscow y Messiou \(2021\)](#), en el sentido de que la inclusión tiene menos que ver con la introducción de técnicas particulares o nuevos arreglos organizacionales, especialmente con procesos de aprendizaje social dentro de contextos particulares.

### **Experiencias significativas para la familia sobre el bienestar integral de su hijo/a con TEA en el proceso de vinculación escuela-contexto sociofamiliar.**

En esta tercera categoría emergen aquellos aspectos que en la experiencia de las familias son significativos para el bienestar de sus hijos/as, y que les han permitido avanzar en la construcción de un vínculo más estable. Las familias, en primer lugar, valoran el apoyo y las acciones que implementa el PIE, así como su preocupación por involucrarles en el proceso educativo de sus hijos/as.

Con respecto al tema educativo, ellos siempre, como le decía, siempre están pendientes, pensando tips [consejos] de cómo enseñarles. (Familia 3)

Las tías [profesionales] todas sabían y todos incluyeron super bien a mi hija, sabiendo cómo era, y apoyándola en lo que le costaba. (Familia 4)

Dentro de este conjunto de experiencias que pudieran incidir en el bienestar integral de sus hijos/as, surgieron algunas tanto positivas como negativas; entre las experiencias positivas se alude al ambiente amigable, preocupación por la inclusión, y el acompañamiento que reciben por parte de la comunidad educativa.

Ellas [profesionales] tratan de buscar cómo mejorar las cosas y de que trabajemos todos juntos, para que se pueda hacer algo. (Familia 2)

Por otro lado, entre las experiencias negativas, se encuentra el acompañamiento desde una lógica normativa que, a pesar de cumplir con enriquecer el proceso de enseñanza, se realiza desde una mirada muy rígida entre lo que es correcto y lo que no. Algunos/as profesionales le otorgan más valor al proceso de adaptación del niño/a con TEA que al desarrollo de un proceso de inclusión integral mediado por el vínculo con la familia.

Para trabajar la parte socio conductual de él, nos desenfocamos de la parte pedagógica, porque si no logramos normarlos entre comillas o insertarlo de forma adecuada al sistema, no sacamos nada con enseñarle otras cosas, y fueron dos años de trabajo full de eso. Ya el segundo año le fuimos metiendo la parte pedagógica para que no se atrasara. Pero logramos normarlo. (Profesional 4)

La educadora diferencial, es la que siempre está sacando a Iván de la sala. (Familia 5)

El desconocimiento por parte de las familias sobre lo que se trabaja con sus hijos/as, junto con las situaciones de exclusión dentro del contexto escolar, representa una carga adicional para ellas. Además, identifican algunas deficiencias en

el sistema escolar, como la forma en que se evalúa al niño/a con TEA, los criterios poco definidos, el extenso horario, las adecuaciones que la escuela debe hacer, y experiencias de acoso o *bullying*. Aquí emergen también las dificultades en la vinculación y comunicación con otros miembros de la comunidad educativa, como los/as profesores

Simplemente lo aislaban o me llamaban que lo fuera a buscar, porque no estaba cumpliendo con el esquema que ellos tenían. (Familia 2)

Ese profe que piensa 'este es el cacho [molestia] del PIE' no tiene ningún interés en generar estrategias pedagógicas para que mi hijo realmente genere un proceso de aprendizaje con él. Espera que la mamá, como es el niño cacho, espera que el PIE o la mamá lo resuelvan. (Familia 1)

Sin embargo, al mismo tiempo, las familias destacan como experiencia significativa el aporte de profesionales PIE, el trabajo en equipo, las distintas estrategias y la forma en que su hijo/a ha sido incluido/a por parte de la comunidad en general.

Verlo jugar, sí... ver que sus compañeros lo abrazan, que lo incluyen en todo. Yo creo que eso es lo más lindo, lo que más a nosotros con el papá nos emociona, y ver que aprende también. (Familia 3)

Finalmente, queda en evidencia la tensión entre los/as profesionales que afirman que son los/as padres/madres, quienes deben comprometerse con la institución escolar y las familias que manifiestan desconocimiento o falta de información respecto a lo que se trabaja con sus hijos/as. En algunos casos, esto se expresa en actitudes de padres/madres que no envían a sus hijos/as a la escuela por protegerles emocionalmente y cuidar el bienestar familiar (Turnage & Conner, 2022). En consecuencia, los/as profesionales a pensar que las familias no cumplen, sin comprender el trasfondo de la complejidad de los aspectos personales, familiares y del entorno. Esta incompreensión puede generar situaciones de sobreexigencia hacia las familias con el consiguiente estrés que pueden llegar a experimentar (Alonso, 2023). Ante ello, las familias

elaboran estrategias que les permitan mantener un relativo equilibrio, indicativo de una actitud resiliente en padres/madres de niños/as con TEA (Cardelle *et al.*, 2024).

Hay otra mamá con la que vamos juntas al tema en salud, que también es apoderada de la escuela, que ahí nos encontramos todas, y hacemos nuestras catarsis ahí, mientras los niños están adentro en sus terapias. (Familia 1)

En esta experiencia, la búsqueda de equilibrio se realiza a través de otros mecanismos ajenos a la escuela, la cual es vista como la causante del estrés. Por su parte, la escuela tampoco pone a disposición de las familias algún mecanismo de distensión.

La tensión en la relación escuela-familia refleja también una asimetría en la interacción. Se puede afirmar que manifiestan los diferentes lados de una relación de poder, con la escuela, por una parte, exigiendo y estableciendo las reglas, y por otra, la familia con el deber de cumplirlas y comprometerse. Si bien todos/as expresan preocupación por el bienestar del/la niño/a, se dificulta la construcción colectiva de la inclusión. La vinculación de la familia en el contexto escolar es esencial para la inclusión de niños/as con TEA. Sin embargo, ese involucramiento parece estar postergado (Pizarro *et al.*, 2013); se enfatiza desarrollar estrategias para docentes en contexto de aula, dejando de lado establecer acciones que involucren a las familias tanto en lo educativo como en la inclusión integral de niños/as con necesidades educativas especiales.

## Conclusiones

Los resultados sobre las estrategias de la institución escolar para la inclusión integral y la vinculación con el contexto sociofamiliar del/la niño/a con TEA muestran que estas son desarrolladas principalmente por el equipo PIE. Sus miembros procuran responder a las necesidades de cada niño/a para lograr su inclusión y la adquisición de aprendizajes. Estas estrategias incluyen el trabajo colaborativo entre profesionales del programa para brindar acompañamiento integral a las familias. No obstante, existe una visión crítica

acerca de actividades como reuniones y talleres, pues sólo se realizan para las familias de niños/as con TEA. Por su parte, las actividades de la unidad de Convivencia Escolar están dirigidas a toda la comunidad sin atención específica a niños/as con TEA. Esto dificulta avanzar hacia una concientización transformadora que requiere salir del aula y expandirse a docentes, funcionarios/as, otros/as profesionales, así como a las demás familias con hijos/as neurotípicos/as. Para avanzar en la inclusión integral, se debe fomentar esta concientización entre todos los actores educativos, fomentando una sociedad comprensiva, empática y solidaria con lo diferente. Aumentar los espacios de educación sobre TEA evitará la desinformación y cometer errores con niños/as con esta condición, especialmente en contextos educativos, así como eliminar la estigmatización y prejuicios hacia las personas con TEA. Más educación sobre neurodivergencia también permite detección temprana y acceso a servicios oportunamente, junto con crear redes de apoyo y recursos, promoviendo la colaboración entre comunidades, organizaciones y mundo profesional.

Las familias valoran lo positivo de incluir el contexto sociofamiliar en el proceso educativo de los niños/as con TEA. Sin embargo, queda en evidencia que se necesitan implementar estrategias de concientización sobre el espectro autista, centradas en la comunidad en general, que involucren el contexto social en el que se encuentra el/la niño/a. La unidad de Convivencia Escolar, que presta algún apoyo al programa PIE, no aborda estas estrategias, pero sí cuenta con profesional del Trabajo Social en su equipo. Se requeriría entonces revisar a nivel normativo sus funciones y potenciar una línea de trabajo orientada específicamente a inclusión integral, junto con orientación, información, articulación de redes, acogida y contención, bajo una lógica de reconocimiento a la diversidad de niños y niñas con TEA.

En cuanto a obstáculos como el grado de involucramiento de las familias, si bien la mayoría de ellas evidencia compromiso con el proceso de sus hijos/as, algunas son percibidas como poco involucradas o no comprometidas con la escuela. Esto

genera tensiones en la vinculación escuela-familia, debido a que no se consideran suficientemente el contexto y las condiciones en las que ellas se encuentran. Como experiencias significativas de las familias sobre el bienestar integral de sus hijos/as en el proceso de vinculación con la escuela, las familias valoran las acciones realizadas desde el PIE, en la medida que comprenden que son necesarias para el desarrollo de su hijo/a, y que identifican buen trato y cambios positivos.

Aunque se constata en el caso chileno un importante cuerpo legal que consagra la inclusión como derecho de las personas con TEA —particularmente la inclusión escolar de niños y niñas— junto con un nutrido conjunto de normas y orientaciones para los equipos docentes y de profesionales de apoyo, los resultados muestran que el tipo de estrategias inclusivas orientadas a las familias y a la comunidad educativa en general cuentan con poca formalización y sistematicidad. En ocasiones, estas estrategias dependen de la espontaneidad e intuición de los equipos profesionales, evidenciándose incluso diferencias entre las estrategias implementadas por equipos similares en establecimientos educacionales distintos. Esto revela una debilidad importante en la forma en que se operacionaliza el mandato de la inclusión escolar de niños y niñas neurodivergentes, consagrado como derecho en la legislación nacional, lo que podría dar lugar a situaciones de vulneración de derechos, invisibilizadas.

## Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, (6), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2021). Inclusive Inquiry: An Innovative Approach for Promoting Inclusion in Schools. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 23-37. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Alonso Berdún, A. (2023). Resiliencia en padres de hijos con Trastorno del Espectro Autista (TEA): una aproximación multifactorial. *EDUCA International Journal*, 2(3), 299-325. <https://doi.org/10.55040/educa.v3i2.69>
- Álvarez Calderón, B. (2022). *Propuestas prácticas para la inclusión de los niños TEA en un aula ordinaria*. [Trabajo de grado en Educación Primaria, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56612>
- Baña Castro, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con Trastorno del Espectro del Autismo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 323-336. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212015000300009&lng=es&tln-g=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000300009&lng=es&tln-g=es)
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona, Edit. Paidós.
- Beneke, M. R., Skrtic, T. M., Guan, C., Hyland, S., An, Z. G., Alzahrani, T., & Love, H. R. (2018). The mediating role of exclusionary school organizations in pre-service teachers' constructions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(13), 1372-1388. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1530309>
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *CEE Participación Educativa*, (18), 46-59. [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART19367/blanco\\_guijarro\\_18.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART19367/blanco_guijarro_18.pdf)
- Brun, J.M. (2013). Comprensión del entorno familiar de los niños con Autismo. *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, (22), 43-49. <https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Brun-Josep-22-1.pdf>
- Cabrolié Vargas, M., Riquelme Mella, E. & Sanhueza Díaz, L. (2022). Niñez y adolescencia: derechos, protección, cuidados y participación, *Revista CUHSO*, 32(1), 13-23. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n1-art2914>
- Cabrolié, M.; Sanhueza, L. & Mella, C. (2019). Parentalidad y la dimensión sociocultural en su evaluación: una revisión crítica. *Revista Opción*, 35(89-2), 790-825. <https://produccioncientificailuz.org/index.php/opcion/article/view/27509>
- Campos Campos, K. (2021). Afectividad de un niño con trastornos del espectro autista en

- el contexto escolar y familiar: estudio de un caso. *Journal of Movement & Health*, 18(1), 1-9. [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol18-Issue1\(2021\)art105](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol18-Issue1(2021)art105)
- Cardelle-Pérez, F., Banacloig-Delgado, C., & García-García, L. (2024). Resilience and family quality of life in parents of children with autism spectrum disorders. *Clinical child psychology and psychiatry*, 29(1), 245–258. <https://doi.org/10.1177/13591045231208577>
- Cuevas, D. (2016). *Trastorno del espectro autista: Trabajo Social y recursos en la ciudad de Valladolid*. [Trabajo de grado en Trabajo Social, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/19446/TFG-G%201861.pdf?sequence=1>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata.
- Gallego, M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO, Universidad de Salamanca. [https://fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia\\_integracion\\_alumnadoTEA\\_GALLEGO2012-1.pdf](https://fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia_integracion_alumnadoTEA_GALLEGO2012-1.pdf)
- Gallego Henao, A. M., Agudelo Torres, J. F., Vásquez, O. C., Restrepo, M. C., & Gálvez, A. (2019). El cultivo de la convivencia: una oportunidad para prevenir situaciones de acoso escolar. *Infancias Imágenes*, 18(2), 159–170. <https://doi.org/10.14483/16579089.14025>
- Gezuraga, M., Darretxe, L., Legorburu, I., Sanz, Z., & Izagirre, K. (2020). Buenas prácticas en la atención socioeducativa con las personas con TEA. Una aproximación a las necesidades formativas profesionales. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (76), 57-82. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn76id360943>.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, Edics. Morata.
- Lampert-Grassi, M. (2018). *Trastorno del espectro autista epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido*. Asesoría Técnica Parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. [https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN\\_\\_Políticas\\_de\\_apoyo\\_al\\_espectro\\_autista\\_FINAL.pdf](https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN__Políticas_de_apoyo_al_espectro_autista_FINAL.pdf)
- Ley 20.422 que Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, Febrero 3, 2010, Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>
- Ley 20.845 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimiento que reciben aportes del estado, Mayo 29, 2015, Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley 21.430 Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia, Marzo 6, 2022, Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>
- Ley 21.545 que Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación, Marzo 2, 2023, Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123&idParte=10414074>
- Mella, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación: orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago, Editorial Primus.
- Ministerio de Educación MINEDUC. (2016). *Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional. Programa de Integración Escolar PIE Ley de Inclusión 20.845*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE-Julio2017.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2017a). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo*. División Educación General (DEG). <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf>

- Ministerio de Educación MINEDUC. (2017b). *Política de Participación de las Familias y la Comunidad en instituciones educativas*. División Educación General (DEG). [https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Politica\\_de\\_Participacion\\_FamiliasyComunidad.pdf](https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Politica_de_Participacion_FamiliasyComunidad.pdf)
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2019a). *Política Nacional de Convivencia Escolar. "La convivencia la hacemos todos"*. División Educación General (DEG). <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2019b). *Profesionales asistentes de la educación. Orientaciones Acerca de su Rol y Funciones en Programas de Integración Escolar (PIE)*. División Educación General (DEG). <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf>
- Molina Olavarría, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 147-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>
- Mora, H. (2004). *Criterios de validez y triangulación en la investigación social "cualitativa". Una aproximación desde el paradigma naturalista*. [Manuscrito no publicado]. Escuela de Antropología, Universidad Católica de Temuco.
- Murcia, N. (2015). *Trabajo Social con personas con Trastorno del Espectro Autista*. [Trabajo de grado, Universidad de La Laguna]. <https://riullull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1180/TRABAJO+SOCIAL+CON+PERSONAS+CON+TRASTORNO+DEL+ESPECTRO+AUTISTA.pdf;jsessionid=67D587CFE51DC92159738D-63711281B1?sequence=1>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). *Medidas integrales y coordinadas para gestionar los trastornos del espectro autista*. Informe de la Secretaría. 67a Asamblea Mundial de la Salud, 21 de marzo de 2014. [https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf\\_files/WHA67/A67\\_17-sp.pdf](https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA67/A67_17-sp.pdf)
- Öztürk, M. E. (2017). IDEA and Family Involvement. *International Journal of Educational Research Review*, 2(1), 21-27. <https://doi.org/10.24331/ijere.309969>
- Pande, I. (2020). Is the History of Childhood Ready for the World? A Response to "The Kids Aren't All Right". *The American Historical Review*, 125(4), 1300-1305. <https://doi.org/10.1093/ahr/rhaa383>
- Pizarro, P., Santana, A., y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397003>
- Rojas, V., Quiroz, V., Garrido, C., Silva M. y Carvajal, N. (2019). Conocimientos en Trastorno del Espectro Autista (TEA) en profesionales de Programas de Integración Escolar de la comuna de Valparaíso. *Revista chilena de pediatría*, 90(5), 563-564. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0370-41062019000500563](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062019000500563)
- Román, G., Pérez, E. y Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93-108. <https://doi.org/10.14483/16579089.15288>
- Salamanca, A. y Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación - Nursing Research Journal*, (27), s/p. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Sandoval Figueroa, C., y Quispe Román, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *Pluriversidad*, (8), 127-143. <https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v1i8.4584>
- Santos, V., Naranjo, T., Cedillo, E., y Mayanza, O. (2023). Acción del Trabajador Social en el ámbito educativo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 315-329. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.517>

- Saracostti, M., Santana, A., Lara, L. (2019). *La relación entre familias y escuelas en Chile. Aprendizajes desde la política educativa, la investigación y la intervención socioeducativa*. Santiago, RIL editores, Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN9789568454401402019-ED1>
- Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R.A. y Cañadas, M. (2023). Attitudes Toward Inclusion and Benefits Perceived by Families in Schools with Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (53), 2689-2702. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>
- Superintendencia de Educación. (s/f). *¿Qué es el Programa de Integración Escolar (PIE)?* <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el-programa-de-integracion-escolar-pie/>
- Toledo, C. y Basulto, O. (2020). Representaciones Sociales de la Experiencia Educativa de Jóvenes que Presentan Trastorno del Espectro Autista en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 161-176. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100161>
- Turnage, D., y Conner, N. (2022). Quality of life of parents of children with Autism Spectrum Disorder: An integrative literature review. *Journal for specialists in pediatric nursing: JSPN*, 27(4), e12391. <https://doi.org/10.1111/jspn.12391>
- Valdez, G. y Cartolin, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60-61. <https://dx.doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos 32*. Editorial Centro de Investigaciones Sociológicas CIS. Madrid, España.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- Verdugo, M., y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(228), 5-25. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/210872>

