

OCAÓTICAMENTE HERMOSO: EXPERIENCIA DE UN EQUIPO DE AULA EN EL PROCESO EDUCATIVO DE ESTUDIANTES CON AUTISMO EN UNA ESCUELA REGULAR DEL NORTE DE CHILE

CHAOTICALLY BEAUTIFUL: EXPERIENCE OF A CLASSROOM TEAM IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS WITH AUTISM IN A REGULAR SCHOOL

Sebastián Zenteno Osorio¹

*Profesional Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
Máster en Atención a la Diversidad y Educación inclusiva.*

Santiago, Chile

sebastian.zenteno@ug.uchile.cl

ORCID: [0000-0002-9388-0312](https://orcid.org/0000-0002-9388-0312)

Karen Julio Galaz

Profesional Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Psicóloga

Iquique, Chile

ps.karenjulioagalaz@gmail.com

ORCID: [0009-0000-0407-3344](https://orcid.org/0009-0000-0407-3344)

Resumen: Actualmente la matrícula de estudiantes con autismo en escuelas regulares está en aumento. Su inclusión al contexto escolar demanda un desafío constante para las comunidades educativas, específicamente para los equipos de aula. Su objetivo es comprender la experiencia de un equipo de aula sobre su trabajo educativo con estudiantes con autismo en una escuela en el norte de Chile. Se utilizó metodología cualitativa, se aplicó entrevista triangular episódica a un equipo de aula de una escuela en el norte de Chile y se analizaron los resultados aplicando análisis de contenido temático. A partir del análisis se identificaron tres categorías que describen la experiencia: Creencias sobre estudiantes con Espectro Autista, Características del trabajo del equipo de aula. y Valoración del trabajo con estudiantes con Espectro Autista. Se concluye que el equipo de aula conceptualiza el autismo desde una perspectiva centrada en el déficit. En su quehacer educativo con estudiantes con autismo identifican el trabajo colaborativo, la comunicación y apoyo de directivos como facilitadores de su quehacer. Valoran su trabajo con estudiantes con autismo como una experiencia “caóticamente hermosa”, dando cuenta de una dualidad entre experiencias positivas y negativas. El rol de asistente de aula emerge como hallazgo para seguir profundizando.

¹ Estudiante Doctorado en Psicología, Universidad de Chile.

Fecha recepción: 04 de marzo de 2024

Fecha aceptación: 06 de junio de 2024

DOI: 10.5354/2735-7279.2024.73996



Palabras clave: trabajo colaborativo, autismo, equipo de aula, educación.

Resumo: A matrícula de estudantes com autismo em escolas regulares está aumentando de forma constante, impondo um desafio contínuo para as comunidades educativas, especialmente para as equipes de aula. Este estudo tem como objetivo explorar as experiências de uma equipe de sala de aula em uma escola no norte do Chile no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi empregada uma metodologia qualitativa, utilizando entrevistas triangulares episódicas com a equipe de sala de aula, e os resultados foram analisados por meio de análise de conteúdo temática. Três categorias principais emergiram da análise que descrevem a experiência: Crenças sobre estudantes com TEA, Características do trabalho da equipe de aula e Avaliação do trabalho com estudantes com TEA. O estudo conclui que a equipe de sala de aula conceitualiza o autismo a partir de uma perspectiva centrada no déficit. Em sua prática educativa com estudantes com autismo, identificam o trabalho colaborativo, a comunicação e o apoio da liderança escolar como facilitadores chave. Eles descrevem sua experiência de trabalho com estudantes com autismo como "caoticamente bela", refletindo uma dualidade de experiências positivas e negativas. O papel do assistente de sala de aula surge como uma área significativa para investigações futuras.

Palavras-chave: trabalho colaborativo, autismo, equipe de sala de aula, educação.

Abstract: The enrollment of students with autism in mainstream schools is steadily increasing, posing an ongoing challenge for educational communities, particularly for classroom teams. This study aims to explore the experiences of a classroom team in a school in northern Chile as they work with students with autism. A qualitative methodology was employed, utilizing episodic triangular interviews with the classroom team, and the findings were analyzed using thematic content analysis. Three key categories emerged from the analysis that describe the team's experience: a) Beliefs about students on the Autism Spectrum, b) Characteristics of the classroom team's work, and c) Evaluation of their work with students on the Autism Spectrum. The study concludes that the classroom team conceptualizes autism from a deficit-oriented perspective. In their educational practice with students with autism, they identify collaborative work, communication, and support from school leadership as key facilitators. They describe their experience of working with students with autism as "chaotically beautiful," reflecting a duality of positive and negative experiences. The role of the classroom assistant emerges as a significant area for further investigation.

Keywords: collaborative work, autism, classroom team, education.

INTRODUCCIÓN

Según la Asociación Psiquiátrica Americana (American Psychological Association [APA], 2013), el autismo se conceptualiza como Trastorno del Espectro Autista (TEA), definido por déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social en diversos contextos, junto con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Estos síntomas deben estar presentes desde el desarrollo temprano y causar un deterioro significativo en el funcionamiento social, ocupacional o

en otras áreas importantes de la vida diaria. Se reconocen tres niveles de severidad, basados en la intensidad del apoyo requerido: Nivel de severidad 1, "Requiere apoyo"; Nivel de severidad 2, "Requiere apoyo sustancial"; y Nivel de severidad 3, "Requiere apoyo muy sustancial".

La cantidad de personas diagnosticadas en el TEA ha aumentado sustancialmente en las últimas tres décadas, llegando a estimarse en 1 de cada 44 personas (Baio et al., 2018). Los estudios de prevalencia del autismo dan cuenta que la mayor proporción de personas con esta condición son niños, niñas y jóvenes (en adelante NNA) (Lord et al., 2020). A su vez, también se observa un aumento del acceso de NNA con autismo a instituciones educativas regulares (Roberts y Webster, 2020; Sagers et al., 2019). De acuerdo con las bases de datos del Ministerio de Educación, la matrícula de estudiantes con autismo en escuelas regulares chilenas con Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) en la década 2013-2023 aumentó cerca de 1000%, a un ritmo promedio de 100% por año.

El abordaje del proceso educativo de estudiantes con autismo en escuelas regulares representa un desafío que demanda la consideración de múltiples factores (Ballantyne et al., 2022; Roberts y Simpson, 2016). Las investigaciones coinciden en que los equipos de aula y el trabajo colaborativo son esenciales para el desarrollo de una educación inclusiva (Duk et al., 2021).

El trabajo colaborativo entre profesionales de la educación se refiere a la práctica de diversos educadores y personal de apoyo trabajando juntos de manera sistemática y coordinada para mejorar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes (Messiou et al., 2016). Este enfoque implica la planificación conjunta, la implementación de estrategias pedagógicas, la evaluación de resultados y la reflexión sobre las prácticas educativas en un entorno de respeto mutuo y objetivos compartidos (Echeita, 2017). El trabajo colaborativo busca aprovechar la diversidad de conocimientos, habilidades y perspectivas de todos los miembros del equipo educativo para abordar de manera integral las necesidades de los estudiantes y fomentar una cultura escolar inclusiva y equitativa (Messiou, 2018).

En el caso específico del trabajo escolar con estudiantes con autismo, el trabajo colaborativo de los equipos de aula favorece la participación y los aprendizajes de este grupo de estudiantes (Suhreinrich et al., 2021). Para enriquecer los procesos educativos de estudiantes con autismo, es fundamental que las políticas públicas y las instituciones educativas favorezcan la creación de una cultura de trabajo colaborativo que sostenga la dinámica de los equipos de aula.

En Chile, la principal estrategia de atención educativa para estudiantes con autismo es el Programa de Integración Escolar (PIE) (Decreto 170, 2010). Este programa es financiado por el Estado chileno. Está diseñado para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), sean estas de carácter permanente o transitorio, en el sistema educativo regular. Esta política pública reconoce a los equipos de aula como agentes de inclusión educativa. En el documento Orientaciones Técnicas para el Programa de Integración Escolar (Ministerio de

Educación [Mineduc], 2013), se establece que “con el propósito de favorecer el trabajo colaborativo se deben constituir en el establecimiento Equipos de Aula por cada curso que cuente con estudiantes integrados en un PIE” (Mineduc, 2013, p.40).

En el mismo documento se define el equipo de aula como:

“Un grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula. Los equipos de aula están conformados por los profesores de aula regular respectivos, profesores especialistas, y los profesionales asistentes de la educación, a su vez también puede formar parte de este equipo asistentes de aula, intérpretes de lengua de señas chilena, la madre, padre, o adulto significativo, alumnos tutores, entre otros posibles” (Mineduc, 2013, p.40)

Por otra parte, el 10 de marzo de 2023 se promulgó en Chile la Ley 21.545, que establece la promoción de la inclusión, atención integral, y la protección de los derechos con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito social, de salud y educación (Ley. 21.545, 2023). Si bien no se mencionan explícitamente los equipos de aula, se indica que:

“El Ministerio de Educación desarrollará acciones formativas destinadas a profesionales y asistentes de la educación, que les permitan adquirir herramientas para apoyar a las personas con trastorno del espectro autista, que faciliten su inclusión y el acompañamiento en la trayectoria educativa”. (Ley 21.545, 2023).

“Los establecimientos educacionales tienen el deber de proveer espacios educativos inclusivos, sin violencia y sin discriminación para las personas con trastorno del espectro autista, y garantizarán la ejecución de las medidas para la adecuada formación de sus funcionarios, profesionales, técnicos y auxiliares, para la debida protección de la integridad física y psíquica de aquellas personas” (Ley 21.545, 2023).

En el marco de lo anterior, es que es importante reconocer que el estudio de cualquier ámbito de la política pública en educación, implica considerarla no sólo como un acto performativo de autoridad, sino más bien como un proceso complejo y plural, con múltiples actores involucrados (Manghi et al., 2020; Villa et al., 2015). Para comprender y fortalecer el trabajo colaborativo de los equipos de aula hay que ir más allá del sólo análisis de decretos específicos o la mera enseñanza de técnicas, porque el trabajo docente y paradocente no puede entenderse desde un enfoque de sujetos pasivos, sino que un proceso que se configura por sujetos activos en su desarrollo profesional y críticos de su propia práctica. Especialmente cuando se trata de desafíos complejos y emergentes, como el proceso educativo de estudiantes con autismo (Brock et al., 2020; John et al., 2018; Suhrheinrich et al., 2021).

El trabajo colaborativo entre docentes y con otros actores educativos en las escuelas chilenas es aún incipiente y existe poca evidencia al respecto (Duk et al., 2021; Dávila, et al., 2024). Algunos estudios de casos sobre coenseñanza, que involucran relaciones de colaboración entre docentes regulares y profesionales de apoyo, destacan varias barreras importantes para la colaboración. Entre estas barreras se encuentran la

cultura de aislamiento predominante en los centros escolares, la carencia de competencias para el trabajo cooperativo y la falta de tiempo compartido entre los profesionales (Ramírez-Casas del Valle et al., 2022). Esto contrasta con la amplia evidencia de la literatura que resalta la cultura escolar colaborativa como una de las características distintivas de las comunidades educativas inclusivas (Echeita, 2017).

De acuerdo con lo expuesto, esta investigación busca responder a la pregunta: ¿Cómo es la experiencia de un equipo de aula respecto a su trabajo educativo con estudiantes con autismo en una escuela del norte de Chile?

Para responder a esta pregunta de investigación, el objetivo general es comprender la experiencia de un equipo de aula en una escuela del norte de Chile, en su labor educativa con estudiantes con autismo. Este objetivo se desglosa en tres objetivos específicos: a) Identificar, describir y analizar los significados que un equipo de aula otorga a sus estudiantes con autismo. b) Identificar, describir y analizar los significados que un equipo de aula asigna al trabajo colaborativo en relación con sus estudiantes con autismo. c) Identificar, describir y analizar las tensiones y aspectos positivos del trabajo de un equipo de aula con estudiantes con autismo.

Esta investigación aborda el proceso educativo de estudiantes con autismo, centrando su enfoque en la experiencia de un equipo de aula en una escuela del norte de Chile. Se trata de un fenómeno emergente y específico, explorado desde una perspectiva hasta ahora poco considerada: la de los equipos de aula como agentes activos en la construcción de su práctica educativa frente al desafío que representa la educación de estudiantes con autismo (Coogle et al., 2022; Brock et al., 2020).

La relevancia de esta investigación radica en que ofrece un conocimiento novedoso sobre el tema, que podría contribuir a ampliar la comprensión de los procesos educativos de estudiantes con autismo en escuelas regulares y a reducir las barreras para su inclusión mediante el fortalecimiento de los equipos de aula.

METODOLOGÍA

La metodología de este estudio se fundamenta en un diseño cualitativo de caso de estudio, enfocándose en la experiencia colectiva del equipo de aula en una escuela particular subvencionada en el norte de Chile. Desde un enfoque de la otredad y la complejidad (Sisto, 2008). En este enfoque se reconoce la subjetividad propia y activa del equipo de aula, entendida como una unidad compuesta por la experiencia conjunta de sus miembros. Este enfoque implica una reflexividad crítica, donde la interacción entre el investigador y los sujetos de estudio reconoce y valora la otredad, facilitando así la creación de conocimiento a través de una verdad participativa (Sisto, 2008).

El trabajo del equipo de aula que participó de esta investigación está circunscrito en una escuela con financiamiento compartido y con PIE, en la región de Tarapacá-Chile. Específicamente, en un curso de primer año de enseñanza básica. El curso tiene un total

de 34 estudiantes. Ocho estudiantes tienen diagnóstico EA (Tres requieren de “apoyo muy sustancial”; tres requieren de “apoyo sustancial” y dos “requieren apoyo”). Otras características de estos estudiantes es que cinco son niños y tres niñas, y sus edades oscilan entre cinco y siete años.

El equipo de aula se conformó hace un año. La profesora tiene 53 años, 20 años de experiencia laboral y 10 años trabajando en la escuela. La asistente de aula tiene 45 años, 12 años de experiencia laboral, los mismos que en la escuela. Y la psicóloga del PIE tiene 34 años, 9 años de experiencia laboral y 2 años trabajando en la escuela.

Con el fin de recoger la experiencia de los participantes, para la construcción de datos se utilizó entrevista de grupo triangular, tipo episódicas (Poblete-Christie et al., 2019). Se realizaron tres entrevistas. La opción por esta estrategia se debe a que, en temas sobre inclusión educativa, por lo general se tiende a responder desde la discapacidad social, ya que la educación inclusiva puede ser percibida como un asunto que lleva aparejada una actitud políticamente correcta. Ello puede generar que las personas que informan de sus actitudes y percepciones sobre la inclusión puedan sesgar sus respuestas (incluso de manera inconsciente), para ofrecer una imagen basada en opiniones socialmente aceptables (Tárraga-Mínguez et al., 2021). Mientras que la entrevista episódica parte de la premisa que las experiencias se acumulan a modo de recuerdos, y en las narraciones se organizan los conocimientos episódicos, siendo en estas últimas donde se evidencian los supuestos implícitos de lo que ellos piensan respecto de la temática que se quiere abordar.

Se utilizó un enfoque cualitativo-interpretativo, específicamente análisis de contenido temático. En el proceso de construcción y análisis de datos, en un proceso iterativo, se registraron las tres entrevistas en audio, se transcribieron en un procesador de textos y se traspasaron como documento de texto a un software para el análisis cualitativo. Con esta herramienta, desde la primera entrevista se procedió a segmentar los datos en unidades de significado constituidas por párrafos. Luego, a través de un proceso de comparación, se agruparon las unidades por similitud en relación con la temática que trataban, diferenciando de este modo códigos compuestos por unidades de sentido que se referían a un mismo tema. A continuación, se asignó un descriptor a cada categoría y a cada código. Finalmente, cada tema constituyó una categoría, llegando a un total de tres categorías con sus respectivos códigos, que dan cuenta de la experiencia del equipo de aula en los procesos educativos de sus estudiantes con autismo.

Posteriormente, con el fin de corroborar estos resultados, se realizó la tercera entrevista grupal de chequeo con las participantes entrevistadas, en la que se confirmaron y enriquecieron las categorías obtenidas en el análisis. Se comprobó la saturación de los datos y se decidió finalizar el proceso.

En cuanto a los criterios de validación, en los pasos del proceso investigativo de los que se ha dado cuenta, se resguarda la transparencia de los hallazgos. La investigación también contó con la validación de expertos a través de retroalimentación de pares en el proceso de construcción y análisis de los datos. También, se expusieron

los resultados preliminares en instancias académicas para la retroalimentación de pares. Finalmente, se contrastaron los hallazgos de la investigación con estudios similares relacionados con equipos de aula y estudiantes con autismo.

Para el resguardo de las consideraciones éticas, se consideraron y dieron cumplimiento los lineamientos para la evaluación ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades en y con personas, dados por la Agencia Nacional para la Investigación y el Desarrollo [ANID], (2022).

RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación, se exponen los resultados dando cuenta de las tres categorías que emergieron del proceso de construcción y análisis de datos: a) Creencias sobre estudiantes con TEA. b) Características del trabajo del equipo de aula. y c) Valoración del trabajo con estudiantes con TEA y sus respectivos códigos, (tabla 1).

Tabla 1.

Categorías y códigos sobre las experiencias del trabajo colaborativo entre docentes y paradocentes en el proceso escolar de estudiantes con autismo (EA).

Categorías	Códigos
Creencias sobre estudiantes con autismo: "Los estudiantes con EA"	<ul style="list-style-type: none"> • Son los que necesitan más atención y ayuda. • No se comunican. • Se descompensan. • Hay casos críticos y otros leves. • Cada niño con autismo es diferente. • Hay otras cosas que son más graves que su condición EA.
Características del trabajo del equipo de aula con estudiantes con EA: "Llevamos años en el mismo colegio, pero primera vez que trabajamos juntas"	<ul style="list-style-type: none"> • El equipo somos: la profesora, la asistente de aula y una profesional del PIE, que somos quienes nos colaboramos. • El trabajo colaborativo es comunicación y apoyarse. • La comunicación es importante para el trabajo colaborativo y es lo que más nos falta. • Lo pedagógico lo vemos en hora de trabajo colaborativo y lo conductual cuando podemos. • El equipo directivo no considera a la profesora ni a la asistente de aula para nada. • La asistente de aula es la última en todo.
Valoración del trabajo con estudiantes con autismo: "Trabajar con estudiantes con autismo es caóticamente hermoso"	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene sus pros y sus contras. • Es un desafío a diario. • Pone al límite tus capacidades. • Hace que nos unamos como equipo. • Me asusta, pero me gusta.

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes con autismo

Las participantes describen a sus estudiantes con autismo enfatizando sus altas necesidades de apoyo y sus déficits, por ejemplo, señalan que sus estudiantes con autismo son quienes más atención demandan del equipo de aula, que no se comunican, que se descompensan, etc. A su vez, hacen la distinción entre estudiantes con autismo crítico y leve; las principales diferencias son que los primeros tienen mayor ensimismamiento, mayor cantidad de conductas disruptivas, requieren más atención y se descompensan fácilmente llegando a agredir a otros. En este sentido, no se consideran los niveles de apoyo descritos en por APA (2013). Además, identifican características externas a la condición del TEA como las que aumentan su gravedad, por ejemplo, el uso de la tecnología y el consumo de azúcar. Lo anterior se profundiza en los siguientes códigos.

Son los que necesitan más atención y ayuda

Identifican a sus estudiantes con autismo como distintos al resto de sus estudiantes, en función de que son quienes requieren más atención y apoyos, tanto en lo pedagógico, como en lo relacional y afectivo, lo que atribuyen a las dificultades de comunicación y socialización propias del diagnóstico de TEA, como se menciona en la siguiente cita.

“Los estudiantes con autismo son los que más ayuda necesitan de nosotras, necesitan más atención y ayuda, porque no se comunican, les cuesta socializar, entonces nos necesitan mucho” (Psicóloga, 34 años, 9 años experiencia laboral, 2 años trabajando en la escuela, entrevista 1).

No se comunican

Atribuyen a sus estudiantes con autismo la incapacidad para comunicarse, lo que consideran, tiene consecuencias negativas tanto en la interacción con sus compañeros como en el trabajo de apoyo pedagógico y psicológico que el equipo de aula realiza con ellos.

“En mi caso y como ya lo hemos conversado, también en el de la psicóloga, resulta que estos niños no se puedan comunicar, es súper complejo para todos en verdad, porque en la última crisis, por ejemplo, no sabemos qué quieren o qué necesitan, y tenemos que estar como adivinando. Eso también afecta la relación de ellos con los otros niños, porque no se comunican, los niños con autismo no se comunican” (Profesora, 53 años, 20 años de experiencia laboral, 10 años trabajando en la escuela, entrevista 1).

Se descompensan

Las participantes utilizan el concepto descompensación y justifican su uso en que tiene mayor aceptación por parte de los/las apoderados/as que otros conceptos, por

ejemplo, desregulación. Describen la descompensación como una característica inherente y distintiva del diagnóstico de autismo, que implica una desregulación emocional, la que puede conllevar conductas disruptivas con relación al contexto escolar, incluidas, la autoagresión y agresiones a otros niños y adultos de la escuela. Al respecto, también señalan que las descompensaciones se pueden prevenir. Por otra parte, refieren que una descompensación de un estudiante con autismo puede llevar a que los estudiantes de la clase sin esta condición, también se descompensen. Esta característica que atribuyen como propia de sus estudiantes con autismo, es la que consideran de mayor relevancia y dificultad para su trabajo educativo con ellos, tal como se muestra en la siguiente cita.

“Nosotras hablamos de descompensación más que de desregulación, porque a los apoderados les molesta menos”. (Profesora, 53 años, 20 años de experiencia laboral, 10 años trabajando en la escuela, entrevista 1).

“Sí, buena precisión. Y sí, bueno, lo más complejo para todas aquí, es el tema de las descompensaciones de estos niños, una entiende que es algo que viene con ellos y que no lo hacen porque quieren, pero pucha que es difícil cuando pasa, porque se descompensa ese estudiante y se descompensa todo el curso y ahí tenemos que pedir ayuda y ya se desregula todo, la profesora no puede seguir con su clase, yo tengo que interrumpir lo que estaba haciendo y venir, porque a veces ya sabemos cuándo va a pasar, pero cuando pasa, se descontrola todo” (Psicóloga, 34 años, 9 años experiencia laboral, 2 años trabajando en la escuela, entrevista 1).

Hay casos críticos y otros leves

Las entrevistadas subdividen al grupo de estudiantes con autismo según la presencia o ausencia de ciertas conductas disruptivas, ensimismamiento y necesidad de apoyo, en casos críticos y leves. Los leves los describen como casos de estudiantes que casi no presentan lo que ellas describen como descompensación, que pueden expresarse mayormente de forma verbal, que logran participar de dinámicas de interacción con sus compañeros y seguir la dinámica de la clase. En tanto los graves, son quienes frecuentemente tienen descompensaciones, con bajo nivel de expresión y comprensión verbal, más un alto grado de ensimismamiento, como se visualiza en la siguiente cita.

“Es que hay casos críticos y otros leves, críticos, por ejemplo, es que no se sientan, que no siguen normas, gritan, se pasean, o comienzan a golpear, se golpea, golpea a otros, es decir, se descompensan fácilmente, están en su mundo, en cambio los leves son lo opuesto y no se descompensan, no ellos no, entonces los críticos necesitan más atención de una, todo el rato pendiente” (Profesora, 53 años, 20 años de experiencia laboral, 10 años trabajando en la escuela, entrevista 1).

Hay otras cosas que son más graves que su condición TEA

Las participantes identifican elementos externos a la condición de TEA que, de acuerdo con sus experiencias, influyen negativamente las conductas adaptativas de estos estudiantes y favorecen las conductas disruptivas. Dichos elementos hacen referencia principalmente a acciones que realizan los apoderados de sus estudiantes con autismo con relación al manejo conductual y hábitos de alimentación, como se puede ver en la siguiente cita en que la profesora refiere a la tecnología y el consumo de azúcar.

“Yo pienso, por todo lo que ya he visto, yo creo que acá su condición no es lo grave, hay otras cosas más graves, acá lo grave es la tecnología, yo creo que, si le sacamos la tecnología de cero, yo creo que este niño con TEA va a andar bien, pero los papás no entienden eso, ya lo hemos hablado tanto, lo mismo con el azúcar, si cuando comen muchas cosas con azúcar todo se vuelve más caótico en ellos, yo lo he visto, por eso lo digo” (Profesora, 53 años, 20 años de experiencia laboral, 10 años trabajando en la escuela, entrevista 1).

Llevamos años en el mismo colegio, pero primera vez que trabajamos juntas

Las participantes señalan que el elemento que las constituye como equipo de aula es la colaboración. Señalan que lo esencial del trabajo colaborativo entre ellas para con sus estudiantes con autismo son la comunicación y acciones de apoyo mutuo; el apoyo se da principalmente ante situaciones de descompensación grave de alguno de estos estudiantes. Distinguen el trabajo colaborativo asignado a horas de contrato del trabajo colaborativo del que se realiza de forma espontánea e improvisada; en el primero, indican que se tratan ámbitos pedagógicos que se abordan en un tiempo delimitado de dos horas semanales posterior a la salida de clases de los estudiantes; en tanto en el segundo ámbito se abordan aspectos conductuales en horarios improvisados durante la jornada laboral y en distintos espacios de la escuela. Explicitan que el equipo directivo no las considera en ningún ámbito del trabajo con estudiantes con TEA que implica tomar decisiones institucionales al respecto, agregan que esto se evidencia más aún en el caso de la asistente de aula. Lo anterior, se profundiza en los siguientes códigos.

El trabajo colaborativo es comunicación y apoyarse

Las participantes conceptualizan el trabajo colaborativo en relación con dos características esenciales; primero, la comunicación, entendida como la fluidez y manejo conjunto de la información sobre los organizacionales de la escuela y procesos de sus estudiantes; y segundo, el apoyo, entendido como el involucrarse y participar de acciones conjuntas en el quehacer con sus estudiantes, especialmente en situaciones en que estudiantes con TEA sufren alguna desregulación.

“El trabajo colaborativo, para mí, y siempre lo conversamos las tres, es comunicarse bien con tu equipo y apoyarse, aquí las tres así lo hacemos, cuando un niño con autismo se nos descompensa, intervenimos las tres, la asistente me va a buscar y yo voy al tiro, mientras la profe se queda en la sala o la asistente va

con el niño afuera para que se calme, y así nos diferenciamos de solo estar en la escuela, eso nos hace un equipo que trabaja de forma colaborativa” (Psicóloga, 34 años, 9 años experiencia laboral, 2 años trabajando en la escuela, entrevista 1).

Lo pedagógico lo vemos en hora de trabajo colaborativo y lo conductual cuando podemos

En el trabajo con sus estudiantes con autismo, distinguen una dimensión que aborda los ámbitos pedagógicos, de la que implica una dimensión conductual. Lo pedagógico incluye la planificación curricular y sus adecuaciones para sus estudiantes con autismo; es decir, las adaptaciones metodológicas de enseñanza, adecuación de objetivos curriculares y adaptación de metodologías de evaluación del cumplimiento de dichos objetivos. Para la coordinación de estas tareas se utiliza un horario fijo de dos horas por semana, que está explicitado en sus contratos laborales como “trabajo colaborativo”; en este espacio, que se da en la sala de clases de la profesora, están presentes ella y la educadora diferencial de la escuela, eventualmente, cuando lo consideran pertinente, participa la psicóloga. En tanto el ámbito conductual, refiere principalmente al abordaje de situaciones de desregulación emocional y conductas agresivas de sus estudiantes con autismo; este espacio se da de forma improvisada durante el horario laboral, en distintos espacios de la escuela, como la misma sala de clases, el patio durante el recreo u otro lugar disponible; en este espacio participan las tres, siempre y cuando espontáneamente se encuentren en el mismo lugar en que se da el encuentro. Cabe destacar que hacen una valoración positiva de ambos espacios, al mismo tiempo que señalan sería ideal tener un espacio y tiempo adecuado para abordar ambas dimensiones de forma conjunta e integral. Lo anterior, se observa en la siguiente cita.

“Como dice la profesora, lo pedagógico; del contenido, la forma de evaluación y esas cosas, la ve ella con la psicopedagoga del PIE en hora de trabajo colaborativo, y ahí está la profe con la educadora diferencial y si es necesario, a veces, estoy yo. La retroalimentación sobre lo conductual se hace en cualquier momento que tenemos por ahí, incluso hasta esperando el baño, porque no hay más tiempo, o sino después de una reunión y bueno eso se hace según coincidamos (Psicóloga, 34 años, 9 años experiencia laboral, 2 años trabajando en la escuela, entrevista 1).

La asistente de aula es la última en todo

Este código hace referencia a un ámbito que consideran deficiente, y por mejorar, de la experiencia con sus estudiantes con autismo, en que refieren y coinciden en que existe, por parte de la institución, especialmente del equipo directivo, un desmedro y desvalorización de la función que cumple la asistente de aula y de sus experiencias con estudiantes con EA, con lo cual ellas no están de acuerdo, lo que significan como un accionar injusto. Este accionar se expresa en dos ámbitos; en el primero, se hace referencia al manejo de la información sobre sus estudiantes con autismo y, en general, de la dinámica institucional en que se indica que la asistente de aula es la última en

enterarse de la información que, como paraprofesor le implica; en tanto el segundo ámbito, hace mención a que desde el equipo directivo no se ha considerado su malestar físico y emocional generado por las frecuentes agresiones de sus estudiantes con autismo, lo que ella atribuye a su rol como paraprofesor y a su nivel técnico de formación, en comparación al nivel profesional de la directora y psicóloga.

“Es que es injusto lo que le voy a decir, porque una vez yo entré a la oficina de dirección llorando, porque un niño llevaba una semana pegándome, y el director me dijo que yo debía tener paciencia y cuando pasó lo de la profesora, que un niño le pegó, a ella si le tomaron más en cuenta que a mí, porque en todas las cosas siempre soy la última hasta en enterarme, como soy solo la asistente de aula soy la última en todo” (Asistente de aula, 48 años, 12 años de experiencia laboral y en la escuela, entrevista 2).

Trabajar con estudiantes con autismo es caóticamente hermoso

Las participantes coinciden en que la frase “trabajar con estudiantes con autismo es caóticamente hermoso”, sintetiza en gran medida lo que significa para ellas la experiencia de trabajar con estudiantes con autismo. En esta frase resaltan los ámbitos positivos de sus experiencias, como la motivación por el desafío, el desarrollo de capacidades, la valoración de emociones positivas y el fortalecimiento del trabajo en equipo, todo esto a pesar de las consecuencias negativas que implica el trabajo con estudiantes con TEA, como las agresiones, el caos y la vivencia de emociones negativas como el susto y la frustración.

Tiene sus pros y sus contras

En la experiencia de trabajar con sus estudiantes con autismo las participantes identifican elementos positivos, como la gratificación de visualizar avances en sus estudiantes y también elementos negativos, como las agresiones que reciben ante desregulaciones de estos estudiantes, los que ponderan en relación con otros aspectos como emocionales y de preferencias laborales de acuerdo con la experiencia de cada una, como vemos en el caso de la profesora en la siguiente cita.

“A mí me gusta trabajar con ellos, a mí me encanta ver como gracias al trabajo de una ellos avanzan, yo podría venir casi muriéndome a trabajar, a mí me gusta, me encanta lo que yo hago, con sus pros y sus contras, por ejemplo, cuando se descompensan y eso me frustra o me cansa” (Profesora, 53 años, 10 años trabajando en la escuela, entrevista 2).

Es un desafío a diario

En este código, las participantes dan cuenta de que el trabajar con estudiantes con autismo implica un esfuerzo de capacidades profesionales, técnicas y socio afectivas día a día, lo que resulta incierto y desgastante para ellas. En este sentido, identifican que los elementos del desafío implican poner a prueba estrategias que no manejan, pero que

ante las circunstancias, deben ser creadas e implementadas sin previa planificación ni preparación, tal como lo indica la profesora en la siguiente cita.

“A mí me pasa que me encanta mi trabajo, es que es verdad, yo amo lo que hago, pero no te puedo negar que esto es tremendamente agotador, porque es un desafío a diario, yo me levanto en la mañana, pienso en lo que podría pasar y cada día puede ser muy diferente al otro, más encima ninguna está preparada para esto, nadie te dice cómo tratarlos o cómo hacer para prevenir sus descompensaciones, pero es un desafío día a día” (Profesora, 53 años, 10 años trabajando en la escuela, entrevista 2).

Pone al límite tus capacidades

Las participantes significan la experiencia de trabajar con estudiantes con EA, como una motivación para el desarrollo de competencias laborales; sin embargo, indican también que afectivamente se ponen al límite elementos como la paciencia, la perseverancia y la motivación; al mismo tiempo que significa un cúmulo de experiencias gratificantes sobre lo que se logra y lo que se desarrolla profesionalmente gracias a esta experiencia de trabajar con estudiantes con autismo. Lo que se puede evidenciar en la siguiente cita que constituye un extracto de un diálogo entre la psicóloga y la paradocente técnico de aula.

“Nuestra experiencia es una locura, es caóticamente hermosa” (Psicóloga, 34 años, 9 años experiencia laboral, 2 años trabajando en la escuela, entrevista 1).

“Esa es la frase precisa, uno se autoevalúa y dice la paciencia que uno llega a tener, uno aquí el límite de la paciencia que uno puede tener es como un ponerse a prueba, es un desafío a diario, pones al límite tus capacidades, eso motiva” (Asistente de aula, 48 años, 12 años de experiencia laboral y en la escuela, entrevista 2).

Hace que nos unamos como equipo

Las entrevistadas refieren al trabajo con sus estudiantes con autismo como un elemento que contribuye positivamente al trabajo colaborativo entre ellas. Al respecto, especifican que el desafío que implican las dificultades de su trabajo con estos estudiantes las ha llevado a reunirse más frecuentemente, a mejorar canales de comunicación y apoyarse con mayor compromiso en el objetivo común de lograr los objetivos pedagógicos y conductuales con sus estudiantes con autismo, lo que se puede evidenciar en la siguiente cita.

“La verdad es que trabajar con estos niños y la experiencia especial de este año nos ha terminado uniendo harto, es que nosotras somos el equipo: la profesora, la técnico y yo, cuando se descompensa un niño yo vengo, cuando necesitamos coordinar algo me van a buscar o estamos siempre apoyándonos, finalmente es lo que te decía, trabajar con niños con autismo nos une como equipo, tiene su lado

positivo ves” (Psicóloga, 34 años, 9 años experiencia laboral, 2 años trabajando en la escuela, entrevista 1).

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio dan cuenta de que el proceso educativo de estudiantes con autismo no está ajeno a las barreras y desafíos contemporáneos de la inclusión educativa (Hassrick et al., 2021; López et al., 2018).

El análisis cualitativo de la experiencia del equipo de aula en una escuela del norte de Chile, trabajando con estudiantes con autismo, revela una serie de reflexiones importantes tanto sobre las creencias del equipo como sobre las características y valoraciones de su trabajo.

En primer lugar, el significado del equipo de aula sobre el autismo representa un enfoque que en la literatura se ha conceptualizado como centrado en el déficit (Lord et al., 2020; Roberts y Simpson, 2016), es decir, se focalizan y priorizan las necesidades del diagnóstico sin visualizar las potencialidades individuales de la persona. Por ejemplo, las participantes de este estudio enfatizan en dificultades de comunicación, desregulaciones emocionales y agresiones, que por lo demás, no son propias del diagnóstico sino más bien reacciones a las barreras del contexto escolar en que se encuentran los estudiantes con autismo; de acuerdo a la evidencia existente, capacidades como el desarrollo del lenguaje y la comunicación, son permeables a las posibilidades de adaptación de las condiciones contextuales en que se encuentren, y no necesariamente al revés, es decir, los factores externos tendrían mayor influencia que los internos (Lord et al., 2022).

En segundo lugar, el trabajo colaborativo, la comunicación y el apoyo mutuo son identificados como facilitadores clave del quehacer educativo con estudiantes con autismo. Sin embargo, la práctica colaborativa aún enfrenta obstáculos significativos, incluyendo la falta de tiempo compartido y una cultura de aislamiento predominante en las instituciones educativas (Ramírez-Casas del Valle et al., 2022). Este hallazgo está alineado con la literatura que resalta la necesidad de fomentar una cultura escolar colaborativa como un pilar para la educación inclusiva (Echeita 2017; Sandoval y Messiou 2020). Sobre este mismo ámbito, cabe problematizar dos hallazgos. El primero, es la distinción que hacen las participantes entre lo pedagógico y lo conductual, como dos elementos que se perciben separados y de competencia de profesionales distintos, lo que iría en sentido contrario de las posiciones más integrativas del currículo escolar, como, por ejemplo, con las miradas constructivistas del aprendizaje o con el enfoque integral que declara la normativa chilena sobre inclusión educativa (Decreto 170, 2010). Y, en segundo lugar, la visualización de la experiencia de la asistente de aula, actor hasta ahora poco considerado en la literatura (Coogly et al., 2022). La asistente de aula juega un papel crucial en el manejo de las situaciones de desregulación emocional de los estudiantes, pero a menudo se siente desvalorizada y subestimada dentro del equipo y por la administración escolar. Este hallazgo subraya la importancia de reconocer y valorar

el aporte de todos los miembros del equipo educativo para promover un entorno verdaderamente inclusivo.

En tercer lugar, las participantes describen su experiencia de trabajo con estudiantes con autismo como "caóticamente hermoso", una dualidad que encapsula tanto los desafíos diarios como las gratificaciones personales y profesionales. Esta dualidad sugiere que, a pesar de las dificultades, el trabajo con estudiantes con autismo puede ser una fuente significativa de desarrollo profesional y personal para los educadores. Las emociones mixtas, desde la frustración hasta la satisfacción, son una constante en este contexto, destacando, en el caso particular de estudiantes con autismo, la necesidad de apoyo emocional y profesional continuo para los equipos de aula (Poblete-Christie et al., 2019; Zenteno y Leal, 2016). Considerando que el bienestar de la comunidad docente y asistentes de la educación debiese ser una preocupación permanente y explícita, tanto en los centros educativos como en los sistemas educativos nacionales, y no estar sujeto a medidas aisladas o circunstanciales (Dávila et al., 2024), como es el caso del trabajo con estudiantes con autismo.

CONCLUSIÓN

Esta investigación abordó la pregunta de investigación: ¿Cómo es la experiencia de un equipo de aula respecto a su trabajo educativo con estudiantes con autismo en una escuela del norte de Chile? A partir de los resultados expuestos, se puede señalar que es una experiencia compleja, que implica los siguientes elementos:

En primer lugar, la experiencia del equipo de aula revela una conceptualización del autismo predominantemente centrada en el déficit. Este enfoque prioriza las dificultades de comunicación y las desregulaciones emocionales de los estudiantes, lo cual puede limitar la percepción de sus potencialidades individuales (Lord et al., 2022). Sin embargo, la construcción de estos significados se da en un entorno cuyas limitaciones generan barreras para el trabajo colaborativo y la inclusión de estudiantes con autismo, lo que, a su vez, refuerzan los significados del autismo centrados en el déficit. Es necesario entonces que el entorno escolar pueda adaptarse adecuadamente para responder a las necesidades específicas de los estudiantes con autismo, reconociendo que los factores contextuales tienen una influencia significativa en el desarrollo y bienestar de los propios estudiantes, como de los equipos de aula.

El trabajo colaborativo, la comunicación y el apoyo mutuo emergen como facilitadores clave del quehacer educativo con estudiantes con autismo. No obstante, la práctica colaborativa enfrenta obstáculos significativos, incluyendo la falta de tiempo compartido y una cultura de aislamiento dentro de las instituciones educativas (Hancock y Miller, 2018). Los hallazgos resaltan la importancia de integrar las dimensiones pedagógicas y conductuales de manera cohesiva y de reconocer y valorar el papel esencial de todos los miembros del equipo educativo.

Las participantes describen su experiencia de trabajo con estudiantes con autismo como "caóticamente hermoso", encapsulando una dualidad de desafíos y gratificaciones.

Esta dualidad sugiere que, a pesar de las dificultades, el trabajo con estudiantes con autismo puede ser una fuente significativa de desarrollo profesional y personal para los educadores. Las emociones mixtas, desde la frustración hasta la satisfacción, son una constante en este contexto, subrayando la necesidad de apoyo emocional y profesional continuo para los equipos de aula (Dávila et al., 2024; Zenteno y Leal, 2016).

En conclusión, este estudio proporciona una comprensión más profunda del proceso educativo de estudiantes con autismo, destacando la importancia de políticas y prácticas que fortalezcan el trabajo colaborativo y valoren la diversidad de roles dentro de los equipos de aula. Respondiendo al objetivo de investigación, se concluye que la experiencia del equipo de aula en una escuela del norte de Chile es compleja, con una mezcla de desafíos y gratificaciones que reflejan la necesidad de un enfoque educativo inclusivo y de apoyo (Sánchez-Gómez et al., 2020). Los hallazgos sugieren que, a pesar de las barreras, el trabajo con estudiantes con autismo puede promover una educación más inclusiva y equitativa, beneficiando tanto a los estudiantes como a los educadores.

Las limitaciones de esta investigación son las propias de estudios sobre estudios de casos y la imposibilidad de generalizar sus resultados; sin embargo, eso no quita mérito a los hallazgos y a la continuidad de investigaciones que los profundicen. Para futuras investigaciones se proponen tres líneas de trabajo: en primer lugar, abordar las tensiones sobre el trabajo colaborativo de los equipos de aula con otros actores del contexto escolar. En segundo lugar, estudiar el rol del trabajo de las asistentes de aulas en la educación de estudiantes con autismo. Y, en tercer lugar, realizar investigaciones que permitan evaluar estrategias de trabajo colaborativo desde los equipos de aula para la inclusión de estudiantes con autismo, que se articulen con las otras dimensiones de la realidad escolar y no solo se constituyan como métodos aislados del resto del quehacer educativo. Cabe destacar también, que en esta investigación las tres participantes son mujeres, lo cual no emergió como un elemento particular en el trabajo con estudiantes con autismo, pero que de todas formas habría que seguir explorando.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Programa de Becas, Doctorado Nacional Chile año académico 2022 – 21221570.

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, SCIA ANID CIE160009, Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional para la Investigación y Desarrollo. (2022). Lineamientos para la Evaluación Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. <https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/proyecto-investigacion/Lineamientos-evaluacion-etica.pdf>

- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., Kurzius-Spencer, M., Zahorodny, W., Robinson Rosenberg, C., White, T., Durkin, M. S., Imm, P., Nikolaou, L., Yeargin-Allsopp, M., Lee, L. C., Harrington, R., Lopez, M., Fitzgerald, R. T., Hewitt, A., Pettygrove, S., Constantino, J. N., Vehorn, A., Shenouda, J., Hall-Lande, J., Van Naarden Braun, K., y Dowling, N. F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries* (Washington, D.C.: 2002), 67(6), 1–23. <https://doi.org/10.15585/MMWR.SS6706A1>
- Ballantyne, C., Wilson, C., Toye, M. K., y Gillespie-Smith, K. (2022). Knowledge and barriers to inclusion of ASC pupils in Scottish mainstream schools: a mixed methods approach. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1838–1857. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2036829>.
- Brock, M. E., Dynia, J. M., Dueker, S. A., y Barczak, M. A. (2020). Teacher-Reported Priorities and Practices for Students With Autism: Characterizing the Research-to-Practice Gap. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(2), 67–78. <https://doi.org/10.1177/1088357619881217>
- Coogle, C. G., Walker, V. L., Ottley, J., Allan, D., y Irwin, D. (2022). Paraprofessionals' Perceived Skills and Needs in Supporting Students With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 37(4), 227-238. <https://doi.org/10.1177/10883576211073699>
- Dávila, J. R., Huertas, J. A., y Leal-Soto, F. (2024). Psychological structure of teacher well-being: A model based on job demands, resources, and satisfaction. *Revista de Paicodiáctica*, 29(3), 99-110. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2023.12.001>
- Decreto 170 de 2010 [Ministerio de Educación]. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 21 de abril de 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570&idVersion=2010-08-25&idParte=8912177>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., y López, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(01), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

- Hancock, C. L., y Miller, A. L. (2018). Using cultural historical activity theory to uncover praxis for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(9), 937–953. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412517>
- Hassrick, E. M., Suhrheinrich, J., Schetter, P., Nahmias, A., Melgarejo, M., Li, J., Ventimiglia, J., Yu, Y., y Stahmer, A. (2021). Producing Child-Centered Interventions: Social Network Factors Related to the Quality of Professional Development for Teachers of Autistic Students. *Social Sciences* 2021, 10(12), 453. <https://doi.org/10.3390/SOCSCI10120453>
- John, R. P. S., Knott, F. J., y Harvey, K. N. (2018). Myths about autism: An exploratory study using focus groups. *Autism*, 22(7), 845–854. <https://doi.org/10.1177/1362361317714990>
- López, V., Gonzalez, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018). Policies of educational inclusion in Chile: Three critical nodes. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 157. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., y Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 1–23. <https://doi.org/10.1038/S41572-019-0138-4>
- Lord, C., Charman, T., Havdahl, A., Carbone, P., Anagnostou, E., Boyd, B., Carr, T., de Vries, P. J., Dissanayake, C., Divan, G., Freitag, C. M., Gotelli, M. M., Kasari, C., Knapp, M., Mundy, P., Plank, A., Scahill, L., Servili, C., Shattuck, P., Simonoff, E., Tepper Singer, A., Slonims, V., Wang, P. P., Ysrraelit, M. C., Jellett, R., Pickles, A., Cusack, J., Howlin, P., Szatmari, P., Holbrook, A., Toolan, C., y McCauley, J. B. (2022). The Lancet Commission on the future of care and clinical research in autism. *The Lancet*, 399(10321), 271-334. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01541-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01541-5)
- Manghi, D., Conejeros Solar, M. L., Bustos Ibarra, A., Aranda Godoy, I., Vega Córdova, V., Diaz Soto, K. y Gómez, A. L. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114–134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Messiou, K. (2018). Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081>
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*.

- Ley 21.545 de 2023. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. 10 de marzo de 2023, Diario Oficial [D.O.].
- Poblete-Christie, O., López, M., y Muñoz, L. (2019). From frustration to joy or from joy to frustration? Meanings about educational inclusion constructed by teachers based on their emotional experience. *Psykhé*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.7764/PSYKHE.28.1.1126>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E. y Sisto, V. (2022). Experiencias y resistencias de los y las profesoras sobre el sistema de evaluación docente. *Revista Izquierdas*, (51), 1-16. <http://hdl.handle.net/10609/143867>
- Roberts, J. y Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*. 20(10), 1084–1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Roberts, J. y Webster, A. (2020). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 701–718. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622>
- Saggers, B., Tones, M., Dunne, J., y Aberdein, R. (2019). Tele-classroom consultation: promoting an inclusive approach to supporting the needs of educators, families and early years learners on the autism spectrum in rural and remote areas in contextually responsive ways. *International Journal of Inclusive Education*. 25(11), 1305–1326. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1609103>
- Sánchez-Gómez, V., López, M., Amor, A. M., y Verdugo, M. Á. (2020). Apoyos para la Calidad de Vida de Escolares con y sin Discapacidad: Revisión de Literatura. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 327–349. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.016>
- Sandoval, M., y Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780–795. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa. *Psicoperspectivas*, VIII, 114–136. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol7-Issue1-fulltext-54>
- Suhrheinrich, J., Melgarejo, M., Root, B., Aarons, G. A. y Brookman-Frazee, L. (2021). Implementation of school-based services for students with autism: Barriers and facilitators across urban and rural districts and phases of implementation. *Autism*, 25(8), 2291–2304. DOI: <https://doi.org/10.1177/13623613211016729>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M. I. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias

y evaluadores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.eiep>

Villa, M. L. M., Cruz, M. L., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68–79. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-646>

Zenteno-Osorio, S., y Leal-Soto, F. (2016). Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista. *Pensamiento Educativo*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.5>