



FORMACIÓN INICIAL DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE
ESTUDIANTES CON CONDICIÓN DEL ESPECTRO AUTISTA (CEA):
TENSIONES ENTRE LA TEORÍA Y PRÁCTICA EN ESCUELAS BÁSICAS
MUNICIPALES DE LA COMUNA DE MARÍA PINTO

POR: LILIANA URIBE GONZÁLEZ

Tesina presentada a la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo
para optar al grado académico de Magíster en Políticas Públicas Mención en
Gestión y Políticas Educativas

PROFESORA GUÍA:

GILDA BILBAO VILLEGAS

PROFESOR CORRECTOR:

MAURICIO BRAVO ROJAS

SANTIAGO, Julio 2025



Universidad del Desarrollo
Facultad de Gobierno

AGRADECIMIENTOS

Honro a Dios, primeramente, porque sin su ayuda, amor y fortaleza nada de esto habría sido posible.

A mi hermosa familia, mi pilar incondicional. Gracias por caminar junto a mí en cada paso de esta etapa, por sostenerme con amor y ser la razón por la que cada desafío ha valido la pena. A mi Cata, mi niña bella, gracias por ser mi impulso, mi energía, mi compañera, mi científica. A mi Isma, mi músico, artista, locutor radial, mi luchador: juntos hemos sido capaces de enfrentar esta etapa y nunca nos hemos soltado de la mano porque tengo la convicción que Dios hará la obra y a Boris, por estar siempre a mi lado, comprendiendo y acompañando en cada uno de mis sueños, iniciativas y desafíos personales y profesionales.

A mi madre y hermanos que están presentes cada vez que los necesito, con el corazón abierto y sin condiciones. Como no olvidar a mi querido padre que desde el cielo me cuida y me impulsa silenciosamente a ser mejor cada día.

No puedo dejar de lado a Gilda, mi profesora guía quien me acompañó en esta etapa y me motivo a avanzar a pesar de las dificultades y a no decaer frente a las dificultades que se me presentaron, por guiarme y poner a disposición sus conocimientos, mil gracias por hacer de mí una mejor profesional.

Agradecer también a las grandes personas que conocí en el magister, aquellos

que se han convertido en valiosas personas en mi vida, quienes nos hemos apoyado en este caminar, para hacer de esta etapa un proceso más amigable y valioso.

Gracias infinitas a todos quienes me han apoyado en este desafío: a mis amigas, amigos, compañeras y compañeros de trabajo y a quienes, con una palabra, una oración o un gesto, han hecho que esta etapa sea maravillosa y enriquecedora.

¡MUCHAS GRACIAS!

Tabla de Contenido	
1. INTRODUCCIÓN	6
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
2.1. Pregunta de Investigación	14
3. MARCO TEÓRICO	16
3.1. Necesidades Educativas Especiales.	16
3.2. Trastorno del Espectro Autista / Condición del Espectro Autista	17
3.3. Formación Inicial Docente en Educación General Básica	20
3.4. Trayectoria Educativa de Estudiantes con Trastorno de Espectro Autista en Educación Básica.....	26
3.5. Inclusión Educativa	31
4. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	33
4.1. Objetivo General:.....	33
4.2. Objetivos Específicos:	33
5. MARCO METODOLÓGICO	34
5.1. Enfoque:	35
5.2. Diseño de investigación:	36
5.3. Tipo de investigación:.....	36
5.4. Muestra:.....	37
5.5. Instrumento/Análisis de Datos	38
6. DATOS	40
6.1. Análisis de la Formación Inicial en Inclusión Educativa según Años De Experiencia.....	41
6.2. Análisis por tramo de años de experiencia docente: percepción sobre la formación inicial. (preguntas abiertas).....	43
6.3. Formación Inicial Docente y Herramientas para Atender la Diversidad	48

6.4. Experiencia Docente y Uso de Estrategias Específicas para Estudiantes con CEA	52
6.5. Formación Inicial Docente y Dificultades para Atender Estudiantes con NEE.....	57
6.6. Formación Inicial Docente y Profundización en Inclusión Educativa y Atención a Estudiantes que Presentan CEA.....	60
6.7. Instancias Prácticas Para Incorporar en la Formación Inicial para Mejorar La Preparación Docente	62
6.8. Revisión y Actualización de los Programas de Estudios en Pedagogía en Educación General Básica en Tems Relacionados con La Inclusión y Atención de Estudiantes Que Presentan CEA	64
6.9. Como Fortalecer La Formación Inicial Docente (preguntas abiertas)	65
7. CONCLUSIONES	69
8. BIBLIOGRAFÍA.....	76
9. ANEXOS.....	82
9.1. ANEXO N°1: Consentimiento Informado	82
9.2. Anexo 2: Cuestionario para Docentes de Educación General Básica.....	83
I. Antecedentes del/la docente	83
II. Formación Inicial Docente e Inclusión Educativa	85
III. Estrategias Pedagógicas para Estudiantes con CEA	86
IV. Dificultades en la Práctica Docente con estudiantes CEA	87
V. Propuestas para mejorar la Formación Inicial Docente en Inclusión y CEA	89
9.3. Anexo 3: Gráficos representativos de algunas respuestas	90
9.4. Anexo 4: Tabla n° 12 “Antecedentes de las universidades que imparten la carrera de pedagogía en Educación General Básica y módulos relacionados en inclusión y/o intervención en CEA	93

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, Chile ha avanzado significativamente en la construcción de un sistema educativo que busca garantizar el derecho a la educación de todos los y las estudiantes, promoviendo el principio de inclusión como eje articulador de las políticas públicas. La promulgación de la Ley N.º 21.545 en 2023, conocida como “Ley TEA” (Trastorno del espectro Autista), representa un hito normativo relevante al establecer medidas concretas para asegurar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la plena participación en la sociedad de personas que presentan la Condición del Espectro Autista (en adelante CEA) en todos los ámbitos de la vida, incluyendo el educativo.

Es importante manifestar que en esta investigación utilizaremos los términos de CEA y TEE, los cuales, si bien ambos hacen referencia al mismo fenómeno neurobiológico, difieren tanto en su enfoque conceptual y terminológico. El TEA es la denominación oficial del DSM-5-TR (APA, 2022), se define como "El trastorno del espectro autista se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación e interacción social en múltiples contextos, junto con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Estos síntomas deben estar presentes en el período del desarrollo temprano y causar una disfunción clínica significativa". Esta definición engloba varios diagnósticos

que antes se diferenciaban, pero forma parte de los trastornos del neurodesarrollo.

Desde esta perspectiva el término TEA tiene un carácter más clínico y patológico, en cambio la Condición del Espectro Autista, representa un enfoque más inclusivo y educativo, el cual ha sido adoptado recientemente en las políticas educativas y normativas actuales, como la mencionada Ley 21.545 de Chile (Ley TEA). Donde este término busca reconocer el autismo como una forma de diversidad neurológica, no como una enfermedad, respetando así la neurodiversidad, buscando así despatologizar y disminuir la estigmatización.

Esta investigación se enmarca en dicha temática, centrándose en la percepción que tienen los y las docentes de educación general básica de las escuelas municipales de la comuna de María Pinto, sobre la preparación que recibieron durante su formación inicial en inclusión educativa y como atender a estudiantes que presentan CEA en el aula regular. Lo anterior responde a la necesidad de comprender si la formación inicial docente (FID) tributa (o no) a las prácticas inclusivas reales y cotidianas de los profesores, en contextos escolares de aulas regulares. Como lo señala Sánchez Blanchar et al. (2019), Aún existe escasa formación específica en CEA dentro de los programas universitarios, lo que limita las capacidades del profesorado para responder a las necesidades neurodivergentes en el aula, sustentándose en la literatura que señala que el proceso de capacitación en habilidades profesionales

inclusivas es una tarea pendiente en los programas de docentes en Chile. (Tenorio, 2011; Castillo, 2021; Sánchez-Blanchart et al., 2019).

La formación inicial docente de pregrado ha sido objeto de múltiples debates, particularmente en su capacidad de preparar a los futuros docentes y/o profesores para responder a los crecientes requerimientos que presentan las aulas de clases actualmente, sobre todo en lo que refiere a la atención de estudiantes que presentan una Necesidad Educativa Especial, ya sea de carácter transitoria y/o permanente. Según Castillo (2021), en el contexto educativo Chile, persiste una brecha entre los discursos institucionales de inclusión y las competencias reales adquiridas durante la formación profesionales, lo que se traduce en prácticas pedagógicas insuficientes para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), como aquellos que presentan la Condición del Espectro Autista (CEA). Generando con esto, una percepción de poca profundización en las herramientas entregadas durante la formación universitaria inicial (pregrado), particularmente en lo relacionado con el abordaje metodológico en educación inclusiva, diversificación curricular y estrategias enfocadas en el trabajo diario con estudiantes neurodivergentes.

Esta tesis se desarrolla bajo una metodología de tipo descriptiva con un diseño no experimental. Se aplicó una encuesta a una muestra de 30 docentes de Educación General Básica pertenecientes a escuelas municipales de la comuna de María Pinto, cuyo rango de ejercicio docente no supere los 15 años, desde

haber egresado, con el fin de indagar en sus percepciones, experiencias y prácticas relacionadas con la inclusión de estudiantes con CEA en el aula regular, así como en las competencias y conocimientos adquiridos en este ámbito.

La pregunta que guía esta investigación es: ¿Cómo perciben los docentes de Educación General Básica de las escuelas municipales de la comuna de María Pinto la formación inicial que recibieron para atender las necesidades educativas especiales de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) en el aula regular?

A partir de esta pregunta, se plantea como objetivo general: Analizar en qué medida la formación inicial de los docentes de Educación General Básica en escuelas municipales de María Pinto entrega herramientas pertinentes y eficaces para atender a estudiantes con CEA en el aula regular.

Desde esta perspectiva se busca conocer las sugerencias de los y las docentes respecto a su formación inicial, estrategias utilizadas, las dificultades encontradas y propuestas para mejorar la atención educativa a estudiantes con CEA en el aula regular.

La estructura de los principales capítulos que componen esta investigación son: Planteamiento del problema, contextualizando la investigación en el marco de la normativa vigente y la realidad educativa chilena. Marco teórico, abordando los principales enfoques sobre educación inclusiva, formación inicial docente y atención a la diversidad, con énfasis en la CEA. Marco metodológico basado en

la descripción de la metodología empleada, detallando el diseño, los instrumentos y el proceso de análisis de datos. Exposición y análisis de los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada, integrando el análisis cualitativo y algunos datos numéricos para sustentar el análisis de los datos obtenidos en la encuesta. Finalmente, las conclusiones y propuestas orientadas a fortalecer la formación inicial docente desde un enfoque inclusivo.

Este estudio busca aportar evidencia desde el contexto situacional, sobre los desafíos actuales de la formación docente en inclusión, ofreciendo un análisis crítico que permita orientar futuras transformaciones en los programas de pedagogía. Lo anterior, en coherencia con un modelo educativo que respete la diversidad y promueva el desarrollo integral de todos los y las estudiantes, mediante una formación inicial docente pertinente a la realidad del aula regular, favoreciendo así la trayectoria educativa inclusiva de todos y todas estudiantes.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el año 2023, se promulgó la Ley N.º 21.545, cuyo propósito es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades y promover la inclusión social de niños, niñas, adolescentes y adultos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2023). Dicha normativa establece la eliminación de cualquier forma de discriminación y fomenta un abordaje integral de estas personas en los ámbitos social, sanitario y educativo.

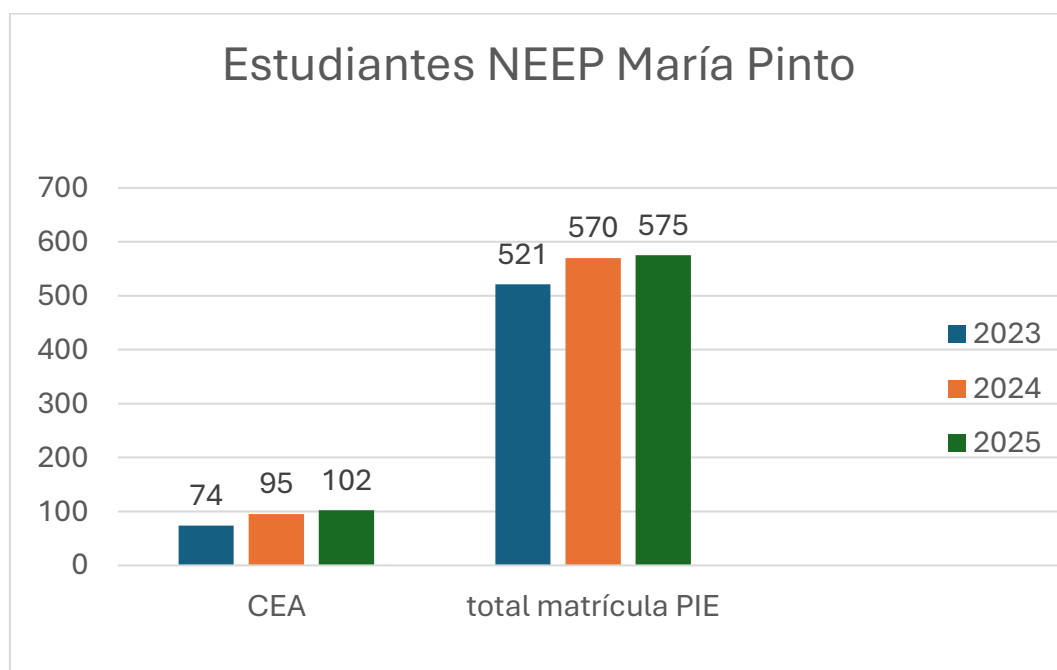
En este sentido el Ministerio de Educación señala que “La educación hoy se concibe como un derecho social que promueve un aprendizaje integral y que abre sus puertas hacia una concepción inclusiva e intercultural capaz de acoger, sin distinción alguna, a todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que asisten a sus aulas”. (MINEDUC, Plan de Apoyo a la Inclusión, 2021)

La cantidad de personas diagnosticadas con CEA 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; Saggars 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) experimentó un aumento cercano al 100% en la década 2013-2023, a un ritmo promedio de crecimiento anual de 100% (Zenteno S, Julio K et al., 2024). Esta tendencia nacional concuerda con la realidad local evidenciada en las seis escuelas básicas en las cuales se aplicó la encuesta de esta investigación, donde han mantenido un incremento sostenido de estudiantes que presentan CEA. Mientras que en 2020 estos no superaban los 15 estudiantes a nivel comunal, al cierre del año académico 2024, la cifra ascendió a más de 95 niños y niñas.

Esta tendencia y/o fenómeno refleja lo que sucede a nivel nacional, tal como se informa en el Apunte n°59 (2024) del Centro de estudios Mineduc (CEM), lo cual señala que durante el año 2023 fueron parte del PIE un total de 63.642 estudiantes que presentaban esta condición, superando con creces a la cantidad existente en el año 2015 de 3731 y de 42.945 en el año 2022 (MINEDUC 2022).

Gráfico n°1: Cantidad de Estudiantes PIE



fuentes: Datos obtenidos de CMMP

Este aumento de estudiantes se refleja en la cantidad de niños y niñas por curso que presentan esta condición y que, deben de contar con la atención educativa y terapéutica que correspondiente. Por tal motivo esta realidad exige un cuerpo docente preparado no solo en aspectos técnicos, sino también en actitudes

inclusivas y compromiso ético. Es este sentido “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).

Es en este contexto donde se evidencian las principales problemáticas del sistema educativo regular, generando tensiones en la práctica de los docentes generalistas, viéndose inmersos en un mundo lleno de desafíos y cuyas herramientas metodológicas y de conocimiento no se visualizan mayormente, es por esto que se produce una disociación entre la teoría y la práctica constituyendo un eje crítico del problema. A su vez esta tensión estructural entre los discursos normativos de inclusión, las mallas curriculares y las prácticas docentes reales toman cada día mayor notoriedad. Esto no solo impactando en la calidad de la enseñanza, sino que también limita las oportunidades de aprendizaje efectivo para estudiantes con CEA, afectando el principio de equidad y el derecho a una educación de calidad para todos.

La Formación Inicial Docente (FID), en muchas instituciones, continúa centrada en un enfoque tradicional que prioriza contenidos disciplinares por sobre el desarrollo de competencias inclusivas, lo que genera un desfase entre las demandas del sistema escolar y las capacidades reales con que egresan los

futuros docentes (Echeita, 2020). Sin embargo, diversas investigaciones han puesto en evidencia las deficiencias en la preparación de los docentes para abordar la diversidad en el aula (San Martín, Villalobos, Muñoz & Wyman, 2017). Tal como lo plantea el estudio de Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio, es fundamental que los programas de formación inicial contemplen un perfil de competencias orientado a la atención de la diversidad, promoviendo el trabajo colaborativo, el análisis crítico de las políticas educativas y el desarrollo de estrategias didácticas inclusivas (San Martín et al., 2017).

En este sentido, la educación cumple un papel crucial en el desarrollo cultural y social de un país, al ser un motor de igualdad de oportunidades. Garantizar una formación inicial docente de calidad, con un enfoque inclusivo, no solo beneficia a los estudiantes que presentan CEA, sino que también fortalece el sistema educativo en su conjunto, fomentando sociedades más equitativas y tolerantes (Jodra-Chuan, 2024).

2.1. Pregunta de Investigación

La presente investigación busca relevar la importancia de la formación inicial docente de los profesores especialista en Educación General Básica, cuyos cursos cuentan con estudiantes que presentan CEA y que debido a su condición de neurodivergente requieren de estrategias pedagógicas y metodológicas apropiadas para avanzar en su trayectoria educativa.

Entonces en este contexto actual, surge la siguiente pregunta ¿Cómo perciben los docentes de educación general básica de las escuelas municipales de la comuna de María Pinto la formación inicial que recibieron para atender las necesidades educativas especiales de estudiantes con Condición del Espectro Autista en el aula regular?

Ante esta interrogante se busca comprender como dicha formación de pregrado impacta en la educación regular formal que imparten los docentes a los estudiantes que presentan CEA y así contribuir a su trayectoria escolar y de vida.

Así mismo, es relevante plantearse las siguientes preguntas más específicas en función de la investigación, que contribuirán a la recolección de datos más detallados y pertinentes a este estudio. Primeramente preguntarse ¿Cómo influye la formación inicial docente en la carrera de pedagogía de educación general básica (pregrado) para atender la diversidad en el aula, especialmente en relación con estudiantes que presenten CEA?, segundo ¿Qué estrategias pedagógicas específicas implementan actualmente los docentes para atender a estudiantes con CEA en el aula regular?, tercero ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los docentes en la atención de estudiantes con CEA y qué necesidades de formación continua identifican para mejorar su preparación profesional?, y por último Desde su experiencia profesional ¿Consideran pertinente realizar una revisión y actualización de los programas de formación inicial docente (pregrado) en temas de inclusión y atención a

estudiantes con CEA?

Finamente, estas interrogantes apuntan a comprender y responder a las variables que intervienen en la formación inicial docente y su impacto en la práctica de la educación inclusiva, específicamente en la atención de estudiantes que presentan CEA en las aulas regulares.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Necesidades Educativas Especiales.

Las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) implican una forma particular de entender y abordar las dificultades o barreras para el aprendizaje y la participación que puede presentar una persona. Estas dificultades implican una transición en la comprensión del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque educativo que favorezca la inclusión y el desarrollo integral (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2009).

En el contexto normativo chileno, el Decreto 170/2010 del MINEDUC establece que: *“Se entenderá por alumno o alumna que presenta Necesidades Educativas Especiales aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sea humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”* (MINEDUC, 2010).

Para resguardar la atención de los estudiantes con NEE, este decreto regula los apoyos necesarios según el tipo de necesidad educativa, distinguiendo entre NEE de carácter permanente y NEE de carácter transitorio.

Las NEE permanentes corresponden a aquellas barreras para aprender y participar que, al ser diagnosticadas por profesionales competentes, acompañan a los estudiantes durante toda su trayectoria escolar. Estas necesidades demandan la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios para garantizar su aprendizaje (MINEDUC, 2010). Por lo general, suelen estar asociadas a una discapacidad y pueden incluir: Trastorno del Espectro Autista (TEA), Déficit Cognitivo, Trastorno Motor Profundo o Severo, Trastorno del Habla, Discapacidad Visual o Auditiva, entre otros (MINEDUC, 2010).

Las NEE transitorias, en cambio, son dificultades de aprendizaje que algunos estudiantes presentan en ciertas etapas de su escolarización. Estas dificultades pueden superarse con apoyos específicos durante un período determinado, permitiendo que el estudiante continúe su trayectoria educativa sin barreras significativas (MINEDUC, 2010).

El Decreto menciona que: *“Las NEE de carácter transitorio pueden estar asociadas a Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Déficit Atencional y Coeficiente Intelectual Límite”* (MINEDUC, 2010, p. XX).

3.2. Trastorno del Espectro Autista / Condición del Espectro Autista

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se define como una condición del neurodesarrollo caracterizada por alteraciones en la interacción social, la comunicación y patrones de comportamiento repetitivos y restringidos (American

Psychiatric Association [APA], 2013).

Según la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V), el TEA se caracteriza por:

Deficiencias persistentes en la comunicación y la interacción social, manifestadas en:

- Dificultades en la reciprocidad socioemocional.
- Alteraciones en la comunicación no verbal.
- Problemas en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones sociales.
- Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, incluyendo:
 - Movimientos o habla estereotipada o repetitiva.
 - Insistencia en la monotonía y rigidez en rutinas.
 - Intereses restringidos e inusuales.
 - Hiper o hiporreactividad a estímulos sensoriales (APA, 2014).

Debido a estas características, el Decreto 170/2010 del MINEDUC reconoce el TEA/CEA como una condición que puede generar barreras en el acceso, permanencia y participación en el sistema escolar regular (MINEDUC, 2010). Estas barreras pueden estar relacionadas con dificultades en la adaptación a entornos estructurados, la comprensión de normas sociales y el procesamiento flexible de la información (Toledo & Basulto, 2020).

El perfil cognitivo de los estudiantes con TEA/CEA varía significativamente, aunque existen patrones comunes que pueden afectar su proceso de aprendizaje. Según Fernández- Alvarado y Onandia-Hinchado (2022), una revisión sistemática sobre el tema concluyó que: *“Los niños y adolescentes con TEA/CEA presentan dificultades en la atención, memoria, funciones ejecutivas, lenguaje y cognición social, aspectos fundamentales para el desarrollo académico y social”*.

Asimismo, otra característica es que algunos estudiantes pueden presentar déficits en el lenguaje pragmático, es decir, dificultades para utilizar el lenguaje en contextos sociales adecuados (Eigsti et al., 2011). Esto impacta directamente en su capacidad para participar en actividades grupales, comprender normas implícitas de la comunicación y establecimiento de relaciones sociales.

En el ámbito escolar, estas dificultades pueden traducirse en:

- Problemas para comprender instrucciones verbales complejas.
- Dificultades en la interpretación de gestos y expresiones faciales.
- Tendencia a la literalidad en la interpretación del lenguaje (Martos-Pérez & Paula- Pérez, 2011).

En 2013, la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA, American Psychiatric Association) publicó la quinta edición del Manual Diagnóstico y

Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), el manual utilizado para diagnosticar los trastornos mentales, incluido el autismo.

El DSM-5 introdujo tres niveles de severidad para el trastorno del espectro autista (TEA): nivel 1 ("requiere apoyo"), nivel 2 ("requiere apoyo sustancial") y nivel 3 ("requiere apoyo muy sustancial").

En cuanto al lenguaje o denominación al uso del término "trastorno" este ha sido cuestionado por su connotación de patología, que no se ajusta a la realidad, por lo que puede resultar peyorativa y estigmatizante. Por el contrario, el término *Condición* tiene connotación de diferencia dentro de la normalidad, de forma que refleja mucho mejor la realidad.

Es por ello necesario revisar la terminología y considerar seriamente el uso del término *Condición* en lugar de *Trastorno* para referirse a las personas con autismo.

Por ello, el término *Condición del espectro autista (CEA)* es mucho más adecuado en la medida en que se refiere a las personas con autismo como diferentes, pero no enfermas y ha comenzado a ser utilizado en diversos contextos, incluyendo las políticas educativas de nuestro país, como una forma de despatologizar el autismo y promover así su reconocimiento como una forma de diversidad neurológica.

3.3. Formación Inicial Docente en Educación General Básica

La formación inicial docente en Chile ha experimentado avances significativos en

las últimas décadas, a través de la implementación de políticas y programas orientados a mejorar la calidad educativa. Sin embargo, persisten desafíos importantes en la adecuación de los planes de estudio, la preparación para la inclusión educativa y la conexión entre la teoría y la práctica profesional (Medina-Pérez y González-Campos, 2021).

La formación inicial docente representa un ámbito complejo, en el que convergen diversas costumbres, tendencias, profesionales, instituciones y procesos (Marcelo y Vaillant, 2018). Implica experiencias que enseñen a las y los futuros docentes a “pensar, comprender, sentir, conocer, buscar, resolver problemas, expresarse, respetar a los otros, trabajar colaborativamente y convivir con la diversidad” (Bolick et al., 2019).

La formación inicial docente se define como el proceso mediante el cual los futuros profesores adquieren conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para su desempeño en el aula (Medina-Pérez y González-Campos, 2021). En Chile, este proceso se desarrolla en universidades estatales como de carácter privado, bajo un marco normativo que establece estándares de calidad y competencias esperadas en los egresados.

Los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía deben incluir competencias disciplinares y transversales, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de adaptación a contextos educativos diversos. No obstante, se ha identificado una gran disparidad en los perfiles de egreso entre

distintas instituciones, lo que dificulta la homogenización de la calidad educativa (Medina-Pérez & González-Campos, 2021).

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) tiene como parte de su misión el fortalecimiento de la formación inicial docente, acompañando a las universidades que imparten carreras de pedagogía en la mejora de sus procesos formativos (CPEIP, 2018).

La Ley N° 20.903 que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, dispone que:

“Las universidades deben aplicar dos evaluaciones diagnósticas a sus estudiantes de pedagogía y educación” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2016).

El objetivo de estas evaluaciones es proporcionar información clave para la mejora de los programas de formación docente.

En el año 2018, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) organizó tres mesas técnicas de trabajo para abordar:

- Las competencias que debería tener el profesorado para atender la diversidad.
- Los modos de implementación en la formación inicial docente.
- El diagnóstico curricular sobre módulos del área de la inclusión educativa (MINEDUC, 2018).

El propósito de estas mesas fue generar iniciativas que favorezcan la atención

de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Para promover la mejora continua de los procesos académicos en las carreras de pedagogía, el CPEIP señaló que: *“Los actuales estándares orientadores refieren al núcleo esencial de conocimientos disciplinarios y pedagógicos con que se espera cuenten los profesionales de la educación una vez que han finalizado su formación inicial”* (CPEIP, 2018).

Uno de los principales desafíos en la educación regular y específicamente en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, es la falta de formación inicial docente transversal en la atención a NEE, en particular a estudiantes con Condición del Espectro Autista. Esto requiere la incorporación de estrategias inclusivas y diversificadas, para que el equipo de aula brinde un apoyo real tanto dentro como fuera del aula (Toledo & Basulto, 2020).

Un estudio cualitativo realizado en Chile por Toledo y Basulto (2020) evidenció que muchos docentes de educación regular no se sienten preparados para atender a estudiantes con TEA, lo que genera barreras en su integración y desarrollo educativo.

Según esta investigación, las percepciones de los docentes respecto a la inclusión de estudiantes con TEA son ambivalentes:

- Algunos expresan una actitud positiva hacia la inclusión.
- Otros perciben la falta de recursos y capacitación como una limitante para implementar adecuaciones curriculares efectivas (Toledo & Basulto,

2020).

Asimismo, en la formación inicial docente en Chile se observa una desconexión entre los conocimientos adquiridos en la universidad y las competencias requeridas en el ejercicio profesional. Investigaciones han demostrado que la práctica docente se introduce tardíamente en los programas de formación, lo que limita la experiencia de los futuros profesores en contextos reales de enseñanza (San Martín et al., 2017).

Además, la escasa incorporación de metodologías activas y estrategias didácticas inclusivas ha sido identificada como una deficiencia en los programas de formación docente. La literatura sugiere que los egresados de pedagogía no cuentan con herramientas suficientes para gestionar aulas diversas, lo que impacta en la equidad y calidad de la enseñanza (San Martín et al., 2017).

Una muestra de aquello son los antecedentes recogidos de las Universidades chilenas que imparten la carrera de Pedagogía en Educación General Básica (información recabada de las mallas curriculares de cada universidad), señalando e identificando cuantas de estas casas de estudios cuentan o no con módulos y/o asignaturas vinculadas a la inclusión, diversidad y sobre todo a lo relacionado con la atención integral de estudiantes que presentan CEA, se destaca lo siguiente:

- De las 33 Universidades que imparten la carrera de pedagogía en educación general básica, solo 26 de estas cuentan como mínimo con un módulo en inclusión.

- Siete de las 33 universidades chilenas, no imparten ningún módulo relacionado con Inclusión.
- Una de las siete universidades que no imparten módulos relacionados con inclusión es privada, el resto es estatal.
- Solo una de las 26 universidades, dentro de su malla cuenta con 4 módulos relacionados con inclusión.
- 21 de las universidades solo cuentan con un módulo relacionado a inclusión educativa y/o multiculturalidad.
- Ninguna de las universidades, cuentan con módulo específicos relacionados con inclusión de estudiantes que presentan CEA o atención específica de estudiantes con NEE permanentes.
- De las 26 universidades, no se evidencia en sus mallas prácticas intermedias asociadas a la aplicación de estrategias diversificadas o enfocadas en inclusión educativa.

En cuanto a la información de las universidades que imparten y que queda expuesta con mayor claridad en tabla del anexo 4, coincide con que la educación inclusiva en la formación inicial docente se ha abordado de manera parcializada, con asignaturas específicas, en lugar de una integración transversal en la malla curricular (San Martín et al., 2017). Esta situación ha generado inconsistencias en la comprensión y aplicación de estrategias inclusivas por parte de los docentes en formación o con poca experiencia profesional. Mostrando que la

teoría muchas veces no coincide con la práctica real en aulas diversas.

Donde la formación inicial docente es un factor clave en la calidad de la educación y en el desempeño profesional de los futuros profesores/as. En Chile, si bien este proceso ha estado sujeto a diversas reformas orientadas a mejorar las competencias pedagógicas, disciplinares y actitudinales de los egresados de pedagogía (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022). Sin embargo, diversos estudios han señalado deficiencias en la articulación entre la formación teórica y la práctica profesional, lo que ha generado desafíos en la preparación de los docentes para atender la diversidad en el aula (San Martín, Villalobos, Muñoz & Wyman, 2017).

En síntesis, la formación inicial docente y continua en Chile requiere un enfoque más sólido en la atención de estudiantes con NEE. Es fundamental abordar el currículo desde una perspectiva integral y diversificada, garantizando así una educación de calidad para todos los estudiantes, sin importar su condición. En este marco, el profesorado en formación inicial es un elemento clave para el logro de la inclusión educativa (Navarro – Montaña, 2017)

3.4. Trayectoria Educativa de Estudiantes con Trastorno de Espectro Autista en Educación Básica

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición neurobiológica caracterizada por alteraciones en la comunicación, la interacción social y patrones de comportamiento repetitivos y restringidos (Escobar-Villacrés et al., 2024). La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que 1 de cada 160

niños presenta TEA, lo que ha generado un aumento en la demanda de estrategias educativas especializadas para su integración en el sistema escolar (Jodra-Chuan, 2024).

La trayectoria educativa de los estudiantes con CEA en la educación básica está influenciada por múltiples factores, incluyendo la formación docente, las estrategias pedagógicas, el entorno escolar y el apoyo familiar. Aunque se han logrado avances en la implementación de políticas de inclusión, persisten desafíos estructurales que deben abordarse para garantizar una educación equitativa y de calidad, una de ellas es la LEY TEA.

Es fundamental fortalecer la formación docente, tanto inicial como continua, adaptando los métodos de enseñanza y promoviendo una cultura escolar inclusiva que mejore las oportunidades educativas de los estudiantes con TEA.

La colaboración entre las familias, los docentes y las instituciones educativas es clave para construir un sistema educativo más accesible y equitativo (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2010).

Para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes que presentan CEA en el sistema escolar, es fundamental implementar estrategias pedagógicas inclusivas. Según Trejos Barris, Rubiales y García Labandal (2023), algunas de las intervenciones más efectivas incluyen:

- Estructuración del entorno: Organización clara y predecible del aula para reducir la ansiedad.
- Sistemas de comunicación alternativa: Uso de pictogramas, tableros de

comunicación y herramientas digitales.

- Intervenciones conductuales basadas en la evidencia: Programas como el Análisis Conductual Aplicado (ABA) y la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) han demostrado eficacia en la mejora de habilidades académicas y socioemocionales (Koegel & Koegel, 2019).

Asimismo, la familia juega un rol crucial en la trayectoria educativa de los estudiantes con CEA. García y Bustos (2015) señalan que: *"El apoyo parental contribuye a la adaptación escolar y a la implementación de estrategias de aprendizaje personalizadas"*.

No obstante, en Chile, muchas familias enfrentan dificultades para acceder a recursos especializados, lo que impacta negativamente en la educación de sus hijos e hijas y también en su desarrollo integral.

Por esta razón, la trayectoria educativa de los estudiantes con CEA en la educación básica depende de una combinación de detección temprana, formación docente adecuada, estrategias pedagógicas efectivas y colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad. Abordar los desafíos existentes y aprovechar las oportunidades disponibles es esencial para garantizar una educación inclusiva y de calidad (Escobar-Villacrés et al., 2024).

Diversos estudios han identificado factores que influyen en la trayectoria educativa de los estudiantes con CEA, como la formación docente, las estrategias pedagógicas inclusivas, el apoyo familiar, las políticas institucionales

y la adaptación del currículo (Escobar-Villacrés et al., 2024).

Desde el ámbito educativo, la educación inclusiva busca garantizar el acceso, la permanencia y el éxito escolar de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales. Arias Huertas, Fernández-Ruíz y Martín-García (2020) destacan que la educación inclusiva para estudiantes con CEA debe considerar:

- Estrategias de enseñanza adaptadas.
- Un ambiente de aprendizaje estructurado.
- Un enfoque colaborativo entre docentes, familias y especialistas.

En las últimas décadas, los sistemas educativos han avanzado en la implementación de políticas que promueven la inclusión de estudiantes con CEA. Sin embargo, la efectividad de estas políticas depende de su adecuada aplicación en las instituciones escolares y del nivel de formación de los docentes en prácticas inclusivas (Jodra-Chuan, 2024).

Escobar-Villacrés et al., (2024), señalan algunas estrategias clave para garantizar la educación inclusiva de estudiantes con CEA, entre ellas:

- Adaptaciones curriculares: Modificaciones en la metodología y los materiales de enseñanza.
- Formación docente especializada: Capacitación en estrategias pedagógicas para atender la diversidad en el aula.
- Intervenciones multidisciplinares: Trabajo conjunto entre educadores,

terapeutas y familias para reforzar el aprendizaje.

- Uso de tecnología educativa: Implementación de recursos digitales y herramientas de comunicación alternativa

A pesar de los esfuerzos para promover la inclusión, existen barreras que dificultan la trayectoria educativa de los estudiantes con CEA. Estas pueden clasificarse en cuatro categorías principales:

- Barreras en la formación docente: Muchos profesores no reciben capacitación específica en estrategias inclusivas, lo que impacta su capacidad para atender a estudiantes con CEA de manera efectiva (Arias Huertas et al., 2020).
- Barreras en la infraestructura escolar: Las condiciones físicas y tecnológicas de las escuelas no siempre están adaptadas a las necesidades de los estudiantes con CEA (Jodra-Chuan, 2024).
- Barreras en la participación familiar: La falta de comunicación y colaboración entre las familias y los docentes dificulta la implementación de estrategias de apoyo educativo (Escobar-Villacrés et al., 2024).
- Barreras normativas y socioeconómicas: La falta de recursos económicos y el desconocimiento de las leyes de inclusión educativa pueden generar desigualdades en el acceso a una educación de calidad (Arias Huertas et al., 2020).

Finalmente, para fortalecer la trayectoria educativa de los estudiantes que

presentan Condición del Espectro Autista, es fundamental contar con el apoyo coordinado de la escuela, la familia y los propios estudiantes. A través del trabajo conjunto de esta triada es posible identificar y aplicar estrategias pedagógicas adecuadas a sus características individuales, diseñando planes de apoyo personalizados que favorezcan su trayectoria educativa y de vida.

3.5. Inclusión Educativa

Históricamente la inclusión educativa como concepto y práctica en contextos escolares comenzó a consolidarse a principios de la década de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996). Sin embargo, durante las últimas décadas, este enfoque ha evolucionado hacia una mirada más amplia: hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas (Infante, 2010)

Blanco (2006); señala que “la enseñanza se adapta a los alumnos y no estos a la enseñanza”, destacando con esto la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas centradas en la diversidad del o la estudiante.

Según Booth y Ainscow (2011), la inclusión educativa implica "la identificación y eliminación de barreras a la presencia, participación y logro de todos los estudiantes". Esto supone un cambio profundo en la cultura escolar, los valores y las prácticas docentes, orientándose hacia el reconocimiento y valoración de la diversidad como una riqueza educativa.

Echeita (2020) sostiene que la inclusión debe entenderse como un proceso continuo que busca garantizar la equidad, especialmente para los estudiantes históricamente marginados o excluidos, como aquellos con discapacidad, provenientes de contextos vulnerables o pertenecientes a minorías étnicas.

Actualmente en Chile, la inclusión educativa cuenta con un sustento normativamente a través de leyes como la Ley General de Educación (LGE, 2009), el Decreto Exento N.º 83 (2015), y más recientemente la Ley 21.545 (Ley TEA, 2023), que establece el derecho a la igualdad de oportunidades para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La Agenda 2030 de la Organización de la Naciones Unidas, en su cuarto objetivo plantea: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2015), p. 20).

La inclusión educativa es un proceso que contribuye a vencer las barreras que impiden la participación y el logro educativo del alumnado (UNESCO, 2017)

Medina (2017, afirma que la educación inclusiva es un proceso pedagógico y ético, orientado al logro de una estructura social justa, lo que supone ofrecer a todas las personas sin distinción, un tratamiento educativo equitativo y adecuado a sus características personales de diversa índole, actuando conforme al derecho a la educación (p. 112).

Con esto el Marco de la Educación Inclusiva busca ser el paraguas que logra dar

sentido a los procesos de transformación que se requiere para que el sistema educativo elimine las barreras para el aprendizaje y valore las diversidades sin asimetrías de poder. (Marco general de la Educación Inclusiva, 2023).

Finalmente, la inclusión educativa implica la “construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, diálogo y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran; comunidades que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades, y favorecen que la totalidad de estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad”. (Marco general de la Educación Inclusiva, 2023).

Como señala Blanco (2006); “la enseñanza se adapta a los alumnos y no estos a la enseñanza”

4. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivo General:

Analizar en qué medida la formación inicial de los docentes de educación general básica de las escuelas municipales de María Pinto, les entrega herramientas pertinentes y eficaces para atender a estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) en el aula regular.

4.2. Objetivos Específicos:

1. Identificar los conocimientos y estrategias sobre inclusión educativa que los docentes declaran haber adquirido durante su formación inicial para atender a estudiantes que presentan CEA.
2. Describir las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes en aula para responder a las necesidades educativas específicas de los estudiantes con CEA.
3. Reconocer las principales dificultades que enfrentan los docentes al trabajar con estudiantes con CEA, considerando propuestas concretas para mejorar y fortalecer la formación inicial docente en este ámbito.

5. MARCO METODOLÓGICO

Con relación al problema planteado que aborda la formación inicial docente y la inclusión educativa de estudiantes que presentan CEA, la siguiente investigación busca indagar en qué medida la formación inicial que han recibido los docentes de educación general básica, que se desempeñan en las escuelas administradas por la Corporación Municipal de María Pinto, les permite enfrentar los desafíos que impone la inclusión educativa de estudiantes con CEA. Dado el propósito es identificar las percepciones, conocimientos, estrategias y limitantes que enfrentan los docentes en su práctica pedagógica.

A partir de lo anterior, en los siguientes apartados se detallan los criterios metodológicos que guían la investigación, incluyendo el enfoque, diseño,

población, técnicas de recolección y análisis de datos. Esto se sustenta en la conceptualización de la educación inclusiva, recopilando y analizando los datos a partir de la recolección de información necesaria, utilizando como instrumento un cuestionario que combinó preguntas cerradas y abiertas. La muestra estuvo compuesta por 30 docentes con una experiencia profesional diversa que varía entre 0 y 15 años de ejercicios, todos los cuales han atendido durante su trayectoria profesional a estudiantes que presentan CEA en contextos de educación regular básica (de 1º a 8º básico)

5.1. Enfoque:

El enfoque que se basará esta investigación es de tipo cualitativa, Esto se traduce en que “La selección de la muestra, la recolección de los datos, el proceso de análisis y producción de resultados son simultáneos y mantienen una relación de reciprocidad entre ellos” (Ibáñez, 1990; Krause, 1995)., fundamentándose en la necesidad de comprender en profundidad las percepciones, experiencias y significados que los docentes atribuyen a su formación inicial respecto a la atención de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA).

Según Hernández Sampieri et al. p. 478 (2022), “el enfoque cualitativo es adecuado cuando se busca conocer cómo los individuos construyen la realidad en sus contextos naturales, ya que permite "describir las experiencias desde las perspectivas de los participantes" En este contexto situacional, son los propios docentes quienes, desde su experiencia formativa y práctica, proveen de la

información necesaria para contrastar la problemática planteada y responder a las interrogantes.

Este enfoque cualitativo no solo responde a los objetivos de la investigación, sino que también contribuye a aportar conocimiento significativo sobre la relación entre formación docente e inclusión educativa, contribuyendo a visibilizar tensiones, vacíos y oportunidades en la política educativa actual, como también a establecer propuestas que contribuyan a fortalecer la formación inicial docente desde la práctica y el contexto.

5.2. Diseño de investigación:

El diseño de este estudio es de tipo no experimental transversal, ya que, no habrá manipulación de la muestra y los datos serán recogidos en un tiempo específico, que permitirá dar coherencia a la investigación.

Según Hernández, et al. (2022), en los estudios transversales "los datos se recolectan en un solo momento, en un tiempo único; su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado".

Creswell y Guetterman (2021) indican que los diseños transversales son comunes en estudios educativos donde el investigador busca explorar percepciones, actitudes, prácticas o conocimientos de una población específica, sin intervenir ni modificar las condiciones del entorno.

5.3. Tipo de investigación:

Esta investigación es de tipo descriptiva, ya busca "especificar las propiedades,

características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población" (Hernández Sampieri, Mendoza & Baptista, 2022, p. 144). De esta manera identificar los hallazgos principales de como los profesores encuestados perciben su formación inicial de pregrado y como ellos abordan metodológica y didácticamente a estudiantes que presentan NEE, específicamente estudiantes que presentan CEA.

5.4. Muestra:

La muestra de esta investigación está conformada por un total de 30 docentes que se desempeñan en las escuelas básicas que son parte de la Corporación Municipal de María Pinto. Todos los encuestados cuentan con una experiencia profesional de hasta 15 años desde su egreso y trabajan entre los niveles de 1º a 8º de enseñanza básica. Otra característica diferenciadora es que los docentes atiendan o hayan atendido estudiantes que presentan CEA/TEA.

Resulta significativo mencionar que el cuerpo docente contratado por la Corporación Municipal de María Pinto suma 204 profesionales. Entre ellos, 49 se desempeñan en educación media, mientras 155 trabajan en básica. Concretamente, el estudio consideró una muestra de 30 docentes de nivel básico, lo que representa cerca del 19,3% del personal del área. Este porcentaje permite conferir una validez referencial a los hallazgos obtenidos, ofreciendo una perspectiva representativa del universo educativo local.

5.5. Instrumento/Análisis de Datos

El análisis de los datos en esta investigación se basó en una perspectiva cualitativa descriptiva, centrada en comprender las percepciones y experiencias de docentes de educación general básica respecto a la formación inicial que recibieron para atender las necesidades educativas de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) en aulas regulares, enmarcada en los niveles de 1º a 8º básico.

Este tipo de investigación no busca probar hipótesis, sino describir, interpretar y dar sentido a los significados que los participantes atribuyen a su práctica profesional y a los procesos vividos en su trayectoria de formación profesional y también en relación a su experiencia adquirida a través de los años, “que permitiera atender la complejidad del fenómeno educativo desde la voz de sus propios protagonistas” (Sandelowski, 2000; Hernández et al., 2022).

El principal y único instrumento utilizado fue un cuestionario aplicado y respondido por 30 docentes de establecimientos municipales de la comuna de María Pinto que actualmente atienden estudiantes con NEE, particularmente con CEA. Este instrumento fue autoadministrado por cada funcionario, el cual está conformado por 26 preguntas distribuidas entre ítems cerrados y preguntas abiertas. Considerándose los ítems en:

- Antecedentes del/la docente
- Formación Inicial Docente e Inclusión Educativa

- Estrategias Pedagógicas para Estudiantes con CEA
- Dificultades en la Práctica Docente con estudiantes CEA
- Propuestas para mejorar la Formación Inicial Docente en Inclusión y CEA

En este análisis en dimensiones alineadas con los objetivos específicos de la investigación: (1) percepción sobre su formación inicial docente, (2) prácticas inclusivas actuales, y (3) dificultades enfrentadas, sumado a citas textuales representativas para ilustrar las percepciones más repetitivas, respetando así la riqueza del discurso docente y contextualizando sus experiencias a la práctica del aula regular.

También se consideraron factores contextuales y generacionales, como los años de experiencia docente, la universidad de egreso y el acceso a formación continua, ya sea institucional o autogestionada, para comprender así su impacto en la práctica inclusiva.

contrastándose variables tales como:

- Años de experiencia docente/Formación inicial docente en inclusión.
- Formación inicial docente en inclusión/Herramientas para atender la diversidad en el aula.
- Años de experiencia docente/Estrategias específicas para atender a los estudiantes con CEA
- Formación inicial docente en inclusión /Dificultades que enfrentan los

docentes para atender a estudiantes que presentan CEA

- Años de experiencia docente/Necesidad de profundizar en cambios en la formación docente.
- Años de experiencia docente/En la formación inicial se abordaron estrategias metodológicas para atender estudiantes que presentan NEE.
- Análisis de preguntas abiertas, tales como: ¿Qué instancias prácticas debería incorporar la formación inicial para mejorar la preparación docente?, Mencione brevemente los aspectos positivos y las limitaciones que recuerda sobre su formación inicial docente en inclusión educativa.

Desde este análisis, se buscó comprender las tensiones existentes entre la formación inicial docente, las políticas educativas, discursos institucionales sobre inclusión y CEA, sumado a la experiencia y desafíos que enfrentan a diario los docentes en el aula regular.

6. DATOS

El capítulo presenta los hallazgos centrales del cuestionario aplicado a 30 docentes de enseñanza básica que trabajan en una de las seis escuelas básicas de la comuna de María Pinto. Mediante un riguroso análisis, el estudio desentraña la relación entre educación inclusiva, neurodivergencia —específicamente la Condición del Espectro Autista— y la formación inicial docente de pregrado.

Al contrastar datos empíricos con antecedentes teóricos, se visibiliza una tensión: entre la preparación universitaria tradicional y las demandas actuales de la práctica docente en contextos escolares diversos, donde las escuelas regulares están respondiendo a la normativa vigente de no discriminación y atendiendo a todos los estudiantes sin importar ni tampoco hacer distinción a su condición.

Es importante destacar que esta muestra, da a conocer que sucede en la realidad local, otorgando con un matiz representativo dentro del contexto de las políticas educativas chilenas.

6.1. Análisis de la Formación Inicial en Inclusión Educativa según Años De Experiencia

Dentro de los aspectos más significativos que se relaciona con la pregunta de investigación, muestra que los docentes con menor experiencia (0 a 5 años) reportan haber recibido más formación en inclusión educativa, lo que evidencia una percepción diferencia entre las distintas generaciones de docentes titulados.

Lo anterior indica que la preparación para atender a estudiantes con la Condición de Espectro Autista (CEA) no es uniforme y está influenciada por los cambios en las políticas públicas, como la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, la Ley 21.545 sobre TEA y el Decreto 83.

Como señalan C. San Martín, C. Villalobos, C. Muñoz e I. Wyman (2017), una de las consecuencias más significativas de este proceso es que las escuelas se han

convertido progresivamente en espacios más diversos y complejos para desarrollar procesos de enseñanza.

Tabla nº 1: Docentes que reportan haber recibido formación en inclusión educativa/ según años de experiencia

2.- Años de experiencia Docente	9- Durante su formación inicial, ¿recibió formación en inclusión educativa?	
	No	Sí
Menos de 5 años	1	6
5 a 10 años	3	5
10 a 15 años	9	6

Tabla nº 2: Porcentaje de docentes que recibieron formación en inclusión educativa / según años de experiencia profesional

2.- Años de experiencia Docente	9- Durante su formación inicial, ¿recibió formación en inclusión educativa?	
	No	Sí
10 a 15 años	60.0%	40.0%
5 a 10 años	38.0%	62.0%
Menos de 5 años	14.0%	86.0%

Al realizar un análisis comparativo más detallado entre los tres rangos de años de experiencia profesional y la variable sobre Formación Inicial en Inclusión Educativa, relacionada con la preparación universitaria recibida, se observa que en el grupo de docentes con menos de 5 años de experiencia, un 86% indica haber recibido formación en inclusión siendo el porcentaje más alto, en comparación con el grupo de docentes con 5 y 10 años de experiencia donde indica un 68% y los docentes con 10 y 15 años de experiencia con un 40%.

Este resultado refleja que existe una mejora significativa en los programas de estudio de pedagogía en años recientes, en línea con los marcos normativos que promueven la inclusión educativa en Chile, lo que sugiere una implementación progresiva de contenidos en educación inclusiva en los programas formativos de pregrado, considerando que los docentes con mayor experiencia revelan que en etapas anteriores no se integraban contenidos relacionados con la diversidad y atención de estudiantes con necesidades educativas especiales de manera sistemática ni especializada, como es el caso de los estudiantes con condición del espectro autista (CEA).

6.2. Análisis por tramo de años de experiencia docente: percepción sobre la formación inicial. (preguntas abiertas)

Los relatos de docentes noveles con menos de 5 años de experiencia apuntan más a una desconexión entre la teoría y la práctica. Si bien reconocen haber recibido conocimientos sobre inclusión, cuestionan su aplicabilidad en contextos

reales, Muchos de ellos manifiestan que la formación en CEA fue superficial o centrada en definiciones generales, sin entregar estrategias más profundas y concretas para abordar en el aula, en el caso de los docentes entre 5 y 10 años de experiencia, reconocen la existencia de contenidos de inclusión en sus carreras, sin embargo, las perciben como poco aplicables, insuficientes y desactualizadas; en el caso de los docentes entre 10 y 15 años de experiencia, muestran una evaluación retrospectiva más reflexiva sobre su formación inicial, destacando tanto aciertos como carencias.

Tabla N° 3: Percepción de los docentes en relación con la formación inicial recibida en inclusión educativa y neurodivergencias.

10 a 15 años	5 a 10 años	Menos de 5 años
La inclusión no era un eje formativo relevante	A pesar de que existía un abordaje de la inclusión sus formación en esta área fue insuficiente y desactualizada	Escasa preparación específica en CEA generando inseguridad en la práctica.
Subrayan la necesidad de que la formación inicial se adapte al	Necesidad de actualización de mallas	Solicitud para que las universidades incluyan asignaturas específicas,

10 a 15 años	5 a 10 años	Menos de 5 años
contexto actual, más complejo y diverso.	curriculares universitarias	estrategias pedagógicas adaptativas y trabajo en contextos reales.
Se enfocan más en la articulación institucional actual para suplir esas deficiencias: acompañamiento PIE, formación continua, redes de apoyo.	Consideran la formación continua como complemento necesario para suplir carencias formativas iniciales.	Vincular de manera temprana a aulas regulares para adquirir experiencia con estudiantes neurodivergentes

Tabla n° 4: Ejemplos de respuesta de los docentes en relación con la formación inicial recibida en inclusión educativa y neurodivergencias.

10 a 15 años	5 a 10 años	Menos de 5 años
“En mi época no se hablaba de TEA, todo lo aprendido ha sido en la práctica o en cursos externos”	“Tuve formación, pero fue muy general y no abordaba el autismo en profundidad”	“Limitaciones: no me prepararon para situaciones reales con estudiantes con”

10 a 15 años	5 a 10 años	Menos de 5 años
		necesidades específicas”.
“La formación inicial no estaba preparada para lo que se vive hoy en el aula”	“Faltó trabajo práctico, todo fue muy teórico”	“Solo se abordó la inclusión de forma general”

Con relación a la vinculación con el Objetivo General y los hallazgos obtenidos de la encuesta, se puede identificar que la pertinencia y eficacia de la formación inicial no ha sido uniforme en el tiempo. La existencia de diferencias intergeneracionales en la percepción de preparación sugiere que los planes de estudio actuales están mejor alineados con los principios de la educación inclusiva, sin embargo, no han alcanzado retroactivamente a quienes fueron formados antes de las reformas recientes, lo que implica un área crítica a fortalecer mediante formación continua, ya sea dada por el empleador o bien de manera independiente.

Si llevamos esta información a un cuadro comparativo se puede indicar que:

Tabla nº 5: Cuadro Comparativo entre los Objetivos y los Hallazgos encontrados en la investigación

Objetivo específico	Vinculación con el hallazgo
<p>1. Identificar los conocimientos y estrategias sobre inclusión educativa que los docentes declaran haber adquirido durante su formación inicial para atender a estudiantes con CEA.</p>	<p>Docentes con menos años de experiencia mencionan haber adquirido más conocimientos y estrategias inclusivas, lo que indica una actualización reciente de los programas de pedagogía. Sin embargo, falta incorporar práctica en inclusión.</p>
<p>2. Describir las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes en aula para responder a las necesidades educativas específicas de los estudiantes con CEA.</p>	<p>Aunque el hallazgo no describe directamente las prácticas, sí indica un antecedente relevante: los docentes con mayor formación inicial en inclusión (es decir, los más jóvenes) estarían mejor preparados para implementar prácticas pedagógicas ajustadas, lo que puede impactar en su desempeño en aula.</p>
<p>3. Reconocer las principales dificultades que enfrentan los</p>	<p>Los hallazgos indican que una de las dificultades más destacadas por los docentes</p>

Objetivo específico	Vinculación con el hallazgo
<p>docentes al trabajar con estudiantes con CEA, considerando propuestas concretas para mejorar y fortalecer la formación inicial docente en este ámbito.</p>	<p>con mayor experiencia es la falta de preparación inicial en inclusión. Esto se traduce en inseguridad, desconocimiento, o carencia de herramientas específicas para atender a estudiantes con CEA, subrayando la necesidad de diseñar propuestas de actualización y formación continua.</p>

6.3. Formación Inicial Docente y Herramientas para Atender la Diversidad

Se observa que una proporción significativa de los docentes declara haber recibido formación inicial relacionada con inclusión educativa; sin embargo, no todos consideran que dicha formación les haya entregado herramientas suficientes y eficaces para atender la diversidad en el aula, específicamente en relación con estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA).

Tabla nº 6: Formación inicial en inclusión / Dificultades para atender estudiantes con CEA

9- Durante su formación inicial, ¿recibió formación en inclusión educativa?	19- ¿Ha experimentado dificultades al atender estudiantes con CEA?	
	No	Sí
No	1	12
Sí	3	14

Con relación a los datos obtenidos en dos de las preguntas, queda expuesto que la mayoría de los docentes, independientemente de su formación, enfrentan obstáculos al trabajar con estudiantes con CEA, existiendo brechas entre la teoría y la práctica, o una formación inicial que no aborda con suficiente profundidad la neurodivergencia, a pesar de los 10 puntos porcentuales donde muestra que formación inicial tiene un impacto positivo no se considera suficiente por sí sola para garantizar prácticas inclusivas exitosas.

Este escenario sugiere la necesidad de articular la formación inicial con procesos de inducción, acompañamiento docente y formación continua, especialmente centrados en la Condición del Espectro Autista (CEA).

Tabla nº 7: Formación inicial en inclusión / dificultades para atender estudiantes con CEA expresado en porcentaje

9- Durante su formación inicial, ¿recibió formación en inclusión educativa?	19- ¿Ha experimentado dificultades al atender estudiantes con CEA?	
	No	Sí
No	8%	92%
Sí	18%	82%

De acuerdo con los datos obtenidos, se puede señalar que: El 92% de los docentes que no recibió formación en inclusión declara haber experimentado dificultades al atender estudiantes con CEA, sin embargo, los que si recibieron formación también presentan dificultades (82%), el porcentaje es 10 puntos menor, lo que sugiere que la formación inicial reduce, aunque no elimina completamente, los desafíos en el aula inclusiva.

Al respecto, tanto la bibliografía chilena como internacional señalan que la inclusión en la formación inicial aún está marcada por Enfoques fragmentados o como añadidos (Bekker & Moosa, 2021; Florian et al., 2021) y por una carencia de herramientas prácticas, especialmente relacionadas con TEA (Bekker & Moosa, 2021).

Este desfase entre la formación recibida y la práctica docente implica una tensión entre ambas, lo que pone en cuestión la profundidad y enfoque de los contenidos abordados en los programas de pedagogía en educación general básica respecto a inclusión, tal como lo señala Armijo P. (2022) Existe una debilidad en la preparación práctica y en la formación didáctica específica para abordar la diversidad, lo que limita el impacto real en las aulas, como también indica que muchos programas abordan la inclusión de forma transversal, sin un enfoque sistemático ni evaluaciones claras de competencias inclusivas, provocando tensiones estructurales del sistema, tales como:

- Desfase entre teoría y práctica en la formación inicial: Diversos estudios han documentado que, si bien los planes de formación docente en América Latina han incorporado contenidos sobre inclusión, estos tienden a ser abordados desde una perspectiva conceptual más que práctica, sin ofrecer herramientas didácticas aplicables en contextos reales. Echeita, G. (2019). MINEDUC – CPEIP. (2020).
- Percepción de insuficiencia formativa: Estudios realizados en Chile dan cuenta de que una proporción importante de los docentes considera que su formación inicial no los preparó adecuadamente para abordar la diversidad del aula, lo cual se traduce en inseguridad, falta de estrategias y dependencia de la formación continua para responder a las exigencias de

la inclusión. Rodríguez, M., & Carvallo, F. (2021), Figueroa, P., & Rojas, S. (2020).

- Formación fragmentada: Muchos programas abordan la inclusión como un módulo opcional, complementario o concentrado en breves unidades, lo que limita la formación integral y progresiva en este ámbito. Forlin, C. (2010).

6.4. Experiencia Docente y Uso de Estrategias Específicas para Estudiantes con CEA

Del análisis de los resultados obtenidos del cuestionario, se observa que no existe una relación directa ni lineal entre los años de experiencia docente y el uso efectivo de estrategias pedagógicas específicas para la atención de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA). Tanto docentes con menor trayectoria profesional como aquellos con mayor antigüedad reportan prácticas heterogéneas: algunos implementan estrategias diferenciadas adaptadas a las necesidades del estudiante neurodivergente, otros se limitan a realizar ajustes generales al currículum, y un grupo no menor reconoce tener dificultades para responder pedagógicamente a estos estudiantes.

En este sentido, diversos estudios han señalado que la práctica pedagógica inclusiva no se desarrolla únicamente por acumulación de años de docencia, sino a través de procesos formativos significativos y contextos laborales que favorezcan la reflexión, la actualización y el aprendizaje colaborativo. Por

ejemplo, Arnaiz y De Haro (2017) destacan que el ejercicio docente efectivo en contextos inclusivos requiere una preparación intencionada y sostenida, así como el acceso a comunidades de aprendizaje profesional y recursos especializados. Del mismo modo, Echeita (2020) sostiene que la respuesta educativa a estudiantes con necesidades específicas de apoyo debe estar mediada por una combinación de saberes teóricos, habilidades prácticas y compromiso ético, independientemente de la antigüedad del profesional.

Complementado lo anterior, el siguiente análisis recoge las respuestas abiertas a la pregunta sobre ¿qué estrategias son consideradas más efectivas por los docentes para atender a estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA), y por qué?. Para ello se sistematizó en categorías principales, presentando tanto la frecuencia de menciones como las justificaciones cualitativas que permiten comprender el sentido pedagógico atribuido a cada estrategia.

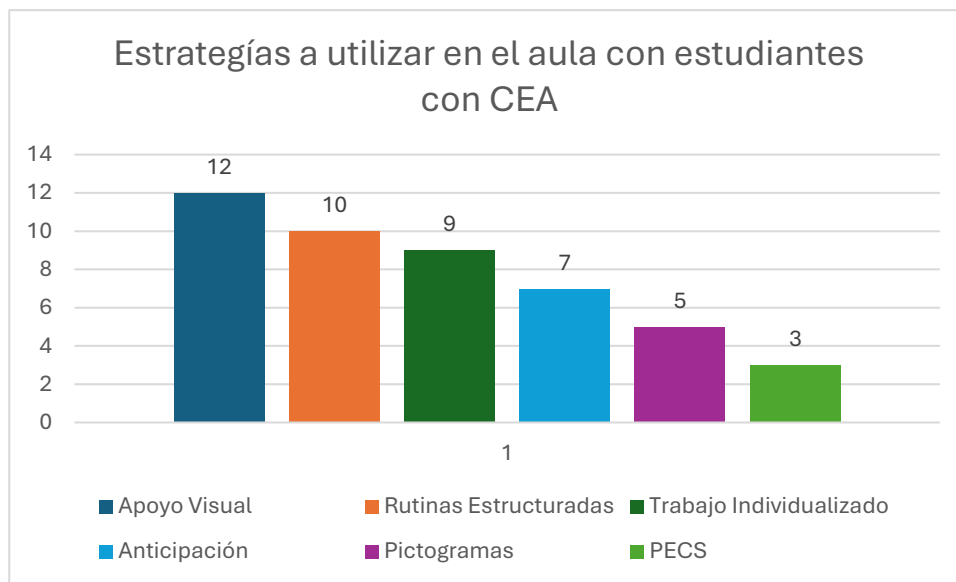
Tabla nº 8: Estrategias Más Efectivas y Justificación Docente

Estrategia considerada más efectiva	Frecuencia mencionada	Justificación cualitativa (resumen)
Apoyos visuales	12	Facilitan la comprensión del entorno y reducen la ansiedad en estudiantes con CEA.



Estrategia considerada más efectiva	Frecuencia mencionada	Justificación cualitativa (resumen)
Rutinas estructuradas	10	Proveen estructura y predictibilidad, clave para disminuir la frustración.
Trabajo individualizado	9	Permiten adaptar el ritmo de enseñanza aprendizaje a las necesidades educativas específicas
Anticipación	7	Ayudan a evitar desregulación emocional al anticipar los cambios.
Pictogramas	5	Favorecen la comunicación funcional y visual.
PECS	3	Proveen un sistema alternativo de comunicación en casos de ausencia de lenguaje verbal.

Gráfico n° 2: Estrategias Consideradas Más Efectivas por Docentes Encuestados



La información entregada en el gráfico n°2, evidencia que los apoyos visuales y las rutinas estructuradas son las estrategias más frecuentemente consideradas efectivas por los docentes. Estas herramientas permiten adaptar el entorno educativo a las características sensoriales y cognitivas de los estudiantes con CEA, facilitando la comprensión del entorno, la anticipación de actividades y la regulación emocional. Le siguen el trabajo individualizado y la anticipación, con una fuerte valoración por su efecto en la contención conductual y emocional.

Las estrategias menos mencionadas, como el sistema PECS o los pictogramas, si bien aparecen con menor frecuencia, son valoradas en casos específicos, particularmente cuando existen barreras significativas en la comunicación verbal.

La literatura señala que la experiencia acumulada puede favorecer el manejo del aula y la resolución de problemas pedagógicos generales, pero no asegura el uso de prácticas específicas en inclusión, si no ha sido acompañada de procesos sistemáticos de actualización profesional. Avalos, B. (2011), Meirieu, P. (2007).

Estudios recientes coinciden en que el uso efectivo de estrategias para atender a estudiantes con CEA requiere de formación especializada y actualizada. Esto se debe a que el espectro autista presenta desafíos particulares que no siempre están cubiertos por la experiencia general docente. Rojas, C., & Soto, M. (2022). Forlin, C. (2010).

Entre las estrategias consideradas específicas se encuentran: uso de apoyos visuales, estructuración del ambiente, anticipación, uso de pictogramas, trabajo por rutinas, apoyo individualizado y sistemas aumentativos de comunicación. Estas requieren conocimiento técnico y formación específica, más allá de la intuición profesional. Fernández Andújar, M. (2019). Booth, T., & Ainscow, M. (2011).

En términos de la implementación efectiva de estrategias diversificadas recogidos del cuestionario, estas no se asocian linealmente con la experiencia docente, sino que depende de una combinación entre conocimientos pedagógicas, habilidades personales, apoyo institucional y oportunidades de formación continua.

6.5. Formación Inicial Docente y Dificultades para Atender Estudiantes con NEE

Otro de los hallazgos recogidos en esta investigación, es que existe una relación entre la formación inicial docente y las dificultades actuales que enfrentan los docentes al atender a estudiantes con NEE, en particular, con estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA). Los docentes que reportan una formación inicial deficitaria o generalista en inclusión manifiestan mayores niveles de inseguridad, desconocimiento y dificultad para implementar estrategias pedagógicas pertinentes en el aula regular.

En contraposición, aquellos que declaran haber recibido una formación más específica y sólida en inclusión educativa tienden a enfrentar menos dificultades, a sentirse mejor preparados y a implementar con mayor frecuencia ajustes curriculares, estrategias visuales o apoyos diferenciados.

Entre las principales dificultades reportadas por los docentes en el cuestionario, destacan la falta de formación específica, el escaso tiempo para adaptar materiales, y la carencia de apoyo institucional. Estos resultados se relacionan con los hallazgos de López Melero (2018), quien señala que una inclusión efectiva requiere no solo voluntad docente, sino también condiciones estructurales que favorezcan su implementación. Este contexto refuerza la necesidad de políticas públicas que fortalezcan tanto la formación inicial como el desarrollo profesional continuo.

Tabla n°:9: Dificultades reportadas por los docentes:

Tipo de dificultad	Frecuencia reportada
Falta de formación específica	Alta
Escaso tiempo	Alta
Falta de apoyo	Alta
Recursos didácticos	Media

Diversas investigaciones nacionales e internacionales han confirmado que la percepción de autoeficacia docente para atender a estudiantes con NEE está directamente relacionada con el tipo y calidad de la formación inicial recibida. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011), Rodríguez, M., & Carvallo, F. (2021).

A su vez, atender a estudiantes con CEA requiere conocimientos más especializados, lo que genera mayor dificultad si la formación inicial solo entrega lineamientos generales sobre inclusión. López, V., & Morales, M. (2019). Rojas, C., & Soto, M. (2022).

Esta evidencia refleja que la calidad de la formación inicial incide directamente en la capacidad de los profesionales para enfrentar con éxito los desafíos de la diversidad en el aula. En particular, cuando los contenidos sobre NEE no han sido abordados desde una perspectiva práctica y situada, los docentes entonces se

ven enfrentados a mayores barreras para aplicar estrategias específicas, adaptaciones curriculares y metodologías diferenciadas.

Además, se rescata que los docentes no solo requieren "conciencia sobre la inclusión educativa", sino también conocimientos teóricos – prácticos, herramientas metodológicas, para responder así con eficacia y confianza en el contexto de aulas regulares diversas.

Tabla n° 10: Formación inicial en inclusión educativa / Experiencia de dificultades al atender estudiantes con CEA.

¿Recibió formación en inclusión educativa?	No ha tenido dificultades (%)	Sí ha tenido dificultades (%)
No	8,33%	91,67%
Sí	17,65%	82,35%
Total general	13,79%	86,21%

Al respecto de los resultados antes señalados, se interpreta que: un 91,67% de los docentes que no recibieron formación inicial en inclusión educativa manifiestan haber experimentado dificultades al atender estudiantes con CEA y quienes sí recibieron formación, un 82,35% también reporta dificultades, aunque

en menor proporción. La ausencia de formación inicial está asociada a un mayor nivel de dificultades, pero la formación actual aún no resulta completamente efectiva ni suficiente para asegurar prácticas inclusivas exitosas.

Estos resultados concuerdan con estudios como los de Echeita (2020) y Arnaiz & De Haro (2017), quienes sostienen que: “La formación inicial en inclusión, cuando existe, muchas veces adolece de una baja aplicabilidad práctica, y se limita a marcos teóricos generales sin desarrollar competencias reales en el abordaje de la diversidad.”(Arnaiz & De Haro, 2017)

Asimismo, la literatura especializada ha advertido que los programas de formación inicial en Chile han avanzado en términos normativos, pero aún enfrentan desafíos en integrar estrategias efectivas para la inclusión de estudiantes neurodivergentes, como señala Carrasco (2022) en su estudio sobre las transformaciones institucionales post-Ley 21.545.

6.6. Formación Inicial Docente y Profundización en Inclusión Educativa y Atención a Estudiantes que Presentan CEA

Este análisis aborda las percepciones docentes respecto a la necesidad de que la formación inicial profundice en inclusión educativa y atención a estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA). En relación a las respuesta se puede desprender lo siguiente:

Tabla: n°11: ¿Es Necesario Profundizar en Inclusión Educativa en Formación Inicial docente (pregrado)?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	28	96.55%
No	1	3.45%

Este resultado da cuenta de una percepción generalizada sobre la escasez de metodologías y estrategias en pregrado, para que los futuros docentes puedan enfrentar los desafíos de la diversidad en el aula, evidenciando que casi la totalidad de los docentes (96,55%) considera necesaria una profundización en la formación inicial de pregrado, sobre inclusión educativa y CEA, entregando la responsabilidad a las casas de estudio de como compatibilizar la teoría con la práctica contextualizada.

Esta visión ha sido reforzada por los docentes en las respuestas abiertas, donde destacan la falta de herramientas prácticas, escasa formación sobre neurodiversidad y una desconexión entre la formación universitaria y la realidad del aula.

Ejemplos de respuestas dadas por los docentes:

- “Como sugerencia los centros de formación inicial docente podrían implementar prácticas en donde se involucren a los estudiantes

directamente con el equipo PIE para trabajar de manera colaborativa desde estas instancias y no esperar la llegada al mundo laboral para recién abordarlo”

- “La universidad entrega teoría, pero no herramientas concretas para el trabajo con niños con CEA.”
- “Faltan prácticas reales en contextos inclusivos desde la formación inicial.”

Según Castillo Armijo (2021), “la formación docente inicial en Chile, si bien ha incorporado el discurso de la inclusión, no siempre logra traducirse en competencias profesionales prácticas para enfrentar las necesidades educativas especiales como el CEA”. Al igual que Echeita (2020) argumenta que la inclusión requiere un enfoque sistémico que no solo contemple conocimientos, sino habilidades prácticas y actitudes inclusivas desde el pregrado.

En tanto que la Ley 21.545 (Ley TEA) y el Decreto N°83, si bien son avances normativos, aún no han permeado completamente las mallas curriculares de las carreras de pedagogía, como advierte Guzmán-Valenzuela (2023) en su estudio sobre transformación educativa inclusiva en Chile.

6.7. Instancias Prácticas Para Incorporar en la Formación Inicial para Mejorar La Preparación Docente

Los docentes encuestados identifican una brecha formativa estructural entre lo que se enseña en la universidad y las demandas reales del ejercicio profesional

actual, requiriendo incorporar instancias prácticas significativas que les permitan enfrentar de manera real las exigencias del trabajo en aulas regulares diversas, donde todos los estudiantes independientes de su condición tengan la oportunidad de adquirir conocimientos y una trayectoria educativa significativa. Esto demuestra una voluntad de aprender haciendo, especialmente en el contexto del trabajo con estudiantes con CEA, donde el conocimiento técnico y actitudinal es fundamental.

Debido a lo anterior, las respuestas más recurrentes fueron:

- Talleres prácticos y vivenciales
- Observación en aula real
- Prácticas progresivas en contextos inclusivos
- Acompañamiento pedagógico y trabajo colaborativo

Estas preferencias evidencian una necesidad urgente de romper con el enfoque meramente teórico que predomina en muchos programas de pedagogía, y de acercar la formación universitaria a la realidad del aula, especialmente frente al desafío de atender a estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA), según lo plantea Echeita (2020), la inclusión efectiva no puede enseñarse solo desde lo teórico, sino que debe experimentarse desde la práctica:

Castillo Armijo (2021) destaca que la inclusión educativa en Chile aún se encuentra tensionada por currículos fragmentados y escasa práctica situada, lo

que “limita el desarrollo de competencias concretas y aplicables para el trabajo con estudiantes neurodivergentes”. A su vez la OCDE (2021) ha señalado que los países con mejores resultados en inclusión han promovido programas formativos que integran desde el pregrado el trabajo en terreno, el aprendizaje colaborativo y la mentoría entre pares.

6.8. Revisión y Actualización de los Programas de Estudios en Pedagogía en Educación General Básica en Temas Relacionados con La Inclusión y Atención de Estudiantes Que Presentan CEA

Al recoger información en relación con esta pregunta, queda reflejado que 29 de 30 docentes consideran necesario actualizar los programas de pregrado en educación General Básica, reflejando que los actuales programas de formación inicial no están alineados con la diversificación curricular, particularmente con las demandas que implica la atención a estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA). Tal como lo expone Castillo Armijo (2021) indica que la inclusión educativa sigue siendo tratada como un contenido complementario o periférico en la formación inicial, sin una integración transversal en el currículo docente.

Entre las razones que sustentan esta postura —recogidas en respuestas abiertas a la preguntas relacionadas— destacan:

- Desconocimiento teórico-práctico sobre CEA.
- Falta de preparación para adaptar planificaciones y evaluaciones.

- Poca articulación entre teoría y práctica real en contextos inclusivos.

Según Echeita (2020), la educación inclusiva debe ser el eje estructurante de la formación inicial, no un módulo opcional o accesorio. Su ausencia genera profesionales que enfrentan el aula sin herramientas para responder a la diversidad, al igual que la OCDE (2021) plantea que la revisión sistemática de programas formativos debe incorporar estándares de inclusión, promoviendo competencias prácticas, actitudinales y éticas desde el pregrado.

Además, la Ley N° 21.545 (Ley TEA) y el Decreto N° 83/2015, involucra mayores exigencias para el trabajo con estudiantes neurodivergentes, lo que conlleva a las universidades a actualizar sus mallas curriculares para estar a la altura del nuevo marco normativo.

6.9. Como Fortalecer La Formación Inicial Docente (preguntas abiertas)

Las respuestas abiertas entregadas por los docentes de Educación General Básica que participaron en esta investigación permiten construir una mirada profunda y reflexiva respecto a las limitaciones y oportunidades de mejora de la formación inicial docente en el contexto de la atención a estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA). A partir del análisis cualitativo, emergen cuatro categorías centrales que reflejan las principales preocupaciones y propuestas de los docentes encuestados.

- **Articulación entre teoría y práctica**

Una de las preocupaciones más reiteradas por los docentes es la escasa vinculación entre los contenidos teóricos abordados durante la formación inicial y la realidad práctica en contextos inclusivos. Varios participantes sugieren la necesidad de vivenciar experiencias reales desde la formación universitaria, especialmente a través de observaciones o prácticas en aulas que incluyan estudiantes neurodivergentes. Así lo evidencian expresiones como:

“Teoría de la condición + práctica (realidad en aula)”

“Observación directa en aulas inclusivas durante la formación”

Estas respuestas coinciden con lo planteado por Echeita (2020), quien señala que la formación docente inclusiva debe integrar una dimensión práctica sólida que permita desarrollar competencias profesionales situadas, más allá de los marcos normativos y conceptuales.

- **Trabajo colaborativo y acompañamiento**

Otra dimensión destacada en las respuestas es la necesidad de fomentar el trabajo en equipo y la articulación entre los diferentes actores del sistema educativo. Los docentes proponen fortalecer los espacios de diálogo y colaboración entre profesores, especialistas en inclusión, equipos de gestión y familias, lo cual aparece como un recurso clave para enfrentar las complejidades de la atención a la diversidad:

“Trabajar a la par con todos los estamentos del establecimiento”

“Crear espacios de diálogo entre profesores y especialistas”

Tal como indican Arnaiz y De Haro (2017), el desarrollo de comunidades educativas inclusivas requiere avanzar hacia una cultura de corresponsabilidad y apoyo mutuo, especialmente en el marco de una educación que valore la diversidad como principio estructural.

- **Revisión y actualización curricular de las carreras de pedagogía**

Una parte significativa de los comentarios se orienta a cuestionar la adecuación actual de las mallas curriculares de las carreras de pedagogía. Docentes manifiestan que su formación inicial no abordó con suficiente profundidad los desafíos vinculados a la atención de estudiantes con CEA, lo que genera una sensación de inseguridad y desprotección al momento de enfrentarse a contextos reales. Este déficit se expresa en frases como:

“Preparar con mejores herramientas para poder enfrentar el aula”

“La formación inicial docente es solo el comienzo, debe tener continuidad”

Escudero y Martínez (2018) sostienen que es indispensable revisar críticamente los planes de formación, integrando criterios de inclusión en todas las asignaturas, y no sólo como contenidos marginales u optativos.

- **Condiciones reales para la inclusión**

Finalmente, algunas respuestas cuestionan el enfoque superficial con que muchas veces se aborda la inclusión educativa desde la formación inicial, reduciéndola a un conjunto de buenas intenciones sin respaldo en condiciones materiales, institucionales y normativas. En este sentido, algunos docentes enfatizan:

“Para que funcione la inclusión no se necesita solo voluntad, sino condiciones reales y formación adecuada”

“Siempre es importante tener estos conocimientos en la formación de base, no como opcionales”

Estas afirmaciones dadas por los docentes concuerdan con lo propuesto por Booth y Ainscow (2011), quienes sostienen que la inclusión no puede depender exclusivamente de la disposición individual del docente, sino que debe constituirse como una política institucional sostenida por recursos, formación y acompañamiento.

Los aportes recogidos en esta sección reafirman que existe una conciencia crítica entre los docentes respecto a las limitaciones de su formación inicial en temas de inclusión y atención a la neurodiversidad. Las propuestas formuladas, además de enriquecer el debate académico, permiten orientar de manera concreta los desafíos que debe asumir la política educativa y las universidades formadoras,

en sintonía con la Ley N° 21.545 (Ley TEA) y el Decreto N° 83/2015 del Ministerio de Educación de Chile.

7. CONCLUSIONES

Considerando que esta investigación tuvo como objetivo general analizar en qué medida la formación inicial de los docentes de educación general básica de las escuelas municipales de María Pinto entrega herramientas pertinentes y eficaces para atender a estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) en el aula regular. A partir de los datos recogidos a través del cuestionario aplicado a 30 profesores de educación general básica, se generaron hallazgos que dialogan estrechamente con el marco teórico revisado.

Los resultados obtenidos de este estudio refuerzan lo sostenido por Arnaiz y de Haro (2017), quienes señalan que la formación inicial en educación inclusiva en contextos iberoamericanos es deficitaria. En el caso de Chile, se evidencia que la inclusión de contenidos específicos sobre CEA en los programas de pedagogía es escasa o reciente, lo que coincide con lo planteado por Escudero y Martínez (2018) respecto a la débil sistematización de competencias inclusivas en la formación inicial. Asociado a la realidad chilena, donde a la fecha siete universidades que imparten la carrera de pedagogía general básica, no cuenta dentro de su malla académica, con módulos asociados a inclusión educativa, afectando así su formación inicial.

En línea con los planteamientos de Echeita (2020), los docentes participantes reconocen la importancia de una educación inclusiva, pero manifiestan no haber sido preparados adecuadamente para ella. Esto se refleja en la baja proporción de profesionales que afirman haber recibido formación específica sobre CEA, lo que tensiona el principio de equidad educativa promovido tanto por la UNESCO (2020) como por la Política de Educación Inclusiva del MINEDUC (2022).

Asimismo, los hallazgos muestran que el uso de estrategias inclusivas en el aula, como apoyos visuales, trabajo individualizado y rutinas estructuradas (disminuyendo así las desregulaciones) responde más a la experiencia personal y al autoaprendizaje que a la formación universitaria. Esta situación es preocupante, pues convierte a la práctica docente inclusiva en una responsabilidad individual más que en una política institucional sostenida a lo largo del tiempo, donde toma relevancia la formación continua, por sobre la preparación inicial.

La brecha entre docentes con menos y más años de experiencia también es reveladora. Mientras los primeros han recibido algo más de formación sobre inclusión, los docentes con mayor trayectoria señalan que no contaron con formación en inclusión en su etapa universitaria, declarando mayormente dificultades para abordar las necesidades de estudiantes con CEA.

Rescatando las siguientes ideas centrales:

- La formación inicial de los docente generalistas que trabajan en las escuelas básicas de la comuna de María Pinto, evidencian escasa formación docente en herramientas teóricas y prácticas para atender a estudiantes con CEA.
- Existe una desconexión significativa entre los discursos inclusivos presentes en las políticas educativas y la formación efectivamente recibida por los docentes en el aula universitaria, evidenciando una desconexión entre la teoría la práctica.
- Las estrategias utilizadas en el aula regular son mayoritariamente desarrolladas por motivación personal o experiencia directa, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la formación profesional desde pregrado.
- Las dificultades enfrentadas por los docentes en la atención a estudiantes con CEA tienen un carácter estructural, donde la falta de tiempo, de apoyo y de recursos específicos, aumentan la eficacia en el aula, sumado a la escasa preparación inicial.
- Las propuestas entregadas por los propios docentes constituyen un insumo valioso para la construcción de políticas públicas en formación inicial, destacándose la necesidad de prácticas reales en contextos inclusivos, formación interdisciplinaria y acompañamiento especializado.

Con relación a la pregunta de investigación de ¿Cómo perciben los docentes de educación general básica de las escuelas municipales de la comuna de María Pinto la formación inicial que recibieron para atender las necesidades educativas especiales de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) en el aula regular?

Se rescata que la percepción más relevante entre los docentes encuestados es que su formación inicial fue insuficiente, generalista y desconectada de las necesidades reales del aula regular -inclusiva. Si bien se reconocen avances recientes en los planes de estudio, estos aún no garantizan una preparación efectiva para abordar la diversidad asociada al CEA y por ende repercute en todos los estudiantes que presentan una NEE. La ausencia de formación práctica, el escaso vínculo con profesionales de apoyo y la limitada cobertura de contenidos especializados son factores que inciden en esta percepción, afectando finalmente la atención integral de todos los estudiantes.

Con respecto a las respuestas obtenidas en el cuestionario y el análisis final, se pueden rescatar las siguientes recomendaciones:

- Integrar módulos obligatorios y actualizados sobre educación inclusiva y neurodiversidad en todas las carreras de pedagogía.
- Diseñar prácticas progresivas y evaluadas en contextos de diversidad, que permitan a los futuros docentes aplicar lo aprendido en situaciones reales.

- Fomentar el trabajo conjunto entre universidades y escuelas y, para lograr una visión integral del estudiante con CEA.

Como resultado de esta investigación se evidencian una profunda disonancia entre las exigencias normativas planteadas por la Ley TEA (Ley N.º 21.545), Decreto n° 170, entre otras y la realidad formativa y estructural que enfrentan los docentes de educación general básica en el sistema educativo chileno y una muestra de aquello son los docentes que fueron parte de esta investigación. Si bien la normativa promueve principios fundamentales como la no discriminación y la aceptación de todos los y las estudiantes neurodivergentes, en la práctica, los profesores se sienten débiles en su preparación para dar respuesta a las complejidades propias que implica una inclusión educativa efectiva, sobre todo en aula regulares diversas y con estudiantes que requieren de mayor apoyo para transitar en su proceso de formación escolar.

La formación inicial docente, aunque ha incorporado progresivamente contenidos sobre inclusión en sus mallas curriculares, sigue siendo predominantemente teórica, sin ofrecer experiencias prácticas reales, ni herramientas concretas que permitan a los futuros profesores abordar trastornos del espectro autista (TEA). Esta carencia en la formación inicial docente genera una brecha significativa entre el discurso normativo y la realidad del aula, situando a los docentes en una posición de alta exigencia profesional y emocional, tal como varios lo expresan en la encuesta aplicada

Asimismo, la falta de infraestructura adecuada, sumada a una inducción clara al momento de ingresar a trabajar a un establecimiento, tal como lo señala un docente de forma textual “Todo profesional que se inicia en el ejercicio de la carrera docente debiera recibir una inducción efectiva por parte del equipo técnico pedagógico y los equipos PIE en cuanto a estrategias generales de apoyo a la diversidad del aula y al mismo tiempo en lo que respecta a la realidad particular del colegio y contexto en el cual se integra. Este proceso de adaptación, aprendizaje y capacitación docente debe estar estructurado en base a protocolos consolidados y que terminen siendo parte de la cultura escolar y la comunidad de aprendizaje”, viene a reforzar esta sensación de descontextualización de la realidad.

Las unidades educativas deben acoger a todos los estudiantes, sin que muchas veces existan los medios humanos, materiales ni técnicos necesarios para responder de forma pertinente, lo que no solo sobrecarga a los docentes, sino que también atenta contra el derecho de los estudiantes a una educación de calidad y adaptada a sus necesidades.

Por otro lado, se constata que la inclusión educativa no puede pensarse de manera aislada del contexto socioeconómico. Las familias de escasos recursos enfrentan barreras estructurales, como el acceso limitado a tratamientos médicos, especialistas en salud mental, diagnósticos oportunos y medicamentos, lo que condiciona directamente el proceso educativo. De este modo, la escuela

asume un rol predominantes en el desarrollo integral de los niños y niñas con CEA, buscando múltiples formas de intervenir en situaciones para las que no fue diseñada inicialmente.

En este sentido, la presente investigación pone en evidencia que la implementación de políticas públicas en inclusión, como la Ley TEA, Decreto 170, requiere más que marcos normativos bien intencionados: exige la articulación real entre las redes, favoreciendo así la formación inicial docente de pregrado, en lo relacionado con inclusión educativa, diversidad en el aula, practicas inclusivas, donde resulta indispensable avanzar hacia un modelo de formación que sea coherente con las demandas de las aulas diversas y/o inclusivas, así como asegurar recursos, infraestructura y apoyo de las redes. De lo contrario, la inclusión seguirá siendo implementada desde lo que cada unidad educativa pueda entregar y no desde el real aporte que requieren los niños que son parte de las diversas aulas regulares de clases, y de esta manera no restringir su derecho a una educación verdaderamente equitativa, entendiendo que día a día suman más estudiantes neurodivergentes en las escuelas regulares de Chile, aumentando así el desafío de una atención profesional equitativa.

Por tal motivo, se hace indispensable que las políticas públicas que se dictan con relación a la atención de estudiantes que presentan CEA o neurodivergentes, cuenten con profesionales que tengan las herramientas técnicas y metodológicas

a fin de realizar clases diversificadas y así no dejar a ningún estudiantes sin la oportunidad de avanzar en su proceso pedagógico.

Por lo anteriormente expuesto y en relación a toda la evidencia recogida en esta investigación se sugiere que el MINEDUC y/o la Subsecretaría de Educación Superior en particular, levanten iniciativas para que las Universidades que imparten esta carrera, dicten por lo menos 3 módulos relacionados con la inclusión educativa y sus derivados, sumado a prácticas intermedias asociadas a la diversificación en las aulas regulares, atendiendo así a las respuestas dadas por lo docentes encuestados, donde hacían énfasis en la necesidad de no solo contar con la teoría, sino que poner en práctica los conocimientos adquiridos y no encontrarse con una realidad para lo cual no fueron preparados.

Tal como lo señala Iturra González, Pamela (2019) Para lograr una transformación profunda hacia la inclusión educativa en Chile, es necesario desarrollar una única política educativa integral, con una visión inclusiva de base, que incluya tanto aspectos paradigmático– filosóficos, pedagógico – curriculares, de gestión estratégica y de financiamiento. Todo lo anterior para promover una cultura inclusiva consecuente entre la teoría y la práctica.

8. BIBLIOGRAFÍA

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

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric
- Arnaiz, P., & Caballero, S. (2020). Formación inicial del profesorado y respuesta educativa a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 104–121.
- Arnaiz, P., & De Haro, R. (2017). *La formación del profesorado para la inclusión educativa: una revisión desde el modelo inclusivo*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 37–60.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2023). *Ley N.º 21.545: Promueve la inclusión, atención integral y protección de derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista*. Recuperado de <https://www.bcn.cl>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359–375.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- Echeita, G. (2019). Educación inclusiva: más allá de la integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 9–28.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva: el sueño y la realidad*. Editorial Narcea.
- Echeita, G. (2020). *Inclusión y educación: De la retórica a la práctica*. Ediciones Morata.
- Echeita, G. (2020). *La educación inclusiva como derecho: Marco conceptual y desafíos*. Editorial Narcea.
- Escudero, J. M., & Martínez, A. (2018). *Educación inclusiva: El papel de la formación docente*. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 157–178.
- Fernández Andújar, M. (2019). Estrategias didácticas para la inclusión de alumnos con TEA. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 24-39.

- Figueroa, P., & Rojas, S. (2020). Preparación docente para la diversidad en el aula: evidencias desde programas de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 181–202. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100181>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Infante, M (2010) DESAFIOS A LA FORMACION DOCENTE: INCLUSION EDUCATIVA, *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 1: 287-297, 2010, Pontificia Universidad Católica de Chile
- López Marí, M., Vidal Esteve, M. I. & López Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1), 91-106

- Iturra González, Pamela (2019) Dilemas de la Inclusión Educativa en el Chile Actual
- López, V., & Morales, M. (2019). Inclusión educativa en la formación inicial docente en Chile: tensiones y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-20.
- Meirieu, P. (2007). *La opción de educar*. Editorial Morata.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto Exento N.º 83: Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE*. Santiago: MINEDUC.
- Rodríguez, M., & Carvallo, F. (2021). Formación inicial docente y educación inclusiva en Chile: perspectivas desde los docentes en ejercicio. *Calidad en la Educación*, (54), 198–223.
- Rojas, C., & Soto, M. (2022). Educación inclusiva y autismo: desafíos para la formación continua del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 55–72.
- Sánchez-Blanchart, J., Sánchez-Oliva, A., Pastor-Vicedo, J. C., & Martínez-Martínez, J. (2019). La formación docente ante el trastorno del espectro autista. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2 Supl. 1), 59–66.

- Tenorio, M. (2011). Formación inicial docente y atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 85–102.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO.
- <https://www.autismovivo.org/post/trastorno-o-condici%C3%B3n-autista>
- <https://www.autismspeaks.org/niveles-de-autismo>

9. ANEXOS

9.1. ANEXO N°1: Consentimiento Informado

Estimado/a docente:

Usted ha sido invitado/a a participar en una investigación cuyo objetivo es analizar la formación inicial docente y su relación con la inclusión educativa efectiva de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) en escuelas básicas dependientes de la Corporación Municipal de María Pinto.

Su participación consiste en responder voluntariamente el siguiente cuestionario, el cual tomará aproximadamente 15 minutos. La información proporcionada será tratada de forma estrictamente confidencial, anónima y utilizada exclusivamente con fines académicos. Sus respuestas no influirán en ningún tipo de evaluación laboral y podrá retirarse del estudio en cualquier momento si lo considera necesario, sin ninguna consecuencia.

Si está de acuerdo con participar, marque a continuación:

He leído, comprendo y acepto voluntariamente participar en este estudio.

9.2. Anexo 2: Cuestionario para Docentes de Educación General Básica

Investigación: Formación inicial docente e inclusión educativa de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) en escuelas básicas dependientes de la Corporación Municipal de María Pinto.

Conocer las percepciones, experiencias y sugerencias de los docentes respecto a su formación inicial, estrategias utilizadas, dificultades encontradas y propuestas para mejorar la atención educativa a estudiantes con CEA.

I. Antecedentes del/la docente

1. Edad:

- Menor de 30 años
- 30 a 39 años
- 40 a 49 años
- 50 años o más

2. Años de experiencia docente:

- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Más de 10 años

3. Nivel educativo en el que se desempeña:

- 1º ciclo básico
- 2º ciclo básico
- Ambos ciclos

4. Establecimiento educacional:

5. ¿Ha trabajado alguna vez con estudiantes diagnosticados con CEA?

- Sí
- No

6. ¿Actualmente trabaja con estudiantes con CEA (2025)?

- Sí
- No

7. ¿Ha participado en actividades de formación continua sobre inclusión educativa?

- Sí
- No

8. Si respondió “Sí”, indique las áreas temáticas abordadas (puede seleccionar más de una):

- Necesidades Educativas Especiales Transitorias
- Necesidades Educativas Especiales Permanentes

- Espectro Autista
- Estrategias metodológicas inclusivas
- Otra: _____

II. Formación Inicial Docente e Inclusión Educativa

9. Durante su formación inicial, ¿recibió formación en inclusión educativa?

- Sí
- No

10. Si respondió "Sí", ¿cómo se abordaron estos contenidos?

- En una asignatura específica
- En más de un módulo o asignatura
- En un taller electivo
- Como unidad dentro de otra asignatura

11. ¿Considera que su formación inicial le proporcionó herramientas suficientes para atender la diversidad en el aula?

- Sí, suficientemente
- Parcialmente
- No, insuficientemente

12. ¿En su formación inicial se abordó específicamente cómo trabajar con estudiantes con CEA?

- Sí, de manera teórica
- Sí, con experiencias prácticas
- No se abordó

13. Mencione brevemente los aspectos positivos y las limitaciones que recuerda sobre su formación inicial en inclusión educativa:

III. Estrategias Pedagógicas para Estudiantes con CEA

14. ¿Actualmente utiliza estrategias específicas para trabajar con estudiantes con CEA?

- Sí
- No

15. Si respondió "Sí", indique qué estrategias utiliza con mayor frecuencia (puede seleccionar más de una):

- Apoyos visuales (pictogramas, rutinas)
- Adaptaciones curriculares
- Espacios estructurados
- Trabajo colaborativo con equipo PIE

Tecnologías de apoyo

Otra (indicar): _____

16. De las estrategias señaladas, ¿cuáles considera más efectivas y por qué?

17. ¿Cuenta actualmente con suficientes apoyos (materiales, humanos, metodológicos) para trabajar con estudiantes con CEA?

Sí

Parcialmente

No

18. ¿Realiza adaptaciones en su planificación y evaluación para estudiantes con CEA?

Siempre

Algunas veces

Nunca

IV. Dificultades en la Práctica Docente con estudiantes CEA

19. ¿Ha experimentado dificultades al atender estudiantes con CEA?

Sí

No

20. Si respondió "Sí", seleccione hasta tres principales dificultades que ha enfrentado:

Falta de conocimientos específicos sobre CEA

Insuficiente apoyo del equipo técnico-pedagógico

Falta de tiempo para adaptar materiales educativos

Manejo de conductas desafiantes y desregulaciones

Carencia de recursos materiales adecuados

Dificultades de comunicación con familias

Formación inicial insuficiente en inclusión/CEA

Otra dificultad (especifique): _____

21. ¿Ha recibido apoyo institucional específico o formación continua sobre atención a estudiantes con CEA?

Sí

No

22. ¿Considera que el equipo PIE, UTP o psicopedagógico realiza un acompañamiento efectivo en aula para casos CEA?

Sí

Parcialmente

No

V. Propuestas para mejorar la Formación Inicial Docente en Inclusión y CEA

23. ¿Considera necesario que la formación inicial docente profundice en la inclusión educativa y atención a estudiantes con CEA?

Sí

No

24. ¿Qué instancias prácticas debería incorporar la formación inicial para mejorar la preparación docente? (Puede seleccionar más de una):

Talleres prácticos con casos reales

Observación directa en aulas inclusivas

Asignaturas específicas sobre diversidad y CEA

Prácticas formativas en programas PIE

Seminarios o encuentros con especialistas en CEA

Otra (especifique): _____

25. ¿Recomendaría una revisión y actualización de los programas de formación inicial docente en temas de inclusión y atención a

estudiantes con CEA?

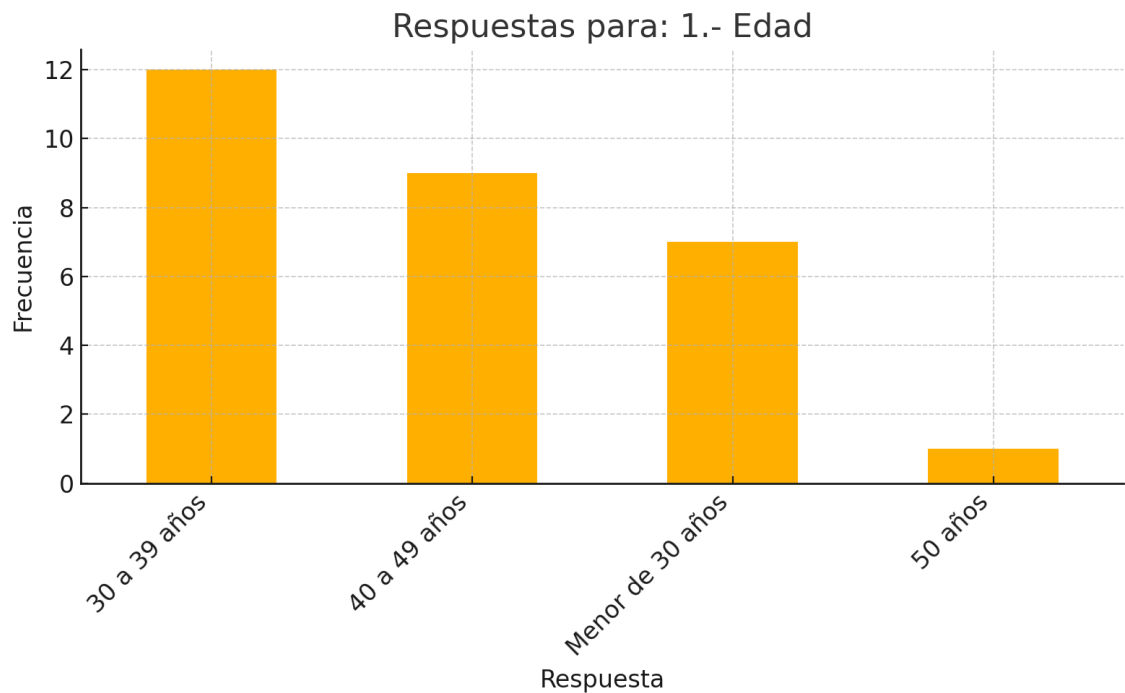
Sí

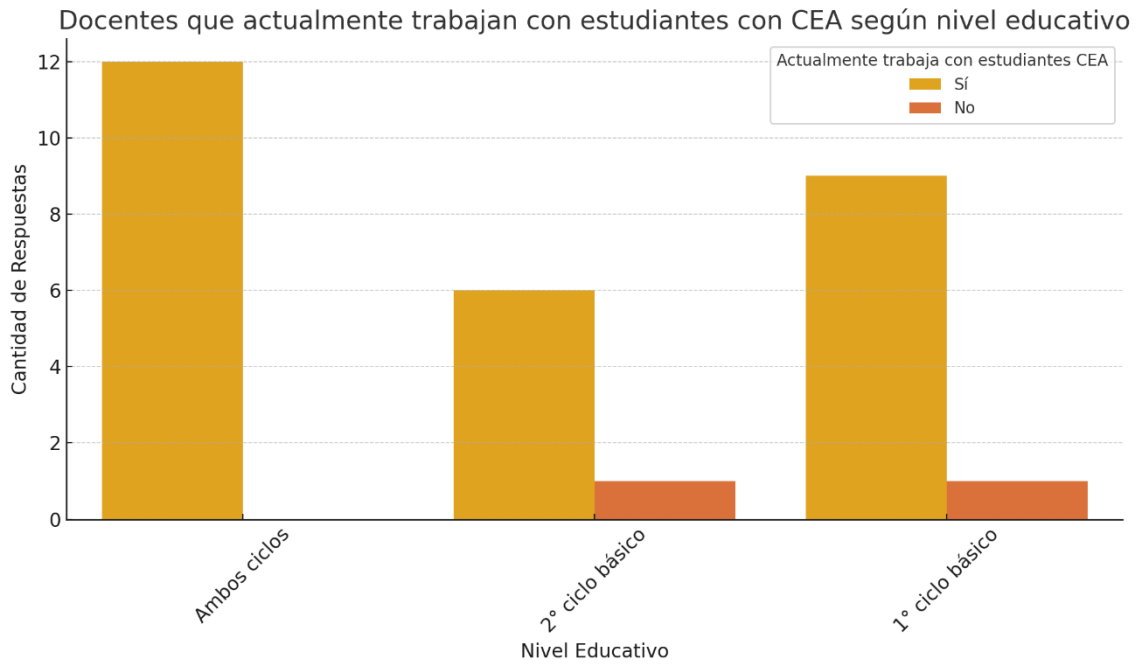
No

26. Comentario final: Indique brevemente cualquier sugerencia adicional para mejorar la formación inicial docente respecto a la atención de estudiantes con CEA:

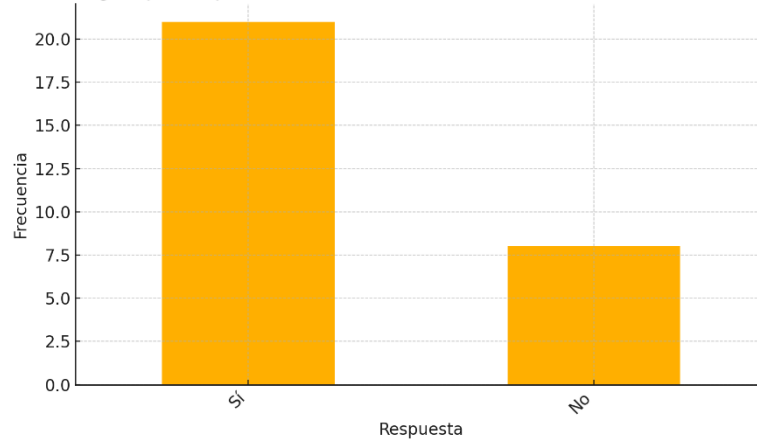
¡Muchas gracias por su valiosa colaboración y tiempo!

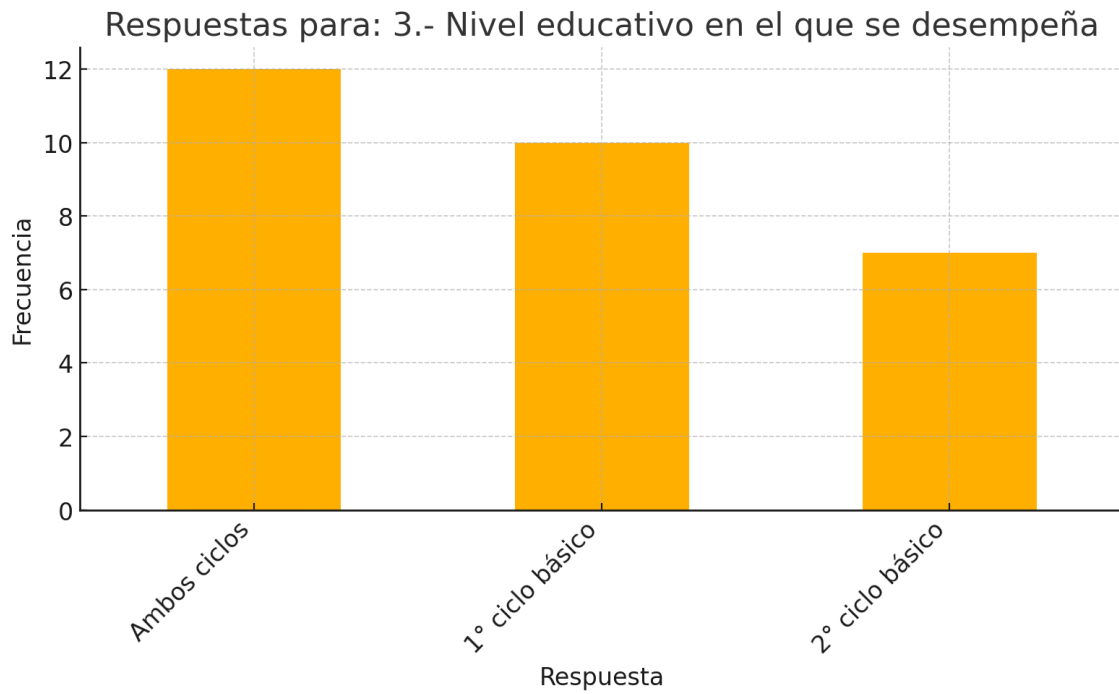
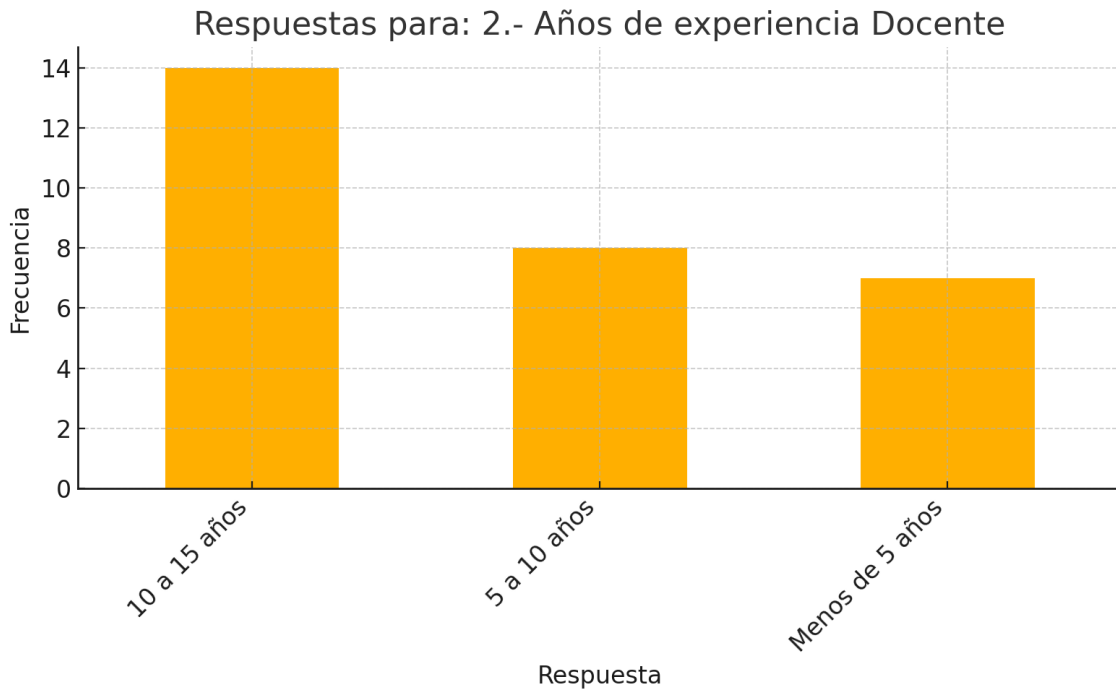
9.3. Anexo 3: Gráficos representativos de algunas respuestas





Respuestas para: 7- ¿Ha participado en actividades de formación continua sobre inclusión educativa?





9.4. Anexo 4: Tabla nº 12 “Antecedentes de las universidades que imparten la carrera de pedagogía en Educación General Básica y módulos relacionados en inclusión y/o intervención en CEA

Nº	Institución	Módulos			
1	Pontificia Universidad Católica de Chile	Diversidad e inclusión			
2	Universidad Bernardo O’Higgins	Diversidad, inclusión y políticas	NEE e inclusión en Educación básica	Planificación Diversificada del aprendizaje	
3	Universidad Católica Silva Henríquez	Diversidad e inclusión educativa	Diseño del aprendizaje en aulas inclusivas	Atención a la diversidad e inclusión	
4	Universidad Diego Portales	Educación inclusiva y diversidad			
5	Universidad San Sebastián	No cuenta con asignaturas relacionadas con inclusión			
6	Universidad de Santiago de Chile	Interculturalidad e inclusión educativa			
7	Universidad	Diversidad e			



N°	Institución	Módulos			
	Alberto Hurtado	inclusión			
8	Universidad Autónoma de Chile	Neuroeducación en el aula	Gestión de aulas diversas	Adaptación Curricular	Metodologías innovadoras de atención a la diversidad
9	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Educar en y para la diversidad			
10	Universidad de Chile	Diversidad e inclusión en el aula			
11	Universidad Central	Educación inclusiva	Curriculum y evaluación para la diversidad	Currículo y evaluación de la educación básica con enfoque inclusivo	
12	Universidad de Los Lagos	No cuenta con asignaturas relacionadas con inclusión			
13	Universidad Andrés Bello	Educación para la diversidad			
14	UMCE	Diversidad e inclusión en la acción pedagógica			



Nº	Institución	Módulos			
15	Universidad de Las Américas	No cuenta con asignaturas relacionadas con inclusión			
16	Universidad Austral	No cuenta con asignaturas relacionadas con inclusión			
17	Universidad del Desarrollo	Equidad e inclusión en el aula	La mención cuenta con 5 módulos en inclusión		
18	Universidad de Los Andes	Pedagogía para la diversidad			
19	Universidad de Talca	No cuenta con asignaturas relacionadas con inclusión			
20	Universidad del Bío-Bío	Inclusión y necesidades educativas especiales			
21	Universidad de Playa Ancha	Inclusividad y diversidad educativa			
22	Universidad de O'Higgins	Diversidad e inclusión			
23	Universidad	Necesidades			

N°	Institución	Módulos			
	Arturo Prat	Educativas Especiales			
24	Universidad Finis Terra	Neurociencias y Educación Inclusiva			
25	Universidad Adventista	Inclusión e interculturalidad en contextos educativos			
26	Universidad Católica del Maule	No cuenta con asignaturas relacionadas con inclusión			
27	Universidad de Magallanes	Educación de la infancia desde una perspectiva de inclusión			
28	Universidad de Concepción	Inclusión y exclusión social en educación			
29	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Incluir en contextos educativos			
30	Universidad de Atacama	Detección y prevención de dificultades en el Aprendizaje			
31	Universidad de	Desarrollo, diagnóstico e			



N°	Institución	Módulos			
	Tarapacá	inclusión educativa			
32	Universidad de Antofagasta	Educación Inclusiva			
33	Universidad Católica del Maule	No cuenta con asignaturas relacionadas con inclusión			

Fuente: Páginas web de todas las universidades chilenas