



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

MAGÍSTER EN
GESTIÓN ESCOLAR
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Aprendizaje colaborativo docente como práctica de liderazgo pedagógico en la atención de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Actividad Formativa Equivalente presentada para optar al grado
de Magíster en Gestión Escolar

Realizada por:

Angélica María Sáenz Jerez

Temuco, noviembre de 2024



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

MAGÍSTER EN
GESTIÓN ESCOLAR
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Aprendizaje colaborativo docente como práctica de liderazgo pedagógico en la atención de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Actividad Formativa Equivalente presentada para optar al grado
de Magíster en Gestión Escolar

Realizada por:

Angélica María Sáenz Jerez

Temuco, noviembre de 2024

Dedicatoria

*Dedicado a mi gran amor y compañera de vida, mi hija amada,
Artemis Sáenz, quien me ha ayudado y me ha amado durante todos estos años.*

Gracias a ella aprendí y aprendo siempre cosas nuevas.

Agradecimientos

*Gracias primeramente al Eterno por permitirme la posibilidad
de poder continuar mis estudios.*

*Agradezco a todos y cada uno de los que fueron parte de este proceso
en menor o mayor grado,
sobre todo, a mi hija y compañera de vida, que sin ella no hubiera sido posible,
por apoyarme siempre con su comprensión y amor.*

Índice

Introducción.....	1
Exploracion del conocimiento.....	4
Sustentación legal	6
Delimitación del problema	8
Objetivo General.....	8
Objetivos Especificos.....	9
Antecedentes históricos sobre el trabajo colaborativo.....	12
Antecedentes sobre el trabajo colaborativo en chile	14
La atención a la diversidad en el aula.....	16
Fundamentos teóricos sobre el trastorno del espectro autista y su atención	21
Hoja de ruta / metodología.....	27
Paradigma.....	27
Tipo de investigación.....	27
Criterios de inclusión y exclusión de los participantes.....	28
Unidades de análisis del estudio.....	30
Hallazgos en la aplicación de las técnicas de recolección de	31
Instrumentos de recolección de información.....	32
Análisis de la información.....	32
Resultados.....	38

Conclusiones.....	
... 41	
Referencias.....	
... 43	
Anexos.....	
... 63	

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo general diseñar e implementar una estrategia de aprendizaje colaborativo docente para el desarrollo profesional situado, orientada a mejorar la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un contexto escolar chileno. La metodología adoptada fue de tipo investigación-acción, con un enfoque cualitativo. Se desarrollaron tres fases: diagnóstico de necesidades, diseño e implementación de la propuesta formativa, y evaluación de su impacto. Para la recolección de información se emplearon técnicas como etnografía descriptiva, entrevistas semiestructuradas y talleres colaborativos. Los resultados revelaron importantes brechas en las competencias docentes para atender a estudiantes con TEA, incluyendo desconocimiento de estrategias inclusivas y manejo de crisis emocionales. La implementación de la estrategia formativa fortaleció la comprensión sobre el TEA, introdujo herramientas prácticas como el M-CHAT y el ASSQ, y promovió el uso de estrategias sensoriales adaptadas. La evaluación mostró mejoras significativas en las prácticas pedagógicas y un cambio cultural hacia la inclusión educativa. Se concluye que el aprendizaje colaborativo docente es una herramienta eficaz para desarrollar competencias inclusivas, transformando prácticas y actitudes en el entorno escolar. Este enfoque refuerza la importancia del liderazgo pedagógico y la formación situada como pilares para la equidad educativa.

Palabras clave: liderazgo educativo, inclusión escolar, Trastorno del Espectro Autista, colaboración, aprendizaje,

Abstract

The aim of this research was to design and implement a teacher collaborative learning strategy for situated professional development, aimed at improving the care of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a Chilean school context. The methodology adopted was action research type, with a qualitative approach. Three phases were developed: needs diagnosis, design and implementation of the training proposal, and evaluation of its impact. Techniques such as descriptive ethnography, semi-structured interviews and collaborative workshops were used to collect information. The results revealed important gaps in teaching competencies to serve students with ASD, including lack of knowledge of inclusive strategies and management of emotional crises. The implementation of the training strategy strengthened the understanding of ASD, introduced practical tools such as the M-CHAT and the ASSQ, and promoted the use of adapted sensory strategies. The evaluation showed significant improvements in pedagogical practices and a cultural change towards educational inclusion. It is concluded that collaborative teacher learning is an effective tool to develop inclusive competencies, transforming practices and attitudes in the school environment. This approach reinforces the importance of pedagogical leadership and situated training as pillars for educational equity.

Keywords: educational leadership, school inclusion, Autism Spectrum Disorder, collaboration, learning,

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Contexto del Estudio

El centro escolar en el cual se desarrolla esta actividad formativa equivalente es de dependencia particular subvencionado y se ubica en la comunidad de Pailahueque, comuna de Ercilla IX región. El establecimiento se inició con la base educativa de pre- kínder a cuarto básico, siendo estos cursos inauguradores de un gran proyecto educativo posterior. Además, paulatinamente se ha incorporado un número importante de las y los estudiantes procedentes de comunidades indígenas cercanas, como así también de pueblos cercanos quienes han optado por nuestro colegio que, a su vez, otorga movilización para todos estos estudiantes.

Los estudiantes pertenecen a un estrato socioeconómico bajo, siendo la inestabilidad laboral de sus padres una de sus mayores características, sumado a bajos ingresos económicos y bajo nivel educacional de las personas adultas que residen con los menores y el contexto social histórico vivido en la zona. Es por ello que el establecimiento orienta sus acciones al mejoramiento social y educativo de cada uno de los integrantes de nuestro establecimiento.

El establecimiento cuenta con diversos recursos digitales, manuales y humanos los cuales están a disposición de la comunidad: recursos artístico-deportivos, recursos educativos, proyecto de movilización, Biblioteca, laboratorio de computación móvil, salas equipadas, multi-cancha, proyecto de integración (PIE) ,PME (Ley SEP), PRO Proyecto Educativo Institucional Retención y programas de ayuda social que nos proporcionan las facilidades para la obtención de los recursos.

La visión del Colegio es formar estudiantes con valores y principios firmes que desarrollen sus habilidades artísticas, deportivas, tecnológicas, cognitivas y socioemocionales exigidas en una sociedad cambiante , llegando a ser personas autónomas, con confianza en sí mismos y altas expectativas de su futura vida escolar. Por su parte, la misión del Colegio es educar a

las y los estudiantes, mediante un proceso de educación participativa, inclusiva e innovadora, promoviendo que cada uno de ellos sea protagonista de sus aprendizajes . Fomentando una educación integral, en donde las actitudes valóricas y habilidades del siglo XXI, sean una base para lograr estudiantes con un pensamiento crítico, autónomos, honestos, respetuosos a la diversidad, perseverantes, responsables, que puedan trabajar en equipo y creativos; es decir, una persona íntegra y feliz. Contemplando a las familias en el proceso educativo de cada uno.

1.2. Planteamiento del Problema

La atención educativa a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un desafío creciente para los sistemas escolares, particularmente en contextos donde las competencias del profesorado para atender a esta población son limitadas. Este problema es especialmente relevante en un sistema educativo que aspira a la inclusión, pero que aún enfrenta dificultades para garantizar prácticas pedagógicas equitativas y efectivas. A pesar de las políticas y normativas que promueven la atención a la diversidad, las capacidades del profesorado para responder a las necesidades específicas de los estudiantes con TEA siguen siendo insuficientes, lo que genera barreras significativas para su aprendizaje y desarrollo integral.

El problema central que se aborda en esta investigación es, por un lado, la carencia de competencias específicas del profesorado para atender a los y las estudiantes con TEA y, por otro, el incipiente trabajo colaborativo entre docentes para aprender y desarrollarse profesionalmente en torno a esta temática. Estas limitaciones dificultan la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y efectivas, perpetuando prácticas homogeneizadoras y excluyentes en las aulas.

La falta de competencias docentes para trabajar con estudiantes con TEA no es un fenómeno aislado, sino que se encuentra influida por una serie de causas interrelacionadas. En primer lugar, la resistencia del profesorado para aprender sobre esta temática es un factor crítico. Esta resistencia puede estar vinculada a percepciones de carga laboral

excesiva, falta de tiempo o una valoración limitada de la formación continua en áreas específicas como la atención a estudiantes con TEA. En segundo lugar, las creencias arraigadas sobre los niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) constituyen una barrera importante. Estas creencias, muchas veces basadas en estereotipos o concepciones tradicionales, pueden limitar la apertura hacia nuevas formas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje inclusivo. Finalmente, la ausencia de liderazgo pedagógico en las comunidades educativas contribuye a la falta de una visión compartida y estrategias articuladas para abordar esta problemática. Sin líderes que promuevan una cultura de colaboración y aprendizaje profesional, los esfuerzos individuales de los docentes tienden a diluirse en prácticas desconectadas.

Estas causas tienen consecuencias significativas tanto para los estudiantes como para los docentes y el sistema educativo en su conjunto. Una de las consecuencias más notorias es la limitación de oportunidades para el desarrollo integral de los y las estudiantes con TEA. La falta de prácticas pedagógicas adecuadas puede restringir el acceso de estos estudiantes a experiencias de aprendizaje significativas, afectando su desarrollo cognitivo, social y emocional. Asimismo, se perpetúan prácticas pedagógicas homogeneizadoras y excluyentes, en las que se ignoran las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo un enfoque único que no respeta las particularidades de cada uno. Por último, el trabajo desarticulado del profesorado para atender a la diversidad dificulta la construcción de un entorno inclusivo, ya que los docentes no comparten estrategias ni recursos que les permitan enfrentar de manera conjunta los desafíos de la atención a estudiantes con TEA.

Además de las consecuencias directas para los estudiantes, este problema tiene implicancias más amplias en la cultura escolar y en la efectividad del sistema educativo. La ausencia de un enfoque colaborativo entre los docentes no solo dificulta el desarrollo de competencias específicas, sino que también limita las posibilidades de construir comunidades de aprendizaje profesional. Estas comunidades son esenciales para la reflexión conjunta sobre las prácticas pedagógicas y para la innovación en la atención a la diversidad.

Por tanto, está AFE pretende destacar cómo el aprendizaje colaborativo docente puede constituirse en una práctica de liderazgo pedagógico que permita abordar estas carencias y desafíos. El enfoque en el aprendizaje colaborativo parte del reconocimiento de que los docentes, al trabajar juntos, no solo intercambian conocimientos y experiencias, sino que también construyen colectivamente nuevas formas de entender y responder a las necesidades de sus estudiantes. Este enfoque tiene el potencial de romper con las prácticas individualistas y promover una cultura de aprendizaje continuo y compartido, clave para el desarrollo profesional docente y para la mejora de las oportunidades educativas de los y las estudiantes con TEA.

En conclusión, el problema de las escasas competencias del profesorado para atender a estudiantes con TEA, junto con el incipiente trabajo colaborativo en torno a esta temática, no solo impacta negativamente en los estudiantes, sino que también refleja una falta de articulación en las comunidades educativas. Comprender las causas y consecuencias de este problema es fundamental para diseñar estrategias que promuevan una educación más inclusiva y equitativa, en la que todos los estudiantes puedan desarrollar su máximo potencial. Este trabajo busca aportar conocimiento y propuestas concretas para avanzar en esta dirección.

1.3. Antecedentes del Problema

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se clasifica como un Trastorno del Desarrollo Neurológico según el Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales (DSM-5) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA). Este manual lo agrupa junto a trastornos como discapacidades intelectuales, trastornos de la comunicación y déficit de atención, destacando cuatro características principales: a) dificultades persistentes en la comunicación e interacción sociales; b) patrones repetitivos y limitados de comportamiento, actividades e intereses; c) síntomas evidentes desde etapas tempranas del desarrollo; y d) impacto significativo en la vida diaria, afectando la interacción social, rendimiento laboral u otras áreas vitales (Grosso, 2021; Lampert, 2018).

Cada caso de TEA es único y requiere enfoques pedagógicos individualizados que consideren tanto las fortalezas como los desafíos específicos de los estudiantes. La efectividad de la educación para estos niños depende de un enfoque colaborativo entre familias y profesionales, orientado por la reflexión y el liderazgo pedagógico compartido (Aparicio et al., 2020; Córdova et al., 2021; Gutiérrez, 2020).

El trabajo docente exitoso requiere que los educadores posean competencias específicas, particularmente en herramientas psicopedagógicas que permitan ofrecer apoyos ajustados a las necesidades de los estudiantes con TEA (Sánchez-Blanchart et al., 2019). Sin embargo, se observan barreras significativas, como la resistencia al cambio, la falta de formación profesional y la ausencia de culturas organizacionales que fomenten el trabajo colaborativo (Arriagada et al., 2021; De la Cruz, 2019; Díaz et al., 2022; Zangara y Sanz, 2019).

El trabajo colaborativo ha sido identificado como una estrategia esencial para la atención integral de estudiantes con TEA, al requerir la intervención multidisciplinar de docentes, especialistas y familias (Fortuny y Sanahuja, 2020; De la Torre, 2020). La colaboración fomenta entornos educativos inclusivos y adaptativos, permitiendo implementar estrategias pedagógicas efectivas y resignificando el rol del liderazgo pedagógico (Arriagada et al., 2021; Rojas et al., 2019).

No obstante, existen factores limitantes, como la falta de tiempo, la sobrecarga laboral y las dificultades en las relaciones interpersonales dentro de los equipos docentes. Estas barreras afectan la implementación de enfoques colaborativos sostenidos y limitan la co-enseñanza como práctica efectiva en contextos inclusivos (Díaz et al., 2022; Rodríguez, 2014).

Estudios recientes destacan la importancia de la coordinación interdisciplinaria con psicólogos, terapeutas ocupacionales y especialistas en educación especial, resaltando el papel del liderazgo pedagógico en facilitar la cooperación entre estos actores para garantizar una educación integral para los estudiantes con TEA (Toledo y Aparicio, 2020).

En el caso chileno, la prevalencia estimada del TEA es de aproximadamente el 1% de la población infantil, lo que equivale a cerca de 18.798 niños y adolescentes entre 6 y 17 años

diagnosticados con esta condición (Lampert, 2018). Este número se amplifica cuando se considera el impacto en sus familias, afectando a más de 75.000 personas.

Chile ha avanzado significativamente en el reconocimiento de los derechos de las personas con TEA a través de un marco normativo que incluye:

- El Decreto No. 01 de 1998 sobre la integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales.
- La Ley No. 20.422 de 2010, que promueve la igualdad de oportunidades e inclusión social para personas con discapacidad.
- El Decreto 170 de 2010, que establece criterios para determinar a los beneficiarios de subvenciones para educación especial.
- El Decreto Exento No. 83 de 2015, que define orientaciones para adecuaciones curriculares en la educación básica.
- La Ley No. 21.545 de 2023, conocida como la Ley de Autismo, que asegura la igualdad de oportunidades para niños, adolescentes y adultos con TEA, promoviendo un abordaje integral desde los ámbitos educativo, social y de salud.

Sin embargo, persisten desafíos en la implementación de estas normativas, particularmente en la consolidación de prácticas de liderazgo pedagógico y trabajo colaborativo sostenido entre docentes y familias. Esto plantea la necesidad de fortalecer las competencias profesionales en educación diferencial y promover una cultura de colaboración en las escuelas, en línea con los principios de inclusión educativa establecidos por la legislación chilena.

1.4. Justificación del Estudio

a) Relevancia social

Este estudio es socialmente relevante porque aborda dos aspectos fundamentales para el bienestar y el desarrollo de la comunidad educativa: el fortalecimiento del desarrollo profesional docente y la promoción del aprendizaje integral de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En el contexto educativo actual, los docentes enfrentan el desafío de atender las necesidades diversas de sus estudiantes, particularmente de aquellos con TEA, quienes requieren estrategias pedagógicas adaptadas a sus características individuales. Este trabajo contribuye a mejorar las competencias profesionales del profesorado mediante el aprendizaje colaborativo, lo que permite reflexionar e innovar en sus prácticas pedagógicas.

b) Utilidad práctica

Desde una perspectiva práctica, esta investigación es un aporte significativo para abordar una problemática latente en el sistema escolar chileno: la atención educativa de los estudiantes con TEA. Aunque Chile ha avanzado en el desarrollo de un marco normativo que garantiza el derecho a la educación inclusiva, en la práctica persisten desafíos importantes, como la insuficiencia de formación docente, la falta de colaboración entre los profesionales de la educación y la implementación limitada de estrategias pedagógicas efectivas para estudiantes con necesidades educativas especiales.

c) Conveniencia

La conveniencia de este estudio radica en su contribución al desarrollo de una cultura de aprendizaje colaborativo en las escuelas y a la consolidación de una cultura inclusiva. El aprendizaje colaborativo no solo permite que los docentes trabajen en conjunto para resolver problemas educativos complejos, sino que también promueve el intercambio de conocimientos, el apoyo mutuo y la construcción colectiva de estrategias pedagógicas efectivas. Además, al enfocarse en la atención educativa de estudiantes con TEA, este estudio impulsa un cambio cultural en las escuelas, orientándolas hacia la inclusión y el respeto por la diversidad. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes con TEA, sino que

también enriquece el ambiente educativo en su conjunto, fomentando una comunidad escolar más equitativa, solidaria y cohesionada.

1.5. Objetivos de la investigación

Objetivo General

Favorecer el desarrollo integral de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un centro escolar a través del fortalecimiento del aprendizaje colaborativo docente.

Objetivos Específicos

1. Identificar las necesidades formativas del profesorado de un centro escolar en relación a la atención integral de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).
2. Diseñar e implementar una propuesta de mejoramiento del aprendizaje colaborativo docente como estrategia de desarrollo profesional situado para ofrecer atención pertinente a estudiantes con TEA.
3. Evaluar el proceso de mejoramiento del aprendizaje colaborativo y las prácticas docentes para la atención integral de estudiantes con TEA en el centro escolar.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Aprendizaje colaborativo y prácticas de co-enseñanza

Desde principios del siglo XX, se identificaron experiencias que promovían el aprendizaje grupal en diversos contextos, integrando objetivos compartidos para favorecer el desarrollo personal y social (Johnson y Johnson, 1989). Este enfoque encontró su consolidación teórica en la década de 1960, con los aportes de Lev Vygotsky. Su teoría histórico-cultural, centrada en conceptos como la Ley Genética de la Doble Formación y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), establece que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente.

Vygotsky (1998) subraya que el conocimiento no se desarrolla de forma aislada, sino a través de interacciones significativas en un entorno cultural y socialmente organizado. En este marco, el docente actúa como facilitador, proporcionando andamiajes que permiten al estudiante alcanzar niveles de competencia más elevados. Este enfoque marcó el inicio del trabajo colaborativo como un pilar fundamental en el aprendizaje. Se han identificado tres características esenciales del aprendizaje colaborativo:

- Interdependencia positiva, donde los miembros del grupo dependen unos de otros para alcanzar el objetivo.
- Interacción promotora, que se refiere al estímulo mutuo para avanzar hacia las metas.
- Responsabilidad individual y grupal, que asegura que cada miembro contribuya al resultado común (Gutiérrez, 2020).

En la década de 1970, los grupos de aprendizaje fueron reconocidos como herramientas pedagógicas clave para promover habilidades como la resolución de problemas, la comunicación y la gestión de conflictos. Zangara y Sanz (2019) destacan que los grupos primarios, caracterizados por la cercanía y el compromiso emocional, constituyen un entorno propicio para el aprendizaje significativo. Este enfoque evolucionó hacia un modelo más estructurado que incorpora técnicas de aprendizaje colaborativo para maximizar los resultados educativos. Además, disciplinas como la Sociología y la Psicología aportaron al entendimiento de los procesos grupales, enfocándose en cómo las dinámicas de grupo influyen en el desempeño individual. Esto llevó a una transición desde el aprendizaje

centrado en el individuo hacia una colaboración más integrada, donde la interacción en equipo amplifica el potencial de aprendizaje.

Según Krichesky y Murillo (2018), la colaboración docente se manifiesta en tres modalidades principales: coordinación, desarrollo conjunto y resolución de problemas. Cada una de estas prácticas posee características específicas en cuanto a la interdependencia entre docentes, la necesidad de valores compartidos y su potencial para generar aprendizaje profesional.

- Coordinación: Esta modalidad implica que los docentes establezcan acuerdos sobre aspectos como la secuenciación de contenidos, fechas de exámenes o estrategias pedagógicas. Sin embargo, la coordinación no necesariamente fomenta relaciones de interdependencia sólidas ni requiere de una visión compartida sobre la enseñanza. Por lo tanto, su impacto en el aprendizaje docente es limitado, ya que no promueve discusiones pedagógicas profundas ni cambios significativos en las prácticas educativas.
- Desarrollo conjunto: Esta práctica se refiere a la creación colectiva de materiales, actividades o proyectos interdisciplinarios. El desarrollo conjunto demanda una mayor interdependencia entre los docentes y se basa en valores y visiones compartidas. Este tipo de colaboración tiene un mayor potencial para generar aprendizajes significativos, ya que implica el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos que pueden transformar las prácticas pedagógicas.
- Resolución conjunta de problemas: Esta modalidad se centra en la identificación y solución colectiva de situaciones problemáticas en el entorno educativo. Requiere una fuerte interdependencia y una visión compartida entre los docentes, lo que facilita la generación de nuevos aprendizajes y la implementación de innovaciones en la práctica educativa.

La co-enseñanza, conocida inicialmente como enseñanza cooperativa, surgió en los años 50 y 60 en respuesta a los desafíos de integrar a estudiantes con discapacidades en entornos regulares. Este modelo de enseñanza colaborativa implica que dos o más docentes planifiquen, enseñen y evalúen juntos en un mismo espacio (Friend y Cook, 1996). Según Riveros (2019), este modelo fomenta la diversificación de la enseñanza y el enriquecimiento de los programas curriculares, permitiendo atender las necesidades de estudiantes con diferentes capacidades. Además, Toledo y Aparicio (2020) argumentan que la co-enseñanza

ha evolucionado hacia un modelo de inclusión, donde la colaboración entre docentes regulares y especialistas es esencial para la equidad educativa.

Entre los beneficios documentados de la co-enseñanza se incluyen: mejora en los resultados académicos de los estudiantes, incremento en la satisfacción laboral de los docentes, reducción de la carga individual de trabajo docente y mayor equidad en la atención de estudiantes con necesidades educativas diversas (Arriagada et al., 2021).

El movimiento hacia una educación inclusiva se consolidó con hitos internacionales como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 2008), que promovió la integración de estudiantes con discapacidades en entornos regulares. Este enfoque ha transformado las prácticas pedagógicas, fomentando la colaboración entre docentes como una estrategia para garantizar una educación de calidad para todos. En países como Estados Unidos, la co-enseñanza es vista como una solución innovadora para superar las barreras de segregación educativa, mientras que en Europa ha sido integrada como parte de políticas inclusivas más amplias. En América Latina, su desarrollo ha sido más reciente, pero con resultados prometedores en términos de integración y mejora de la calidad educativa.

La co-enseñanza ha demostrado ser una estrategia efectiva para promover la equidad en la educación, particularmente en contextos donde la diversidad estudiantil es un desafío. Según Krichesky y Murillo (2018), los modelos de co-enseñanza se clasifican en tres tipos principales: a) Asesoramiento jerárquico, donde un especialista guía al docente; b) Asesoramiento colaborativo, basado en la reciprocidad entre pares, c) Co-enseñanza, en la que ambos docentes trabajan juntos de manera igualitaria en el aula.

Estos modelos no solo benefician a los estudiantes, sino que también generan entornos de aprendizaje profesional para los docentes, quienes comparten conocimientos, experiencias y estrategias pedagógicas.

2.2. Modelo Colaborativo y Transformaciones en la Política de Educación Especial en Chile

El modelo de trabajo colaborativo implementado en el sistema escolar chileno, conocido como modelo colaborativo o de equipo, ha sido un eje central en la reestructuración de la política de Educación Especial. Este modelo emergió como parte de un proceso de reforma iniciado entre 2009 y 2010, a través de instrumentos clave como el Decreto N.º 170 de 2010 y la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Ley N.º 20.422 de 2010). Estas normativas marcaron un punto de inflexión en el abordaje de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el país, promoviendo un enfoque más inclusivo.

Posterior a estas reformas, uno de los mayores desafíos fue fortalecer el trabajo de los Proyectos de Integración Escolar (PIE) en los establecimientos educacionales. En este contexto, el Decreto N.º 170 de 2010 estableció la obligatoriedad de asignar horas a los docentes para coordinar y planificar las estrategias pedagógicas tanto dentro como fuera del aula. Esto introdujo un cambio significativo al requerir que dos o más profesionales compartieran la responsabilidad de la enseñanza, incluyendo la planificación, instrucción y evaluación de los estudiantes asignados al aula (Gutiérrez, 2020).

Estas transformaciones promovieron comunidades escolares más inclusivas, centradas en la disminución de la discriminación y el aumento de la atención a la diversidad en el aula. Se buscó no solo integrar a los estudiantes con NEE, sino también garantizar aprendizajes de calidad en entornos que respeten y valoren las diferencias individuales. Desde entonces, el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha desempeñado un rol crucial en el fortalecimiento del trabajo colaborativo como estrategia clave para diversificar la enseñanza. Según el MINEDUC (2019), el trabajo colaborativo se entiende como los apoyos ofrecidos por equipos interdisciplinarios dentro y fuera del aula, fomentando la colaboración entre docentes de educación regular y especial para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Este enfoque no solo se limita a mejorar las prácticas de aula, sino que también fomenta un cambio cultural en las escuelas, promoviendo la corresponsabilidad y la cohesión en las comunidades educativas. La inclusión, entendida como un principio rector, se ha convertido en un objetivo fundamental del sistema educativo chileno.

Las transformaciones recientes en el trabajo colaborativo tienen sus raíces en procesos de integración escolar desarrollados desde principios de los años 90. En este período, normativas como el Decreto N.º 490 de 1990 y la Ley N.º 19.284 de 1994 sobre la integración social de las personas con discapacidad sentaron las bases para políticas inclusivas. Estas disposiciones establecieron criterios iniciales para la atención de estudiantes con discapacidades físicas y promovieron su incorporación en escuelas regulares bajo la modalidad de los PIE (Arriagada et al., 2021).

El Decreto N.º 490 también institucionalizó la Unidad de Educación Especial dentro del MINEDUC, la cual ha sido responsable de generar políticas públicas, servicios y recursos especializados para atender a estudiantes con NEE. Estas medidas permitieron la transición de un enfoque segregador hacia uno integrador, ofreciendo a los estudiantes con discapacidades mayores oportunidades educativas en entornos regulares. Las reformas en materia de integración escolar acompañaron al sistema educativo chileno por más de dos décadas, a través de normativas como los Decretos Supremos N.º 1 de 1998, 291 de 1999 y 1300 de 2002. Estas disposiciones favorecieron la consolidación de los PIE y facilitaron la implementación de la Ley N.º 19.284 de 1994, estableciendo un marco legal para la evaluación, intervención y apoyo técnico-pedagógico en beneficio de los estudiantes con mayores dificultades.

Estas medidas transformaron el acceso a la educación para estudiantes con discapacidades, quienes previamente estaban relegados a escuelas especiales o residencias. La integración en escuelas regulares no solo amplió sus oportunidades educativas, sino que también contribuyó a la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa. La implementación de políticas de trabajo colaborativo ha generado un cambio significativo en las prácticas pedagógicas. Los docentes, ahora apoyados por equipos interdisciplinarios, han adoptado estrategias más diversificadas para atender a estudiantes con distintas necesidades. Este enfoque ha permitido superar barreras históricas, fortaleciendo el acompañamiento técnico y promoviendo una educación de calidad para todos.

En suma, las reformas impulsadas desde los años 90 hasta la actualidad han consolidado un modelo de trabajo colaborativo que, aunque enfrenta desafíos, ha demostrado ser una herramienta esencial para avanzar hacia una educación inclusiva en Chile.

2.3. Atención a la Diversidad en el Aula: Estrategias de Co-enseñanza y Trabajo Colaborativo

La atención a la diversidad en el aula es uno de los desafíos más significativos para la educación inclusiva. Este enfoque busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades o contextos, accedan a una educación de calidad. La colaboración entre profesionales de distintas áreas se ha demostrado como una estrategia efectiva para responder a esta diversidad, logrando resultados más favorables en las organizaciones educativas.

Según Díaz et al. (2022), el trabajo colaborativo en el ámbito educativo se considera una estrategia curricular clave, basada en la formación de equipos integrados por diversos profesionales. Este modelo de colaboración ha dado lugar a la práctica de la co-enseñanza, que permite comprender de manera más específica cómo se puede implementar la colaboración efectiva en los entornos escolares.

La co-enseñanza se organiza en distintos modelos que varían según el grado de interacción y responsabilidad compartida entre los docentes. Según Arriagada et al. (2021), estos modelos incluyen:

1. **Modelo de consulta:** Caracterizado por una relación jerárquica donde un especialista asesora al docente sobre aspectos específicos del proceso de enseñanza.
2. **Modelo colaborativo o de entrenamiento:** Surge como respuesta a la insatisfacción con el modelo de consulta. Este enfoque propone una relación igualitaria, donde ambos profesionales comparten roles y responsabilidades.

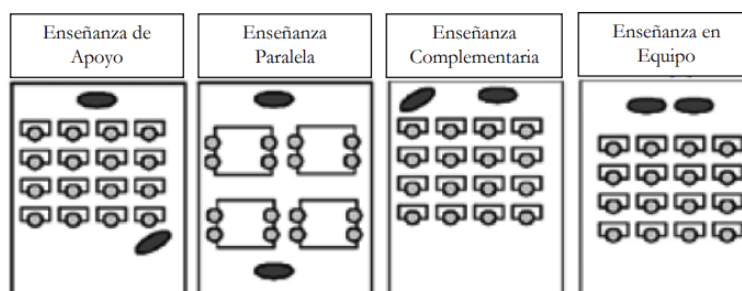
3. **Co-enseñanza o modelo de equipo:** Consiste en la colaboración plena entre docentes, quienes planifican, implementan y evalúan en conjunto todas las actividades del aula.

En el contexto chileno, la co-enseñanza comenzó a ser impulsada de manera formal con la promulgación del Decreto N.º 170 en 2009, que estableció lineamientos claros para promover estrategias colaborativas en las escuelas. Sanzana (2020) destaca que este marco legal ha sido esencial para incorporar la co-docencia como una práctica educativa que responde a la diversidad en las aulas. Por su parte, Rodríguez (2014) identifica diferentes enfoques que orientan la implementación de la co-enseñanza en los contextos educativos:

1. **Enseñanza de apoyo:** Un docente lidera la instrucción mientras el otro circula por el aula para prestar apoyo individualizado.
2. **Enseñanza paralela:** Dos docentes trabajan simultáneamente con grupos distintos dentro del aula, ofreciendo una enseñanza diferenciada.
3. **Enseñanza complementaria:** Ambos docentes aportan al proceso de enseñanza desde roles diferentes pero complementarios.
4. **Enseñanza en equipo:** Ambos docentes asumen conjuntamente todas las responsabilidades de planificación, instrucción y evaluación, compartiendo roles de liderazgo.

Figura 2.

Enfoques de co-enseñanza.



Nota. A partir de Rodríguez (2014).

Willard (2019, citado en González y Carrascal, 2022) añade otros enfoques como la enseñanza en estaciones, donde los estudiantes trabajan en grupos rotativos bajo la guía de diferentes docentes, y la enseñanza alternativa, donde un docente se enfoca en la mayoría del grupo y otro ofrece instrucción intensiva a estudiantes con necesidades específicas.

La co-enseñanza no solo se limita a la interacción entre docentes en el aula, sino que también abarca la planificación, la didáctica y la evaluación, como señala Rodríguez (2014). Estas dimensiones son fundamentales para implementar prácticas de trabajo colaborativo que respondan eficazmente a la diversidad en las aulas:

1. **Planificación:** Implica la distribución de roles, la selección de estrategias metodológicas y la definición de recursos para atender a las necesidades de los estudiantes.
2. **Didáctica del aula:** Se centra en la implementación conjunta de actividades planificadas, promoviendo un manejo efectivo del grupo y una comunicación clara entre los docentes.
3. **Evaluación:** Supone instancias de reflexión conjunta sobre los resultados obtenidos y la identificación de áreas de mejora, especialmente en relación con los estudiantes con NEE.

Tabla 1.

Dimensiones y subdimensiones de la co-enseñanza en la gestión curricular.

Dimensión	Subdimensión
Planificación de la enseñanza	1. Distribución de roles y responsabilidades. 2. Planificación general del aula común. 3. Diseño de las adaptaciones curriculares. 4. Determinación de las estrategias didácticas. 5. Planificación del enfoque de co-enseñanza. 6. Preparación de recursos.
Didáctica de aula	1. Enfoque de co-enseñanza. 2. Estrategias didácticas utilizadas. 3. Manejo de la conducta de los estudiantes. 4. Comunicación entre los docentes. 5. Relación entre actividades de aula común y de aula de recursos.
Evaluación	1. Diagnóstico de los aprendizajes previos. 2. Diagnóstico de las necesidades educativas especiales. 3. Evaluación de proceso. 4. Evaluación final. 5. Evaluación de la co-enseñanza.

Nota. A partir de Rodríguez, 2014.

El trabajo colaborativo en el aula no solo favorece la atención a la diversidad, sino que también fortalece las capacidades de los docentes y fomenta una cultura de aprendizaje continuo. La política de Nueva Educación Pública en Chile reconoce la colaboración como una capacidad fundamental de los profesionales de la educación, incentivando el diálogo, la motivación y el compromiso (DuFour et al., 2010).

Ryan (2016) destaca que un liderazgo efectivo es crucial para impulsar el trabajo colaborativo en las escuelas. Este enfoque no solo evita prácticas discriminatorias, sino que también promueve una visión inclusiva basada en la participación activa, el compromiso y la solidaridad. La colaboración se convierte así en una herramienta de transformación educativa, capaz de generar entornos más equitativos y democráticos.

La co-enseñanza emerge como una estrategia esencial para responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes, particularmente aquellos con discapacidades o NEE. Su implementación efectiva requiere de planificación cuidadosa, compromiso docente y liderazgo inclusivo. Al promover prácticas pedagógicas más integradas y colaborativas, se fortalece no solo la atención a la diversidad, sino también el desarrollo profesional de los docentes y la calidad de los aprendizajes en las aulas chilenas.

2.4. Fundamentos Teóricos sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su Atención Integral en Contextos Educativos

En este apartado se analizan los antecedentes sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su relación con el trabajo colaborativo y la co-enseñanza en contextos escolares. El TEA ha sido objeto de intensos estudios durante las últimas décadas, con importantes avances en su comprensión, diagnóstico e intervención. Estos avances han impactado directamente en las estrategias educativas implementadas para atender a estudiantes con esta condición.

El término "autismo" fue introducido por primera vez por Leo Kanner en 1943, quien describió características como la incapacidad de las personas para relacionarse de manera normal y su profunda desconexión emocional con el entorno. Paralelamente, Hans Asperger profundizó en un subtipo del espectro autista, identificando patrones de comportamiento que incluían falta de empatía, lenguaje pedante, intereses restrictivos y torpeza motriz (Artigas, 2014). Asperger denominó a estos niños "pequeños profesores", destacando su capacidad para hablar con gran precisión sobre temas de su interés.

Durante las décadas posteriores, los criterios diagnósticos del TEA evolucionaron significativamente. La inclusión del trastorno en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-III) en 1980 marcó un hito al establecer criterios iniciales para su identificación. En 1994, el DSM-IV amplió la definición, clasificando el TEA como un "trastorno generalizado del desarrollo" que incluía subtipos como el síndrome de Asperger y el trastorno desintegrativo infantil. Con la publicación del DSM-V en 2013, el concepto de "espectro" se consolidó, subrayando la variabilidad en las manifestaciones y necesidades de las personas con TEA.

Tabla 2.

Niveles de severidad del TEA.

NIVEL	COMUNICACIÓN SOCIAL	INTERESES RESTRINGIDOS Y ESTEREOTIPADOS
<u>Nivel 3</u> Requiere apoyo muy substancial.	Severo déficit en la comunicación verbal y no verbal. Muy limitada interacción social.	Preocupaciones y rituales interfieren marcadamente en todas las esferas de la vida.
<u>Nivel 2</u> Requiere apoyo substancial.	Marcado déficit en la comunicación verbal y no verbal, limitada interacción social.	Aparecen con suficiente frecuencia como para ser obvios al observador casual e interfieren en el funcionamiento.
<u>Nivel 1</u> Requiere apoyos	Sin recibir apoyos, déficit en la interacción social.	Causan interferencia significativa con el funcionamiento en uno o dos contextos.

Nota. A partir de American Psychological Association [APA] (2019).

Estudios epidemiológicos recientes indican un aumento en la prevalencia del TEA a nivel mundial, lo que se atribuye a factores como una mayor concienciación, ampliación de los criterios diagnósticos y mejoras en la detección (Lampert, 2018; OMS, 2023). Según el DSM-V, el TEA es un trastorno neurobiológico que afecta la comunicación, la interacción social y el comportamiento, con manifestaciones que varían en severidad y requieren distintos niveles de apoyo. En Chile, la legislación educativa ha avanzado para responder a las necesidades de los estudiantes con TEA, destacando normativas como el Decreto 170 (2009) y la Ley 20.422 (2010), que promueven la inclusión escolar. Más recientemente, la Ley 21.545 de 2023 refuerza la promoción de comunidades educativas inclusivas, exigiendo ajustes curriculares y estrategias de apoyo específicas para estudiantes con TEA.

La atención a la diversidad en las aulas implica adaptar las estrategias pedagógicas y curriculares para responder a las necesidades de los estudiantes con TEA. MINEDUC (2010) destaca que las personas con TEA requieren metodologías específicas que consideren su estilo de aprendizaje, incluyendo apoyos educativos que promuevan su participación activa en el aula. El trabajo colaborativo, en este contexto, emerge como una estrategia clave para garantizar la inclusión. La co-enseñanza, donde dos o más profesionales comparten responsabilidades en la planificación, instrucción y evaluación, se presenta como una

herramienta eficaz para atender las necesidades específicas de los estudiantes. Los enfoques de co-enseñanza incluyen modelos como:

- Enseñanza de apoyo: Un docente lidera la instrucción mientras otro brinda apoyo personalizado.
- Enseñanza en equipo: Ambos docentes comparten todas las responsabilidades de enseñanza.
- Enseñanza en estaciones: Los estudiantes trabajan en grupos rotativos con diferentes actividades guiadas por los docentes.

La atención educativa para estudiantes con TEA puede estructurarse en tres dimensiones clave:

- Planificación: Incluye la definición de roles docentes, la selección de estrategias metodológicas y la adaptación curricular.
- Didáctica del aula: Se centra en la implementación de actividades diseñadas para responder a las necesidades individuales y grupales de los estudiantes.
- Evaluación: Involucra la reflexión conjunta sobre el progreso de los estudiantes y la efectividad de las estrategias empleadas, con especial atención a los estudiantes con NEE.

La colaboración entre familia, escuela y profesionales es esencial para el éxito de las estrategias inclusivas. Las familias proporcionan información valiosa sobre las necesidades y fortalezas de los estudiantes, mientras que los docentes y directivos deben garantizar un entorno educativo inclusivo y adaptado. Según De la Torre (2020), la relación estrecha entre familias y escuelas es un pilar fundamental para el bienestar y desarrollo de los estudiantes con TEA. A pesar de los avances, persisten desafíos en la implementación de estrategias inclusivas para estudiantes con TEA, como la falta de formación especializada y recursos adecuados. Superar estas barreras requiere fortalecer la capacitación docente, promover el trabajo colaborativo y garantizar un liderazgo inclusivo que impulse el cambio cultural en las escuelas.

En conclusión, el TEA es un trastorno neurobiológico complejo que plantea retos significativos para los sistemas educativos. Sin embargo, mediante estrategias como el trabajo colaborativo y la co-enseñanza, junto con el apoyo de la familia y la comunidad educativa, es posible responder de manera efectiva a las necesidades de estos estudiantes. La educación inclusiva, entendida como un derecho, debe garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje en igualdad de condiciones, promoviendo así el desarrollo integral de las personas con TEA.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño

Desde una perspectiva epistemológica, se fundamenta en una modelo de paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, centrada la investigación, más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativo: interpreta aquello que va captando de modo activo Hernández-Sampieri, (2014). El tipo de investigación es una investigación-acción, esta busca resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, a través de un proceso colaborativo en el cual se investiga y al mismo tiempo se interviene, según (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

La elección de este tipo de investigación se justifica por la necesidad de explorar, detalladamente, la interacción el trabajo colaborativo docente y la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas en un entorno educativo específico. Es un proceso de investigación intencionada, colaborativa y sistemática, que busca resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas, a través de un proceso en el cual se investiga y al mismo tiempo se interviene (Fernández y Johnson, 2015; Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

3.2. Participantes

Los participantes del estudio fueron siete profesores y profesoras del centro escolar y tres profesoras de Educación diferencial, los cuales realizan docencia en los niveles de transición 1 y 2. Estos profesionales poseen edades entre los 26 y 58 años de edad. Asimismo, contaban con experiencia profesional desde los dos hasta los 34 años.

Estos participantes fueron seleccionados en forma intencionada, y todos declararon voluntariedad para participar del estudio, dado que se enmarca en los propios procesos de mejoramiento educativo del centro escolar y articulado con el quehacer profesional.

Asimismo, participaron del estudio 4 estudiantes con TEA (dos hombre y dos mujeres) con edades de 5 a 6 años. Estos estudiantes pertenecían al programa de integración escolar y eran atendidos por los docentes que formaron parte de la experiencia.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para el cumplimiento de los objetivos del estudio se utilizó:

a) Etnografía descriptiva, la cual implicó la observación sistemática y detallada de las prácticas pedagógicas en el contexto natural del centro escolar. Se centró en describir y comprender cómo los docentes interactúan con los estudiantes que presentan TEA, y cómo se desarrollan las dinámicas en el aula. Este enfoque permitió registrar las acciones, los lenguajes verbales y no verbales, y las estrategias utilizadas por los profesores en su práctica diaria.

Esta técnica es apropiada porque permite captar de manera directa y contextualizada las prácticas pedagógicas reales, identificando patrones, fortalezas y áreas de mejora en la atención de estudiantes con TEA. Además, la etnografía no solo recoge datos explícitos, sino también implícitos, como actitudes y valores que podrían no ser evidentes en otros métodos.

b) Entrevistas semiestructuradas a los profesores: Las entrevistas semiestructuradas combinaron preguntas previamente definidas con la flexibilidad de explorar en profundidad temas emergentes durante la conversación. Están diseñadas para obtener información sobre las percepciones, experiencias y necesidades formativas de los docentes respecto a la atención de estudiantes con TEA. Esta técnica complementa la observación etnográfica, ya que permite explorar la justificación que el profesorado otorga a las prácticas observadas, y profundizar en aspectos emocionales o conceptuales que no serían evidentes en un análisis puramente descriptivo.

3.4. Fases del Estudio

La AFE constó de tres fases constituyen un ciclo de mejora continua que no solo aborda las necesidades actuales del profesorado, sino que también impulsa una cultura de colaboración e innovación pedagógica sostenible. Este enfoque permite avanzar hacia una educación más inclusiva y efectiva para todos los estudiantes, especialmente aquellos con TEA.

1. Fase diagnóstica: Esta etapa se centra en comprender las carencias y oportunidades en el trabajo colaborativo docente y la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Para ello, se aplican herramientas como encuestas, entrevistas y grupos focales dirigidos al profesorado. El propósito es recolectar información sobre el nivel actual de conocimiento y práctica en estas áreas. Asimismo, se analizan las percepciones del equipo docente sobre las dificultades y desafíos asociados al aprendizaje colaborativo y a la atención de estudiantes con TEA. Los datos obtenidos permiten mapear necesidades formativas concretas, establecer prioridades y diseñar un plan de acción específico y contextualizado.

2. Fase de diseño e implementación de la mejora: En esta fase, se diseña e implementa un plan de mejora que responde a los aspectos críticos identificados en la etapa diagnóstica. Este plan incluye actividades como talleres, seminarios y sesiones de co-enseñanza, dirigidos a fortalecer las competencias docentes en trabajo colaborativo y en estrategias inclusivas para estudiantes con TEA. Además, se promueven prácticas innovadoras como la observación entre pares y la reflexión conjunta sobre casos específicos. La implementación se lleva a cabo de forma iterativa, con seguimiento continuo y ajustes según las necesidades emergentes. Este enfoque adaptativo garantiza que las actividades formativas sean relevantes, efectivas y sostenibles en el tiempo.

3. Fase de evaluación de la mejora: La última fase se orienta a evaluar los resultados del proceso de mejora. Se analiza cómo el aprendizaje colaborativo docente ha evolucionado, considerando tanto las dinámicas de interacción entre colegas como la implementación de

prácticas inclusivas. Asimismo, se evalúa el nivel de conocimiento adquirido sobre el TEA y su aplicación en la práctica educativa. Este análisis incluye métodos cualitativos, como entrevistas y observaciones de aula, y cuantitativos, como cuestionarios antes y después de la intervención. Los resultados se contrastan con los objetivos iniciales para identificar logros, áreas de mejora y lecciones aprendidas. Esta evaluación integral permite medir el impacto de la intervención y sentar las bases para futuras investigaciones y acciones de mejora.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Resultados de la Fase Diagnóstica

Los resultados de la fase diagnóstica, corresponden al OE1: Identificar las necesidades formativas del profesorado de un centro escolar en relación a la atención integral de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En tal sentido, se presentan integrados los resultados de los registros etnográficos y de las entrevistas, donde se levantaron las siguientes categorías:

1. Desconocimiento sobre cómo abordar las crisis de estudiantes con TEA

En el contexto escolar, se evidenció un desconocimiento significativo respecto al manejo de crisis de desregulación emocional en estudiantes con TEA. Este desconocimiento abarcaba desde el uso adecuado del lenguaje hasta estrategias específicas para anticipar y contener las crisis, lo que generaba situaciones de estrés tanto en los docentes como en los estudiantes afectados. La falta de acompañamiento en aula y la sobrecarga laboral exacerbaban esta problemática.

Las siguientes entrevistas dan cuenta de los nudos críticos descritos:

“No sabía acerca de la palabra de anticipación, y mucho menos su uso. No tenía tiempo para dedicarle a estos estudiantes tampoco, ya que no siempre estaba acompañada en la sala por asistente de aula, y en ocasiones mis dos alumnos diagnosticados, sufrían una desregulación emocional simultánea. Sumado a eso, estaba el caso de Matías, quien se mostraba indispuerto a colaborar en el aula, y yo desconocía si era que tenía la condición o solo me hacía rabietas” (docente 1)

“Llevaba años trabajando en completo desconocimiento de las disposiciones legales y los procedimientos adecuados. El tiempo no es suficiente para instruirse de situaciones nuevas y tampoco sabía por dónde empezar” (docente 4)

Las declaraciones de las docentes reflejan una brecha formativa considerable en el manejo de situaciones críticas asociadas al TEA. Este desconocimiento no solo afecta la capacidad de los profesores para intervenir de manera efectiva, sino que también incrementa su nivel de estrés al enfrentarse a situaciones que perciben como incontrolables. La falta de estrategias adecuadas termina impactando negativamente en la experiencia educativa de los estudiantes.

2. Desconocimiento de estrategias para atender estudiantes con TEA

El profesorado reconoció no estar familiarizado con estrategias específicas para atender a estudiantes con TEA, incluyendo aspectos como el trato no discriminatorio, las herramientas para ayudar a la regulación emocional y las disposiciones legales, como la ley TEA. En consecuencia, se observó una tendencia a excluir a los estudiantes diagnosticados de actividades grupales o ignorar sus necesidades específicas, perpetuando barreras para su inclusión.

“En todos mis años de experiencia he hecho todo sola. No cuento con tías asistentes. En la capacitación relacioné rasgos de la condición con algunos de mis alumnos, a quienes ignoraba. Así es como trabajaba con todos” (docente 4)

“A pesar de salir hace poco de mi carrera, no contaba con la información pertinente para tratar los casos ya diagnosticados, y cualquier acción se me dificulta debido a que mis cursos asignados tenían problemas conductuales y disciplinarios.” (Docente 6)

Estas respuestas evidencian que, incluso con experiencia docente o formación reciente, las estrategias inclusivas no están siendo transmitidas o priorizadas en la preparación profesional. Esto apunta a una falla tanto en la formación inicial como en la formación continua, lo que perpetúa prácticas que no consideran las necesidades de los estudiantes con TEA.

Asimismo, cuando ocurrían descompensaciones emocionales, los profesionales recurrían a estrategias inadecuadas, como minimizar las conductas a "pataletas" o "berrinches", sin reconocer las dificultades propias de la condición. Esto resultaba en una atención deficiente, al no considerar las necesidades específicas de los estudiantes con TEA.

“En un acto, un alumno se descompensó y quedé inhabilitada para ayudar porque no sabía qué hacer o a quién acudir. Sin tiempo para interiorizarme, no había mucho que pudiera hacer” (Docente 3)

“Atender las necesidades de los alumnos diagnosticados era más difícil al tener un caso de un estudiante violento. La demanda era demasiada para una sola profesora” (docente 2)

El manejo inadecuado de las descompensaciones emocionales pone en evidencia la necesidad de formación práctica y específica. Las respuestas sugieren que, ante la falta de estrategias claras, los docentes terminan utilizando enfoques punitivos o evitando el problema, lo que puede agravar las dificultades emocionales y sociales de los estudiantes con TEA.

3. Resistencia al aprendizaje sobre el TEA

Algunos docentes demostraron resistencia a la capacitación y al aprendizaje sobre estrategias para atender a estudiantes con TEA. Esta negativa se justificaba en la antigüedad laboral y en la percepción de que sus prácticas habituales eran suficientes, lo que dificultaba la implementación de cambios significativos en las dinámicas pedagógicas.

“Llevo mucho tiempo en el establecimiento. Siempre he trabajado igual con todos, y no he tenido problemas hasta ahora.”

“También tengo años de antigüedad. No consideré abrirme a esto, ya que no me parecía necesario.”

La resistencia al cambio suele estar relacionada con una percepción de suficiencia en las prácticas actuales y con una falta de comprensión sobre los beneficios de las nuevas

estrategias. Esta actitud, aunque comprensible desde la perspectiva de la experiencia, representa un desafío para la implementación de políticas inclusivas y la formación continua, especialmente en contextos escolares diversos.

4.2. Resultados de la Fase de Mejora

Desarrollo e Implementación de la Propuesta de Mejoramiento

En atención al objetivo específico 2 del estudio, que busca diseñar e implementar una estrategia de aprendizaje colaborativo como herramienta de desarrollo profesional situado para la atención a estudiantes con TEA, se llevaron a cabo una serie de actividades organizadas en torno a la capacitación entre pares y el fortalecimiento de habilidades pedagógicas inclusivas. Estas acciones estuvieron orientadas a abordar los nudos críticos detectados en la fase diagnóstica.

a) Capacitación entre pares: Estructura y Contenidos

La capacitación fue liderada por una docente previamente formada en aspectos relacionados con el TEA, asignada a este rol en un consejo de profesores. La formación consistió en dos sesiones extensas diseñadas para presentar y contextualizar la información de forma accesible y práctica, considerando el desconocimiento inicial de los docentes participantes. A continuación, se describen los principales contenidos y dinámicas trabajadas:

b) Análisis del Marco Normativo y Conceptual

Se realizó una introducción sobre la historia de la educación inclusiva en Chile, destacando hitos como la Ley General de Educación (LGE), el Decreto 83, la Ley de Inclusión, el Decreto 67 y, especialmente, la Ley TEA 21.545.

Se abordaron conceptos fundamentales del TEA desde una perspectiva neurodiversa, destacando los aportes de Armstrong (2012), y los criterios diagnósticos del DSM-5, que incluyen deficiencias en la comunicación e interacción social, así como patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento.

Se utilizó material visual y ejemplos concretos para situar a los docentes en un marco de comprensión claro y práctico.

c) Dinámicas de Grupo

Los participantes analizaron situaciones reales a través de videos en los que identificaron las características del TEA utilizando los criterios del DSM-5 y determinaron grados de severidad (1, 2 o 3) según la necesidad de apoyo.

Se promovió la reflexión sobre las creencias y percepciones del profesorado respecto al TEA, subrayando la importancia de considerar la diversidad de manifestaciones dentro del espectro.

d) Análisis de Factores Sensoperceptuales y Adaptaciones

Se introdujeron los conceptos de hipersensibilidad e hiposensibilidad, explicando su relevancia para comprender las barreras de aprendizaje y participación en los estudiantes con TEA. Se enfatizó la importancia de la integración sensorial y la orientación espacial para favorecer el aprendizaje, proporcionando ejemplos de adaptaciones en el aula, como el uso de anticipación verbal, escrita y visual.

Se compartieron herramientas prácticas como los cuestionarios M-CHAT y ASSQ, destacando su utilidad para identificar indicadores del espectro en contextos educativos.

Creación de Espacios Inclusivos

Los docentes trabajaron en el diseño de estrategias para diversificar aprendizajes, adaptando materiales educativos según las necesidades individuales de los estudiantes.

Se concluyó el taller con una dinámica de "anamnesis inclusiva", en la que los docentes fueron invitados a imaginar escenarios pedagógicos creativos y diversos que reflejaran principios de inclusión y equidad.

Evaluación de los aprendizajes

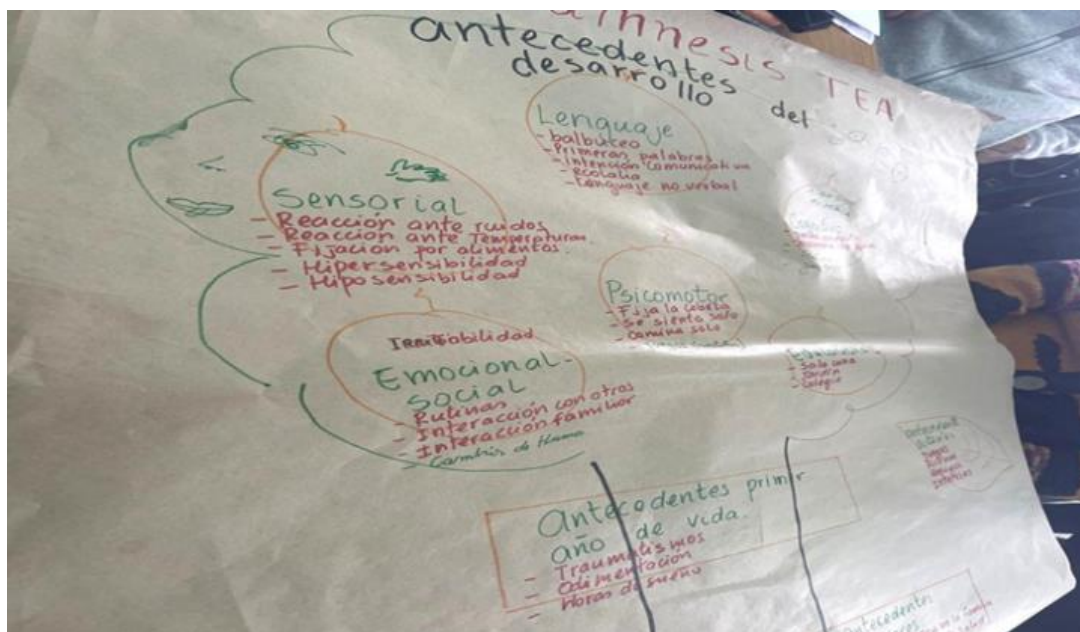
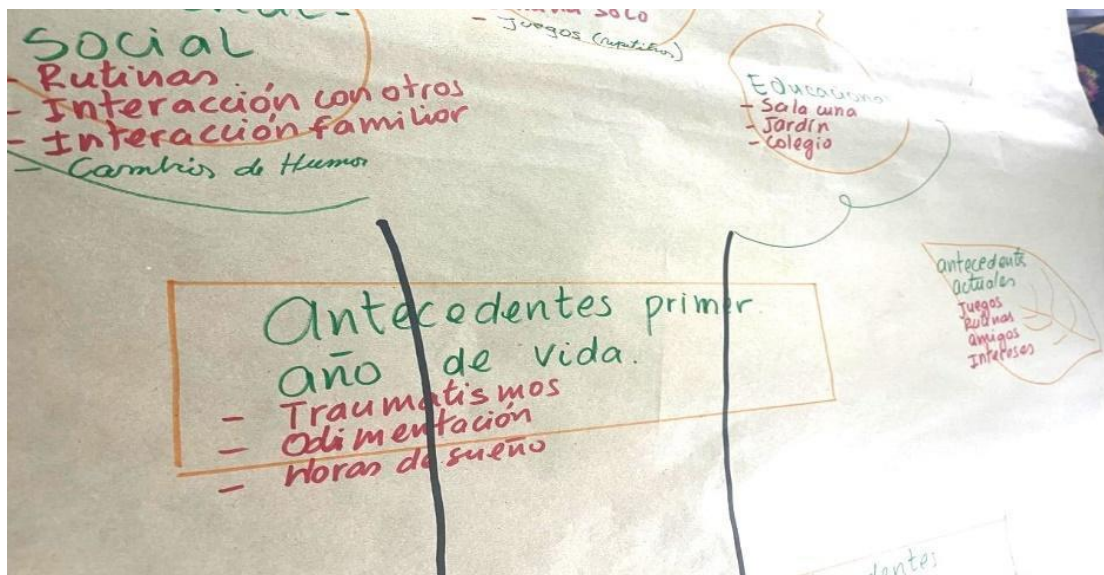
Esta formación orientada a diversificar los aprendizajes de los docentes para atender a los estudiantes con TEA en el aula tuvo como principales objetivos:

- Evaluar el conocimiento docente sobre el trabajo colaborativo y la diversificación de aprendizajes.
- Presentar principios para adaptar materiales y actividades pedagógicas según los estilos de aprendizaje y niveles de apoyo requeridos.
- Desarrollar habilidades para reconocer las características individuales de los estudiantes con TEA.
- Comprender las variaciones en estilos de aprendizaje y preferencias sensoriales para mejorar la implementación de estrategias pedagógicas.

La formación permitió a los docentes no solo ampliar su conocimiento sobre la condición, sino también reflexionar sobre sus prácticas y adoptar herramientas concretas para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes con TEA. Estas actividades sentaron las bases para un aprendizaje colaborativo más efectivo y una atención integral en el aula, respondiendo a las necesidades detectadas en la fase diagnóstica.

Los avances observados durante esta fase reflejan el impacto positivo de un enfoque formativo situado en la realidad escolar. La capacitación entre pares no solo fortaleció las competencias docentes, sino que también promovió un sentido de comunidad y responsabilidad compartida entre los profesores. No obstante, la necesidad de mayor tiempo y recursos para consolidar estas iniciativas quedó manifiesta, destacando la importancia de integrar procesos continuos de formación y evaluación.

Taller de Estrategias para diversificar los aprendizajes de estudiantes con TEA en el aula.



Material didáctico trabajado en el aula para el desarrollo del taller sobre aprendizaje y enseñanza en el aula.



Evidencia donde se refleja el trabajo realizado por docentes, asistentes de aula y administrativos.



El enfoque en actividades colaborativas y reflexivas no solo proporcionó información valiosa para el estudio, sino que también fortaleció las capacidades del equipo docente para abordar las necesidades de los estudiantes con TEA. La combinación de rigor metodológico, análisis colaborativo y vinculación teórico-práctica garantizó que los resultados fueran relevantes, confiables y aplicables al contexto escolar.

3. Resultados Fase de evaluación de la mejora

Se presentan los resultados correspondientes al objetivo específico 3 Evaluar el proceso de mejoramiento del aprendizaje colaborativo y las prácticas docentes para la atención integral de estudiantes con TEA en el centro escolar.

estos resultados dan cuenta del aprendizaje de los profesores, de acuerdo a las siguientes categorías levantadas:

1) Desarrollo de aprendizaje profesional docente sobre el TEA

Los talleres permitieron que los profesores y especialistas presentes aclararan dudas fundamentales sobre la condición del espectro autista (TEA). Los participantes lograron familiarizarse con terminologías adecuadas, prácticas pedagógicas inclusivas y el uso apropiado del lenguaje inclusivo. Además, se revisaron y retroalimentaron aspectos legales y normativos, como leyes y decretos relevantes para asegurar buenas prácticas en el aula. Este proceso permitió avanzar hacia una mayor comprensión de las barreras que dificultan la inclusión y cómo eliminarlas.

Durante las sesiones, los docentes reflexionaron sobre la importancia de la sensibilización y su impacto en los contextos escolares. Se subrayó cómo el incremento de diagnósticos de TEA demanda mayor preparación y adaptabilidad en los entornos educativos para garantizar el derecho a una educación inclusiva. Al respecto, los profesores comentan:

“Me es más cercana la terminología, y ahora puedo adecuar mis propias estrategias para tratar a mis niños TEA” (docente 5)

“Ahora sé que debo interiorizar en los demás niños tanto los términos como el respeto y la comprensión; esto evitaría el bullying hacia sus compañeros con la condición” (Docente 1)

María José, profesora diferencial:

“Sensibilizarnos y sensibilizar a otros es adecuado para seguir avanzando. Prepararé un panel de anticipación para mi curso más pequeño” (Docente 4)

Este componente evidenció que la sensibilización no solo mejora las prácticas pedagógicas, sino que también fomenta un cambio cultural en el equipo docente hacia una mayor empatía y respeto por la diversidad.

b) Aprendizaje sobre el uso de herramientas de detección temprana

Uno de los aspectos más destacados fue la capacitación en el uso de herramientas y pautas de detección temprana para identificar rasgos del TEA. Los participantes aprendieron sobre la importancia de detectar el espectro autista en edades tempranas, entre los 16 y 20 meses de vida, para facilitar una intervención oportuna. Se explicó que, aunque el diagnóstico formal debe ser realizado por profesionales capacitados (como quienes cuentan con certificación ADOS-2), los docentes pueden aplicar herramientas prácticas como el M-CHAT y el ASSQ para identificar posibles indicios de TEA.

Las sesiones incluyeron demostraciones prácticas de los tests:

M-CHAT: Instrumento sencillo, cuantitativo y cualitativo, adecuado para edades tempranas.

ASSQ: Test breve con preguntas de respuesta simple (sí/no), enfocado en niños mayores.

ADOS-2: Test especializado para profesionales de la salud capacitados.

Los docentes manifestaron interés en aplicar estas herramientas en contextos educativos y familiares, reconociendo su practicidad y accesibilidad. Al respecto, los docentes comentan:

“La alternativa de tests es práctica e interesante. Necesitaré guía para aplicárselos a mi nieto, eso sí” (Docente 2).

Marianela, profesora de mapudungun:

“El test me parece interesante. Me gustaría tomarle el test M-CHAT a mi hijo Agustín”

(Docente 4)

“Es muy fácil el ASSQ, rápido y corto. Como desconozco bastante del tema, me parece más óptimo” (Docente 6)

La introducción de estas herramientas empoderó a los docentes, permitiéndoles identificar posibles necesidades educativas especiales en sus estudiantes, contribuyendo así a una intervención más informada y efectiva.

c) Mejoramiento de Estrategias sensoriales y prácticas pedagógicas inclusivas

Los talleres incluyeron actividades prácticas orientadas a sensibilizar a los docentes sobre las necesidades sensoriales de los estudiantes con TEA y a modelar estrategias inclusivas para incorporar en su rutina diaria. Se enfatizó la importancia de adaptar los espacios y actividades educativas considerando la orientación espacial, las diferencias sensoriales y los estímulos requeridos por los estudiantes con hipersensibilidad (búsqueda de menos estímulos) e hiposensibilidad (necesidad de más estímulos).

Los docentes aprendieron a diseñar y emplear materiales didácticos y herramientas específicas para trabajar con sus estudiantes, como cuadros de anticipación, actividades de integración sensorial y recursos adaptados para fomentar la comunicación y el desarrollo motor. En ese sentido, los profesores comentan:

“Para mis niños ha funcionado bien el estímulo sensorial. Me gusta este método ya que propicia nuevos métodos de aprendizaje y permite diversificar la enseñanza”

(Docente 7)

“He estado revisando y guardando material que sirve para los ejercicios de estímulo sensorial. Lo compartiré con mi equipo. Es fácil de usar” (Docente 3)

“Creé los cuadros de anticipación con imágenes para apoyar en el lenguaje no verbal a mis estudiantes, además de incorporar el lápiz con una tuerca para mejorar el área sensorio-motriz del estudiante. Me ayudó saber que hay niños hipersensibles que necesitan mayores estímulos. Siendo profesora diferencial se me ha hecho más cómodo adaptar las estrategias propuestas en el taller” (docente 1)

Estas estrategias fomentaron el desarrollo de prácticas pedagógicas más inclusivas, ayudando a los docentes a diversificar sus métodos de enseñanza. Al incorporar conocimientos sensoriales y técnicas prácticas, se avanzó hacia un entorno educativo más accesible y equitativo.

Los resultados del objetivo específico 3 reflejan avances significativos en la sensibilización, adquisición de herramientas prácticas y adopción de estrategias inclusivas por parte del equipo docente. Esto sienta las bases para un cambio sostenible en la atención educativa a estudiantes con TEA, fortaleciendo la formación continua y el trabajo colaborativo como pilares fundamentales.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

1. Identificar las necesidades formativas del profesorado en relación a la atención integral de estudiantes con TEA

El diagnóstico evidenció que las necesidades formativas del profesorado se concentran en el desconocimiento de estrategias específicas para trabajar con estudiantes del espectro autista. Este desconocimiento abarca desde el manejo de crisis de desregulación emocional hasta el uso de un lenguaje inclusivo y adecuado para evitar confusiones y promover la integración de los estudiantes. Además, se identificó una falta de sensibilización hacia la diversidad, lo que limita la capacidad del profesorado para comprender y atender las particularidades de estos estudiantes.

Los resultados también resaltaron la falta de acceso a información actualizada sobre políticas inclusivas, como la Ley TEA y el Decreto 83, lo que afecta la aplicación de prácticas pedagógicas basadas en principios de equidad y justicia educativa. Este vacío formativo repercute en una atención desigual hacia los estudiantes con TEA y en la perpetuación de prácticas que no fomentan su inclusión plena en el entorno escolar.

Desde la perspectiva teórica, estos hallazgos se alinean con los planteamientos de Vygotsky (1998) sobre la importancia de la mediación cultural en el aprendizaje, donde la interacción con un entorno inclusivo puede transformar las capacidades de los estudiantes. Asimismo, las teorías sobre liderazgo pedagógico destacan la necesidad de formar a los docentes en competencias específicas que les permitan liderar procesos de cambio inclusivo en las aulas (Krichesky & Murillo, 2018). Por tanto, es imprescindible promover estrategias de formación continua y situada que respondan a estas necesidades y garanticen prácticas pedagógicas inclusivas y contextualizadas.

2. Diseñar e implementar una propuesta de mejoramiento del aprendizaje colaborativo docente

La implementación de talleres y actividades de aprendizaje colaborativo docente permitió abordar los nudos críticos detectados en la fase diagnóstica. Los talleres fueron diseñados no solo para transmitir conocimientos teóricos, sino también para fomentar prácticas reflexivas y colaborativas entre los docentes. A través de estas sesiones, los participantes pudieron familiarizarse con conceptos clave, como los criterios diagnósticos del DSM-V, el uso de herramientas de detección temprana (M-CHAT y ASSQ) y estrategias prácticas para la integración sensorial.

El proceso incluyó dinámicas grupales que fortalecieron el trabajo en equipo y la retroalimentación entre los participantes, lo que potenció un aprendizaje significativo y situado. Además, la incorporación de elementos prácticos, como el diseño de cuadros de anticipación y la personalización de estrategias pedagógicas, permitió que los docentes adoptaran herramientas concretas aplicables en sus aulas. Este enfoque fomentó un cambio cultural en la percepción de la inclusión, promoviendo una comprensión más empática y profunda de las necesidades de los estudiantes con TEA.

Teóricamente, los resultados reflejan los principios del aprendizaje mediado socialmente (Vygotsky, 1998), que resalta la importancia del trabajo colaborativo como motor del desarrollo profesional docente. Además, la propuesta se alinea con los modelos de co-enseñanza de Friend & Cook (1996), que subrayan el valor del trabajo conjunto para diversificar los enfoques pedagógicos. La implementación también refuerza la noción de que el aprendizaje colaborativo es un vehículo eficaz para la formación continua, especialmente en contextos escolares donde los desafíos inclusivos son cada vez más apremiantes.

3. Evaluar el proceso de mejoramiento del aprendizaje colaborativo y las prácticas docentes

La evaluación del proceso de mejora evidenció avances significativos en la sensibilización del profesorado y en la adopción de prácticas inclusivas. Los docentes demostraron una mayor comprensión sobre las necesidades específicas de los estudiantes con TEA, incluyendo la identificación de barreras para el aprendizaje y la implementación de estrategias sensoriales adaptadas. La incorporación de herramientas como los cuadros de anticipación y las actividades de integración sensorial permitió mejorar la atención a la diversidad en el aula, evidenciando cambios en las prácticas pedagógicas habituales.

Además, la evaluación destacó la importancia del acompañamiento y la reflexión crítica en el proceso formativo. Los talleres no solo sirvieron para transmitir conocimientos, sino también para fomentar una cultura de aprendizaje continuo y colaboración entre los docentes. Esto es especialmente relevante en un contexto en el que el número de diagnósticos de TEA sigue aumentando, exigiendo una mayor adaptabilidad y preparación por parte del personal docente.

Desde el marco teórico, los resultados se alinean con las ideas de Krichesky & Murillo (2018) sobre el liderazgo pedagógico, destacando cómo la formación continua y el trabajo colaborativo pueden transformar las prácticas docentes. Asimismo, la evaluación reafirma los postulados de Johnson & Johnson (1989) sobre el impacto positivo del aprendizaje cooperativo en la resolución de problemas y la toma de decisiones colectivas. La triangulación de datos, que incluyó perspectivas de docentes, directivos y materiales teóricos, permitió validar los avances logrados y destacar áreas de mejora para futuras intervenciones.

El estudio demuestra que el aprendizaje colaborativo docente, cuando se diseña e implementa estratégicamente, no solo fortalece las competencias del profesorado, sino que también genera un impacto positivo en la atención integral de los estudiantes con TEA. La combinación de formación teórica, herramientas prácticas y dinámicas reflexivas promueve un entorno educativo más inclusivo y equitativo. A partir de estos hallazgos, se refuerza la

necesidad de continuar desarrollando estrategias de formación continua, basadas en la colaboración y el liderazgo pedagógico, para enfrentar los desafíos de la diversidad en contextos escolares.

Reflexión sobre los principales Aprendizajes Profesionales desarrollados

La realización de esta tesis ha representado un proceso de crecimiento personal y profesional significativo, marcado por aprendizajes profundos en diversas dimensiones relacionadas con la investigación educativa, el liderazgo pedagógico y la atención inclusiva a la diversidad en contextos escolares.

1. Profundización en el conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Uno de los aprendizajes más relevantes ha sido adquirir un conocimiento integral sobre el TEA, tanto desde una perspectiva teórica como práctica. Este aprendizaje incluyó la comprensión de los criterios diagnósticos del DSM-V y su aplicación en el contexto educativo; la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con TEA, y el desarrollo de estrategias específicas para superarlas; la importancia de una detección temprana y las herramientas prácticas que los docentes pueden emplear para identificar señales del espectro autista, como los cuestionarios M-CHAT y ASSQ.

Estos conocimientos no solo fortalecieron mi perspectiva profesional, sino que también me permitieron generar propuestas que integran la teoría con la práctica para transformar las dinámicas escolares.

2. Liderazgo pedagógico y trabajo colaborativo

El diseño e implementación de talleres de aprendizaje colaborativo me permitió reflexionar sobre el impacto del liderazgo pedagógico en la formación continua del profesorado. Este aprendizaje destacó:

- La capacidad del trabajo colaborativo para fomentar un cambio cultural en las prácticas docentes hacia una educación más inclusiva.

- La relevancia de liderar procesos de sensibilización y formación que no solo aborden conocimientos técnicos, sino también transformen las creencias y actitudes del profesorado.
- El valor de la retroalimentación y la co-construcción de conocimiento como elementos clave para fortalecer la cohesión y el sentido de comunidad en los equipos docentes.

Este proceso reafirmó mi convicción sobre la importancia del liderazgo situado como motor de innovación educativa y desarrollo profesional.

3. Sensibilización hacia la diversidad

Uno de los aprendizajes más transformadores fue la sensibilización hacia la diversidad y la importancia de promover una educación inclusiva. A lo largo del proceso, pude reflexionar sobre:

- Cómo las barreras actitudinales y culturales impactan en la inclusión de estudiantes con TEA.
- La necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas para responder a las particularidades de cada estudiante, fomentando su participación activa en el aula.
- La importancia de sensibilizar a toda la comunidad educativa, incluidos estudiantes, docentes y familias, para construir entornos de aprendizaje más equitativos y respetuosos.

Este aprendizaje reafirmó mi compromiso con la equidad educativa y la inclusión como principios fundamentales de mi práctica profesional.

4. Reflexión sobre mi propio rol profesional

Finalmente, este proceso me permitió reflexionar sobre mi rol como investigador y educador. Pude identificar mis fortalezas, como la capacidad de liderar procesos formativos y diseñar estrategias situadas, así como áreas de mejora, como la necesidad de seguir actualizándome en herramientas innovadoras y enfoques inclusivos. Este ejercicio de

autorreflexión fue clave para fortalecer mi identidad profesional y mi compromiso con la mejora continua. En síntesis, esta tesis no solo amplió mis conocimientos técnicos, sino que también transformó mi perspectiva profesional, dándome de herramientas y aprendizajes que impactarán significativamente en mi quehacer académico y en mi capacidad para liderar procesos educativos inclusivos y efectivos.

Referencias

- American Psychiatry Association [APA]. (2019). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*. (5. ed.). <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- Anzieu D. y Martin, Y. (1971) *La dinámica de los grupos pequeños*. Kapelusz.
- Aparicio, C., Sepúlveda, F., Valverde, X., Cárdenas, V., Contreras, G. yValenzuela, M. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: Análisis de una experiencia de colaboración Universidad-Escuela. *Páginas De Educación*, 13(1), 19-41. COLOCAR URL
- Arriagada, C., Venegas, N., y Calzadilla-Pérez, O.O. (2021). La evaluación de las prácticas profesionales de co-enseñanza. *Praxis & Saber*, 12(31), 2-18. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.10795>
- Artigas, P.J. y Paula, P. I. (2014) El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista asociación española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587 <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Arriagada, C., Jara, T. L., y Calzadilla-Pérez, O.O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 175 - 195 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (junio 23, 1998). Decreto 1 de 1998, *Reglamenta capítulo ii título iv de la ley No. 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=120356&idParte=&idVersion=1998-07-23>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (septiembre 2, 1999). Decreto 291 de 1999. *Reglamenta funcionamiento de grupos diferenciales en establecimientos educacionales del país*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=142137>
- Celis, A. G., y Ochoa, M. G. (2022). Trastorno del Espectro Autista. *Revista de la facultad de Medicina de la UNAM*, 65 (1), 7 – 20 <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>.

- Córdova, E., Rojas, I. y Marín, S. (2021). El liderazgo directivo de las instituciones educativas: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(80), 231-236. COLOCAR URL
- Decreto 1300 (enero 11, 2003). *Aprueba planes y programas de estudios para alumnos con trastorno específico del lenguaje*. Biblioteca Del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar/imprimir?idNorma=206596&idVersion=2021-03-01>
- De la Cruz, D. (2019). *Trabajo colaborativo en docentes de una institución educativa en Guayaquil* [Tesis de magíster, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/42499/De%20la%20Cruz_GJD.pdf?sequence=1
- De la Torre, B. (2020). *La inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista TEA en educación infantil. Análisis de buenas prácticas en la comunidad de Madrid*. [Tesis doctoral, Universidad autónoma de Madrid]. Repositorio UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/693786>
- Díaz, R., Droguett, A., Huentecura, C., Muñoz, M. y Piñeiro, J.L. (2022). Creencias y concepciones sobre co-docencia con profesores de educación diferencial manifestadas por futuros profesores de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 131-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100131>
- Duarte, B. (2023). *Significados de la experiencia universitaria de personas con TEA asociados a su inclusión, bienestar emocional y salud mental*. [Tesis de posgrado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico UC. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/192543>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. y Many, T. (2010). *Learning by doing. A handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Figuerola, C. I., Sepúlveda, G. G., Soto, C. J., y Yáñez, U. C. (2020). Co-enseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-15. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25425>

- Fortuny, R., y Sanahuja, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44(1), 1-29.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>
- Guitert, M., y Giménez, F. (2000). *El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje*. Gedisa.
- González, L. B. y Carrascal, D. S. (2022). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Prisma Social*, (37), 123-147.
<https://revistaprismasocial.es/article/view/4689>
- González, E. (2021). *Inclusión del alumnado con TEA en las aulas ordinarias desde un enfoque colaborativo* [Tesis de grado, Universidad de la Laguna]
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/22648/%22Inclusion%20del%20alumnado%20con%20TEA%20en%20las%20aulas%20ordinarias%20desde%20un%20enfoque%20colaborativo%22.pdf>
- Gutiérrez, A. L. (2020). Trabajo colaborativo y co-docencia. Una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de estudios teóricos y epistemológicos en política educativa*, 5, 1-14.
<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>
- Grosso, M. L. (2021). El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 273-283. COLOCAR URL
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Holz, M. (2019). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Caracterización y normas que los rigen*. Biblioteca del Congreso.
https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27969/2/BCN_alumnosconNEE_final.pdf
- Johnson, D., y Johnson, R. (1989). *El aprendizaje colaborativo en el aula*. Editorial Paidós.

- Jortveit, M., y Kova, V. B. (2021). Co-teaching that works: special and general educators perspectives on collaboration. *Teaching Education*, 1-15 <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>
- Krause, A. (2022). *Factores facilitadores y de vulnerabilidad de los procesos de inclusión de estudiantes en el espectro del autismo en contextos universitarios chilenos*. [Tesis de posgrado, Universidad de Salamanca] Repositorio USAL. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/150959/PDP_KrauseArriagaAV_Autismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación xx1*, 21(1), 135-155.
- Lampert, M. P. (2018). *Trastorno del Espectro Autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido*. Asesoría técnica parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN_Politicas_de_apoyo_al_espectro_autista_FINAL.pdf
- Ley 20.545 de 2023. *Establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista, en el ámbito social, de salud y educación*. Congreso de la Republica. *Diario oficial 2 de marzo del 2023*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>
- López, M., Vidal, M. y Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *ISJ Inclusion and Society Journal*, 2(1), ENTRE PÁGINAS. COLOCAR URL
- Ministerio de Educación. (2010). *Educación de estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista, Manual de apoyo a docentes*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201404031020530.ManualTrastornoEspectroAutista.pdf>

- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de Integración Escolar (PIE)*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Ministerio de Educación. (2022). *Síntesis de los fundamentos del modelo de desarrollo de capacidades para el apoyo técnico pedagógico en la educación pública*. <https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2022/06/2.-Sintesis-de-fundamentos-del-MDC-1.pdf>
- OMS (2023) Autismo. Datos y cifras. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Rebolledo, V. (2022). *Características cognitivas y metacognitivas en autismo, un estudio exploratorio*. [Tesis de posgrado, Universidad Concepción]. Repositorio UDEC. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/10233>
- Riveros, A. (2019). *Estrategias de gestión y liderazgo que utiliza el equipo directivo, respecto a la co-docencia, como aporte para atender a la diversidad* [Proyecto de intervención, Universidad del Bio Bio] Repositorio Universidad del Bio Bio. <https://http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/2812>
- Robles, L. R., Hernández, L. R., Rosales, B., De la Rosa - Arredondo, T. y Guadarrama, P. (2019). Trastorno del espectro autista: una revisión para el médico de primer nivel de atención. *Atención Familiar*, 26 (4), 150-157. <https://doi.org/10.22201/facmed.14058871p.2019.4.70790>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18059/41_LaCoen-senanzaUnaEstrategiaParaElMejoramientoEducat-4994333.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rojas, V., Quiroz, V., Garrido C., Silva M., y Carvajal N. (2019). Conocimientos en Trastorno del Espectro Autista (TEA) en profesionales de los Programas de Integración Escolar de

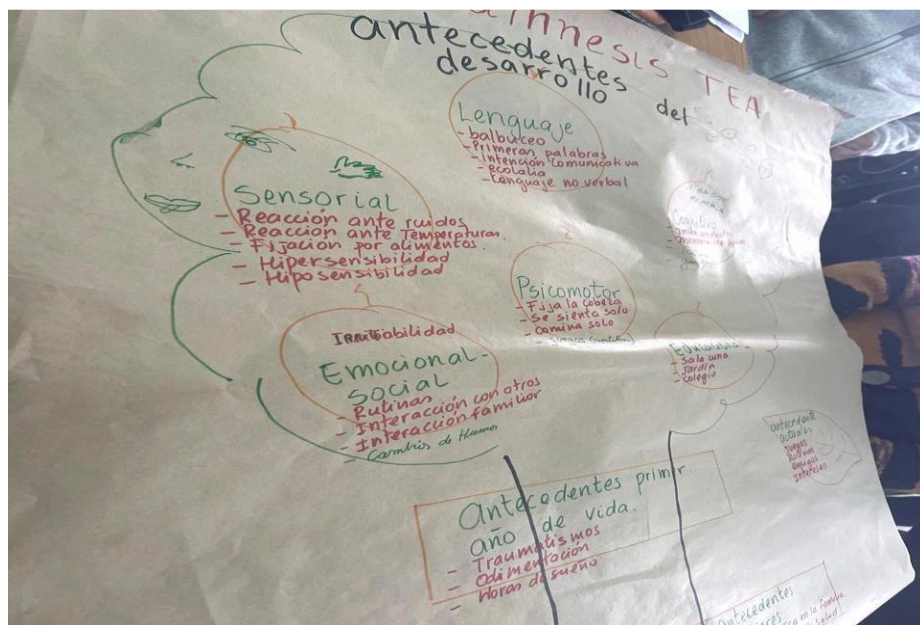
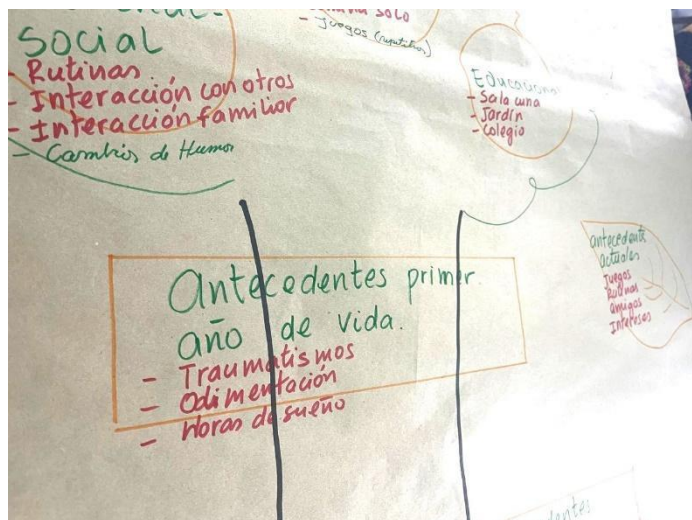
- la comuna de Valparaíso. *Revista Chilena de Pediatría*, 90 (5), 563 – 564.
[Conocimientos en Trastorno del Espectro Autista \(TEA\) en profesionales de los Programas de Integración Escolar de la comuna de Valparaíso \(scielo.cl\)](#)
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En, J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. (pp. 77-204). Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sánchez-Blanchart, J., Sánchez-Oliva, A., Pastor-Vicedo, J. Y Martínez-Martínez, J. (2019). La formación docente ante el trastorno del espectro autista. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 59–66. COLOCAR URL
- Sanzana, M. (2020). *Metodología de co-docencia para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en estudiantes de tercer año básico de la escuela Santa Clara de Talcahuano*. [Tesis de posgrado. Universidad del Desarrollo]. Repositorio UD. <http://hdl.handle.net/11447/3691>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Toledo, S. J., y Aparicio, M. C. (2020) Perspectivas del trabajo colaborativo e implicancias en el desarrollo profesional de docentes de enseñanza media de la región del Bio-Bio, Chile. *Revista de educación inclusiva*, 13(1), 145-161.
<redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/222505/Art.8.pdf?sequence=1>
- NO COLOCAR ABREVIATURA UNESCO. (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, documento de referencia.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Valdés, M. (2015). *Características de la programación curricular para la atención pedagógica de estudiantes con TEA en aulas regulares*. [Tesis de grado, Universidad de Concepción]. Repositorio UDEC. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/3151>

- Vianney, C. Y Díaz, I. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Ministerio de Educación. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Vitores, M. (2024) Autismo en el aula: Desafíos y estrategias para una educación inclusiva. *Revista Ventana Abierta, FALTAN DATOS* <https://revistaventanaabierta.es/autismo-en-el-aula-desafios-y-estrategias-para-una-educacion-inclusiva/>
- Vivanco, E. (2021). *Inclusión educativa de niños diagnosticados dentro del Trastorno del Espectro Autista en el Sistema Educacional chileno* [Tesis de grado, Universidad de Valparaíso]. Repositorio DIBRA. <https://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvscl/2597>
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Pueblo y Educación.
- Walker, W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro educacional*, (27), 13-32. COLOCAR URL
- Zangara, M., y Sanz, C. (2019). Del trabajo grupal al colaborativo. Antecedentes, conceptualización y propuesta de abordaje didáctico. *Signos universitarios*, (54), 3-47. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/viewFile/4940/6487>

ANEXOS

Anexo 1.

Taller de Estrategias para diversificar los aprendizajes de estudiantes con TEA en el aula.



Anexo 2. Relación de las de acciones de investigación.

Meses	Descripción actividad
Mes 1 Revisión de la Literatura	Realizar una revisión de la literatura específica sobre liderazgo pedagógico, trabajo colaborativo y estrategias pedagógicas inclusivas en el contexto de la atención a niños con TEA.
Mes 2 Contacto con el Colegio	Establecer comunicación con la dirección del Colegio San Leonardo de Pailahueque para obtener la autorización y colaboración necesarias para llevar a cabo la investigación.
Mes 3 Entrevistas con líderes pedagógicos	Realizar entrevistas con los directivos para comprender sus visiones, desafíos y toma de decisiones en relación con la atención a estudiantes con TEA.
Mes 4 Observaciones en aulas	Observar clases específicas y actividades donde participen estudiantes con TEA, para ver cómo se implementan estrategias pedagógicas y colaborativas en el entorno educativo concreto.
Mes 5 Entrevistas con profesionales de la educación	Conducir entrevistas con docentes para explorar su conocimiento y participación en iniciativas colaborativas, sus percepciones sobre el liderazgo pedagógico y su experiencia en la enseñanza de estudiantes con TEA.
Mes 6 Análisis de datos	Aplicar análisis de contenido a las entrevistas y observaciones para identificar patrones, temas y relaciones relevantes
Mes 7 Elaboración de conclusiones	Sintetizar los hallazgos para obtener conclusiones específicas sobre cómo el liderazgo pedagógico y el trabajo colaborativo impactan en la mejora de la calidad de aprendizaje de los estudiantes con TEA en el Colegio San Leonardo de Pailahueque.
Mes 8 Recomendaciones	Proporcionar recomendaciones específicas, basadas en los hallazgos, para mejorar las prácticas pedagógicas y colaborativas en el contexto del Colegio San Leonardo de Pailahueque.

Anexo 4.

Entrevista a docentes del Colegio San Leonardo de Pailahueque.

Objetivo: Identificar las prácticas de trabajo colaborativo entre docentes y profesionales del equipo PIE para la atención de niños y niñas con diagnóstico de TEA en el Colegio San Leonardo de Pailahueque.

Unidades de análisis estudiadas en el instrumento: Prácticas de liderazgo pedagógico

Cuestionario de preguntas:

Ítem 1: Introducción y experiencia personal

¿Podría compartir brevemente su experiencia personal trabajando con estudiantes con TEA?

¿Qué le ha llevado a desarrollar interés en la educación inclusiva?

Ítem 2: Enfoque pedagógico

¿Cómo describe su enfoque pedagógico al enseñar a estudiantes con TEA?

¿Qué adaptaciones o estrategias específicas utiliza en su práctica diaria?

Ítem 3: Desafíos en el aula

¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta al enseñar a estudiantes con TEA?

¿Cómo maneja situaciones difíciles o momentos de frustración?

Ítem 4: Soporte y recursos

¿Qué tipo de soporte y recursos cree que necesita para enseñar eficazmente a estudiantes con TEA?

¿Cómo accede a estos recursos y con qué frecuencia?

Ítem 5: Interacción con familias

¿Cómo se comunica con las familias de los estudiantes con TEA?

¿Qué consejos o recomendaciones daría a otros docentes sobre la comunicación con las familias en este contexto?

Ítem 6: Integración social

¿Cómo fomenta la integración social de los estudiantes con TEA en el aula y fuera de él?

¿Qué actividades o proyectos ha implementado con éxito para esto?

Ítem 7: Formación continua

¿Considera que recibe suficiente formación y actualización sobre TEA y estrategias de enseñanza inclusiva?

¿Qué áreas de formación le gustaría ver mejor cubiertas?

Ítem 8: Toma de decisiones en el aula

¿Cómo toma decisiones sobre adaptaciones o cambios en el plan de estudios para un estudiante con TEA?

¿Qué factores considera importantes en este proceso?

Ítem 9: Reflexiones sobre el impacto

¿Cómo evalúa el impacto de sus esfuerzos en el desarrollo y progreso de los estudiantes con TEA?

¿Qué le motiva a continuar enseñando en este campo desafiante?

Ítem 10: Perspectivas futuras

¿Qué objetivos tiene para mejorar aún más su práctica de enseñanza con estudiantes con TEA en los próximos años?

¿Hay algún proyecto o innovación educativa en mente?

Anexo 5.

Guía para la Entrevista en la aplicación del Focus Group en docentes y profesionales del Colegio San Leonardo de Pailahueque

Objetivo: 3. Identificar los conocimientos de los docentes y profesionales sobre estrategias de co-enseñanza como práctica de trabajo colaborativo en la atención de niños y niñas con TEA.

Unidades de análisis estudiadas en el instrumento: Percepciones de las y los docentes

Cuestionario de preguntas:

Pregunta 1: Experiencia y compromiso

¿Podría compartir su experiencia y compromiso personal con la inclusión de estudiantes con TEA en el colegio?

Pregunta 2: Visión institucional

¿Cómo se alinea la misión y visión de su colegio con el objetivo de brindar educación inclusiva a estudiantes con TEA?

Pregunta 3: Desafíos principales

¿Cuáles considera que son los desafíos más significativos que su colegio enfrenta al intentar satisfacer las necesidades educativas de estudiantes con TEA?

Pregunta 4: Estrategias de atención

¿Qué estrategias específicas ha implementado su colegio para apoyar a estudiantes con TEA, y cuál ha sido su impacto?

Pregunta 5: Proceso de toma de decisiones

¿Cómo se toman las decisiones importantes relacionadas con la inclusión de estudiantes con TEA en su colegio? ¿Quiénes están involucrados en este proceso?

Pregunta 6: Mejoras y perspectivas futuras

¿Qué áreas ve como oportunidades para mejorar la atención a estudiantes con TEA en su colegio? ¿Cuáles son sus metas a largo plazo en este ámbito?