

**Educación inclusiva: consideraciones para directivos
y docentes sobre discapacidad intelectual en Chile**

**Inclusive education: considerations for directives and
teachers regarding intellectual disabilities in Chile**

Eliot Roberto Gárate-Ramírez¹
Universidad Europea del Atlántico - España
eliot.garate@gmail.com

doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1541

V8-N1-1 (ene) 2023, pp. 114-121 | Recibido: 09 de octubre de 2022 - Aceptado: 05 de enero de 2023 (2 ronda rev.)
Edición Especial

¹ Magíster en Intervención Psicológica en el Desarrollo y Educación.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4903-4853>

Descargar para Mendeley y Zotero

RESUMEN

El presente artículo indaga en las herramientas de equipos educativos, compuesto por directores, inspectores, docentes y otros profesionales de la educación, en torno a la discapacidad intelectual en las escuelas de Chile, ante estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), dadas por discapacidades intelectuales, en Chile. Esta revisión literaria pone en evidencia la falta de conocimiento formativo, herramientas profesionales, evaluaciones especializadas y diagnósticos profesionales que complejizan los procesos de aprendizaje y experiencias sociales de estudiantes con discapacidades intelectuales, que generan instancias de discriminación, abuso y rechazo. Entre los hallazgos más relevantes, cabe reconocer el peligro creado por las carencias en la formación de pregrado de docentes y su posterior capacitación laboral ante las necesidades actuales de la educación inclusiva; y la necesidad de alternativas al modelo tradicional de pruebas estandarizadas y logros exclusivamente académicos, como la evaluación de conducta adaptativa y el diseño universal, para dirigir el enfoque del equipo educativo hacia un modelo de respeto y empatía universal, que puede seguir el cuerpo estudiantil.

Palabras clave: educación inclusiva; discapacidades intelectuales; equipo educativo; diseño universal de aprendizaje; Chile

ABSTRACT

This article explores the tools of educational teams, composed of principals, inspectors, teachers, and other education professionals, regarding students with special educational needs (SEN), given by intellectual disabilities in Chile. This literature review highlights the lack of formative knowledge, professional tools, specialized evaluations, and professional diagnoses that complicate the learning processes and social experiences of students with intellectual disabilities, which generate instances of discrimination, abuse, and rejection. Among the most relevant findings, it is worth recognizing the danger created by the shortcomings the undergraduate training of teachers and their subsequent job training for the current needs of inclusive education; and the need for alternatives to the traditional model of standardized tests and exclusively academic achievements, such as the assessment of adaptive behavior and universal design, to direct the approach of the educational team towards a model of respect and universal empathy, which can be followed by the student body.

Key words: inclusive education; intellectual disabilities; educational team; universal learning design; Chile

Introducción

A décadas de la legislación en torno a la educación inclusiva en Chile, la literatura sigue evidenciando experiencias negativas de estudiantes con discapacidad intelectual en colegios municipales. Esto se refleja tanto entre estudiantes como desde equipos directivos, que complejizan no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también crean un rechazo ante la obtención y divulgación de diagnósticos clínicos sobre discapacidad. Esta reacción ante la discapacidad intelectual, evidenciada en el estado de la legislación y sistematización educacional, responde a una carencia previa en torno a falta de conocimiento sobre discapacidad que conlleva poco respeto y tolerancia. Esto, a su vez, dificulta la implementación de herramientas de apoyo y la participación plena de todos y todas en el ámbito educativo.

La revisión literaria del enfoque docente y directivo en torno a estudiantes de necesidades educativas especiales, abreviadas como NEE, dadas por discapacidades intelectuales, evidencia la falta de teoría y herramientas metodológicas sobre adecuaciones curriculares y conductuales en la formación profesional docente que pueden ser dadas desde corrientes como la conducta adaptativa y el diseño universal (Gutiérrez-Zúñiga et al., 2018; Núñez y Montero, 2021; Berríos y Herrera, 2021).

En una Carta al director de la Revista Chilena de Pediatría, Rojas et al. (2019) se enfoca en uno de los trastornos asociados con discapacidad intelectual y denota que, desde la implementación normativa de Programas de Integración Escolar, abreviado como PIE, a modo de estrategia inclusiva en el 2009, la matrícula de estudiantes TEA aumentó en un 783%. Sin embargo, hasta el año 2019, 71,7% de profesionales que trabajan con estudiantes TEA en la comuna de Valparaíso, en Chile, no tienen capacitación especializada para el trato con ellos (Rojas et al., 2019). Ante ello, Rojas et al. (2019) establece que, “la falta de conocimiento favorece la estigmatización y exclusión de este grupo de niños y niñas, privándolos de oportunidades de aprendizaje, no solo académicamente,

sino también socioemocional, profundizando el círculo de discriminación” (p. 563).

Ante este tipo de caso, es pertinente recordar que el equipo directivo, al igual que el equipo docente son el modelo a seguir para la conducta de los y las estudiantes de la comunidad educativa que dirigen. Más allá de los contenidos académicos, estas figuras de autoridad transmiten valores a través de sus palabras y sus acciones, por lo cual, si ellos y ellas no demuestran un trato adecuado de respeto y tolerancia, y no poseen recursos específicos de contención y adecuación hacia estudiantes con NEE, es poco probable que el cuerpo estudiantil genere actitudes que fomenten la participación activa de sus pares.

Esta problemática se valida en malas experiencias de estudiantes con discapacidades intelectuales captados por la prensa chilena, que denotan casos de fuga de un estudiante autista, por falta de supervisión, y el abuso de otro estudiante neurodivergente por parte de compañeros de colegio, entre otros (Bío Bío Chile, 2022; Soy Chile, 2022). A pesar del carácter negativo de la situación, la visibilización en prensa nacional denota preocupación por tolerancia y empatía estudiantil; sin embargo, estudiantes autistas no son los únicos con NEE que necesitan de atención, y aún falta por reconocer la amplia gama de discapacidades intelectuales que requieren de apoyo también.

En el contexto de los casos de prensa, las instituciones educativas asumen y lamentan las situaciones de abuso; no obstante, responsabilizan a las familias de los y las estudiantes abusadores, haciendo un llamado a aumentar la educación desde el hogar sin mención en torno a la necesidad del diálogo sobre inclusión. En cuanto a la falta de supervisión de estudiantes con discapacidad intelectual en el caso de fuga, la nota de prensa publica un comunicado de la Superintendencia de Educación, reconociendo que se constató una infracción a la normativa educacional en torno al cuidado y seguridad y la iniciación de un procedimiento administrativo que resultará en sanciones monetarias, apoyada por denuncias de la Cámara de diputados del gobierno de Chile (Cámara de diputados, 2022).

Cabe destacar que las experiencias de abuso o negligencias mencionadas en prensa ocurren en establecimientos de educación pública, por lo cual corresponden a una visión limitada de la realidad nacional. Sin embargo, dado que las instituciones educativas privadas que poseen un enfoque dirigido a estudiantes con NEE son pocas y excluyentes por su centralización y poder adquisitivo, es importante validar estos ejemplos para urgir no solo la normalización de estudiantes con discapacidad intelectual en las salas de clases, tanto públicas como privadas, sino también la capacitación a directivos, docentes, estudiantes y familias en torno a la concepción de discapacidad, a nivel nacional, para que la falta de conocimiento y/o falta de recurso humano nunca sea motivo de abuso o negligencia.

Dado que los discursos y las acciones de estudiantes en la sala de clases están profundamente condicionados por sus formadores, este artículo busca indagar en la percepción y el desarrollo de los conceptos de discapacidad e inclusión en el cuerpo directivo y docente para notar que la formación profesional carece de conocimiento y herramientas que responden a los requisitos actuales de educación inclusiva en la sala de clases, propios de una cultura progresiva que se encamina hacia un modelo de enseñanza universal. Este tipo de investigación propone sentar las bases para políticas públicas que fomenten el derecho al aprendizaje de todos y todas, buscando, como fin ulterior, extender las redes de apoyo para estudiantes con discapacidades al vincular los espacios del hogar con instituciones de educación y salud en busca de medidas tanto de apoyo como prevención de malas experiencias debido a falta de conocimiento.

Herramientas inclusivas en la sala de clases

Cisternas y Huenumanb (2022) establecen una definición general de discapacidad intelectual, notando que “se entiende como una condición caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, la cual abarca habilidades sociales y prácticas cotidianas” (p. 37). A esta concepción, se suma que origina antes de los 18 años y, apoyados

en Jenkins (1998), tiene consideraciones de un coeficiente intelectual bajo el promedio establecido y problemas conductuales que influyen en la realización autónoma de tareas cotidianas. Cabe considerar, además, que Cisternas y Huenuman (2022) identifican un sesgo reduccionista en estas definiciones de discapacidad intelectual, denotando que estas determinaciones provienen del ámbito médico, y corresponden a características muy heterogéneas que escapan de normas convencionales, establecidas socialmente.

Según Thompson et al. (2010), la discapacidad intelectual se presenta de limitaciones en las habilidades de razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, aprender de la experiencia; al igual que en habilidades conceptuales, social y prácticas que pueden complejizar las habilidades de adaptación, comunicación, autocuidado, sociabilización, salud y seguridad, aprendizaje, tiempo libre y trabajo.

Con esto en mente, la discapacidad intelectual se puede abarcar según niveles de apoyo o acompañamiento requerido, desde leve, moderado, grave y profundo, lo cual suele ser determinado por su coeficiente intelectual. Por ello, en el contexto de educación, la discapacidad intelectual puede incluir a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno de Déficit Atencional (TDA), Síndrome de Down (SD), Trastornos Generales del Desarrollo (TGD), entre otros.

En Chile, el Ministerio de Educación (2005) define las necesidades educativas especiales como necesidades educativas que requieren de un educador diferencial ya que no pueden ser resueltas con recursos metodológicos tradicionales. De esta manera, el Ministerio de Educación (1997) establece que los y las estudiantes con NEE, ya sea de manera transitoria y permanente, deben ser evaluados de forma diferencial. Ello se refiere a un proceso pedagógico a través del cual el docente debe identificar niveles de logros del aprendizaje, a nivel curricular, que alcanza el y la estudiante. Con esto en mente, Bizama y Martínez (2021),

apoyadas en Rueda (2010) reconocen que la evaluación educativa, en el marco de la educación inclusiva, “es una actividad pedagógica que se ha tornado una tarea altamente compleja y que ha requerido cada vez más docentes con formación especializada y conocimiento acumulado” (p. 3). Para ello, el equipo educativo, con ciertas variaciones dependiendo de los recursos de cada escuela, cuenta con directores, inspectores, docentes, docentes de educación diferencial especializados en PIE, coordinador PIE, psicólogo, trabajador social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre otros.

Ello implica que, más allá de una única herramienta de evaluación, la evaluación educativa se debe basar en un “constructo polisémico, complejo y multimodal que puede tener diferentes significados, ser usado en distintos sentidos y, por ende, puede generar controversia, tanto en su conceptualización como en su utilización” (Bizama y Martínez, 2021, p. 3). Esto, aplicado a la evaluación de estudiantes con NEE en salas de clases públicas, debería hacer uso de la polisemia y multimodalidad para adecuar no solo la calificación, sino el proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de ello, Calderón (2011), en un estudio aplicado a docentes que imparten evaluaciones diferenciales a estudiantes con NEE en escuelas no especializadas, demuestra que “el personal docente de educación general básica no tiene conocimientos técnicos ni políticos acerca de la evaluación diferenciada (...) y no se rigen por modelos teóricos de evaluación especial sino solo por su práctica y experiencia profesional personal” (Bizama y Martínez, 2021).

En sintonía con ello, en un estudio realizado a la comunidad educativa de dos escuelas municipales de Puente Alto, en Chile, Gárate (2021) denota que, aunque 19 de 26 profesionales de la educación han asistido a asambleas informativas sobre estudiantes con NEE, solo 2 están capacitados para liderar este tipo de evento y 5 nunca han asistido ni dominan estos contenidos. Estas cifras son similares en torno a la participación del equipo educativo en reuniones sobre PIE, estrategias inclusivas para NEE, normativa y políticas públicas de educación inclusiva.

Por otra parte, ante la discapacidad intelectual, surge la necesidad de una adecuada evaluación diagnóstica. Esta evaluación, según Gutiérrez-Zúñiga, Maldonado, Yáñez y Retamal (2018), debe considerar tres criterios: limitaciones significativas en el coeficiente intelectual, conducta adaptativa y sintomatología, antes de los 18 años. En particular, la conducta adaptativa, apoyada en los estudios de Schalock et al. (2010), “es el grupo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (p. 44). Por ello, la identificación y posterior análisis profesional de estas conductas permite “planificar programas y estrategias de actuación que posibiliten el desarrollo integral de los sujetos con discapacidad intelectual” (Gutiérrez-Zúñiga et al., 2018). Cabe destacar que, si bien, esta herramienta podría ser clave en el contexto escolar, la conducta adaptativa considera una serie de habilidades necesarias para llevar a cabo todo tipo de actividades propias de una vida plena.

En efecto, la evaluación de la conducta adaptativa surge como una herramienta diagnóstica para generar un plan de apoyo, acorde a las necesidades individuales de estudiantes con discapacidad intelectual; sin embargo, las posibilidades de esta herramienta están condicionadas por el acceso a un profesional psicológico que realice la evaluación y, luego de la obtención de un diagnóstico, la aplicación de las recomendaciones médicas por parte de los docentes en el ámbito escolar. A estas limitaciones, se suma que, en Chile, no existe una evaluación única para la conducta adaptativa y, mucho menos, una integración estandarizada de este constructo (Gutiérrez-Zúñiga et al., 2019, p. 28).

Según Núñez y Centeno (2022), la conducta adaptativa, aunque es un criterio clave para el diagnóstico de discapacidad intelectual, “es un concepto poco o nada difundido en el ámbito escolar” (p. 203). En un estudio realizado a comunidades educativas que incluyen discapacidad intelectual en la región del Maule en Chile, se denotó que, no basta con solo reconocer la necesidad de la evaluación diferenciada ya que docentes “en sus prácticas pedagógicas, no disponen de orientaciones precisas dentro del currículo ordinario de educación parvularia y

básica y sería precisa una mayor colaboración con las familias en la enseñanza de las habilidades adaptativas” (Núñez y Centeno, 2021, p. 204).

De esta manera, se puede acordar que la evaluación específica de la conducta adaptativa y su aplicación en una sala de clases es escasa en el contexto chileno. Requiere de diagnósticos biomédicos que, al igual que la implementación de un Programa de Integración Escolar efectivo, debe apoyarse en directrices de profesionales en educación diferencial y, sin este diagnóstico, estudiantes neurodivergentes, que aprenden de diferentes formas y en distintos ritmos, quedan expuestos a malas experiencias en el contexto escolar que pueden desembocar en situaciones de abuso escolar y deserción (Arias, 2020).

Por ello, cabe recordar que, el aprendizaje y la posterior evaluación de estudiantes con NEE depende también del entorno en el cual se encuentran, requiriendo de un nivel previo de contención y compañerismo para su éxito escolar. Esto implica reconocer la necesidad de priorizar los logros socioemocionales del contexto escolar, por sobre aquellos académicos (San Martín y Luengo, 2018; Conejeros-Solar, Gómez-Ariazga y Sandoval-Rodríguez, 2018; Benavides y Antonio, 2019).

Ante esta problemática, algunas escuelas optan por adoptar prácticas pedagógicas basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como herramienta alternativa al modelo educativo tradicional. Según Berríos y Herrera (2021), apoyadas en López (2018),

DUA es un diseño instruccional que ofrece alternativas de acceso a los aprendizajes a la diversidad de estudiantes en las aulas, considerando sus conocimientos previos, intereses personales, ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros, que los docentes deben tomar en cuenta al planificar las actividades para favorecer el máximo el potencial de desarrollo de los/las estudiantes.

Ello asienta la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el docente, quien debe considerar las características únicas de cada estudiante para identificar, crear e implementar la modalidad que más se acomoda a la realidad escolar (Shulman, 2005).

Sin embargo, en el estudio realizado por Berríos y Herrera (2021), para caracterizar la práctica pedagógica y el discurso docente de participantes capacitados en DUA, se determinó que la apropiación, tanto pedagógica como curricular de DUA, “fue insuficiente para innovar las prácticas y propender un currículo inclusivo que acoja las diversidades” (p. 70). Esto se debió principalmente a la incorporación de solo un principio DUA en la sala de clases, mediante el apoyo visual y auditivo, pero la casi nula aplicación del ámbito kinésico. Al ser cuestionados por estos resultados, docentes indican la imposibilidad de implementar DUA por la cantidad y diversidad, que imposibilita la personalización de los procesos de estudiantes y “sus contextos sociales y familiares, por lo que cualquier innovación a nivel pedagógica estará condicionada y limitada por esta visión”; además, los docentes “no cuentan con las condiciones necesarias (tiempo, recursos, medios)” ya que trabajan en establecimientos “centrados en el rendimiento académico y pruebas estandarizadas” (Berríos y Herrera, 2021, p. 71).

Berríos y Herrera (2021) concluyen que las escuelas estudiadas “no asumen la educación inclusiva, ni desarrollan sistemas de apoyo a la docencia que permitan generar, mantener y potenciar la innovación de la práctica docente” (p. 71), a lo cual se puede agregar que, si la institución educativa no facilita capacitaciones o instancias de perfeccionamiento docente, junto con el tiempo apropiado para la planificación de clases enfocadas en DUA, es poco probable que docentes puedan implementar cualquier tipo de cambio al modelo tradicional.

Conclusiones

En este breve recorrido por el contexto actual de la discapacidad intelectual en la sala de clases chilena, se pueden reconocer carencias metodológicas en los equipos educativos que complejizan los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con NEE. En un nivel superficial, estas dificultades se presentan en bajo rendimiento académicos de estos estudiantes, mas, en un nivel más significativo, estas carencias afectan tanto el estado emocional de estudiantes como el entorno de respeto y

tolerancia de la comunidad ante la discapacidad. El equipo educativo, tanto figuras administrativas como profesionales de la educación, son la fuente principal de conocimiento y bienestar estudiantil en las escuelas.

En este sentido, se les atribuye la responsabilidad de educar a su comunidad educativa de estudiantes y apoderados en torno a temas tan importantes como la discapacidad, diversidad e inclusión. Sin embargo, esta es una tarea compleja ya que estudios demuestran que docentes no cuentan con una formación especializada en discapacidad intelectual ni con conocimiento teórico del tema. Es importante reconocer la urgencia de responder a las necesidades actuales de la educación inclusiva y otorgar un rango amplio de recursos que fomenten la diversidad en la sala de clases.

En sintonía con ello, ya en el desempeño laboral de los profesionales de la educación, la institución educativa a la cual pertenece el equipo educativo debe facilitar capacitaciones no solo para abarcar la discapacidad intelectual desde un enfoque de convivencia social, para enfrentar la estigmatización y discriminación de la discapacidad mencionada por Rojas et al. (2019), sino también desde la visión pedagógica y curricular.

Ello implica instancias de perfeccionamiento profesional y tiempos de planificación académica que respondan a las limitaciones del modelo tradicional de pruebas estandarizadas al cual aluden los participantes del estudio de Berríos y Herrera (2021). Ante estos límites, se presentan dos enfoques en la revisión literaria, que corresponden a la evaluación de conducta adaptativa y el diseño universal del aprendizaje. Sin embargo, mientras que la conducta adaptativa es un factor clave en el diagnóstico de una discapacidad intelectual, del cual depende la incorporación a Programas de Inclusión Escolar, no es una herramienta conocida y depende del diagnóstico biomédico al cual no toda familia chilena tiene acceso, ya sea por falta de recursos culturales o económicos. Además, de ello, aún dentro del marco de un PIE, docentes solo aplican ciertas adecuaciones curriculares. El segundo

enfoque educativo, DUA, busca una definición de inclusión más universal y no requiere de diagnósticos biomédicos ya que parte de la premisa de modalidades y ritmos de aprendizaje adecuados para todos y todas, según su realidad. No obstante, de igual forma que el método anterior, este enfoque requiere de capacitaciones, recursos y un cambio paradigmático del modelo tradicional del aprendizaje que aún no se adopta en Chile, por su exigencia académica.

Referencias bibliográficas

- Arias Araya, P. (2020). Efectos del programa de integración escolar en el desempeño educativo de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Disponible en
- Benavides, P., & Antonio, C. (2020). Estudio bibliométrico sobre competencias sociales y emocionales en la adolescencia entre los años 2015-2019. Disponible en
- Berríos Armijo, X. D. P., & Herrera Fernández, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 59-73.
- Bío Bio Chile. (2022). Denuncian golpiza contra alumno con trastorno del espectro autista en colegio de Valparaíso. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-valparaiso/2022/05/02/denuncian-golpiza-contralumno-con-trastorno-del-espectro-autista-en-colegio-de-valparaiso.shtml>
- Bío Bio Chile. (2022). Superintendencia de Educación indaga negligencia que afectó a niño autista en colegio de Quilpué. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-valparaiso/2022/06/16/s-de-educacion-indaga-negligencia-que-afecto-a-nino-autista-en-colegio-de-quilpue-cayo-a-estero.shtml>
- Bizama, M., & Martínez, J. (2021). Prácticas evaluativas de personal docente de educación especial para estudiantado con discapacidad intelectual, integrado

- en escuelas regulares. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 400-414.
- Calderón Bravo, K. (2011). Evaluación diferenciada: discursos y prácticas de los docentes de enseñanza básica, en tres establecimiento educacionales de la corporación municipal de La Florida. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11(22) 139-182.
- Cámara de diputados. (2022). Oficio 6780. <https://www.camara.cl/c.?prmTIPO=OFICIO&prmID=191274&DESTINOID=147823>
- Cisternas, D. A. S., y Huenumanb, W. V. (2022). Imaginarios sociales de la discapacidad intelectual en la Región de Magallanes, Chile: infantilización, dependencia e imposibilidad como configuradores de potenciales destinos. *Imagonautas: revista Interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, (15), 33-50.
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., & Sandoval-Rodríguez, K. G. (2018) Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista de Educación* 42(2).
- Gárate Ramírez, E. (2021). *Estrategias de Inclusión para Estudiantes Migrantes en la Educación de Escuelas Municipales en Chile*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Europea del Atlántico.
- Gutiérrez-Zuñiga, R. P., Maldonado, E. J. P., Yáñez, D. F. S., & Retamal, M. J. R. (2018). Instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual. *UCMaule*, (55), 9-32.
- Jenkins, R. (1998). Culture, classification and (in)competence. En *Questions of Competence. Culture, Classification and Intellectual Disability*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-24.
- Ministerio de Educación de Chile. (1997). *Decreto 511. Aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de niños y niñas de Enseñanza Básica*. Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Nueva Política de Educación Especial*.
- Núñez, T. N., & Centeno, D. M. (2022). Conducta adaptativa y educación de alumnado con discapacidad intelectual en la Región del Maule (Chile): Una aproximación a su comprensión. *Revista Boletín Redipe*, 11(5), 203-220.
- Rojas, V., Quiroz, V., Garrido, C., Silva, M. F., & 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.
- Rueda Beltrán, M. (2010). La recuperación de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 32(128), 3-7.
- San Martín, N. L., & Luengo, M. P. (2018). Diferencias en ansiedad escolar, autoestima y perfeccionismo en función del nivel escolar y el sexo en estudiantes chilenos de educación primaria. *Revista reflexión e investigación educativa*, 1(1), 57-69.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Soy Chile. (2022). Denuncian agresión de alumnos contra niña en espectro autista. <https://www.soychile.cl/valparaiso/sociedad/2022/05/03/755404/denuncia-agresion-alumnos-ninoconespectroautista-valparaiso.html>
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M., Wehmeyer, M., Borthwick-Duffy, S., Coulter, D. L. Craig, E. M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luchasson, R. A., Reeve, A., Spreat, S., Tassé, M. J., Verdugo, M. A., Yeager, M. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(1), 7-22.