



# PERCEPCIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE SU PREPARACIÓN PARA TRABAJAR CON AUTISMO

## PERCEPTION OF PRE-SERVICE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ON THEIR PREPAREDNESS TO WORK WITH AUTISM

María Angelica Castillo Cerda\* <https://orcid.org/0000-0003-4587-8223> | Universidad de Los Lagos, Departamento de ciencias de la Actividad Física, Chile | [acastill@ulagos.cl](mailto:acastill@ulagos.cl)

Catalina Javiera Asenjo Paredes <https://orcid.org/0009-0003-4619-0962> | Universidad de los Lagos, Carrera de Pedagogía en Educación Física, Chile, | [catalinajaviera.asenjo@alumnos.ulagos.cl](mailto:catalinajaviera.asenjo@alumnos.ulagos.cl)

Dayhana Denis Lizama Millán | Universidad de los Lagos, Carrera de Pedagogía en Educación Física, Chile, [dayhanalizama@gmail.com](mailto:dayhanalizama@gmail.com)

Pedro Antonio Cisternas Muñoz | Universidad de los Lagos, Carrera de Pedagogía en Educación Física, Chile, [pedroantonio.cisternas@alumnos.ulagos.cl](mailto:pedroantonio.cisternas@alumnos.ulagos.cl)

Anita Constanza Díaz Ubilla | Universidad de los Lagos, Carrera de Pedagogía en Educación Física, Chile, [anitaconstanza.diaz@alumnos.ulagos.cl](mailto:anitaconstanza.diaz@alumnos.ulagos.cl)

### RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo conocer la opinión de profesores en formación de Educación Física respecto de los conocimientos que poseen para trabajar metodológicamente con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño descriptivo de carácter fenomenológico. La muestra estuvo conformada por 58 profesores en formación. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario semiestructurado, validado a través de juicio de expertos. Los resultados indican que el 89% de los participantes señala no haber recibido durante su formación académica las herramientas necesarias para abordar el trabajo con estudiantes con TEA. Asimismo, el 91% considera que debería promoverse el trabajo colaborativo en las clases de Educación Física para favorecer la inclusión. Se concluye que la mayoría de los encuestados coincide en la necesidad de incorporar en la formación inicial docente una asignatura orientada a la educación inclusiva, que entregue estrategias de enseñanza y herramientas pedagógicas para responder adecuadamente a las necesidades de estudiantes con TEA en las clases de Educación Física.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, Educación Física, Trastorno Espectro Autista.

### ABSTRACT

This study aims to explore the opinions of preservice Physical Education teachers regarding the knowledge they possess to work methodologically with students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research adopted a mixed-methods approach with a descriptive phenomenological design. The sample consisted of 58 preservice teachers. Data were collected through a semi-structured questionnaire validated by expert judgment. The results indicate that 89% of the participants reported not having received sufficient tools during their academic training to effectively address the educational needs of students with ASD. Additionally, 91% of respondents suggested that collaborative work should be promoted in Physical Education classes to support inclusive practices. The findings show that most participants agree on the need to incorporate a specific course on inclusive education within Physical Education teacher training programs. Such training should provide pedagogical strategies and practical tools to better respond to the needs of students with ASD in Physical Education classes.

**Keywords:** Inclusive Education, Special Educational Needs, Physical Education, Autism Spectrum Disorder

\* Autora de correspondencia: María Angélica Castillo



---

## INTRODUCCIÓN

La diversidad es una característica inherente a las sociedades contemporáneas y, por tanto, también a los sistemas educativos. Si bien todos los seres humanos somos diferentes, compartimos los mismos derechos y oportunidades que corresponden a toda persona. En este marco, la educación inclusiva se posiciona como un principio fundamental para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin discriminación. En Chile, este principio se materializa en diversas políticas y normativas, entre ellas la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845, la cual establece como uno de sus principios la no discriminación arbitraria, implicando que los establecimientos educacionales deben asegurar condiciones de equidad y responder a la diversidad del estudiantado (Ministerio de Educación, 2015).

En la actualidad, el Sistema de Admisión Escolar (SAE) incorpora a estudiantes con diversas características y necesidades, entre ellos niños, niñas y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este trastorno pertenece al grupo de los trastornos del neurodesarrollo y se caracteriza por presentar dificultades persistentes en la comunicación e interacción social, así como patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos (American Psychiatric Association, 2022). Estas características pueden manifestarse en distintos grados, generando diversas necesidades de apoyo en el contexto educativo.

A nivel mundial, la prevalencia del TEA ha aumentado en las últimas décadas, en parte debido a mejoras en los procesos de diagnóstico y mayor sensibilización social. La Organización Mundial de la Salud estima que aproximadamente 1 de cada 100 niños en el mundo presenta trastorno del espectro autista (OMS, 2023). Este escenario evidencia la necesidad de que los sistemas educativos

desarrollen estrategias pedagógicas inclusivas y cuenten con profesionales capacitados para responder a esta diversidad.

En América Latina, las cifras sobre la prevalencia del TEA aún son limitadas debido a la falta de sistemas estandarizados de registro y monitoreo. Sin embargo, diversas estimaciones señalan que alrededor del 1% de la población podría presentar este trastorno, lo que representaría millones de personas en la región (Lampert, 2018). Esta realidad plantea importantes desafíos para las políticas públicas y para la formación de los profesionales de la educación.

En el contexto chileno, la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 busca garantizar el derecho a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, promoviendo la eliminación de barreras que dificulten el acceso y la participación de todos los estudiantes. A ello se suma la Ley N° 21.545, conocida como Ley TEA, promulgada en 2023, que establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en los ámbitos social, de salud y educativo (Ministerio de Salud, 2023). Esta normativa refuerza la responsabilidad del sistema educativo de generar condiciones que favorezcan la inclusión y el desarrollo integral de las personas con esta condición.

Asimismo, el Decreto N° 170, asociado a la Ley N° 20.201, regula la evaluación y determinación de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), estableciendo los criterios, instrumentos diagnósticos y procedimientos utilizados por profesionales competentes para identificar a estudiantes que requieren apoyos adicionales en su proceso educativo (Ministerio de Educación, 2009). Según esta normativa, se consideran NEE aquellos estudiantes que precisan recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para favorecer su aprendizaje y participación en el sistema escolar (Peña, 2013). Dentro de estas se



encuentran las necesidades educativas especiales de carácter permanente, asociadas a diversas condiciones, entre ellas el Trastorno del Espectro Autista (Ministerio de Educación, 2015).

En complemento a lo anterior, el Decreto N° 83 orienta la diversificación de la enseñanza en el sistema escolar chileno, promoviendo estrategias pedagógicas que permitan responder a la diversidad del aula. Este decreto se fundamenta en principios de igualdad de oportunidades, educación inclusiva y valoración de la diversidad, proponiendo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una estrategia clave para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes (González Iturra, 2019). El DUA plantea la necesidad de ofrecer múltiples formas de representación de la información, de participación y de expresión del aprendizaje, favoreciendo así la inclusión educativa.

En Chile, algunos estudios han estimado que la prevalencia del TEA podría alcanzar aproximadamente 1 de cada 115 niños y niñas, lo que evidencia la creciente presencia de estudiantes con esta condición en el sistema educativo (Lampert, 2018). Este escenario plantea nuevos desafíos para los docentes, quienes deben contar con herramientas pedagógicas y metodológicas que les permitan responder adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente en contextos educativos que promueven la inclusión.

En consecuencia, la presencia de estudiantes con TEA en las aulas implica la necesidad de fortalecer la formación y preparación de los profesionales de la educación, de modo que puedan desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas que favorezcan la participación, el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes.

### **La inclusión en una universidad pública estatal**

En el marco de las políticas de educación inclusiva en Chile, las instituciones de educación superior han comenzado a desarrollar iniciativas orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y el éxito académico de estudiantes provenientes de diversos contextos sociales y educativos. En este contexto, en el año 2018 la Universidad de Los Lagos creó la Dirección de Inclusión Académica, con el propósito de coordinar programas institucionales dirigidos a estudiantes de alto rendimiento académico provenientes de establecimientos educacionales en contextos de vulnerabilidad. Esta iniciativa busca fortalecer las trayectorias educativas de estos estudiantes y posicionar a la universidad como un referente nacional en inclusión educativa hacia el año 2030.

En relación con la formación inicial docente, particularmente en la carrera de Pedagogía en Educación Física, la actualización curricular ha incorporado la asignatura "Actividad Física y Deportes Adaptados" dentro de la malla curricular N° 2104. Esta asignatura aborda contenidos orientados a la atención educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), entre ellas el Trastorno del Espectro Autista (TEA). No obstante, históricamente la formación de profesores de Educación Física ha presentado limitaciones en la incorporación de contenidos específicos relacionados con metodologías inclusivas dirigidas a estudiantes con diversidad funcional.

Diversos estudios señalan que muchos docentes de Educación Física en ejercicio manifiestan dificultades para diseñar e implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la participación de estudiantes con TEA en las clases. En este sentido, Vázquez et al. (2020) sostienen que la falta de formación especializada puede dificultar la adaptación de actividades físicas y deportivas a las características individuales de estos estudiantes. Asimismo, la ausencia de conocimientos sobre sus necesidades específicas puede derivar en prácticas pedagógicas que, de manera involuntaria, limiten su participación en el contexto escolar.

La inclusión de estudiantes con necesidades diversas en el aula también puede generar distintos desafíos



para el profesorado. La literatura señala que, cuando los docentes no cuentan con herramientas pedagógicas adecuadas, pueden experimentar sentimientos de incertidumbre, temor o frustración frente a situaciones educativas complejas (León Aroca et al., 2025). En estos casos, los estudiantes con TEA pueden enfrentar dificultades para integrarse plenamente a las actividades físicas escolares, lo que podría afectar su motivación, autoestima y oportunidades de participación.

En este escenario, las instituciones formadoras de profesores tienen la responsabilidad de incorporar en sus programas de formación contenidos que respondan a las demandas actuales del sistema educativo. En Chile, este desafío se vincula directamente con el marco normativo vigente, especialmente con la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 y la reciente Ley N° 21.545, conocida como Ley TEA, promulgada en 2023, la cual promueve la inclusión social, educativa y sanitaria de las personas con Trastorno del Espectro Autista, garantizando su derecho a la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Desde una perspectiva pedagógica, la Educación Física se reconoce como una disciplina que contribuye al desarrollo integral del ser humano mediante el movimiento corporal y la actividad física. Su propósito principal es promover la salud, el bienestar físico y mental, el desarrollo motor, la interacción social y la adquisición de valores asociados a la práctica deportiva (López Sánchez et al., 2023). En el contexto escolar, esta asignatura adquiere especial relevancia para estudiantes con TEA, dado que las actividades físicas pueden favorecer el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y emocionales.

Diversas investigaciones han demostrado que la práctica sistemática de actividad física puede contribuir positivamente en el desarrollo de habilidades sociales, la comunicación y la regulación conductual en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (León Aroca et al., 2025; Hortal & Sanchis, 2022). Esto se debe, en parte, a la naturaleza dinámica y participativa de las clases de Educación Física, donde

predominan actividades grupales que favorecen la interacción entre pares y la cooperación.

Por otra parte, el trabajo colaborativo entre profesionales se presenta como una estrategia relevante para fortalecer la educación inclusiva. En este sentido, la co-enseñanza constituye un modelo de intervención pedagógica basado en la colaboración entre docentes que comparten responsabilidades en la planificación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Duk, & Murillo, 2020). Este enfoque permite integrar diferentes perspectivas pedagógicas y metodológicas, facilitando una respuesta educativa más ajustada a la diversidad del estudiantado (Gutiérrez Arias, 2020).

A nivel internacional, la prevalencia del Trastorno del Espectro Autista ha aumentado significativamente en las últimas décadas. Según la Organización Mundial de la Salud, aproximadamente 1 de cada 100 niños en el mundo presenta TEA, lo que refleja la creciente relevancia de esta condición en los sistemas educativos y sanitarios a nivel global. En Chile, diversos estudios señalan que cerca de 1 de cada 51 niños podría encontrarse dentro del espectro autista, lo que representa un desafío importante para el sistema educativo y, particularmente, para los docentes responsables de la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas (Hortal & Sanchis, 2022; Luarte et al., 2021).

En consecuencia, el aumento de estudiantes con TEA en los establecimientos educativos plantea la necesidad de fortalecer la formación inicial docente y promover el desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas que permitan garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En este contexto, la Educación Física adquiere un papel relevante, al constituirse como un espacio educativo que favorece la interacción social, el desarrollo motor y el bienestar integral de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.



---

## MÉTODO

El presente estudio se enmarca en un enfoque mixto con un diseño descriptivo de alcance fenomenológico, orientado a comprender y caracterizar las percepciones de docentes en formación sobre su preparación para trabajar con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Este diseño integra procedimientos cuantitativos y cualitativos, permitiendo tanto la medición de variables como la profundización en las experiencias y significados atribuidos por los participantes.

### Participantes

La muestra estuvo conformada por 58 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad de Los Lagos, Campus Osorno. Se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico, intencionado, seleccionando participantes que cumplieran con el criterio de estar en proceso de formación docente.

### Instrumentos

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado que incluyó ítems en escala tipo Likert, entendidos como instrumentos psicométricos que permiten medir el grado de acuerdo o desacuerdo frente a afirmaciones (Matas, 2018), y preguntas abiertas. El instrumento se organizó en las siguientes dimensiones: nivel de conocimiento, percepción del conocimiento y nivel procedimental.

Complementariamente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas con el propósito de

profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes, favoreciendo la comprensión del fenómeno estudiado.

### Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en dependencias de la Universidad, resguardando condiciones adecuadas para la participación. El proceso investigativo se desarrolló de manera progresiva, permitiendo la construcción de hallazgos a partir de la interacción constante con los datos recolectados.

### Análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron procesados mediante el software SPSS, utilizando estadística descriptiva para el análisis de frecuencias, medias y desviaciones estándar. Por su parte, la información cualitativa, proveniente de preguntas abiertas, entrevistas y notas de campo, fue analizada mediante un proceso de categorización temática, identificando patrones, significados y recurrencias en los discursos de los participantes.

### Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación con seres humanos. Se garantizó la participación voluntaria mediante la firma de consentimiento informado, asegurando la confidencialidad, anonimato y el uso exclusivo de los datos con fines académicos. Asimismo, se resguardó el derecho de los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias.

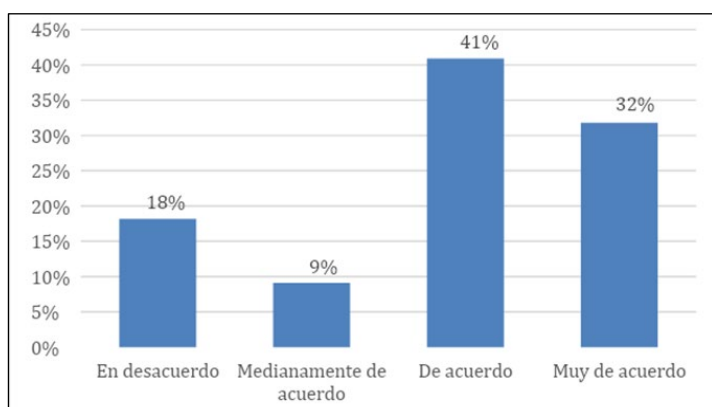


## RESULTADOS

Los resultados evidencian una tendencia consistente respecto a la percepción de insuficiente preparación para el trabajo con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la formación inicial docente en Educación Física.

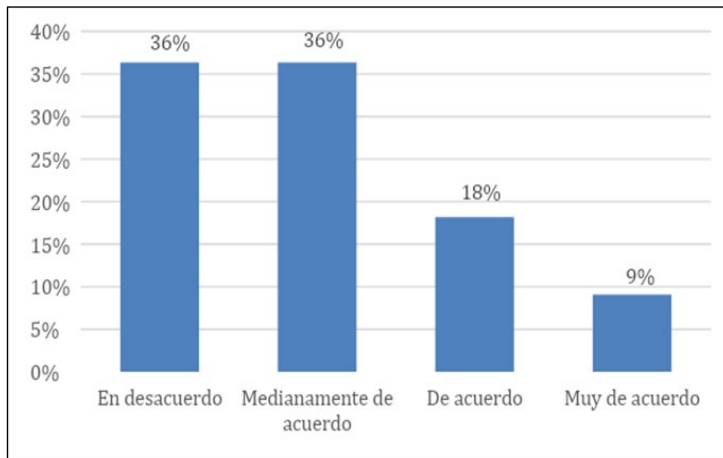
En relación con la necesidad de estrategias metodológicas, el 73% de los participantes señaló que durante su práctica profesional ha requerido herramientas específicas para trabajar con estudiantes con TEA, mientras que un 27% indicó no haber experimentado dicha necesidad (véase Figura 1 y Figura 2). Este hallazgo sugiere una demanda formativa emergente vinculada a la atención de la diversidad en contextos reales de enseñanza.

**Figura 1.**  
**Necesidad de estrategias metodológicas para trabajar con estudiantes con TEA, durante práctica profesional.**

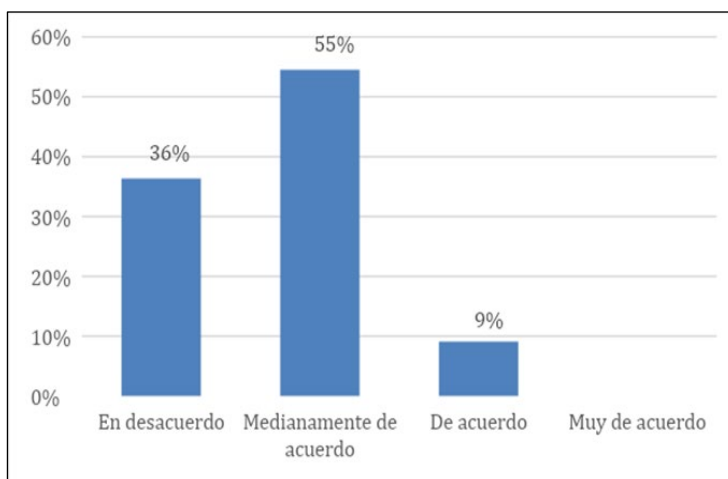


Respecto a la formación, el 72% de los encuestados manifestó no contar con conocimientos suficientes adquiridos durante su formación profesional para trabajar con estudiantes con TEA, en contraste con un 27% que declara poseer dichos conocimientos (véase Figura 2). En la misma línea, un 91% de los participantes indicó no sentirse con una base teórica sólida sobre el TEA, mientras que solo un 9% considera haberla desarrollado durante su trayectoria formativa (véase Figura 3), sintiendo la necesidad de una mejor preparación.

**Figura 2.**  
**Manejo de conocimientos metodológicos para trabajar con estudiantes TEA.**

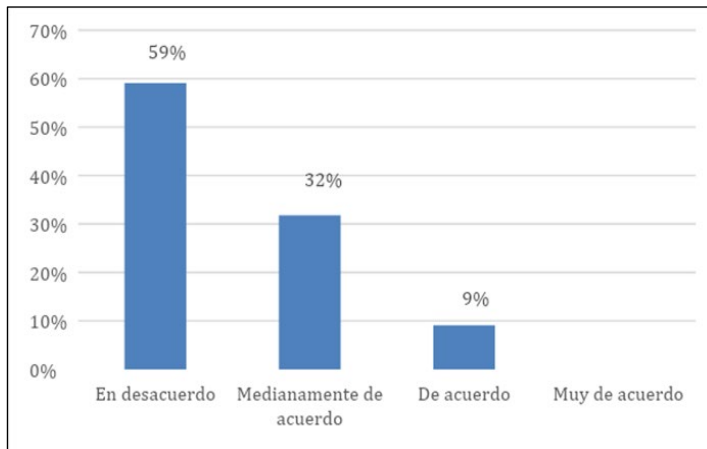


**Figura 3.**  
 Manejo de bases teóricas en la trayectoria formativa de la carrera, sobre el TEA.



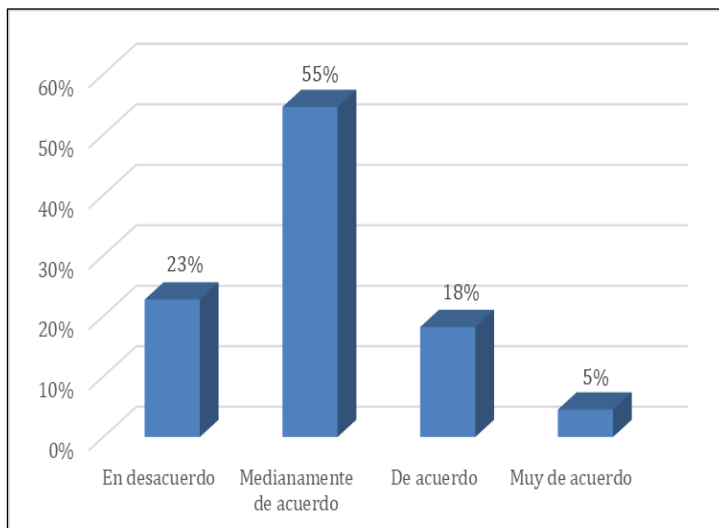
En cuanto al conocimiento normativo, el 91% de los encuestados declaró no estar familiarizado con la Ley N.º 21.545, mientras que únicamente un 9% manifestó conocerla (véase Figura 4). Este resultado evidencia una brecha relevante en la formación respecto a marcos legales asociados a la inclusión educativa.

**Figura 4.**  
 Manejo de conocimiento normativo sobre la Ley N.º 21.545

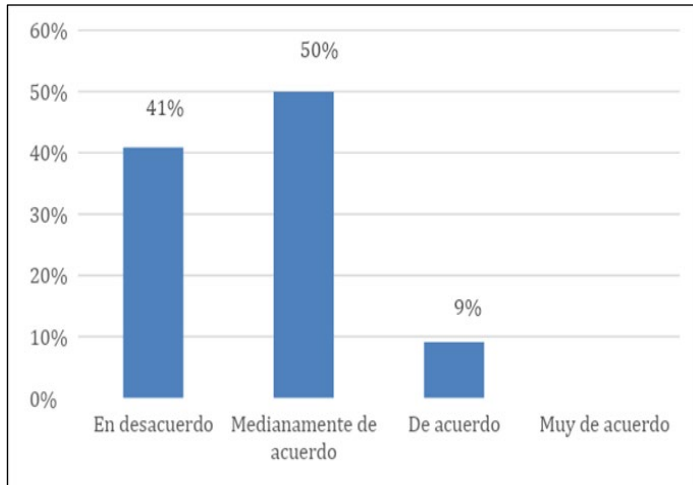


En términos de autoeficacia, el 78% de los futuros docentes indicó no sentirse capacitado para aplicar conocimientos relacionados con el trabajo con estudiantes con TEA en su futuro desempeño profesional, frente a un 22% que sí se percibe competente (véase Figura 5). De manera consistente, el 91% de los participantes expresó que su formación no les ha entregado herramientas suficientes para abordar esta condición (véase Figura 6), ni para proporcionar apoyos adecuados a estudiantes con TEA (91%), en contraste con un 9% que considera haber recibido preparación suficiente (véase Figura 7).

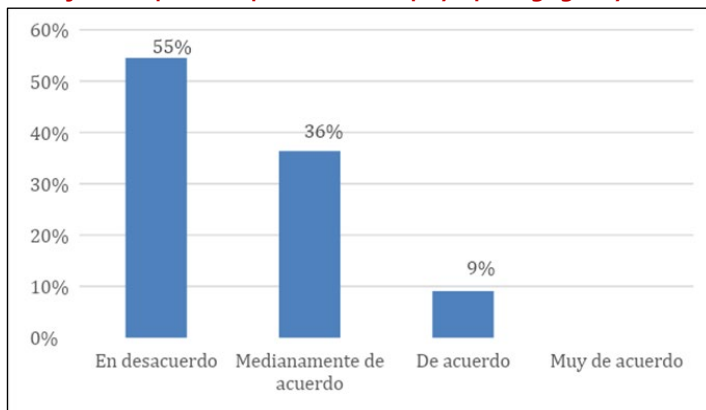
**Figura 5.**  
**Manejo de autoeficacia para trabajar con estudiantes TEA**



**Figura 6.**  
**Manejo de herramientas pedagógicas inclusivas para trabajar con estudiantes TEA**

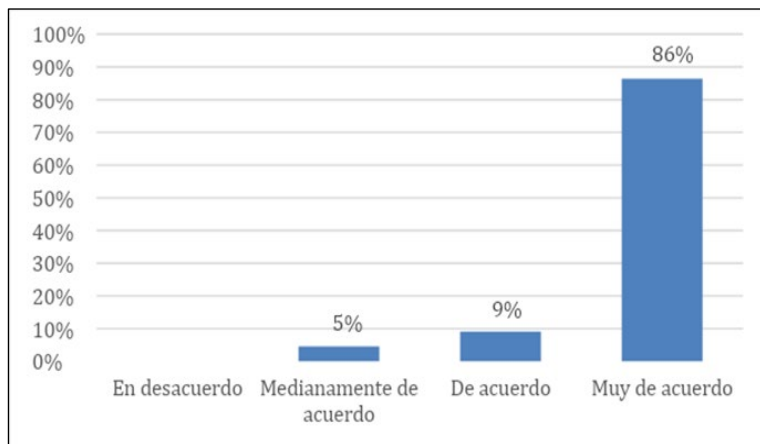


**Figura 7.**  
**Manejo de capacidad para brindar apoyo pedagógico y emocional a estudiantes con TEA.**



Por otra parte, se observa un alto nivel de consenso respecto a la necesidad de apoyo colaborativo: el 95% de los encuestados está de acuerdo en que los profesores de Educación Física deberían contar con redes de apoyo en sus establecimientos para brindar una respuesta educativa pertinente a estudiantes con TEA, mientras que solo un 5% manifiesta desacuerdo (véase Figura 8).

**Figura 8.**  
**Necesidad de redes de apoyo en establecimientos educativos para el trabajo Pedagógico con estudiantes TEA.**



En el análisis cualitativo de las respuestas abiertas y notas de campo, emerge de manera transversal la percepción de una formación insuficiente en el abordaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, particularmente aquellos con TEA. Los participantes destacan la necesidad de incorporar en la malla curricular asignaturas específicas orientadas a la educación inclusiva y al desarrollo de estrategias metodológicas concretas. Asimismo, se releva la influencia del marco normativo nacional, especialmente la Ley N°20.845, que promueve la inclusión, la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad en los contextos educativos. En este sentido, los futuros docentes reconocen el desafío de enfrentar escenarios educativos diversos sin contar con las herramientas necesarias, lo que impacta directamente en su percepción de preparación profesional.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación evidencian una brecha significativa entre la formación inicial docente en Educación Física y las demandas reales que implica el trabajo con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). De manera consistente, los participantes reconocen poseer nociones generales sobre el TEA; sin embargo, manifiestan una insuficiente preparación metodológica para abordar pedagógicamente a este grupo, lo que se traduce en una baja percepción de autoeficacia en contextos de práctica.

En este sentido, emerge con fuerza la necesidad de incorporar en la malla curricular una asignatura específica orientada al desarrollo de

competencias para la atención de estudiantes con TEA. Esta demanda se alinea con los principios establecidos en la Ley N°21.545 (Ministerio de Salud, 2023), la cual promueve la inclusión, la atención integral y la garantía de derechos de las personas con TEA en los ámbitos educativo, social y sanitario. No obstante, los resultados sugieren que dichos lineamientos aún no se traducen de manera suficiente en la formación inicial del profesorado.

Asimismo, se releva la importancia del trabajo interdisciplinario como estrategia clave para una respuesta educativa pertinente. La alta valoración que los participantes otorgan al apoyo colaborativo coincide con lo planteado por Lobos (2020), quien destaca que la articulación entre docentes, profesionales de apoyo y terapeutas ocupacionales favorece significativamente los procesos de inclusión educativa. Este aspecto resulta particularmente relevante en el contexto



de la Educación Física, donde las demandas motrices, sociales y comunicativas requieren abordajes integrales.

Por otra parte, las experiencias reportadas por los encuestados dan cuenta de sentimientos de inseguridad y, en algunos casos, de sobrecarga frente a situaciones pedagógicas con estudiantes con TEA. Esta situación es consistente con lo señalado por Márquez (2021), quien advierte que la falta de herramientas específicas puede generar estrés y dificultades en la gestión del aula. En consecuencia, la ausencia de formación especializada no solo impacta en la calidad de la enseñanza, sino también en el bienestar profesional de los futuros docentes.

A partir de estos resultados, se concluye que existe una necesidad urgente de fortalecer la formación inicial docente mediante la incorporación de contenidos teóricos y prácticos

orientados a la educación inclusiva, particularmente en relación con el TEA. Esto implica no solo el rediseño curricular, sino también la implementación de experiencias formativas situadas, que permitan a los estudiantes desarrollar estrategias pedagógicas concretas y contextualizadas.

En síntesis, avanzar hacia una formación docente más inclusiva requiere integrar de manera sistemática el enfoque de necesidades educativas especiales en el currículum, promoviendo el desarrollo de competencias profesionales que permitan responder a la diversidad del estudiantado. De este modo, se contribuirá no solo a mejorar la preparación de los futuros profesores de Educación Física, sino también a garantizar una educación más equitativa, pertinente y de calidad para todos y todas.

---

## REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2022).** Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5-TR). Editorial Médica Panamericana. <https://www.federaciocatalanadah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2014).** La Co-enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 11–13. [https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8\\_1\\_001](https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8_1_001)
- González Iturra, P. (2019).** Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista educación las américas*, 8, 80 - 92. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/7/6>
- Gutiérrez Arias, M. (2020).** Trabajo Colaborativo y Codocencia: una aproximación a la Educación Inclusiva. *Revista de estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>



- Hortal, Á., & Sanchis, R. (2022). El Trastorno del Espectro Autista en la Educación Física: *Revisión sistemática. Apunts Física y Deportes*. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/4\).150.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/4).150.06)  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8875548>
- Lampert, M. P. (2018, septiembre). Trastorno del Espectro Autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. Biblioteca del congreso nacional de Chile, 29. [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN\\_\\_Políticas\\_de\\_apoyo\\_al\\_espectro\\_autista\\_FINAL.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN__Políticas_de_apoyo_al_espectro_autista_FINAL.pdf)
- León Aroca, M. J., Coello Coello, B. A., Palma Coello, R. A., Castro Bustamante, M. E., Carrasco Valencia, Z. P., Riofrío Cartuche, V. E., Zambrano Arteaga, P.J., & Morales Briones, M. K. (2025). Educación inclusiva: desafíos y soluciones para un aula diversa. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11043932>
- López Sánchez, M., Arrieta Rivero, S., & Carmona Alvarado, F. (2023). Educación física y convivencia escolar, una apuesta desde el currículo. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (47), 25 - 34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8624075>
- Luarte, C., Castelli, L., Fernández, D., Tejo, F., Quintrileo, S., Amaya, M., & Campos, K. (2021). Desarrollo Motor en niños escolares- de 5-12 años con trastornos del espectro autista (TEA): una revisión sistemática. *Revista Peruana de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. <https://doi.org/10.53820/rpcafd.v8i3.151>
- Márquez, B. (2021). Habilidades emocionales y metodológicas de los docentes de educación secundaria con alumnado con trastorno del espectro autista. (Tesis para optar al grado de máster en educación) Universidad de Valladolid, 1 -79. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/57782/TFM-L626.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38–47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). Decreto N°170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Gobierno de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231500550.DEC200900170.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Ley N°20.845 de Inclusión Escolar. Gobierno de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Orientaciones para la implementación del Decreto N°83 en el sistema educativo chileno. Gobierno de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf>
- Ministerio de Salud de Chile. (2023). Ley N°21.545 que establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista. Gobierno de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Autism spectrum disorders*. <https://www.who.int>



- Peña, M. (2013). Análisis crítico del discurso del Decreto 170 de subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93 - 103. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242013000200010&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242013000200010&script=sci_arttext)
- Vázquez, T. C., Herrera, D. G., Encalada, S. C., & Álvarez, J. C. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 589 - 612. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610724>