

# Retos múltiples en Chile: Tensiones entre política educacional y prácticas de evaluación

Claudia Caro Sánchez<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Playa Ancha, Facultad de Ciencias de la Educación

Correo electrónico: [claudia.caro@upla.cl](mailto:claudia.caro@upla.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6520-2365>

Recibido: 28/11/2025

Aprobado: 21/12/2025

**Resumen:** Esta investigación indaga en la conceptualización de discapacidad múltiple dentro de los procesos de evaluación y valoración en la educación especial chilena. El objetivo principal es comprender las bases terminológicas utilizadas por las Unidades Técnicas Pedagógicas y determinar cómo estas definiciones impactan en las prácticas pedagógicas. Bajo un enfoque cualitativo con alcance exploratorio y diseño evaluativo, se recolectó información mediante catorce entrevistas semiestructuradas a equipos técnicos de escuelas especiales, un grupo focal y un análisis documental de la política educacional vigente. Los resultados revelan una fractura epistemológica: mientras los profesionales reconocen y valoran la pertinencia del paradigma ecológico-contextual para abordar las necesidades educativas especiales, su ejercicio práctico se ve constreñido por un marco regulatorio de carácter clínico-médico. Se concluye que la normativa administrativa actual actúa como una barrera para el aprendizaje institucional, ya que impone una visión reduccionista de la discapacidad que supedita la valoración funcional a criterios de diagnóstico estandarizados. Esta disonancia entre el saber pedagógico y la exigencia legal tensiona la justicia social educativa, evidenciando que la conceptualización de retos múltiples sigue siendo una tarea pendiente para lograr una transición efectiva hacia un enfoque inclusivo y multidimensional en el sistema escolar chileno.

*Palabras clave:* Retos múltiples, Educación especial, Evaluación del alumno, Necesidades educativas especiales, Política educacional

## Multiple Disabilities in Chile: Tensions between Educational Policy and Assessment Practices

**Abstract:** This research explores the conceptualization of multiple disabilities within the assessment and evaluation processes of Chilean special education. The main objective is to understand the terminological foundations used by the Pedagogical Technical Units and determine how these definitions impact pedagogical practices. Using a qualitative approach with an exploratory scope and evaluative design, data was collected through fourteen semi-structured interviews with technical teams from special education schools, a focus group, and a documentary analysis of current educational policy. The results reveal an epistemological divide: while professionals recognize and value the relevance of the ecological-contextual paradigm for addressing special educational needs, their practical application is constrained by a clinical-medical regulatory framework. It is concluded that current administrative regulations act as a barrier to institutional learning, as they impose a reductionist view of disability that

subordinates functional assessment to standardized diagnostic criteria. This dissonance between pedagogical knowledge and legal requirements strains educational social justice, demonstrating that the conceptualization of multiple challenges remains an outstanding task to achieve an effective transition towards an inclusive and multidimensional approach in the Chilean school system.

*Keywords:* Multiple disabilities, Special education, Student assessment, Special educational needs, Educational policy

## Desafíos múltiples no Chile: Tensões entre política educacional e práticas de avaliação

**Resumo:** Esta pesquisa explora a conceitualização de múltiplas deficiências nos processos de avaliação e avaliação da educação especial chilena. O principal objetivo é compreender os fundamentos terminológicos utilizados pelas Unidades Técnicas Pedagógicas e determinar como essas definições impactam as práticas pedagógicas. Utilizando uma abordagem qualitativa com escopo exploratório e desenho avaliativo, os dados foram coletados por meio de quatorze entrevistas semiestruturadas com equipes técnicas de escolas de educação especial, um grupo focal e uma análise documental da política educacional vigente. Os resultados revelam uma divisão epistemológica: embora os profissionais reconheçam e valorizem a relevância do paradigma ecológico-contextual para o atendimento às necessidades educacionais especiais, sua aplicação prática é limitada por um marco regulatório clínico-médico. Conclui-se que as normas administrativas vigentes atuam como uma barreira à aprendizagem institucional, uma vez que impõem uma visão reducionista da deficiência que subordina a avaliação funcional a critérios diagnósticos padronizados. Essa dissonância entre o conhecimento pedagógico e as exigências legais tensiona a justiça social na educação, demonstrando que a conceitualização de múltiplas deficiências permanece uma tarefa crucial para alcançar uma transição efetiva rumo a uma abordagem inclusiva e multidimensional no sistema educacional chileno.

*Palavras-chave:* Desafios múltiplos, Educação especial, Avaliação do aluno, Necessidades educacionais especiais, Política educacional

## Introducción

La educación especial en Chile atraviesa un estado de tensión paradigmática, transitando complejamente desde un modelo clínico-normativo —centrado en el déficit— hacia un enfoque de justicia social y derechos humanos. Esta fricción ha detonado una urgente demanda por una formación docente robusta, orientada hacia la atención de la diversidad y una inclusión que, en la práctica, aún se encuentra en proceso de consolidación (Castillo-Armijo, 2021 y Herrera-Seda et al., 2021). Si bien el país ha avanzado en la reducción de brechas entre la educación regular y especial mediante la promoción de un currículum común, la implementación de estas políticas ha revelado fracturas estructurales significativas.

El nudo crítico de esta problemática radica en la normativa vigente. Investigaciones empíricas recientes sugieren que el Decreto N° 170/2010, dispositivo diseñado teóricamente para regular apoyos, ha terminado por consolidar un “paradigma de la etiqueta”. En este escenario, la lógica administrativa de la subvención económica prima sobre la valoración pedagógica (Castillo-Armijo y Norambuena, 2020), obligando a los docentes a enfrentarse a una contradicción estructural: mientras se les exige avanzar hacia la inclusión, el sistema de financiamiento los ancla a una racionalidad medicalizada (Valdés et al., 2023). Esta presión transforma la labor docente en una gestión burocrática de “evidencias del déficit”, donde el diagnóstico clínico prevalece por sobre el diseño de entornos de aprendizaje ecológicos y funcionales.

Esta situación se vuelve particularmente crítica en el ámbito de los retos múltiples. Este diagnóstico, comprendido como la coexistencia de limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el físico y sensorial, plantea desafíos que desbordan las categorías administrativas tradicionales. Para asegurar el avance académico y la calidad de vida de estos estudiantes, resulta indispensable equipar al profesorado con capacitación técnica en metodologías especializadas y recursos que superen la mera intuición (Bernal-Párraga et al., 2024).

Sin embargo, la respuesta evaluativa del sistema chileno suele ser insuficiente. A nivel internacional, la evidencia demuestra que una evaluación centrada exclusivamente en diagnósticos estandarizados falla en identificar los facilitadores reales para la vida autónoma (Schalock et al., 2021).

En el contexto nacional, los equipos transdisciplinarios suelen verse reducidos a una función de “verificación diagnóstica” para dar cumplimiento a la normativa, descuidando la valoración cualitativa de procesos comunicativos y sensoriales vitales, según Norambuena-Sandoval y Caro-Sánchez (2025).

Frente a esta tecnificación, es imperativo transitar hacia una ética de la responsabilidad. Como señala Skliar (2017), debemos abandonar la mirada que busca “corregir la anormalidad” para centrarnos en el vínculo pedagógico y en garantizar una vida escolar con sentido y bienestar.

La persistencia de una visión reduccionista de la discapacidad no solo contraviene los tratados internacionales, sino que actúa como una barrera institucional para el

aprendizaje. Por lo tanto, es urgente que las políticas de financiamiento dejen de supeditar el apoyo a la categoría diagnóstica y comiencen a considerar la multidimensionalidad de los sujetos en sus contextos reales (Manghi et al., 2020; López et al., 2018).

En esta línea, el estudio de San Martín et al. (2020) aporta una comprensión profunda del fenómeno, sugiriendo que el profesorado ha comenzado a problematizar el espacio escolar para transitar hacia una inclusión real. No obstante, los hallazgos indican que las barreras y facilitadores se manifiestan transversalmente en tres dimensiones clave: en las culturas (creencias y valores), en las políticas (gestión y recursos) y en las prácticas (enseñanza-aprendizaje).

Finalmente, se concluye que el trabajo colaborativo es el eje central y el facilitador más crítico para el éxito inclusivo, entendido no como una estrategia técnica, sino como un compromiso ético de toda la comunidad. Para superar la tensión entre la voluntad docente y las limitaciones del sistema —como el uso excesivo de pruebas estandarizadas y una diversificación de la enseñanza reducida a adecuaciones de materiales— es necesario entender la inclusión como una interdependencia de factores, donde la formación docente reflexiva y el diseño de experiencias de aprendizaje universales son indispensables.

Bajo este escenario de tensiones normativas, la presente investigación indaga en la conceptualización de los retos múltiples dentro de los procesos de evaluación y valoración en la educación especial chilena. El propósito central es comprender las bases terminológicas y los marcos epistémicos que sostienen las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP), determinando de qué manera estas definiciones —muchas veces ancladas en la etiqueta diagnóstica— impactan y configuran las prácticas pedagógicas y la provisión de apoyos especializados.

## Metodología

La presente investigación se adscribe a un enfoque cualitativo, el cual permite comprender los fenómenos desde la perspectiva subjetiva de los actores en su contexto natural (Denzin & Lincoln, 2011). Epistemológicamente, el estudio se posiciona en el paradigma interpretativo, buscando desvelar las significaciones que los profesionales de la educación especial otorgan a la evaluación de estudiantes con retos múltiples. Siguiendo a Guba y Lincoln (1994), se reconoce que la realidad es una construcción social

multirreferencial, donde la interacción entre el investigador y los participantes es fundamental para la generación de conocimiento.

El diseño es de carácter exploratorio-evaluativo. Es exploratorio porque aborda una problemática escasamente teorizada en el contexto normativo chileno (los retos múltiples) y evaluativo porque busca analizar la pertinencia de las prácticas actuales frente a los marcos internacionales (Flick, 2015).

Se utilizó un muestreo no probabilístico e intencionado por criterios (Patton, 2015). La selección de los informantes no buscó la representatividad estadística, sino la riqueza profunda de la información (Flick, 2007). Los sujetos de estudio fueron catorce (14) jefaturas de Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) y coordinadores académicos de escuelas especiales, seleccionados por su rol estratégico en la toma de decisiones curriculares y evaluativas en diversas zonas de Chile.

**Tabla 1.**

*Caracterización de los informantes clave*

N°	Informante	Años en UTP	Años en Escuelas Especiales	Ciudad
1	Participante 1	5	20	Quillota
2	Participante 2	19	19	Viña del Mar
3	Participante 3	4	21	San Felipe
4	Participante 4	5	6	Villa Alemana
5	Participante 5	2	12	Coyhaique
6	Participante 6	1	14	Iquique
7	Participante 7	1	10	Puerto Montt
8	Participante 8	1	5	Chonchi
9	Participante 9	8	14	Santiago
10	Participante 10	2	7	Concepción
11	Participante 11	1	11	Los Andes
12	Participante 12	-	13	Santiago
13	Participante 13	4	4+	Parral
14	Participante 14	2	16	Rengo

**Fuente:** elaboración propia

Para asegurar la validez de los hallazgos, se empleó la triangulación de métodos (Denzin, 1978), lo que permite contrastar la información obtenida desde distintas fuentes y asegurar la credibilidad de los resultados:

1. Entrevista semiestructurada: se diseñó un guion flexible que permitió profundizar en las concepciones de los sujetos, facilitando una interacción dialógica (Kvale, 2011).
2. Grupo focal: se realizó un encuentro con cuatro participantes clave de diversas regiones (Coyhaique, Puerto Montt, Santiago y Concepción). Esta técnica permitió capturar el “discurso social” y la controversia paradigmática entre los pares (Delgado & Gutiérrez, 1999).
3. Análisis documental: se revisaron de forma sistemática las normativas y orientaciones del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2010, 2016 y 2019). Este análisis se realizó bajo el procedimiento de revisión documental para contextualizar la base legal de las prácticas reportadas (Bowen, 2009).

Se aplicó el Análisis de Contenido Cualitativo, entendido como un proceso de interpretación sistemática de textos (Krippendorff, 2018). La sistematización se realizó mediante el software ATLAS/ti 7, utilizando la técnica de codificación abierta y generación de “códigos vivos” (Coffey & Atkinson, 2003), lo que permitió que las categorías emergieran desde el lenguaje técnico y coloquial de los propios participantes. El análisis se centró en la categoría núcleo “Retos Múltiples”, desagregada en las subcategorías de concepción, utilización y valorización.

La investigación cumplió con los criterios de credibilidad, transferibilidad y dependencia propuestos por Lincoln y Guba (1985). El instrumento fue validado mediante juicio de expertos y el protocolo de investigación contó con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Playa Ancha, garantizando el anonimato y el consentimiento informado de todos los participantes.

## Resultados

Los hallazgos derivados del proceso de codificación y análisis de contenido permiten desvelar la complejidad fenoménica de la categoría Retos Múltiples. Los resultados se estructuran en tres subcategorías que evidencian la brecha entre la praxis pedagógica y la normativa administrativa.

### *Resultado 1: Concepción de los Retos Múltiples*

Los resultados indican que las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) comprenden los “retos múltiples” no como una condición intrínseca del sujeto, sino como una

interpelación al entorno educativo. Existe un consenso en que el término favorece el tránsito desde el modelo del déficit hacia un paradigma ecológico-contextual, donde el “reto” recae en la capacidad de respuesta de la institución y el docente.

Entonces uno necesita alcanzar en un joven que requiere apoyo en muchas cosas, entonces un reto para mí es algo que quieres alcanzar, algo que no está todavía, pero que tú requieres trabajo para llegar a realizarlo. (Participante 1)

Esta concepción sugiere que el término actúa como un motor de transposición didáctica, movilizándolo al docente hacia la búsqueda de estrategias que garanticen el desarrollo integral. En este sentido, la plurideficiencia deja de ser una etiqueta estática para convertirse en un desafío de gestión pedagógica:

[...] me parece súper pertinente en el sentido de que no le da la carga al estudiante  
[...] sino que se las traspasa a la persona responsable del desarrollo del aprendizaje  
[...] el reto es mío como docente para que mi estudiante aprenda o que tenga un desarrollo lo más integral posible. (Participante 3)

### *Resultado 2: Utilización del concepto*

La utilización del concepto revela una fractura epistemológica en los equipos transdisciplinarios. Mientras los docentes de educación especial promueven el uso de “retos múltiples” por su carga inclusiva y pedagógica, los profesionales de las áreas de salud y social mantienen el uso de “multidéficit” o “discapacidad múltiple”, términos alineados con una visión clínica-clasificatoria.

A continuación, presentamos en detalle este aspecto sobre la diversidad de conceptos utilizados en el campo educativo de la educación especial y educativa:

#### **Tabla 2.**

##### *Diversidad: conceptualización sobre los retos múltiples*

Ámbito de aplicación	Concepto predominante	Paradigma sustentante
Administrativo/Legal	Discapacidad Múltiple	Clínico - Normativo (Decreto 170)
Clínico/Rehabilitador	Multidéficit	Biomédico - Centrado en el Déficit
Pedagógico/Familiar	Retos Múltiples	Ecológico - Social de Apoyos

Fuente: elaboración propia

Esta polisemia terminológica genera una falta de consenso que se agudiza ante las exigencias de la política educacional chilena. Los datos muestran que, a pesar de la valoración

pedagógica del concepto de retos múltiples, este es omitido en la documentación oficial para asegurar el cumplimiento de los protocolos de subvención:

Exactamente, en el lenguaje, en la documentación el concepto es discapacidad múltiple. (Participante 5, Grupo Focal)

Sí, pero por lo general no decimos retos múltiples a no ser que sea un informe. (Participante 6)

### *Resultado 3: Valoración del concepto*

La valoración del término “retos múltiples” presenta una naturaleza dialéctica. Por un lado, se aprecia su capacidad para visibilizar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Por otro lado, emerge una crítica reflexiva sobre su potencial carga semántica, donde algunos informantes sugieren que el término aún podría focalizarse excesivamente en el estudiante si no se acompaña de una visión situada.

Algunos profesionales proponen evolucionar hacia el concepto de “necesidades educativas múltiples” o “situación de discapacidad múltiple”, buscando una mayor coherencia con el enfoque de justicia social:

[...] a mí en lo particular me gusta el término discapacidad múltiple [...] no me gusta el reto múltiple porque siento que de igual forma se siente como que el estudiante tiene los problemas y no es el contexto, en cambio, en la otra situación es el contexto. (Participante 4)

Finalmente, el análisis sugiere que la valoración positiva del concepto está supeditada a su capacidad para transformar la evaluación del alumno en un proceso de identificación de apoyos transdisciplinarios, superando la mera lógica diagnóstica que impera en el sistema chileno:

En la conceptualización, más que un diagnóstico, debemos asociarlo con la necesidad educativa múltiple, para que no sigamos mirando desde el punto de vista diagnóstico [...] queremos ver al niño y su contexto. (Participante 12, Grupo Focal)

## **Discusión**

La investigación revela una fractura epistemológica en la educación especial chilena, la cual puede ser analizada desde el criterio de verdad de Kuhn (1971). Observamos una fase de “crisis” paradigmática donde el modelo médico-clínico (hegemónico en el Decreto N° 170) es desafiado por un paradigma ecológico-social emergente. Los resultados demuestran que

el concepto de “retos múltiples” no es solo un término técnico, sino un acto de resistencia semántica de los docentes frente a la “etiqueta” administrativa.

Desde la perspectiva de Kerlinger sobre las disciplinas, la educación especial en Chile opera bajo una dualidad de conocimientos. Por un lado, el paradigma científico de las ciencias experimentales (refutación teórica) impera en la normativa: si el estudiante no cumple con el criterio diagnóstico clínico, la subvención es refutada. Por otro lado, los jefes de UTP aplican un paradigma judicial, emitiendo juicios éticos y pedagógicos sobre la situación del estudiante. Para ellos, el criterio de verdad es la contraargumentación ante la burocracia: el “reto” no es el déficit del niño, sino la capacidad de respuesta del sistema.

El análisis de contenido de los discursos revela que la posición del experto (UTP) ha transitado desde un rol ejecutor a uno de mediador pedagógico. No obstante, esta mediación se ve tensionada por el paradigma lógico. Existe una disonancia en la lingüística institucional:

- Lenguaje de la Política (A priori): “Discapacidad múltiple” (Enfoque taxonómico/OCDE).
- Lenguaje de la Praxis (A posteriori): “Retos múltiples” (Enfoque inclusivo/Justicia Social).
- Esta falta de razón coordinada en las proposiciones teóricas del sistema chileno genera barreras institucionales para el aprendizaje. La evaluación, en lugar de ser un proceso de valoración funcional bajo el alero de la CIF, se reduce en ocasiones a un instrumento de registro demográfico para asegurar la coherencia del registro financiero, lo que tensiona la ética profesional.

## Conclusión

La conceptualización de los retos múltiples en Chile sigue siendo una tarea pendiente porque el sistema educativo aún no logra reconciliar sus bases administrativas con sus aspiraciones inclusivas.

El estudiante sigue siendo visto desde el “paradigma del adversario”, donde el diagnóstico es la prueba para acceder al derecho a apoyo, en lugar de ser un proceso natural de valoración integral.

Los profesionales actúan como “traductores” entre dos mundos: deben redactar informes clínicos para el Estado (Decreto 170) mientras diseñan apoyos ecológicos para el aula.

Persiste la idea de la evaluación como un fin (diagnóstico para la subvención) y no como un medio (valoración para la autonomía).

Se concluye que el concepto de “retos múltiples” es la punta de lanza de una revolución científica en la educación especial chilena. Sin embargo, mientras la normativa no transite hacia un paradigma de apoyos desvinculado del diagnóstico clínico estricto, la justicia social educativa será fragmentada.

Este estudio abre el debate hacia el contexto latinoamericano, donde las tensiones entre las directrices de la OCDE y las realidades territoriales comunes. Se proponen las siguientes interrogantes para futuras investigaciones:

1. A nivel nacional: ¿Cómo impactaría la transición de un sistema de subvención por diagnóstico a uno basado en el Índice de Vulnerabilidad y Apoyos Transdisciplinarios en la calidad educativa de estudiantes con retos múltiples?
2. A nivel pedagógico: ¿De qué manera la formación inicial docente en Chile está incorporando el paradigma ecológico-funcional más allá de la teoría, enfocándose en la didáctica para la plurideficiencia?
3. A nivel latinoamericano: ¿Existen convergencias en la lingüística de la inclusión en el Cono Sur que permitan unificar criterios de valoración funcional bajo el marco de la CIF y el DSM-5, superando la visión biomédica?
4. Dimensión familiar: ¿Cómo perciben las familias esta disputa semántica entre “discapacidad” y “reto”, y qué impacto tiene en sus expectativas de vida y bienestar?

## Referencias

- Bernal Párraga, A. P., Medina Marino, P. A., Cholango Tenemaza, E. G., Zamora Franco, A. F., Zamora Franco, C. G., & López Sánchez, I. Y. (2024). Educación especial en metodologías de discapacidad múltiple intelectual y física: Un enfoque inclusivo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3229-3248. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11544](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11544)
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: History and perspectives. <https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie-bronfenbrenner-the-ecology-of-human-developboko-s-z1.pdf>
- Castillo-Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/913/678>
- Castillo-Armijo, P. y Norambuena, E. (2020). La Educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(2), 267-293. <https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/950>
- Castillo, L., Fernández, C., Hernández, E., López, S., & Quiñonez, M. (2022). *Discapacidad Múltiple. Colección "Juntos trabajamos por la inclusión"* (Tomo 1). Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de Yucatán.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook* (2nd ed.). McGraw Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). SAGE Publications.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrera-Seda, C., Castillo-Armijo, P., Figueroa Morales, L., Gallego Concha, C. y Leiva Contardo, R. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *Revista Sophia Austral*, 27(2), 1–24. <https://www.scielo.cl/pdf/sophiaaust/v27/0719-5605-sophiaaus-27-19.pdf>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. SAGE Publications.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Ley N.º 20.422. (2010, 10 de febrero). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Lyons, G., & Arthur-Kelly, M. (2014). UNESCO Inclusion Policy and the Education of School Students with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: Where to Now? *Creative Education*, 5, 445-456. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.57053>
- Manghi, D., Valdés, R., Godoy, G., López, T., Melo-Letelier, G., Aranda, I., & Carrasco, P. (2020). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. *Calidad en la Educación*, (57), 167-199. <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1191>
- Ministerio de Educación de Chile. (2010, 21 de abril). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>

- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Orientaciones para escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera*. División Educación General. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14357>
- Norambuena-Sandoval, I., & Caro-Sánchez, M. (2025). Prácticas educativas de evaluación y valoración diagnóstica de estudiantes con discapacidades múltiples implementadas en escuelas especiales de Chile. *Revista Electrónica Educare*, 29(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20064>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications.
- San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* (11th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. <https://doi.org/10.1352/1944-7078-12.1.1>
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS]. (2022). *III Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. [https://www.senadis.gob.cl/pag/694/1922/iii\\_estudio\\_nacional\\_de\\_la\\_discapacidad](https://www.senadis.gob.cl/pag/694/1922/iii_estudio_nacional_de_la_discapacidad)
- Valdés, R., Campos, F., & Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles educativos*, 45(179), 113-128. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>