

LINEAMIENTOS ELABORACIÓN DE PLANES DE ACOMPañAMIENTO EMOCIONAL CONDUCTUAL (PAEC) Y PROTOCOLO DE RESPUESTA ANTE SITUACIONES EMOCIONALMENTE DESAFIANTES Y DE DESREGULACIÓN EMOCIONAL

Documento técnico de referencia preparado por la mesa de organizaciones de la sociedad civil para la respuesta educativa y acompañamiento emocional del estudiantado autista en la escuela en el marco de la Ley de Autismo N°21.545

Este documento ha sido elaborado desde una perspectiva inclusiva, sensible y respetuosa con la comunidad autista, apegándose a los principios establecidos en la Ley de Autismo N°21.545, con la valiosa colaboración de representantes de la mesa técnica para la implementación educativa de la ley, período 2023-2024, conformada por: Chantal Garay Soto, mujer autista y presidenta de la Federación Nacional de Autismo (FENAUT); Gabriela Verdugo Weinberger, mujer autista y presidenta de la Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad (FUAN); Ghilian Navea Becerra, mujer autista, cofundadora de Autistas Trabajando en Educación (AUTE) y de la Fundación Planea; Macarena Krefft Moreno, representante designada del Colegio de Fonoaudiólogos y Fonoaudiólogas de Chile; Daniel Cid Cofré, Kinesiólogo de la Fundación Funcionamiento Humano y Colaborador del Grupo Mundial de Referencia en Funcionamiento y Discapacidad (WHOFIC); Paulina Rivera Estefanía, representante y directora de la Asociación Chilena de Psicopedagogía; y Pamela Yáñez Martínez, representante y directora Asociación Gremial Nacional de Educadores Diferenciales. En coordinación con profesionales del área de Atención a la Diversidad, de la División de Educación General, del Ministerio de Educación de Chile.

CONTENIDO

Introducción	5
Capítulo 1. Política Nacional de Convivencia Educativa. Lineamientos ministeriales para la promoción del cuidado colectivo y la inclusión en las comunidades educativas.	8
1.1. Introducción	8
1.2. Responsabilidad ética en el proceso de enseñanza de la convivencia.	8
1.3. Interrelación entre la dimensión ética y las otras dimensiones de la Política.	10
Capítulo 2. Educación, acompañamiento y correulación emocional de las infancias y adolescencias en las comunidades educativas, desde una perspectiva evolutiva, ecológica e inclusiva.	15
2.1 Introducción.	15
2.2. Educación, acompañamiento y correulación emocional.	16
2.3. Acompañamiento y correulación emocional en el marco de la educación inclusiva.	20
Capítulo 3: Lineamientos para la elaboración de planes de acompañamiento emocional y conductual del estudiantado autista.	22
3.1 Marco normativo.	22
3.2 Plan de Acompañamiento Emocional y Conductual (PAEC) desde una perspectiva de correulación.	22
3.3 Lineamientos para el desarrollo y estructura PAEC.	24
Identificación del párvulo o estudiante:	25
Fecha elaboración y seguimiento de PAEC	27
3.4 Comprensión neuropsicológica del desarrollo emocional y las necesidades de apoyo del estudiantado autista.	27
3.5 Apoyos para la correulación del estudiantado autista.	29
3.8 Neurodivergencia, familia y escuela.	37
Capítulo 4: Lineamientos para la elaboración del protocolo de respuesta ante desregulaciones emocionales (DEm) o emergencias en el contexto escolar.	38
4.1 Protocolo de respuesta a un episodio de DEm.	38
4.2 Lineamientos educativos respecto de la interacción y contención física de las y los estudiantes ante situaciones de desregulación emocional (DEm) o emergencias.	39
Capítulo 5: Bienestar y cuidado emocional de docentes y asistentes de la educación para el resguardo de una comunidad educativa inclusiva.	42

5.1 Introducción	42
5.2 La influencia del bienestar emocional en el clima del aula.....	42
5.3 Bienestar docente y educación inclusiva.	42
5.4 Liderazgo pedagógico y gestión del bienestar docente.	43
5.5 Construcción de una cultura del buen trato, el bienestar y el respeto.	43
5.6 El impacto del burnout en la convivencia educativa.	44
5.7 Estrategias de cuidado emocional de docentes y asistentes de la educación.	44
Capítulo 6: Familia y Escuela: Comprometidos con una relación colaborativa y respetuosa ante desregulaciones emocionales y/o emergencias en el contexto escolar. __	48
6.1 Introducción	48
6.2 El respeto mutuo como base de la colaboración.....	48
6.3 Comunicación abierta y comprensiva ante los desafíos emocionales.	49
6.4 El apoyo emocional a los equipos educativos.	49
6.5 Coordinación y estrategias compartidas.....	49
6.6 Impacto en la convivencia educativa y la inclusión.	50
ANEXO	51
Referencias bibliográficas	59

INTRODUCCIÓN

Las comunidades educativas se enfrentan hoy a desafíos formativos, entre ellos el resguardo de las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes que presentan una mayor vulnerabilidad en la regulación de sus emociones, tanto por factores personales asociados a su edad, neurodesarrollo y/o diversidad cultural, entre otros, como también por la complejidad social de los contextos donde se desenvuelven cotidianamente.

Al respecto, es importante referir que hablaremos de **Regulación emocional** para referirnos a aquella habilidad que nos permite gestionar nuestro propio estado emocional de manera socialmente adecuada y saludable, mientras que, por el contrario, hablaremos de **Desregulación Emocional (DEm)** para describir una situación conductualmente desafiante para el entorno, o contextualmente desajustada, sea por la naturaleza, intensidad y/o frecuencia de una conducta que manifiesta un estado emocional previo. Del mismo modo, nos referiremos a la **Corregulación Emocional** para referirnos a un acompañamiento intencionado, sensible y responsivo, que se caracteriza por interacciones cálidas y receptivas que brindan el apoyo, la orientación y el modelado que las niñas, niños y adolescentes necesitan para comprender, expresar y modular sus emociones.

Asimismo, los desafíos educativos que surgen en torno a niñas, niños, adolescentes y adultos con condiciones diversas del neurodesarrollo, así como en quienes manifiestan mayores niveles de ansiedad, afectación del ánimo y/o exposición a entornos sociales multi desafiantes, comprometen a las comunidades educativas a adoptar un enfoque preventivo y promotor respecto de su desarrollo emocional y social, considerando una mirada evolutiva, inclusiva y democrática.

En ese contexto, el presente documento tiene el propósito de brindar a las comunidades educativas lineamientos que fundamentan la importancia de una educación y acompañamiento emocional intencionado para todo el estudiantado, que aporten en la elaboración de los Planes de acompañamiento emocional y conductual (PAEC) para párvulos y estudiantes autistas, normados por la Circular de la SIE N° 586/2023, y que clarifiquen la elaboración del protocolo de respuesta ante situaciones emocionalmente desafiantes, desregulación emocional (DEm) o emergencias en el contexto educativo, enfatizando la importancia de consolidar una perspectiva proactiva que no sólo responda a las dificultades o manifestaciones conductuales,

sino que a su vez promueva el desarrollo de habilidades socioemocionales entre estudiantes y el despliegue de los ajustes razonables desde el entorno, de manera pertinente con las distintas necesidades de apoyo.

Respecto de los contenidos desarrollados en el documento, el primer capítulo sobre **Política Nacional de Convivencia Educativa: lineamientos ministeriales para la promoción del cuidado colectivo y la inclusión en las comunidades educativas** recoge los elementos centrales de este instrumento, con el fin de aportar un marco general que apunte hacia el buen trato y el bien común. El capítulo desarrolla la importancia de avanzar en la construcción de espacios educativos donde cada niño, niña y adolescente, sin distinción, se sienta acogido y seguro en el transcurso de su trayectoria educativa.

El segundo capítulo, **Educación, acompañamiento y correulación emocional de las infancias y adolescencias en las comunidades educativas, desde una perspectiva evolutiva, ecológica e inclusiva**, pone énfasis en la relevancia del entorno respecto del desarrollo humano y la necesidad de gestionar un acompañamiento emocional que reconozca la diversidad de las trayectorias evolutivas y las diferentes experiencias de vida entre estudiantes, considerando la relevancia de tomar en cuenta el contexto en el resguardo del bienestar y el desarrollo, así como en la provisión de los apoyos en los espacios educativos.

En el tercer capítulo, **Lineamientos para la elaboración de planes de acompañamiento emocional y conductual (PAEC) del estudiantado autista desde una perspectiva de correulación**, se desarrolla un marco teórico y práctico para la comprensión de las condiciones neurodivergentes y estrategias educativas para el abordaje práctico de sus desafíos emocionales.

El cuarto capítulo, **Lineamientos para la elaboración del protocolo de respuesta ante situaciones emocionalmente desafiantes, desregulación emocional (DEm) o emergencias en el contexto educativo**, se aborda la relevancia de contar con protocolos que guíen a docentes y asistentes de la educación en la gestión de una respuesta efectiva, predecible, segura, sensible y respetuosa a situaciones emocionalmente desafiantes en los espacios educativos, con el fin de mitigar el impacto emocional que estas experiencias generan, tanto para la persona que la manifiesta como para la comunidad educativa, teniendo en cuenta el resguardo de un trato digno y un enfoque de Derechos Humanos.

El quinto capítulo, **Bienestar y cuidado emocional de docentes y asistentes de la educación para el resguardo de una comunidad educativa inclusiva**, releva la importancia de resguardar, también, el bienestar emocional del cuerpo docente y asistentes de la educación para desplegar efectivamente cualquier estrategia de acompañamiento. Se presentan prácticas de autocuidado y apoyo mutuo para el resguardo del propio bienestar, lo que ha de ser gestionado y favorecido por los equipos directivos y sostenedores respectivos; lo que permitirá proyectar y fortalecer la capacidad de los equipos de aula para acompañar y apoyar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

Por último, el capítulo **Familia y escuela: Comprometidos con una relación colaborativa y respetuosa ante los desafíos emocionales en el contexto educativo**, resalta la importancia de construir una alianza sólida entre la familia y la escuela. Esta relación colaborativa es crucial para fomentar un enfoque preventivo y proactivo no sólo respecto de los desafíos emocionales de las y los estudiantes, sino que también respecto de su desarrollo y formación integral.

A través de estas orientaciones se espera contribuir a la creación de comunidades educativas más inclusivas, resilientes y emocionalmente saludables, donde todos sus integrantes, puedan prosperar en un entorno que valora la diversidad y cuida del bienestar emocional de cada individuo.

CAPÍTULO 1. POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA EDUCATIVA: LINEAMIENTOS MINISTERIALES PARA LA PROMOCIÓN DEL CUIDADO COLECTIVO Y LA INCLUSIÓN EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS.

1.1. Introducción

Este capítulo entrega un marco orientador que aporta una mirada global al propósito del presente documento, referido a transitar desde una perspectiva reactiva a una proactiva, preventiva y promocional en cuanto a los diferentes desafíos emocionales de niñas, niños y/o adolescentes al interior de la comunidad educativa. El objetivo de una mirada que vaya más allá de la urgencia y la reacción es lograr la construcción de espacios educativos flexibles donde cada párvulo y estudiante, sin distinción, se sienta acogido y seguro en el transcurso de su proceso formativo.

Con este objetivo, el capítulo recoge las principales orientaciones de la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE) 2024-2030 que apunta a la transformación continua de las prácticas pedagógicas y procesos de gestión sobre la base de una ética orientada por los principios de cuidado colectivo e inclusión.

El capítulo se desarrolla sobre la idea que todo establecimiento educacional que enseñe a convivir desde estos principios está colaborando no sólo con climas de aula que faciliten el proceso de aprendizaje a cada párvulo y estudiante sin distinción, sino también con promover una cultura institucional donde todos los y las integrantes de la comunidad educativa se sientan parte y actúen desde la corresponsabilidad, direccionada siempre hacia el buen trato y el bien común.

Para profundizar en las sugerencias del presente capítulo, se puede revisar el documento central de la Política Nacional de Convivencia y todos los recursos educativos asociados que se encuentran disponibles en: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>.

1.2. Responsabilidad ética en el proceso de enseñanza de la convivencia.

La convivencia educativa se define como *un proceso social compuesto por el conjunto de interacciones y relaciones que se desarrollan de manera cotidiana, dinámica y compleja entre integrantes de una comunidad educativa*. Si bien es cierto que la convivencia es algo que naturalmente se dará en cualquier grupo humano, el hecho de situarla al interior de una comunidad educativa implica una responsabilidad ética en cuánto a la intencionalidad que dirija la gestión y la enseñanza sobre el cómo convivir entre unos y otros.

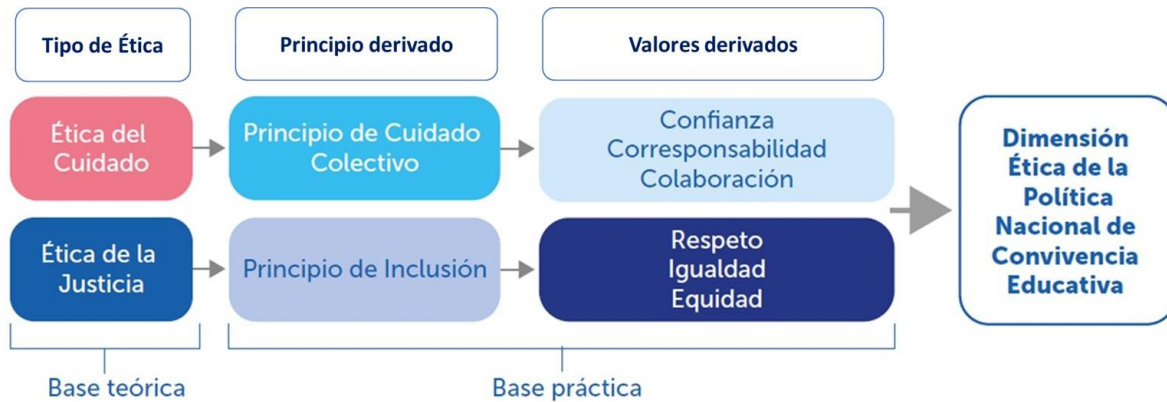
Las diversidades y diferencias que distinguen a cada niño, niña o adolescente, a cada familia, docente, directivo, profesional, asistente o cualquier integrante de una comunidad educativa no es algo novedoso de los tiempos actuales, pues en esencia cada persona es diferente de otra. La distinción especial es que todas las personas son iguales en derechos, independiente de sus diferencias y características particulares.

Lo que sí puede resultar desafiante en la actualidad, para el sistema educativo en general, es el cómo agudizar la mirada en el reconocimiento y valoración de las distintas diversidades presentes en cada comunidad, y a partir de ahí construir contextos de aprendizaje que busquen resguardar el derecho a la educación desde la igualdad y la equidad para todos y todas sin distinción, lo cual apunta en última instancia a una educación inclusiva.

Considerando que enseñar a convivir es parte importante de este derecho en cuanto ha sido considerado *uno de los pilares de la educación*¹, entonces su enseñanza debe ser un proceso intencionado, planificado, que reconozca y valore la diversidad en su máxima expresión. Para esto, la PNCE direcciona esta intencionalidad en base a una **dimensión ética** que se sustenta en la **ética del cuidado** y la **ética de la justicia**, de cuya conjunción se desprenden una serie de valores orientadores para la gestión educativa.

¹ Delors, Jacques. La Educación encierra un tesoro. En PNCE 2024-2030.

Figura 1. **Dimensión Ética de la Política Nacional de Convivencia Educativa**



Fuente. MINEDUC, 2024. PNCE 2024-2030, p. 20.

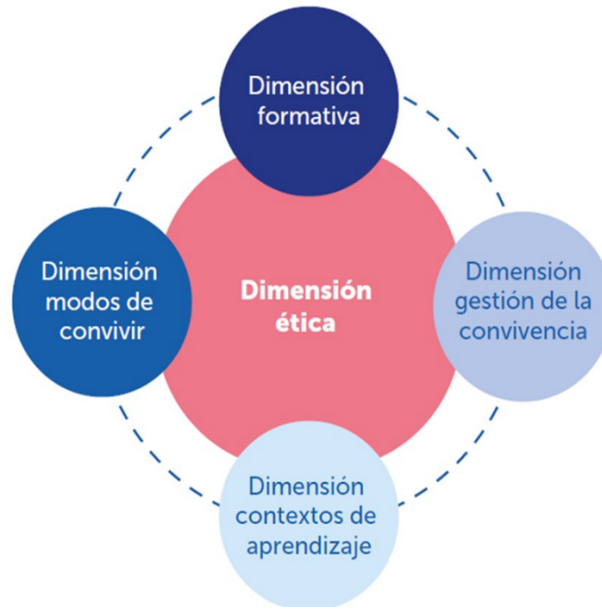
"La ética invita a una visión reflexiva en las comunidades educativas para pensarse a sí mismas, reflexionando sobre los alcances de lo que se dice y se hace, de lo que se norma, previene y sanciona y, en general, de las decisiones que se toman en materia de convivencia, partiendo por el aula y siguiendo por cada uno de los espacios de la comunidad educativa, incluidos aquellos espacios territoriales de gestión".

(PNCE 2024-2030, p. 18)

1.3. Interrelación entre la dimensión ética y las otras dimensiones de la Política.

La Política Nacional de Convivencia Educativa como instrumento público orientador para todas las comunidades educativas se compone de cinco dimensiones: Ética, Formativa, Modos de convivir, Contextos de aprendizaje y Gestión de la convivencia.

Figura 2. **Dimensiones de la PNCE.**



Fuente. MINEDUC, 2024. PNCE 2024-2030, p. 17.

Este ordenamiento en dimensiones tiene el propósito de orientar a los equipos educativos en general, y al de convivencia en particular, en cuanto a las consideraciones que se deben tener al momento de planificar e implementar (dimensión de gestión) acciones que busquen mejoras en su convivencia cotidiana, ilustrando por un lado que los modos de convivir no son solo responsabilidad de el/la encargado/a de convivencia, sino que de toda la comunidad educativa. Así como también que cada espacio dentro del establecimiento educacional (dimensión contextos de aprendizaje) representa una oportunidad diferente para aprender a convivir (dimensión formativa).

Promover una convivencia basada en los principios de cuidado colectivo e inclusión implica permear transversalmente la dimensión ética a todas las otras dimensiones, derivando esto en una cultura institucional que priorice el buen trato (derivado del cuidado colectivo) y el bien común (derivado de la inclusión). Esto trae como resultado comunidades educativas de protección y bienestar para todos y todas, alineado con las metas que ha fijado el Ministerio de Educación.

En el contexto del presente documento, que busca entregar herramientas de promoción y prevención ante situaciones emocionalmente desafiantes, de desregulación emocional y/o

situaciones de emergencias, a continuación se presentan una serie de sugerencias por cada dimensión de la PNCE.

Dimensión formativa. Refiere a *que a convivir se aprende principalmente conviviendo*, siendo más relevante en la enseñanza sobre el cómo convivir, *lo que se hace* (el comportamiento, la reacción ante una dificultad, la experiencia pedagógica), en lugar de *lo que se dice* (la disertación intencionada que busque instalar una enseñanza). Partiendo de lo ético, un par de preguntas orientadoras serían: *¿Qué estamos aprendiendo de nuestros estudiantes en términos de convivencia? ¿Qué estoy enseñando a mis estudiantes cuando me relaciono con ellos/ellas, con sus familias, con mis pares?*

La presencia en aula de niños, niñas y adolescentes con condiciones diversas del neurodesarrollo u otras, es una oportunidad de aprendizaje para todo el grupo curso en base a los principios de cuidado colectivo e inclusión, pudiendo intencionar la enseñanza de los valores de la colaboración y el respeto en el funcionamiento cotidiano de la sala de clases.

Desde el principio de inclusión, toda diversidad, sin distinción, es siempre una oportunidad de aprendizaje. Esta dimensión releva la importancia del aprendizaje progresivo de habilidades socioemocionales como herramientas fundamentales que se encuentran a la base de la convivencia.

Estas habilidades forman parte del aprendizaje socioemocional, y como todo aprendizaje curricular, implica también enseñar conocimientos y actitudes tanto en el plano intrapersonal como en los planos interpersonal y colectivo. Y, como toda actividad formativa, implica una planificación en el tiempo.

Dimensión Modos de convivir. Refiere a las diversas maneras de relacionarse entre sí que tienen quienes integran la comunidad educativa tienen. Desde la intersección con la dimensión ética, lo que se busca en esta dimensión es promover la reflexión permanente y continua en cuanto a *¿De qué manera nos estamos relacionando?* Pregunta a realizar no sólo sobre las interrelaciones que se dan entre estudiantes, sino también entre docentes y equipos de apoyo profesional, entre el equipo directivo y su cuerpo docente, entre asistentes de la educación y las familias, etc.

Las posibilidades son infinitas cuando se devela que todos los modos de convivir determinan la cultura institucional y el clima de convivencia en cada espacio de la comunidad educativa. Dentro de las estrategias transversales de gestión sugeridas en la Política se encuentra la importancia de contar con *canales abiertos y fluidos de comunicación* entre todos los y las integrantes de la comunidad, siendo esta una manera eficiente de viabilizar otra de las estrategias transversales que indica *la resolución dialogada y pacífica de conflictos*, la cual sugiere que en la medida que los conflictos se aborden de inmediato, no debieran escalar a situaciones incontrolables al interior de la comunidad.

Dimensión Contextos de aprendizaje. Refiere al conjunto de elementos que crean el clima y el ambiente donde se enseña y se aprende a convivir, en otras palabras, a la cultura institucional propia de cada comunidad educativa. Partiendo de lo ético, una pregunta orientadora es *¿Le estamos dando uso a los diferentes espacios del establecimiento educacional para enseñar a convivir?*

Considerando que todos los modos de convivir determinan el clima para la convivencia, es relevante considerar que todos los espacios del establecimiento educacional se constituyen en un contexto de aprendizaje para la convivencia, más allá del aula, de la sala PIE, o de los espacios que tienen fines exclusivamente educativos desde la mirada del currículum.

Cuando se pone el foco en enseñar a convivir, el patio, los camarines, los baños o inclusive el entorno del establecimiento aportan con información para la planificación de procesos formativos que busquen la mejora continua de la convivencia educativa.

Dimensión Gestión de la convivencia. Refiere al proceso colaborativo e intencionado del diseño, implementación y evaluación de estrategias para aprender a convivir mejor y para prevenir la violencia. Un elemento clave de esta dimensión es que la responsabilidad en torno a la mejora de los modos de convivir en la comunidad, o de construir contextos de aprendizaje coherentes a los principios de cuidado colectivo e inclusión no son única responsabilidad de la persona encargada de convivencia, sino que, en primera instancia del director/a del establecimiento educacional desde el punto de vista de la estructura organizacional, y en última instancia de la totalidad de integrantes de la comunidad educativa basándose en la propuesta ética encaminada hacia la construcción colectiva del buen convivir.

En esta dirección, la pregunta que guía es *¿Cómo nos involucramos como comunidad en la construcción de una convivencia inclusiva, participativa y democrática para todos y todas?* Dentro de las condiciones para la gestión se considera elemental la conformación de un equipo de convivencia, en el cual –en la medida que se cuente con el equipo– debieran participar colaborativamente las y los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE).

Dentro de las estrategias transversales de la Política, se encuentra el *diseño e implementación de procedimientos, protocolos y prácticas para abordar situaciones específicas de convivencia*. Si bien es cierto el presente documento hace referencia más adelante a planes, protocolos y procedimientos específicos, la recomendación general desde el ámbito de la gestión de la convivencia es que el trabajo debe ser colaborativo, interdisciplinario y participativo al momento de diseñar e implementarlos.

Capítulo 2. Educación, acompañamiento y correulación emocional de las infancias y adolescencias en las comunidades educativas, desde una perspectiva evolutiva, ecológica e inclusiva.

2.1 Introducción

Este capítulo releva la importancia y el impacto del entorno sobre el desarrollo humano, en especial de las infancias y adolescencias, diversas y neurodivergentes, así como el desafío que tienen hoy las comunidades educativas de crear espacios que promuevan el desarrollo y el resguardo socioemocional de niños, niñas y adolescentes, desde una perspectiva evolutiva, ecológica e inclusiva.

El desarrollo emocional de los niños, niñas y adolescentes (NNA) es un proceso evolutivo dinámico y multidimensional, el cual incluye aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Este proceso, de naturaleza biopsicosocial, se funda en la interacción constante entre las estructuras y funciones cerebrales -como la amígdala cerebral, la corteza prefrontal, el sistema límbico y hormonas como la oxitocina y el cortisol-, las vivencias o experiencias emocionales y el entorno.

A medida que los NNA crecen, el cerebro evoluciona y se especializa respecto de su interacción con el entorno, se desarrollan habilidades emocionales que les permiten comprender y gestionar sus propias emociones y las de otros. Estas habilidades son cruciales para su bienestar emocional y social, así como para el progreso en el aprendizaje, y se van adquiriendo gradualmente a lo largo de la vida a partir de la interacción y las oportunidades formativas que le brinda el entorno.

Algunas de las habilidades emocionales en desarrollo incluyen la percepción, comprensión, expresión y regulación de las emociones; esta última habilidad se desarrolla recién después de los 6 a 7 años, por lo que el niño o niña requerirá una regulación expresa e intencionada por parte del adulto, es decir, correulación.

Desde una perspectiva evolutiva, durante la infancia, y también durante la pubertad y adolescencia, los NNA requieren que padres, madres, personas cuidadoras y docentes contribuyan intencionadamente en la promoción de estas habilidades, creando entornos seguros y protectores que les permitan desarrollar una sensación de protección, estabilidad,

pertenencia y acogida, para aprender del contexto formas de interacción social saludables y una participación prosocial.

Desde esta perspectiva la escuela, espacio fundamental en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, juega un papel crucial en su educación, acompañamiento y correulación emocional. Junto con la transmisión de conocimientos académicos y el desarrollo de habilidades, la escuela comparte la responsabilidad social de crear un entorno que promueva el bienestar integral de sus estudiantes, preparándolos para una vida en sociedad, una convivencia de colaboración y apoyo mutuo y, por supuesto, una cultura de la paz.

Desde esta perspectiva evolutiva y ecológica, que reconoce que el desarrollo emocional contempla factores biológicos, psicológicos y sociales, se reconoce también que el entorno puede mitigar situaciones de vulnerabilidad y de riesgo al desarrollo. En este mismo sentido podemos establecer la relevancia de que la escuela, de manera dialógica y colaborativa con la familia, logre transformarse en un espacio de seguridad, protección y cuidado, poniendo especial atención sobre niños, niñas y adolescentes emocionalmente más vulnerables al entorno, al abuso, el maltrato y/o la exclusión social, considerando el despliegue de estrategias de educación emocional, de acompañamiento sensible y de correulación emocional. Mientras eso se materializa, ha de ser capaz de ajustar razonablemente el entorno para resguardar el bienestar emocional, la participación y el progreso en el aprendizaje.

En el mismo sentido, además, es fundamental promover entre párvulos y estudiantes, un sentido de seguridad, protección y pertenencia respecto de sus comunidades educativas, una sensación de plenitud frente a la experiencia de aprendizaje, el resguardo de las distintas trayectorias educativas, la salud mental y la calidad de vida (CDV), donde cada uno se sienta valorado y protegido en su individualidad, más allá de sus posibles necesidades de apoyo, visibilizando que cada persona posee valiosas fortalezas, las que en un entorno que provee y promueve el desarrollo pueden contribuir significativamente a la comunidad educativa.

2.2. Educación, acompañamiento y correulación emocional

Las escuelas son espacios de socialización, protección y desarrollo socioemocional; el entorno escolar es crucial en esta tarea, ya que proporciona oportunidades para interactuar con pares y aprender a enfrentar desafíos, conflictos y demandas sociales, es importante considerar la

relevancia de ajustar estos desafíos que suceden en el entorno escolar a las posibilidades, ritmos y necesidades de apoyo de cada estudiante de la escuela, en especial respecto de quienes presentan desafíos evolutivos particulares.

Entre algunas consideraciones generales para proporcionar oportunidades de desarrollo socioemocional en los ámbitos de la educación, acompañamiento y correulación, se encuentran:

a) Respecto de la **educación emocional** de niños, niñas y adolescentes en la escuela, esta ha de considerar la necesidad de intencionar el desarrollo de habilidades esenciales para la gestión de las emociones, el conocimiento de sí mismo y las relaciones interpersonales desde las primeras etapas del desarrollo, para lo que se sugiere:

- Desarrollar espacios formativos para el desarrollo de habilidades emocionales específicas para la gestión de las propias emociones, entre las que podemos identificar la percepción, comprensión, asimilación y regulación emocional.
- Brindar oportunidades de reflexión y diálogo: Fomentar espacios de reflexión individual y grupal sobre las emociones, las relaciones interpersonales y los desafíos de la vida.
- Identificar las necesidades de apoyo del estudiantado para una expresión emocional efectiva, la solicitud de ayuda, evitación o de descanso.
- Intencionar el trabajo colaborativo y respetuoso entre estudiantes.
- Modelar el abordaje del conflicto y la resolución de problemas, cotidianos o trascendentales.
- Modelar una comunicación dialógica y asertiva por parte de las personas adultas.
- Fomentar la escucha activa y respetuosa entre los integrantes de la familia y la comunidad educativa.
- Establecer canales de comunicación para la solicitud de ayuda y protección ante situaciones de mayor labilidad emocional, que es la tendencia de una persona a experimentar cambios repentinos e intensos de humor.
- Generar espacios de comunicación multimodal, considerando aquellos párvulos y estudiantes con un lenguaje hablado aún en proceso de desarrollo que no les permite comunicar de manera efectiva sus necesidades e impresiones.
- Gestionar con las familias de los y las estudiantes los propósitos formativos en el ámbito emocional y social.
- Desarrollar la confianza en sí mismo y la capacidad de tomar decisiones.
- Fomentar la responsabilidad, la iniciativa y la perseverancia.

- Cultivar y modelar una actitud positiva y optimista ante la vida.

b) Respecto del **acompañamiento emocional** de niños, niñas y adolescentes en la escuela, resulta fundamental avanzar hacia un entorno de aprendizaje estimulante, apoyador y emocionalmente seguro, que contribuya a la formación de adultos autónomos, resilientes, empáticos y capaces de construir un futuro positivo para sí mismos y para la sociedad. Con este propósito se sugiere:

- Consideración de referentes afectivos para el/la estudiante en la comunidad escolar: Docentes, asistentes de la educación y otros integrantes de la comunidad educativa se constituyen como figuras de apoyo emocional y de vínculo para los y las estudiantes, brindándoles orientación, contención y acompañamiento en su proceso de desarrollo. Quien cumpla este papel de referente afectivo para determinado párvulo o estudiante debe contar con el apoyo de los equipos de aula para poder desplegar un apoyo pertinente y formativo.
- Detección temprana: En coordinación con las familias, estar alertas a las necesidades emocionales o dificultades de sus estudiantes en los espacios educativos, a fin de desplegar el apoyo formativo o especializado de manera oportuna.
- Orientación vocacional: Acompañar a los y las estudiantes en la exploración de sus intereses, habilidades y vocaciones. Brindarles información y/o acompañar en la toma de decisiones sobre su proyecto vital, aprender a establecer metas y tomar decisiones responsables e informadas.
- Construcción de la identidad: Apoyar a los y las estudiantes en la construcción de su identidad y autoestima. Promover valores como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la inclusión.
- Desarrollo de habilidades resilientes: Para identificar riesgos, oportunidades y protectores ante desafíos y adversidades.
- Cultivar hábitos saludables: Para el bienestar físico y mental en la vida diaria.
- Clima emocional positivo: Promover un ambiente escolar seguro, respetuoso y acogedor, donde los y las estudiantes se sientan valorados/as, respetados/as y escuchados/as.

c) Respecto de la **regulación emocional** de NNA en la escuela, cabe resaltar que en el desarrollo emocional, esta es una de las últimas habilidades a desarrollar, la cual se va logrando de manera progresiva, en concordancia con el desarrollo cerebral, después de los 6 a 8 años de edad. Esta habilidad contribuye a lograr una gestión saludable de las emociones, evitando reacciones impulsivas, desproporcionadas o socialmente desajustadas.

Del mismo modo se puede señalar que la regulación emocional es aquella habilidad que nos permite gestionar nuestro propio estado emocional de manera adecuada; supone que las personas puedan tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; también, de poder adoptar y desarrollar buenas estrategias de enfrentamiento para la vida diaria. Implica, además, entender cómo nos sentimos, por qué nos sentimos así, poner en marcha herramientas que nos permitan expresar y gestionar lo que sentimos de forma adaptativa y orientada a nuestros objetivos personales².

Desde una perspectiva biológica, la regulación emocional se relaciona con el funcionamiento del sistema límbico, que corresponde al conjunto de estructuras cerebrales que se encargan de regular las emociones, la memoria, el aprendizaje y la motivación.

Es importante referir que, cuando aún no existe un dominio total de la regulación emocional, sea por la etapa evolutiva o por alguna condición diversa del neurodesarrollo, la persona puede sentirse desbordada por las emociones y no lograr afrontar los desafíos del entorno. En esas circunstancias el acompañamiento emocional responsivo e intencionado por parte de los adultos de su entorno natural es fundamental, a ese acompañamiento se le conoce como correulación emocional.

La correulación³, se entiende por interacciones cálidas y receptivas aquellas que proporcionan el apoyo, la orientación y el modelado que niñas, niños y adolescentes necesitan para comprender, expresar y regular sus pensamientos, sentimientos y conductas.

Por otra parte, la **Desregulación Emocional (DEm)** es un concepto que se utiliza para describir una situación conductualmente desafiante para el entorno, o contextualmente desajustada, sea por la naturaleza, intensidad y/o frecuencia de una conducta que manifiesta un estado emocional previo. El inicio de un episodio emocional de desregulación está marcado por la evaluación cognitiva del estímulo percibido, que puede ser externo (del entorno) o interno (por ejemplo, un gatillante de la memoria emotiva), variando la respuesta en cada persona.

² Gross, J.J. y Thompson, RA (2007). Regulación de las emociones: fundamentos conceptuales. En J.J. Gross (Ed.), *Manual de regulación de las emociones* (pp. 3–24). The Guilford Press.

³ Murray DW, Rackers H, Meyer A, McKenzie KJ, Malm K, Sepulveda K, Heath C. Co-Regulation as a Support for Older Youth in the Context of Foster Care: A Scoping Review of the Literature. *Prev Sci.* 2023 Aug;24(6):1187-1197. doi: 10.1007/s11121-023-01531-3. Epub 2023 Apr 21. PMID: 37083924; PMCID: PMC10423703.

Esta conducta o manifestación da cuenta, además, de las dificultades respecto de la percepción, comprensión, modulación y gestión de sus emociones en relación con la situación o el entorno, de manera externalizada (visible) o internalizada (no visible), generando no solo una significativa afectación a su bienestar individual y social, sino la necesaria colaboración de un tercero para recobrar un estado de calma respecto de sí mismo y del entorno.

Desde una perspectiva fisiológica, la DEm, puede aparecer en distintos grados y no se considera un diagnóstico en sí, sino una manifestación en la persona. En la literatura científica, se relaciona principalmente con comportamiento de tipo disruptivo y de menor control de los impulsos.

Un determinado episodio de DEm, puede provocar diversas variaciones fisiológicas, tales como:

- Variación de la frecuencia cardíaca.
- Variación en la expresión motora, como la expresión facial o determinadas acciones físicas.
- Variación en la tendencia a la acción, como el impulso de huir o de defenderse.
- Variación en la percepción cognitiva, como en la valoración de lo que es potencialmente peligroso.
- Variación en el sentimiento subjetivo, como en el temor o el miedo.

2.3. Acompañamiento y correulación emocional en el marco de la educación inclusiva.

Para acompañar el desarrollo emocional de los niños, niñas y adolescentes en los espacios educativos resulta fundamental conocer en profundidad a párvulos y estudiantes, valorando y legitimando sus diversas vivencias emocionales, poniendo especial atención en la percepción subjetiva de bienestar y el análisis de la contribución, protección o riesgo que puede hacer el entorno.

Desde esa perspectiva todo tipo de acompañamiento emocional en los espacios educativos ha de ser individualizado y dinámico, en consideración a la evolución permanente de las habilidades, necesidades y cambios en los desafíos que enfrenta la persona respecto del contexto, siempre orientados hacia el resguardo del bienestar y la calidad de vida (CDV). Al respecto, Schalock y Verdugo⁴ definen CDV como un estado deseado de bienestar personal, compuesto por varias dimensiones centrales influenciadas por factores personales y ambientales. Estas dimensiones centrales son iguales para todas las personas, pero pueden variar individualmente en la importancia y valor que se les atribuye. Entre ellas encontramos el desarrollo personal, el bienestar físico, emocional y material, la inclusión social y las relaciones interpersonales, la autodeterminación y los derechos.

La implementación de una cultura escolar neuroinclusiva, así como una gestión y prácticas pedagógicas respetuosas con la diversidad, habrán de lograr la articulación y el equilibrio del bienestar emocional y social de todos los estudiantes con el progreso en sus aprendizajes⁵, resguardando de esta forma las diversas trayectorias educativas presentes en el espacio educativo⁶. Esta articulación será fundamental para garantizar una inclusión efectiva de los y las estudiantes y permitirá orientar la toma de decisiones respecto de los posibles ajustes a realizar en el entorno mientras desarrollan sus habilidades, poniendo el foco en el resguardo del bienestar y el derecho a la educación.

Asimismo, la colaboración entre los equipos directivos, de gestión, convivencia, aula, apoyo y familias, es fundamental para desplegar un acompañamiento emocional efectivo dentro de los espacios educativos, dada la singularidad de la tarea como de las múltiples necesidades emocionales que pueden existir entre el estudiantado. El trabajo colaborativo, con canales de comunicación efectivos y oportunos, permitirá diseñar e implementar acciones de acompañamiento emocional integral, personalizados y acordes a las necesidades de apoyo de cada estudiante.

⁴ Schalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Siglo Cero, 38 (4), 224:21-36. <https://gredos.usal.es/handle/10366/55873>

⁵ Castillo, Juan Rodrigo (2016) Docente inclusivo, aula inclusiva. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 9, Número 2, Junio 2016. Monográfico. Páginas 264-275.

⁶ OCDE (2007) No More Failures: Ten steps to Equity in Education. Extraído de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/no-more-failures_9789264032606-en

CAPÍTULO 3: LINEAMIENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE PLANES DE ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL Y CONDUCTUAL DEL ESTUDIANTADO AUTISTA

3.1 Marco normativo

La Ley N° 21.545/2023 compromete al Ministerio de Educación a generar las condiciones necesarias para asegurar a todo el estudiantado autista una educación inclusiva de calidad, y a generar acciones que permitan equiparar sus oportunidades de acceso, participación, permanencia, progreso y egreso, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, mediante el fortalecimiento de comunidades educativas inclusivas para todos y todas.

La Circular de la Superintendencia de Educación (SIE) N° 586/2023, en el marco de la Ley N° 21.545/2023, tiene por objeto impartir instrucciones generales a los sostenedores de establecimientos educacionales que cuenten con Reconocimiento Oficial del Estado y de establecimientos de educación parvularia con autorización de funcionamiento, o que se encuentren en periodo de adecuación, para contribuir, en los hechos, a que todos los miembros de las comunidades educativas adopten, desde su posición, medidas concretas para asegurar a párvulos y estudiantes autistas el derecho a la educación, con el fin de que logren los objetivos de aprendizaje, accedan a los apoyos requeridos y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades.

Del mismo modo, la Circular establece obligaciones específicas hacia los establecimientos educacionales respecto de párvulos y estudiantes autistas, con el fin de resguardar espacios inclusivos, seguros y que resguarden una sana convivencia.

3.2 Plan de Acompañamiento Emocional y Conductual (PAEC) desde una perspectiva de correulación.

Este apartado tiene el propósito de orientar a las comunidades educativas en el diseño de los planes de acompañamiento emocional y conductual (PAEC) para párvulos y estudiantes autistas en los establecimientos educativos, desde una perspectiva de correulación y comprensión evolutiva, respetuosa y ecológica del desarrollo humano.

El PAEC es un documento oficial del establecimiento educativo, requerido por la Superintendencia de Educación en la Circular N° 586/2023 respecto del estudiantado autista, emitida en el marco de la implementación de la Ley N° 21.545/ 2023.

Se entenderá como PAEC al conjunto de acciones preventivas y/o responsivas/reactivas desplegadas hacia un/a párvulo o estudiante autista a lo largo de su trayectoria educativa, con el propósito de mitigar su vulnerabilidad ante el entorno, o responder comprensiva y eficazmente ante conductas desafiantes de manejar para el contexto educativo, sea por su intensidad, naturaleza o temporalidad.

El PAEC es un recurso educativo que ha de ser elaborado para cada estudiante autista una vez al año, en todos los establecimientos educacionales, en los distintos niveles, modalidades y dependencias. Su finalidad es mitigar la vulnerabilidad emocional inherente a la condición, lo que implica actuar de manera preventiva respecto de su labilidad emocional frente a las demandas y desafíos del entorno.

Debe ser personalizado y trabajado por el equipo docente, psicoeducativo, de convivencia, gestión y/o del Programa de Integración Escolar de los establecimientos educacionales del país, de manera colaborativa con la familia. Asimismo, es un recurso dinámico en permanente revisión y ajuste, acorde al desarrollo y crecimiento de cada estudiante, por lo cual debe contener información sobre sus necesidades de apoyo y las indicaciones que se sugieren desplegar, tanto como en situaciones de mayor vulnerabilidad emocional y/o desajuste conductual, como de correulación en el marco de la díada docente - estudiante u otros miembros de la comunidad educativa.

El PAEC debe elaborarse a principio del año escolar y modificarse en el momento que el/la estudiante lo requiera, informando a todos los involucrados cuando este deba ajustarse por un cambio en el/la estudiante o su entorno.

Desde una perspectiva educativa, los establecimientos educacionales habrán de fortalecer una mirada preventiva y acompañar el logro de las habilidades emocionales aún en desarrollo y hacer los ajustes que sean necesarios para resguardar su bienestar emocional, evitando aquellas situaciones gatillantes de estrés, agotamiento, ansiedad o malestar.

Del mismo modo, en su perspectiva reactiva, se deberán identificar los factores que contribuyen a recobrar la calma en situaciones emocionalmente desafiantes o de DEm para que los integrantes del equipo de aula u otros integrantes de la comunidad educativa, conozcan aquellos factores que pueden mitigar la situación.

Si el/la estudiante se traslada a otro establecimiento, el PAEC debe entregarse a la familia dentro de su documentación, considerando el correspondiente registro de progreso y sugerencias necesarias hacia el equipo del establecimiento educacional al que se traslada.

Entre las buenas prácticas para la elaboración y seguimiento del PAEC considerar:

Plan individual: Cada párvulo y estudiante autista debe contar con su propio PAEC, en el que se identifica y describe las habilidades emocionales, u otras a desarrollar, y los gatillantes de mayor vulnerabilidad que pueden generar situaciones emocionalmente desafiantes o de DEm.

Carácter formativo: Deberá contener una descripción de las habilidades aún en desarrollo y una caracterización general del párvulo o estudiante, considerando fortalezas, desafíos, intereses y necesidades de apoyo, así como factores que los equipos educativos y/o la familia han identificado como eventualmente gatillantes de una situación emocionalmente desafiante o de DEm, y de las medidas de respuesta aconsejadas ante ello, en atención a sus necesidades particulares de apoyo y correulación.

Trabajo colaborativo con la familia: Su construcción y seguimiento implica un trabajo sistemático con las familias, tanto para el levantamiento de la información, como para el establecimiento de acuerdos, instancias de comunicación y trabajo colaborativo.

Actualización permanente: Debe considerar los cambios evolutivos, desafíos del entorno, preocupaciones de las familias o sugerencias de médicos y/o especialistas tratantes. Debe ser informado al inicio del año escolar, y cuando se modifique su contenido dar cuenta a docentes y asistentes de educación que estén en contacto directo con el párvulo o estudiante.

Confidencial: La información sólo podrá ser administrada por docentes, asistentes de la educación y cada familia. Así también, por profesionales de la salud tratantes, previa autorización de la familia.

3.3 Lineamientos para el desarrollo y estructura PAEC

La Circular indica que los establecimientos “podrán” considerar como modelo las orientaciones que emita el MINEDUC, al mismo tiempo que el PAEC identifique factores eventualmente gatillantes y medidas de respuesta aconsejadas

Respecto de su estructura, el PAEC podría contemplar los siguientes apartados:

Identificación del párvulo o estudiante:

En este apartado se debe detallar la información básica del/la estudiante, tales como nombre, edad, fecha de nacimiento, curso y establecimiento.

Apoderada/o contacto

Registrar los antecedentes y contacto(s) ante emergencia.

Equipo de apoyo

Se deberá registrar a los y las integrantes del equipo de aula o de apoyo (docentes, asistentes de la educación y otros adultos) que estarán directamente involucrados en la implementación del PAEC, especificando sus roles y responsabilidades en el proceso de acompañamiento emocional y conductual.

PAEC EJE Preventivo

Registrar el conocimiento que se tiene del/la estudiante, a fin de intencionar la promoción de su bienestar y desarrollo, y la mitigación y prevención de su vulnerabilidad ante el entorno, tales como: apoyos visuales, espacios de calma, rutinas predecibles, tiempos de descanso, adaptaciones de las demandas académicas, además de identificar objetivos para la promoción de entornos seguros que favorezcan la participación y contribución activa del estudiantado autista.

Asimismo, luego de una evaluación inicial, caracterizar fortalezas, intereses, experiencias de disfrute, desafíos evolutivos, necesidades de apoyo, habilidades emocionales o funcionales a desarrollar, estresores o gatillantes de afectación emocional, precursores a una conducta socialmente desajustada o de desregulación emocional (DEm), promotores de calma y sugerencia de apoyo.

Esta evaluación debe ser realizada por parte de los equipos de aula, en conjunto a la familia, con el fin de lograr una visión completa de las necesidades de apoyo y particularidades del estudiante. Además, debe describir situaciones relevantes asociadas a antecedentes sensoriales, psicológicos, psicomotrices u otros.

PAEC EJE Reactivo

El eje reactivo debe estar orientado a registrar el conocimiento que se tiene de las situaciones personales y contextuales que pueden afectar el estado emocional del/la estudiante, a fin de resguardar su bienestar, controlar los gatillantes de malestar y responder comprensivamente a las situaciones de desajuste emocional.

En la evolución inicial se debe registrar, entre otros, las forma en que se manifiesta el malestar o afectación emocional, las experiencias y espacio de resguardo que resultan efectivas y las sugerencias de respuesta.

PAEC Colaboración Familia-Escuela

Considerando que la familia es la primera garante de derechos y la fuente natural de apoyos para todo niño, niña y adolescente, y que la colaboración y escucha entre los espacios formativos es fundamental, se debe mantener una relación colaborativa que permita apoyar al estudiante de manera efectiva. Para tal efecto se sugiere registrar acuerdos, preocupaciones de manera expresa, resguardo en clima de respeto mutuo y comprensión recíproca ante los desafíos. Asimismo, se puede dejar registro de la expectativas de la familia, las expectativas del establecimiento, los acuerdos y la colaboración de profesionales externos.

Fecha elaboración y seguimiento de PAEC

En el Plan se debe registrar la fecha en la que se elabora el PAEC, así como las fechas de evaluación y revisión previstas, de acuerdo con el crecimiento, neurodesarrollo y variaciones en las necesidades del/la estudiante. Incorporando evaluaciones periódicas que permitan realizar ajustes y brindar apoyos oportunos.

Del mismo modo, se debe informar, a través de los canales de comunicación establecidos, a todas las personas involucradas sobre las modificaciones relevantes en las estrategias de acompañamiento y correulación, del/la estudiante autista, manteniendo el PAEC actualizado y pertinente, tanto respecto de sus condiciones, como del contexto educativo.

Firmas

Es importante que el PAEC sea firmado por un integrante del equipo de gestión del establecimiento y por la familia y/o tutor responsable. En caso de que el/la apoderado titular no pueda firmar deberá hacerlo el/la apoderado suplente, autorizado mediante poder simple⁷.

3.4 Comprensión neuropsicológica del desarrollo emocional y las necesidades de apoyo del estudiantado autista

Las comunidades educativas inclusivas valoran profundamente la contribución de todas las personas y sus diversos neurotipos, incluidos aquellos neurodivergentes como el neurotipo autista, quienes manifiestan un neurodesarrollo diverso y una forma divergente de procesamiento cognitivo. Siendo un colectivo minoritario, aunque en significativo aumento, el estudiantado autista es un grupo especialmente vulnerable a la exclusión social y educativa, lo que fundamenta el reciente despliegue de la Ley N° 21.545/2023 y la Circular de la SIE

⁷ Cartilla N°1 Informe para la Familia. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2025/02/ActualizaciOn_Orientaciones_implementaciOn_DecretoSupremo170-v2.pdf

N°586/2023, que resguarda el derecho de las personas autistas a una educación inclusiva de calidad.

Respecto de sus desafíos evolutivos, estos se expresan de diferentes formas dentro de un amplio espectro o continuo de particularidades neuropsicológicas, entre los que se pueden identificar desafíos sensorio-perceptivos, motores, comunicativos, lingüísticos, cognitivos, emocionales, sociales, entre otros múltiples desafíos en ámbitos de actividades de la vida diaria, tales como la alimentación, el sueño, la respuesta a la demanda, etc.

En el ámbito emocional, el estudiantado autista —en plena etapa de desarrollo de sus habilidades socioemocionales— presenta desafíos que pueden intensificarse a lo largo de su trayectoria educativa, producto de la interacción dinámica de factores biológicos, psicológicos y contextuales. Por ello, su abordaje educativo debe contemplar un análisis exhaustivo, multidimensional y biopsicosocial de los factores que subyacen a conductas socialmente desajustadas, con el fin de responder de manera integral, comprensiva y pertinente a sus necesidades de apoyo. Al respecto, hay que señalar que muchas de sus conductas, por particulares o atípicas que se observen desde la mirada neurotípica, son parte de la manera en que interactúan con el mundo y parte de ellas pueden ser una forma de expresión o regulación emocional, por lo cual, si no producen un daño a la propia persona o a terceros, no existe la necesidad de que sean restringidas.

Del mismo modo, se ha de tener presente que el desconocimiento respecto al autismo como neurodivergencia puede generar una valoración negativa o sanción a sus comportamientos o reacciones ante el entorno, poniendo en riesgo su participación y la continuidad de sus trayectorias educativas, llegando incluso a un ausentismo prolongado o deserción escolar.

Por lo anterior, es fundamental comprender que las personas autistas, en especial niños, niñas y adolescentes, enfrentan estresores únicos en el contexto educativo, los que pueden provocar un importante malestar de naturaleza fisiológica (de origen cerebral), dinámica y multifactorial, gatillando situaciones emocionalmente desafiantes o DEM propiamente tales, entre ellos:

- Dolor o cansancio físico.

- Sobrecarga sensorial.
- Falta de recursos comunicativos efectivos.
- Incertidumbre, desorden, cambios no previstos y falta de anticipación de actividades.
- Estrés por horarios no estructurados.
- Falta de anticipación y acompañamiento en transiciones, ya sea de cambio de docente, rutina escolar, asignatura, aula o establecimiento educacional.
- Confusión emocional.
- Acoso escolar tanto físico como psicológico, el que puede provocar miedo de asistir al establecimiento.
- Exclusión o invisibilización por parte del grupo de pares.
- Cansancio por agobio de sobredemanda social y académica que se traduce en ausentismo escolar.
- Ansiedad y nerviosismo.
- Pensamientos intrusivos.

3.5 Apoyos para la correulación del estudiantado autista

En el espacio educativo la correulación es un acto recíproco entre la díada docente y estudiante, por consiguiente, la correulación tiene implicancias interpersonales dentro de una interacción continua y positiva. Su relevancia es de tal magnitud que, en la medida que el adulto cuente con recursos personales para su propia gestión emocional, será posible que pueda brindar una experiencia emocional tranquilizadora y gratificante al estudiante autista y a cualquier estudiante que así lo necesite, ayudándolos a transitar por los distintos desafíos durante su trayectoria educativa, en un marco de bienestar emocional y calidad de vida. Del mismo modo, la correulación emocional es posible cuando la convivencia se basa en la colaboración, en el vínculo cercano, en la alianza triádica entre docente, estudiante y familia,

lo que permite la creación de entornos de apoyo⁸ que impulsan el desarrollo positivo de niños, niñas y adolescentes autistas.

Entre algunas estrategias preventivas y de correulación a lo largo del desarrollo de niños, niñas y adolescentes autistas en los espacios educativos podemos referir:

- Control de la información sensorial.
- Parcelación de la actividad o demanda.
- Anticipación por medios efectivos de comunicación.
- Apoyos o agendas visuales.
- Entrega de secuencias que sirven para saber qué tiene que hacer el/ la estudiante según el paso a paso de dicha actividad.
- Indicadores de duración de tiempo de la actividad.
- Tareas o demandas continuas y no simultáneas
- Escucha activa de sus preferencias
- Referente afectivo dispuesto a realizar el acompañamiento requerido.
- Respiración consciente.
- Evitar iluminación intensa.
- Evitar salas con eco.
- Contar con estrategias sensoriales.
- Implementar estrategias de retorno al bienestar del/la estudiante.
- Fomentar el apoyo entre pares.

⁸ Rosanbalm, K.D., & Murray, D.W. (2017). Promoting Self-Regulation in Early Childhood: A Practice Brief. OPRE Brief #2017-79. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services.

- Permitir uso de juguetes o elementos sensoriales de forma preventiva y no reactiva.
- Contar con ayudas visuales en el establecimiento educacional.
- Disponer de material con accesibilidad cognitiva y con apoyo de imágenes.
- Mantener un lugar seguro para objetos de autorregulación.
- Trabajar la comunicación funcional con las y los estudiantes.
- Disponer de salas tranquilas y libres de distractores.
- Disponer de protocolos de transición para cambios de asignaturas, salida a recreos, cambios de sala, actividades pedagógicas y extraprogramáticas, entre otras.
- Contar con estrategias de anticipación, conocimiento y recorrido de una escuela.
- Contar con estrategias para el conocimiento e identificación del equipo docente.
- Introducir orientaciones sobre acoso, que contemplen necesidades de apoyo específicas de estudiantes autistas.
- Ofrecer diversas formas de comunicación, entre las cuales se encuentran Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativas (CAA).
- Incorporar elementos visuales para apoyar la correulación en los casos que se requiera.
- Ofrecer apoyos en instancias grupales que pueden resultar desafiantes para el/la estudiante.
- Establecer acuerdos con la familia del/la estudiante.
- Realizar entrevistas mensuales o bimensuales de seguimiento del estado emocional del estudiante.
- Crear un entorno en que el/la estudiante autista sepa que puede confiar en la persona adulta y que esta será receptiva y empática.
- Reforzar la interacción adulto/a - estudiante.

- Enseñar las emociones de manera explícita.
- Estrategias de apoyo a la incertidumbre: en algunos/as estudiantes, la incertidumbre puede ser desafiante a nivel emocional y cognitivo cuando se viven experiencias o acontecimientos inciertos, lo que podría gatillar una DEm.
- Reducir el exceso de distractores en aula
- Organizar y distribuir puestos de trabajo del/la estudiante
- Favorecer la praxis (ideación, planificación y ejecución) en cada actividad académica por medio de acceso cognitivo universal a la información, modificar materiales y uso de material adecuado a las características sensoriales del/la estudiante.
- Uso de elementos tecnológicos para la escritura en caso de que el/la estudiante lo requiera.
- "Breaks" sensoriales: Permiten al estudiante tener momentos de descanso o actividades cortas para hacer ajustes sensoriales, como estirarse, realizar movimientos de balanceo o participar en juegos que requieren movimiento, tales como las pausas activas. Esto es útil para quienes necesitan cambios en el entorno o en la actividad para reducir el estrés sensorial.

En relación con medidas de respuesta ante situaciones emocionalmente desafiantes o de DEm del estudiantado autista:

- Para poder ayudar a el/la estudiante que transita la emoción, la persona adulta debe modelar su capacidad de autorregulación y reforzar las estrategias de autorregulación adecuadas para la persona autista.
- Mantener silencio, pero respondiendo a sus inquietudes.
- No hablar de él-ella, frente a él o ella.
- No establecer contacto visual directo.
- No corregir coprolalia.

- Posibilitar desplazamiento a un espacio de calma, sin intervención directa de terceros.
- Evitar contacto físico, a no ser que solicite un abrazo.
- No manifestar emociones de desagrado o de humor que invisibilizan su emoción.
- Evitar entrar en negociación ante la conducta inadecuada, o en conversación formativa que incrementa el malestar.
- No anticipar medidas disciplinarias o calificar su conducta.
- Intentar cambio de foco, accediendo a sus temas de interés, pero sin insistir.
- Contar con espacio personal de calma y silencio.
- Disponer de espacio en que puede estar solo para recobrar la calma, disponiendo de libros novedosos sobre sus ámbitos de interés y caja con materiales reciclados para la construcción de elementos.
- Simplificar el lenguaje en momentos de desafío o DEm. Cuando las personas autistas están desreguladas, sus niveles de cortisol y adrenalina están muy altos, por lo que establecer un diálogo puede ser muy difícil.
- Permitir el uso de herramientas u objetos sensoriales en la autorregulación de las personas autistas. El uso de juguetes sensoriales o *fidgettoys*, canceladores de ruido, mantas de peso, entre otros artículos, va en directo beneficio de la autorregulación tanto en el diario vivir como en tiempos difíciles.
- Permitir que se desplace a espacios de bienestar, que esté libre de estímulos, para gestionar la autorregulación, que puede implicar ámbitos motores, vestibulares, sensorial táctil, sensorial auditivo, propioceptivo, olfativos, gustativos e interoceptivos.
- Permitir la correulación entre estudiante y familia. Una vez que desde la estrategia personalizada definida por el equipo experto del establecimiento educacional, se intentó obtener la correulación en el/la estudiante autista, sin resultados positivos, podría ser necesario activar, previo acuerdo con la familia y con conocimiento del estudiante, la

presencia de la persona cuidadora en la escuela para apoyar colaborativamente en la implementación del plan corregulador.

- Observar el lenguaje corporal y verbal del estudiante y elogiar todo intento de calma para llegar a la regulación emocional, por ejemplo, diciendo “veo que al respirar estás más tranquilo”.
- Contar con un adulto responsable a cargo de la situación y otro adulto que acompañe. Es recomendable que una de esas personas adultas tenga un vínculo significativo (a nivel de interacción social o pedagógico) con el/la estudiante.
- Es recomendable que el resto de las personas salgan del lugar donde ocurrió la DEm y dejen a las personas a cargo.
- Validar la emoción de el/la estudiante, manifestando comprender su estado emocional, ejemplo: “te veo angustiado, estoy acá para acompañarte”.
- Considerar el distanciamiento físico o, por el contrario, ofrecer acercamiento físico afectuoso, dependiendo de su perfil sensorial y de la situación. A la vez, hay estudiantes que primero quieren distancia física y luego piden un abrazo.
- Recordar estrategias de autorregulación que se hayan trabajado previamente de manera preventiva, como ejercicios de respiración, presión profunda o uso de elementos sensoriales ofreciéndolas como opción de regulación.
- En el caso de que asista su apoderado/a al establecimiento, este referente afectivo debe participar en la corregulación de su hijo o hija. Una vez que el/la estudiante vuelva a la autorregulación, su apoderado/a podrá retirarse del establecimiento educacional y el/la estudiante podrá regresar a la jornada de actividad escolar respectiva.
- Tener en consideración que, si al momento de que su apoderado/a llega al establecimiento él/la estudiante ya logró contenerse, se deberá conversar con su apoderado para que se retire del establecimiento porque la situación ya se controló.

- La concurrencia del apoderado al establecimiento deberá ser acreditada por este con el documento respectivo para ser presentado en la Inspección del Trabajo o a quien corresponda.
- Solo en casos excepcionales, el/la apoderado/a podrá retirar al estudiante del establecimiento educacional.

Consideraciones a tener en cuenta ante una DEm del estudiantado autista:

- La conducta siempre comunica un mensaje.
- Una conducta es el síntoma de un estado emocional o sensorial de base, o la manifestación de un bucle de preocupaciones.
- La conducta da muestras de habilidades evolutivas aún no desarrolladas.
- Manifiesta una incomodidad respecto de sí mismo o respecto del entorno, el que requiere de ajustes.
- El desafío que la persona enfrenta es mayor a sus posibilidades de resolución.
- La conducta socialmente desajustada se puede prevenir.
- Hay que atender a las conductas internalizantes como externalizantes.
- Una conducta desajustada indica una necesidad de apoyo.
- El apoyo suele ser distinto al utilizado habitualmente con las infancias neurotípicas.
- Se debe recordar que es muy importante que la persona adulta esté tranquila al momento de brindar los apoyos eficientes desde la perspectiva de la correulación, ya que se necesitan formas saludables de manejo de contextos desafiantes.

Respecto a las manifestaciones de DEm, es posible identificar tres tipos de manifestaciones autistas:

Desregulación emocional externalizante o “*Meltdown*”: este colapso autista es una forma de reacción al estrés extremo que se manifiesta de manera externalizante, en una forma

verbal, a través de gritos, llantos, entre otros, como también de manifestación física como patear, golpear y/o morder. Este tipo de crisis es la que se conoce habitualmente como “Desregulación emocional y conductual” e involucra al entorno.

Desregulación emocional internalizante o “Shutdown”: es un bloqueo emocional frente al estrés extremo que se manifiesta de manera internalizada, como si la persona autista se apagara. Puede parecer parcial o completamente abstraída del mundo, haciendo lo mínimo indispensable para vivir, pudiendo requerir espacio a solas o recurrir a acciones para lograr input o información sensorial específica (como tenderse en el piso, entre otras). En algunos casos la persona autista puede transitar por un mutismo situacional, mirada perdida o fija en un punto, o moverse desde el lugar en el que están a un espacio de bienestar sensorial.

Desregulación emocional por agotamiento o “Burnout”: es el agotamiento emocional y físico generalizado, que se expresa como colapso prolongado en el tiempo y profundo por sobrecarga sensorial y/o emocional que no permite el desarrollo de habilidades básicas, por lo que la persona autista puede cambiar sus necesidades de apoyo. Esta crisis autista puede ser originada como consecuencia de constantes episodios de Meltdown y Shutdown en la etapa escolar, los cuales inciden e impactan negativamente en el bienestar y calidad de vida de la persona autista, con efectos permanentes en el tiempo dado los altos niveles de cortisol y adrenalina a los que está expuesta.

Por último, considerando que es deber de todo establecimiento educativo el resguardar de manera preventiva el bienestar e integridad física de sus estudiantes, debe serlo especialmente en el caso de estudiantes autistas, que en un estado de desregulación o desafío emocional se sitúan en un estado de alta manifestación emocional y vulnerabilidad, siendo susceptibles a acciones de especial protección.

Finalmente, para complementar los contenidos abordados en este apartado, revisar en ANEXOS extracto del libro “Guía de Diagnósticos y Apoyos Tempranos en el Espectro Autista”, de la Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad, FUAN, escrito por Chantal Garay Soto, Valeria Rojas Osorio y Gabriela Verdugo Weinberger, y publicado en 2024 gracias al financiamiento del Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS. En ese extracto es posible conocer los apoyos visuales para la comunicación y las diferencias sensoriales del estudiantado autista y,

de esa manera, implementar estrategias y acciones según los niveles de apoyo de cada estudiante.

3.8 Neurodivergencia, familia y escuela

Considerando que la familia debiese ser el principal factor protector y garante de derechos de todo niño, niña y adolescente, y que la colaboración y escucha entre los espacios formativos es fundamental, es que se debe mantener una relación colaborativa que permita apoyar al niño, niña o adolescente, de manera efectiva y oportuna.

Para tal efecto, se sugiere:

- Construir estrategias de comunicación efectivas familia-escuela.
- Acoger e implementar propuestas construidas de manera conjunta con las familias, resguardando el clima de respeto mutuo y comprensión recíproca ante los desafíos entre las personas cuidadoras, familia y escuela.
- Registrar acuerdos.

La importancia de incluir a la familia en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes radica en su papel fundamental de ofrecer apoyo, educación y contención. Esto permite que las familias generen un ambiente adecuado que favorezca el desarrollo emocional y social de sus hijos e hijas, ayudándoles a identificar y manejar sus emociones de manera positiva.

Cabe mencionar que se debe considerar que las familias son correguladoras en la interacción interpersonal de la comunidad educativa.

CAPÍTULO 4: LINEAMIENTOS PARA LA ELABORACIÓN DEL PROTOCOLO DE RESPUESTA ANTE DESREGULACIONES EMOCIONALES (DEM) O EMERGENCIAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

4.1 Protocolo de respuesta a un episodio de DEm

Como indica la Circular 586 de la Superintendencia de Educación, los reglamentos internos de los establecimientos educativos deberán incluir un protocolo que permita asignar las responsabilidades, orientar las actuaciones y definir las respuestas concretas ante episodios de desregulaciones emocionales y conductuales del estudiantado en el contexto educativo⁹.

Este protocolo contempla las siguientes consideraciones:

- Incluye a todos los estudiantes del establecimiento susceptibles de presentar una desregulación emocional y conductual y es parte del Reglamento Interno de Convivencia Educativa.
- Identifica qué tipo de episodios serán identificados como un episodio de DEm.
- Identifica a las/os responsables de activar el protocolo de respuesta, de manera pertinente con el PAEC cuando corresponda en caso de ser un estudiante autista.
- Describe el procedimiento, los responsables y las etapas mediante las cuales se abordarán las situaciones emocionalmente desafiantes o de DEm, así como las acciones contempladas como respuesta en cada una de ellas:
 1. Respuesta inicial por parte del equipo docente más próximo.
 2. Valoración de la situación y pertinencia de despliegue del protocolo.
 3. Despliegue del protocolo.
 4. Respuesta siguiente de acompañamiento y resguardo del estudiante y de terceros según la responsabilidad asignada para dicha tarea durante la DEm
 5. Determinación de pertinencia y momento de la concurrencia de la familia.

⁹ <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/conoce-la-circular-no586-que-promueve-la-inclusion-y-proteccion-de-los-derechos-de-parvulos-y-estudiantes-autistas/>

6. Seguimiento de la situación.
 7. Recuperación de la calma por parte del estudiante y su entorno.
 8. Evaluación de la situación y respuestas desplegadas.
 9. Registro de la situación.
 10. Espacio de acompañamiento y correulación al estudiante y a la comunidad educativa, de manera privada y resguardando el trato digno, después de la DEm.
- Las medidas que se adoptarán contemplan el resguardo físico y emocional de párvulos y estudiantes involucrados, considerando la posibilidad de activar el protocolo de accidentes escolares cuando corresponda.
 - Contempla la posibilidad de concurrencia de padre, madre o apoderado y la forma de comunicación y registro de esta.
 - Define al responsable y la forma de registrar lo sucedido.
 - Define las acciones de seguimiento y evaluación de la situación vivida como recursos de aprendizaje y mejora.
 - Establece cómo se hará el reporte a la familia, así como los plazos en que este se llevará a cabo.

4.2 Lineamientos educativos respecto de la interacción y contención física de las y los estudiantes ante situaciones de desregulación emocional (DEm) o emergencias

- Interacción física:

La interacción física se refiere a la implementación de las etapas de la correulación en el marco de un diseño que reconozca la gestión emocional, conductual y cognitiva por las que atraviesa una persona.

Brindar un enfoque sistemático para enseñar y vivir esa correulación implica interacciones físicas para el aprendizaje óptimo. Por ejemplo, espacios de calma, estrategias de manejo desde la sensorialidad: columpios, colchonetas, mantas de peso, chalecos de peso, pelotas, bandas elásticas en silla, juguetes sensoriales o fidgetoys, entre otras acciones que conecten con las características del/la estudiante ya que en la medida que se propicie una interacción física y respetuosa, se avanzará en aprendizajes integrales y significativos.

Dependiendo del perfil sensorial del o la estudiante, puede que necesite un abrazo respetuoso para lograr volver a la calma e incluso puede verbalizar o solicitarlo.

- **Contención física y/o restricción de movilidad:**

Desde un punto de vista educativo, siendo la contención física un recurso responsivo extremo de restricción de movilidad respecto de un o una estudiante autista, esta **NO** debe ser comprendida como una estrategia de respuesta ante una situación de DEm, con o sin agitación motora, sino como un **último recurso** ante una situación de emergencia que ponga en riesgo inminente la vida humana y/o la integridad física y/o psíquica de la/el estudiante o de terceros.

Siendo esta una medida que pertenece esencialmente a un ámbito de salud, regulado por la Norma General Técnica sobre Contención en Psiquiatría de julio de 2023, y que no corresponde al ámbito educativo, en el caso excepcional de que el riesgo a la vida o a la integridad física de un estudiante sea inminente, esta medida deberá ser desplegada por el menor tiempo que sea posible y resguardando el menor impacto sobre el/la estudiante, y sólo mientras se espera que el padre, madre o tutor o el servicio de urgencias correspondiente concurra al establecimiento, en respuesta a una situación excepcional que puede ser comprendida como una emergencia¹⁰ respecto de su integridad¹¹.

Así, considerando que la restricción física del movimiento puede agudizar la agitación del estudiante y prolongar el desajuste conductual, no puede ni debe utilizarse sin haber desplegado antes otras medidas no invasivas, como la interacción física, el apoyo verbal, la contención emocional y el acceso a un espacio resguardado y libre de estresores sensoriales.

¹⁰ <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=207436&idParte=10414166&idVersion=2023-03-10>

¹¹ Artículo 25 Ley de Autismo N° 21.545/2023

Sólo se utilizará en casos como los que se describen a continuación:

- **Riesgo inminente a la vida humana, a la integridad física del estudiante o la de terceros:** El/La estudiante se hace daño físico a sí mismo o a otras personas y no hay tiempo para desplegar otras estrategias no invasivas que no impliquen contacto físico como recurso.
- **Situaciones de emergencia:** Ante una situación real (no simulada) de emergencia, tales como catástrofes naturales, incendio o atentado contra el establecimiento educativo, se resiste a desplazarse hacia una zona segura, y su vida e integridad física o la de sus pares o adultos de la comunidad educativa corren peligro.

En caso de que se tenga que llegar a esta medida, debe existir un protocolo detallado de actuación, que incluya el paso a paso y a la o las personas responsables.

CAPÍTULO 5: BIENESTAR Y CUIDADO EMOCIONAL DE DOCENTES Y ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN PARA EL RESGUARDO DE UNA COMUNIDAD EDUCATIVA INCLUSIVA.

5.1 Introducción

El bienestar emocional y la salud mental de los docentes y asistentes de la educación son factores clave en la construcción de una convivencia escolar inclusiva y bien tratante. Los profesionales de la educación no sólo desempeñan un rol pedagógico sino que también son referentes emocionales y sociales para los estudiantes. La calidad de las interacciones que tienen así como la manera en que enfrentan y acompañan situaciones emocionalmente desafiantes o episodios de DEm, no sólo depende de estrategias y recursos técnico-pedagógicos, sino también de su estabilidad y bienestar emocional.

Por esta razón, el cuidado del estado emocional de los equipos docentes no es un asunto secundario sino un requisito fundamental para el éxito de cualquier proyecto educativo orientado a la inclusión, la convivencia, el respeto y el buen trato.

5.2 La influencia del bienestar emocional en el clima del aula

El bienestar emocional de los docentes es un componente esencial para construir un clima de aula positivo, inclusivo y bien tratante; al cuidar de su salud emocional los docentes no sólo mejoran su calidad de vida personal, sino que también potencian su capacidad para gestionar de manera efectiva las dinámicas del aula, crear relaciones de respeto y confianza, y promover un ambiente donde el aprendizaje y la convivencia se vean favorecidos.

Un/a docente que reconoce y gestiona sus propias emociones y se siente apoyado por la institución educativa puede también desarrollar una enseñanza empática y responsiva ante las necesidades emocionales de los y las estudiantes. Este tipo de enseñanza promueve una cultura de respeto mutuo y la tolerancia, pilares fundamentales de una convivencia inclusiva.

5.3 Bienestar docente y educación inclusiva

La educación inclusiva se basa, entre otros, en el reconocimiento de la diversidad como un valor y en la capacidad de los docentes para atender y respetar las diferencias individuales.

Un docente que está emocionalmente agotado o sobrecargado encuentra mayores dificultades para ser sensible a las necesidades específicas de cada estudiante, especialmente en aquellos con desafíos emocionales que comprometen la conducta.

El bienestar emocional permite a los docentes adoptar enfoques más flexibles y creativos para enfrentar los desafíos que surgen en el aula, lo que facilita la construcción de entornos donde la totalidad de estudiantes, independientemente de sus diferencias, se sientan valorados y respetados.

5.4 Liderazgo pedagógico y gestión del bienestar docente

Desde una perspectiva de gestión educativa, cuidar el bienestar emocional de los equipos docentes es una estrategia clave para promover una convivencia bien tratante en la comunidad educativa; los equipos directivos tienen la responsabilidad de generar políticas y prácticas que no sólo se centren en los y las estudiantes, sino también en el personal docente, asistentes de la educación y auxiliares de los establecimientos.

Estas políticas deben incluir la creación de espacios de apoyo emocional, formación continua en habilidades socioemocionales, y la promoción de una cultura institucional que valore y promueva el autocuidado y el bienestar colectivo.

Cuando los liderazgos pedagógicos resguardan el bienestar emocional y la salud mental de los docentes, envían un mensaje claro sobre la importancia del respeto y el buen trato en todos los niveles de la comunidad escolar.

5.5 Construcción de una cultura del buen trato, el bienestar y el respeto.

El bienestar emocional de los y las docentes contribuye directamente a la construcción de una cultura escolar basada en el respeto, la empatía y el buen trato.

Los equipos educativos que se sienten emocionalmente apoyados pueden modelar estas actitudes en sus interacciones diarias con los y las estudiantes y sus familias, lo que ayuda a promover relaciones saludables y positivas en la comunidad escolar.

Además, cuando los docentes están bien, son más propensos a fomentar espacios de diálogo y de resolución dialógica de conflictos, elementos clave en una convivencia escolar inclusiva y bien tratante.

5.6 El impacto del burnout en la convivencia educativa.

El burnout, o agotamiento emocional, es una amenaza común en contextos escolares donde los docentes y asistentes de la educación se enfrentan a altas demandas emocionales y conductuales.

Este desgaste, afecta a los equipos educativos para responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes, generando relaciones más tensas y reactivas, lo que a menudo conduce a un menor manejo de los conflictos que naturalmente surgen en el aula.

El cuidado emocional de los equipos es, por tanto, indispensable para mantener la calidad de las relaciones interpersonales dentro del aula.

5.7 Estrategias de cuidado emocional de docentes y asistentes de la educación

En el contexto educativo actual, docentes y asistentes de la educación enfrentan desregulaciones o desafíos emocionales cada vez más complejos debido a la diversidad de estudiantes y las crecientes demandas conductuales dentro del aula. Ello exige al sistema educativo nacional no sólo docentes y asistentes con habilidades pedagógicas, sino que también con un manejo emocional eficaz que les permitan enfrentar de la manera más saludable que sea posible altos niveles de estrés y demanda por parte de la comunidad educativa en su conjunto.

Al respecto, el bienestar emocional de docentes y asistentes de la educación es fundamental para crear entornos de aprendizaje positivos y efectivos.

Un docente que siente un estado de bienestar emocional satisfactorio no sólo podrá enfrentar mejor las situaciones complejas, sino que también puede influir en la calidad de la interacción con sus estudiantes, promoviendo una convivencia escolar más armoniosa.

Sin embargo, para lograr este equilibrio es crucial implementar estrategias de cuidado que permitan a los profesionales de la educación resguardar su bienestar emocional, prevenir el agotamiento y fortalecer su resiliencia frente a las demandas del entorno escolar.

A continuación, se detallan algunos lineamientos y estrategias de cuidado emocional para los equipos educativos, con el fin de contribuir a su bienestar y la construcción de espacios educativos emocionalmente saludables, que les permita manejar el estrés, evitar el burnout y mantener un enfoque positivo en su labor docente.

Fomentar el autocuidado proactivo

- Establecer rutinas de autocuidado diario: Priorizar actividades que promuevan el bienestar físico y emocional, como el ejercicio, una alimentación balanceada, el descanso adecuado y la realización de pausas activas.
- Mindfulness y técnicas de relajación: Incorporar prácticas de meditación, respiración profunda o yoga puede reducir el estrés y fortalecer la regulación emocional.
- Establecer límites claros: Definir horarios de trabajo y desconexión para mantener un equilibrio entre la vida profesional y personal.

Formación en habilidades socioemocionales

- Formación docente para el manejo de estrés y agobio emocional: Formar a los docentes y asistentes en estrategias específicas para gestionar sus propias emociones y regular el estrés y el manejo de la ansiedad.
- Desarrollo de la resiliencia: Acompañar la capacidad de recuperarse emocionalmente respecto de los desafíos cotidianos.

Apoyo entre pares y cultura colaborativa.

- Crear redes de apoyo entre pares: Espacios regulares de conversación y apoyo emocional entre colegas ayudan a compartir experiencias, descargar tensiones y encontrar soluciones conjuntas.

- Supervisión y mentoría: La tutoría o supervisión entre colegas experimentados puede proporcionar orientación práctica y emocional para manejar situaciones difíciles.
- Promover el trabajo en equipo: Compartir la responsabilidad del manejo de estudiantes con otros docentes, asistentes o equipos de apoyo, disminuir demanda y sobrecarga individual.

Prácticas de manejo en el aula

- Ambiente predecible y estructurado: Implementar rutinas y normas claras puede disminuir el estrés tanto para los docentes como para los estudiantes.
- Uso de estrategias de desescalamiento: Aplicar técnicas para reducir la intensidad de los conflictos, como la comunicación asertiva, el refuerzo positivo y los tiempos de descanso estratégicos.
- Refuerzo positivo: Celebrar los pequeños logros de los estudiantes con comportamientos desafiantes para promover un ambiente más positivo en el aula.
- Acceder a técnicas de manejo de crisis: Usar estrategias como el “tiempo fuera positivo”, escuchar activamente y evitar reaccionar con enfado o frustración ante las conductas socialmente desajustadas de sus estudiantes, con el fin de mantener el control de las desregulaciones o desafíos.

Apoyo institucional y comunitario

- Apoyo emocional institucional: Las instituciones educativas deben considerar proporcionar servicios de apoyo, acompañamiento psicológico y/o programas de bienestar emocional para los equipos de aula.
- Distribución equitativa de las cargas: Fomentar una gestión educativa que resguarde una carga de trabajo equilibrada, delegando, priorizando y/o distribuyendo las tareas adicionales cuando sea necesario.

- Brindar espacios y horarios de trabajo colaborativo: Calendarizar y coordinar espacios formales en donde equipos de aula se reúnan a compartir prácticas educativas exitosas y desafiantes respecto a su propio bienestar y el de sus estudiantes.
- Comunicación constante con familias: Establecer alianzas con las familias para trabajar en conjunto y aliviar parte de la responsabilidad emocional que enfrentan los docentes en los procesos educativos.

Evaluación y ajuste continuo

- Reflexión y evaluación personal y conjunta: Tomarse tiempo para evaluar las estrategias que han funcionado y ajustar lo que no ha sido efectivo ayuda a prevenir el burnout.
- Desarrollo profesional continuo: Actualizarse en técnicas pedagógicas y estrategias de manejo de aula para sentirse más preparado y confiado en las situaciones difíciles.

CAPÍTULO 6: FAMILIA Y ESCUELA: COMPROMETIDOS CON UNA RELACIÓN COLABORATIVA Y RESPETUOSA ANTE DESREGULACIONES EMOCIONALES Y/O EMERGENCIAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

6.1 Introducción

La relación colaborativa entre la familia y la escuela es clave para garantizar un entorno educativo saludable y efectivo. Sin embargo, cuando los y las estudiantes presentan desregulaciones o desafíos emocionales, esta colaboración se vuelve aún más necesaria, ya que el trabajo conjunto entre ambas partes permite abordar las dificultades de manera integral.

En este contexto, es vital que dicha relación se base en el respeto mutuo y que considere, de manera explícita, la importancia de resguardar el bienestar emocional tanto de las y los estudiantes y sus familias, como también de los/las docentes y asistentes de la educación.

Del mismo modo, la relación colaborativa, comprensiva y respetuosa entre la familia y la escuela, especialmente ante desregulaciones o desafíos emocionales y/o emergencias no sólo beneficia al estudiante, sino que también protege a los equipos educativos de los efectos del estrés y el agotamiento. Esto, a su vez, favorece una convivencia escolar más inclusiva, en la que la empatía y el apoyo mutuo son los valores predominantes.

A continuación, se establecen algunas consideraciones para resguardar una relación respetuosa y colaborativa entre los equipos docentes y las familias.

6.2 El respeto mutuo como base de la colaboración.

El respeto mutuo es el pilar fundamental sobre el que se construye una relación colaborativa efectiva entre la escuela y la familia. En situaciones de alta demanda emocional, como aquellas con estudiantes que manifiestan desregulaciones o desafíos emocionales, es crucial que ambas partes reconozcan los esfuerzos mutuos y los propósitos formativos compartidos.

Los docentes y asistentes de la educación no sólo necesitan el apoyo institucional, sino también la comprensión de las familias sobre los desafíos que enfrentan. El reconocimiento de su rol y el respeto a su experiencia profesional alivia la carga emocional y facilita un clima de confianza en el que las soluciones conjuntas pueden ser implementadas.

6.3 Comunicación abierta y comprensiva ante los desafíos emocionales

En el abordaje de los desafíos emocionales, la comunicación efectiva entre la familia y la escuela es esencial, siendo necesario que se eliminen actitudes o afirmaciones que aumenten la presión o la culpabilización hacia los docentes y también hacia las familias.

En su lugar, es vital que exista un espacio de diálogo respetuoso y comprensivo, en el que tanto la familia como el personal educativo puedan expresar sus preocupaciones y propuestas sin temor a ser juzgados. Esta apertura reduce tensiones y previene el desgaste emocional de los equipos docentes, permitiendo un enfoque más colaborativo y proactivo frente al desafío.

La comunicación abierta con la familia posibilita además que se obtenga información relevante para un acompañamiento mayormente eficaz ante las conductas desafiantes de las y los estudiantes.

6.4 El apoyo emocional a los equipos educativos.

Docentes y asistentes de la educación están expuestos a un alto nivel de desgaste emocional cuando enfrentan situaciones emocionalmente desafiantes.

Es esencial que la relación colaborativa con las familias no incremente ese desgaste, sino que se oriente hacia el soporte mutuo y se mantenga una actitud de apoyo y no de confrontación.

Las familias pueden contribuir reconociendo las dificultades que enfrentan los docentes y ofreciéndoles colaboración en la implementación de estrategias conjuntas. Al trabajar desde un enfoque de apoyo mutuo, donde ambas partes se respetan y valoran, se puede reducir significativamente el estrés, permitiéndoles enfocarse en el aprendizaje y bienestar del estudiante.

6.5 Coordinación y estrategias compartidas

Cuando las desregulaciones o desafíos y manifestaciones emocionales de un o una estudiante se generan tanto en el hogar como en el aula, es esencial que las estrategias de respuesta se alineen entre la familia y la escuela.

Esta coordinación es más efectiva cuando ambas partes trabajan desde un marco de respeto y apoyo mutuo; al establecer estrategias compartidas, como planes de intervención conductual

o acuerdos sobre el seguimiento en casa y en la escuela, no sólo se reduce la presión sobre los docentes y las familias, sino que estas estrategias adquieren mayor eficacia al generalizarse en distintos contextos naturales de desarrollo.

6.6 Impacto en la convivencia educativa y la inclusión

Una relación colaborativa y respetuosa entre la familia y la escuela tiene un impacto positivo en la convivencia educativa y en la inclusión. Cuando los docentes se sienten emocionalmente equilibrados y respaldados, pueden gestionar mejor las desregulaciones o desafíos emocionales de los y las estudiantes y generar ambientes de aula más inclusivos y respetuosos.

Asimismo, un equipo educativo que cuenta con el apoyo emocional y el respaldo de las familias en su labor estará en mejores condiciones para implementar estrategias de convivencia que beneficien a toda la comunidad educativa, promoviendo el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

ANEXO

Extracto de la "Guía de Diagnósticos y Apoyos Tempranos en el Espectro Autista"

Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad (FUAN) - SENADIS

Chantal Garay Soto, Valeria Rojas Osorio y Gabriela Verdugo Weinberger

2024

1. Apoyos visuales

Ayudan a establecer una comunicación consistente, palpable. Brindan estructura, estimulan la independencia, crean confianza, evitan la ansiedad y permiten la interacción con otras personas.

Los apoyos visuales pueden ser objetos reales o bien impresos, fotografías, ilustraciones, videos (idealmente de corta duración), dibujos, palabras escritas, láminas u otros.

Se pueden utilizar para ilustrar, como apoyo único, o de manera combinada, dependiendo de las características y necesidades de cada niño o niña.

2. Pictogramas

Imágenes que fortalecen, apoyan y facilitan la comunicación aumentativa o alternativa, la accesibilidad y la anticipación.

Se trata de soportes visuales que pueden usarse en formato portátil, como impresos laminados. Pueden disponerse en forma de tablero para ir propiciando el paso a paso de determinadas actividades.

Es recomendable que los pictogramas se ubiquen en un lugar destacado, a la altura de los ojos del niño o niña. Se pueden distribuir en el entorno para ir etiquetando objetos o espacios, y/o funcionalidad de los mismos.

Por ejemplo, se pueden disponer en cintas con velcro para ir modificando el tablero y conforme pasan las horas o se van sucediendo las actividades del día, ir eliminando pictogramas (retirándolos) una vez que estén completadas las actividades.

3. Dispositivos de asistencia para la comunicación:

Audífonos, software lector de pantalla, reproductores de audio, dispositivos como tablets, dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa como software de comunicación, que pueden ser de gran apoyo para niños o niñas autistas que no usan la oralidad como forma de comunicación.

Es importante señalar que los sistemas aumentativos de comunicación complementan el lenguaje oral con imágenes y/o pictogramas, en tanto los sistemas alternativos de comunicación sustituyen o apoyan al lenguaje oral cuando este no es comprensible o está ausente.

Todos estos apoyos se pueden utilizar de manera combinada y/o progresiva según las características de cada niña o niño.

Importante: Los apoyos visuales son personalizados. Lo que funciona para un niño o niña autista, podría no funcionar para otro u otra. Es recomendable ir incorporando pictogramas con gradualidad.

Puede ser que un niño o niña cuando comprenda determinado contexto, actividad y/o espacio, ya no necesite más uso de ese determinado pictograma y habrá que respetar su decisión de ya no usarlo y pasar a otro tipo de apoyo para la comunicación, como escritura u otro, y/o bien, si es el caso, fortalecer la comunicación verbal.

Recomendamos los pictogramas de libre acceso de Arasaac: <https://arasaac.org>

4. Historias sociales

Descripciones breves de situaciones de la vida diaria, que incorporan información específica sobre qué ocurre en cada contexto, para qué y por qué.

Por ejemplo, existen historias sociales para ir al baño, para ir al supermercado, para lavarse los dientes, para ir al dentista, para ir al colegio, etc.

Las historias sociales permiten desarrollar habilidades de autocuidado, sociales y de aprendizaje. Además, pueden ayudar a enfrentar rutinas o cambios en las mismas, como puede suceder con acontecimientos inesperados o de alto estrés como mudarse de casa. Así, son ideales para brindar retroalimentación positiva sobre determinadas fortalezas e inciden positivamente en la autoestima.

Las historias sociales presentan sus contenidos de forma literal en contextos concretos, lo que ayuda a optimizar su comprensión. Pueden ayudar en el paso a paso de diversas situaciones y

a conocer pautas de comportamiento para aportar a la estructura de vida y, por tanto, reducir la ansiedad.

Recomendamos las historias sociales de libre acceso de Aprendices Visuales: https://aprendicesvisuales.com/p/cuentos_aprendicesvisuales/

Nota: los libros ilustrados pueden ser de gran apoyo, así como los libros de cómics.

5. Diferencias sensoriales

En personas en el espectro autista, los sentidos pueden ser altamente sensibles (hipersensible) o poco sensibles (hiposensible), o ambos, inclusive en diferentes momentos, contextos y/o situaciones.

Cada persona autista puede presentar perfiles sensoriales distintos y eso puede influir en cómo se siente y cómo se relaciona con su entorno.

Las historias sociales permiten desarrollar habilidades de autocuidado, sociales y de aprendizaje. Además, pueden ayudar a enfrentar rutinas o cambios en las mismas, como puede suceder con acontecimientos inesperados o de alto estrés como mudarse de casa. Así, son ideales para brindar retroalimentación positiva sobre determinadas fortalezas e inciden positivamente en el autoestima.

Las historias sociales presentan sus contenidos de forma literal en contextos concretos, lo que ayuda a optimizar su comprensión. Pueden ayudar en el paso a paso de diversas situaciones y a conocer pautas de comportamiento para aportar a la estructura de vida y, por tanto, reducir ansiedad.

Recomendamos las historias sociales de libre acceso de Aprendices Visuales: https://aprendicesvisuales.com/p/cuentos_aprendicesvisuales/

Nota: los libros ilustrados pueden ser de gran apoyo, así como los libros de cómics.

Es importante precisar que un determinado perfil sensorial no es elemento suficiente para el diagnóstico de Autismo. Evaluar los patrones de procesamiento sensorial de una niña o niño ayuda a su calidad de vida.

Cuando existe dificultad para procesar la información sensorial, se puede experimentar una sobrecarga de información. A su vez, esto puede causar ansiedad, estrés y, en algunas ocasiones, dolor físico, lo que podría provocar algunas de las tres crisis autistas que se conocen como Meltdown, Shutdown y Burnout.

Conocer el perfil sensorial influye positivamente en la calidad de vida de la persona autista, ya que puede implicar el incorporar ajustes o cambios en el entorno que ayuden a crear un mayor bienestar, así como fortalecer las experiencias sensoriales agradables y/o anticipar respecto de experiencias no agradables que se puedan vivir en determinados contextos y momentos.

Las diferencias sensoriales se pueden expresar a través de los sentidos, pero registrándose tanto en hipersensibilidad como en hiposensibilidad, a sonidos, imágenes (luces), aromas, tacto, sabores, vestibular, propioceptivo, entre otros.

Cabe destacar que la hiper o hiposensibilidad no son las únicas respuestas sensoriales que pueden tener las personas autistas.

Un ejemplo de espacio sensorial amable y seguro podría ser el contemplar un ambiente ordenado, con luz regulada y/o tenue, en que el ruido esté presente en decibeles bajos (no más de 80 decibeles recomienda la OMS), con aromas neutros poco invasivos, donde estén disponibles objetos para actividades que permitan la autorregulación sensorial (objetos para apretar, para morder, burbujas, luces calmas y neutras, u otros) y que se cuente con espacio para movilidad o cambio de posiciones (como sentarse en el suelo), idealmente sobre superficies suaves.

Si bien son las más comunes, la persona podría enfrentarse a presentar agnosias, fluctuaciones, distorsión en uno o más sentidos, entre otras, por lo que resulta fundamental conocer el perfil sensorial de cada persona para adaptar los entornos y eliminar o disminuir las barreras sensoriales para trabajar en la integración sensorial.

Sonidos

- **Hipersensibilidad:** Percepción de sonidos amplificados con dificultad para aislar ruidos de fondo, lo que puede incidir en la capacidad de concentración. En perfiles auditivos agudos, es posible escuchar sonidos lejanos con claridad (por ejemplo, escuchar lo que se está hablando en salas de clases contiguas).
- **Hiposensibilidad:** Dificultad para identificar sonidos particulares. En ocasiones pueden expresar preferencia por espacios con mucha gente y ruido, o bien, sentir agrado por golpear objetos (mesas, puertas). Ante la sospecha de audición parcial es importante pedir un diagnóstico especializado.
- **Cómo ayudar:** Usar orejeras o audífonos con cancelación de sonido (disminución de decibeles). Cerrar puertas y/o ventanas para bajar la intensidad del ruido. En una sala de clases sentarse lejos de puertas o ventanas con tal de evitar estar cerca de fuentes de emisión de ruido. También puede ser útil anticipar al niño/a si se va a acudir a un lugar bullicioso. En este caso es importante considerar el uso de apoyo visual, si se requiere.

Vista

- **Hipersensibilidad:** Los objetos brillantes y/o imágenes pueden percibirse como fragmentadas o distorsionadas. Puede resultar agradable ver un detalle más que un objeto completo. Dificultades para conciliar el sueño por alta sensibilidad a la luz.
- **Hiposensibilidad:** La visión periférica puede ser borrosa y los objetos pueden distorsionarse y perder algunas de sus características. Esto puede derivar en dificultad respecto de la percepción de profundidad y en actividades motoras como lanzar o atrapar.
- **Cómo ayudar:** Reducir intensidad lumínica, usar lentes de sol, gorras. En casa y/o en la sala de clases utilizar cortinas que ayuden a reducir la luz.

Aromas

- **Hipersensibilidad:** Los olores se pueden percibir con alta intensidad. Esto puede derivar en dificultad para ir al baño o para comer determinados alimentos, o bien para usar determinados productos como champú, jabón, pasta dental, entre otros.
- **Hiposensibilidad:** Baja sensibilidad ante olores lo que puede incidir en baja percepción del propio olor corporal. Esto puede incidir en dificultad para consumir alimentos o en tener que lamer o probar cosas por boca para identificarlos y conocerlos.
- **Cómo ayudar:** Propiciar ambientes con la menor cantidad de olores. Usar productos sin fragancias agregadas.

Tacto

- **Hipersensibilidad:** Puede referir dolor al tacto, lo que puede incidir en su relación con otras personas o animales, en caso de que se conviva con mascotas. Expresa preferencia por estar con los pies descalzos y permanecer con las manos libres. Puede presentar dificultades para cepillarse los dientes o el cabello (es recomendable usar productos de cerdas ultrasuaves). Puede expresar dificultades con la percepción de las texturas de alimentos. La textura de la ropa y/o la presencia de etiquetas, así como el tipo de tela, puede ser desafiante al momento de tener que usar determinado tipo de vestuario.
- **Cómo ayudar:** Anticipar antes de tocar: si el niño/a no resiste el tacto o refiere dolor al ser abrazado o tocado, entonces evitar ese tipo de contacto y propiciar actividades mediadas a través de mantas o almohadas.

Buscar alternativas caseras para probar otra textura en los alimentos. Por ejemplo comer puré y no papa entera, tomar crema y no sopa con verduras enteras.

Introducir progresivamente nuevas texturas, lentamente, al ritmo y según rutinas de cada niña o niño, respetando sus preferencias y asegurando su bienestar.

Propiciar autonomía al cepillarse o usar determinada esponja de baño (buscar de preferencia texturas naturales y suaves) para que sea el niño o niña quien vaya determinando con qué tipo de presión hay que usar el producto.

Si es necesario, usar ropa con las costuras hacia el exterior (o al revés), sacar etiquetas de las ropas, de preferencia optar por prendas de algodón o naturales, ya que las fibras sintéticas generan estática y podrían resultar desagradables.

- **Hiposensibilidad:** Puede presentar alto umbral del dolor lo que podría derivar en autolesiones o que no pueda percibir la comida en la boca. Suele ocurrir que se disfruta el contacto con objetos pesados como mantas. Puede expresar una etapa prolongada de masticar objetos no comestibles. Le agradan las presiones intensas (como abrazar una almohada).
- **Cómo ayudar:** Ofrecer actividades en que se entre en contacto con texturas diversas como semillas, legumbres, maicena, harina, agua, entre otros elementos.

Para usar en boca propiciar objetos sensoriales masticables (verificar que sean elaborados con materiales no tóxicos), o bien intentar con texturas preparadas en casa como hielos o fruta congelada, servida en trozos de tamaño seguro según la edad.

Sabor

- **Hipersensibilidad:** Posee papilas gustativas sensibles y, en ocasiones, expresa rechazo por alimentos que percibe como demasiado intensos. En algunos casos, esto puede derivar en restricción o selectividad alimentaria (comer sólo algunos alimentos). Puede ser que se resista a comer alimentos blandos y/o molidos o bien solo crujientes. Si existe alguna alteración de la dieta que pueda afectar la salud, es recomendable consultar con un/a profesional especialista.
- **Hiposensibilidad:** Expresa preferencia por llevar a la boca elementos no comestibles como tierra, piedras, metales, heces u otros. En ocasiones, puede expresar preferencia por alimentos picantes.
- **Cómo ayudar:** Utilizar apoyos visuales, anticipar cada comida. Ir progresivamente incorporando nuevas texturas. Probar con la temperatura de los alimentos, ya que podría favorecer su ingesta.

Intentar ajustes en la presentación de la comida, por ejemplo, separar los productos, no juntar en el mismo plato la carne con jugo con las papas cocidas y el tomate para evitar mezclar.

También puede ser una buena idea agrupar según colores de preferencia del niño/a. La idea es hacer de la hora de comer un momento agradable y que no se convierta en una experiencia que incremente la ansiedad y/o estrés. Si es necesario, pedir apoyo profesional experto de un Terapeuta Ocupacional con especialización en Integración Sensorial y Conducta Alimentaria.

Vestibular (equilibrio)

- **Hipersensibilidad:** Puede expresar dificultad motora, por ejemplo, para realizar actividad física, mareo al ir en auto u otro medio de transporte, o presentar desafíos en actividades en que los pies no están en el suelo (como en juegos de atracciones o tirolesa).
- **Hiposensibilidad:** Puede expresar necesidad alta de balanceo o de girar.
- **Cómo ayudar:** Utilizar elementos como balancines, bicicletas sin pedales, o realizar actividad física con el apoyo de implementos para fortalecer el sistema vestibular.

Si es necesario, utilizar apoyo visual y/o dividir las actividades físicas en etapas, con tal de alcanzar objetivos e ir avanzando gradualmente en su incorporación a la rutina física.

Propiocepción (conciencia corporal)

- **Hipersensibilidad:** Puede expresar dificultad de motricidad fina, como manipular objetos pequeños, amarrar cordones. Al mirar hacia algo, no sólo gira su cabeza sino que todo el cuerpo.
- **Cómo ayudar:** Utilizar juegos didácticos con secciones de actividades de motricidad fina, por ejemplo, apretar interruptores, abrir y cerrar pestillos, amarrar cordones, etc. e ir progresivamente incorporando mayores desafíos.
- **Hiposensibilidad:** Dificultad para medir el espacio personal y el espacio compartido respecto de otras personas, lo que podría traer dificultades para la interacción social por presentarse como "invasivos/as". Puede chocar con objetos, umbrales de puertas o con la gente.
- **Cómo ayudar:** Poner cintas de colores en el piso o delimitar con cojines para indicar ruta de movimientos en un determinado espacio. Utilizar la medida del brazo extendido para medir el espacio personal.

Interocepción

Sistema sensorial en que los estados físicos y emocionales se reconocen y responden consciente o inconscientemente, al sentir los órganos, como dolor de panza, dolor de útero, sentir el deseo de comer, beber agua o querer orinar, incluso estar enfermo/a y no sentir dolor que alerte de un problema de salud.

- **Cómo ayudar:** Las actividades de conexión corporal pueden aportar a mejorar el bienestar. Es útil incorporarlas en las rutinas diarias, como utilizar aplicaciones meteorológicas para anticipar condiciones de temperatura y ayudar a elegir ropa adecuada, usar horarios para el control de orina y deposiciones, utilizar apoyos visuales y/o indicaciones verbales para comer, beber y/o ir al baño, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Botha, M., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A., & Walker, N. (2024). El concepto de neurodiversidad se desarrolló colectivamente: una corrección atrasada sobre los orígenes de la teoría de la neurodiversidad. *Autismo*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1177/13623613241237871>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: A Functional Perspective. *Developmental Psychology*, 30(6), 883–894. doi:10.1037/0012-1649.30.6.883.
- Confederación Plena inclusión España (2021). Conductas que nos preocupan: En personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/04/Libro-conductas-que-nos-preocupan.pdf>
- Conner, C. M. (2020). Understanding the Emotional and Behavioral Challenges of Children with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 13(10), 1660-1670. doi:10.1002/aur.2450.
- Cruz Puerto, M. S. y Sandín Vázquez, M. (2024). Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social: una reflexión teórica y crítica. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 213-222.
- Ebner, N., & Fischer, H. (2014). *Emotion and Aging: Evidence from Brain and Behavior*. *Frontiers in Psychology*, 5, 202. doi:10.3389/fpsyg.2014.00202.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). *Regulation of Emotional Expression: Individual Differences and Socialization*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 774–785. doi:10.1037/0022-3514.70.5.774.
- Garay, C., Rojas V. & Verdugo, G. (2024). *Guía de diagnóstico y apoyos tempranos en el espectro autista*. https://fuan.cl/wp-content/uploads/2024/04/Libro_Guia_Diagnosticos_Apoyos_Espectro_Autista_FUAN.pdf
- Gillespie, L. (2015). Se necesitan dos: el papel de la corregulación en el desarrollo de habilidades de autorregulación. *YC Young Children*, 70 (3), 94–96.

- Gobierno 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 autistas*. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1149790>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.
- Hervás, A. (2017). Desregulación emocional y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 64(1): S17-25.
- Llorente, M. (2018). *Emotional Regulation and Academic Achievement in Students with Autism Spectrum Disorders*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 673-683. doi:10.1007/s10803-017-3315-6.
- Ministerio de Educación. (2023). *Plan de Implementación de la Ley 21.545*. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl>
- Murray, M. (2017). *The Power of Co-Regulation: Creating a Caring and Responsive Environment*. *Educational Psychology Review*, 29(2), 315-337. doi:10.1007/s10648-016-9400-0.
- Hauser-Cram, P., Warfield, M. E., Shonkoff, J. P., Krauss, M. W., Sayer, A., Upshur, C. C., & Hodapp, R. M. (2001). Children with disabilities: A longitudinal study of child development and parent well-being. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(3), i–126. <https://www.jstor.org/stable/3181571>
- Norona, A. N., & Baker, B. L. (2014). The transactional relationship between parenting and emotion regulation in children with or without developmental delays. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3209–3216. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.048>
- Van der Veek, S. M. C., Kraaij, V., & Garnefski, N. (2009). Down or up? Explaining positive and negative emotions in parents of children with Down's syndrome: Goals, cognitive coping, and resources. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(3), 216–229. <https://doi.org/10.1080/13668250903093133>
- Hall, A.-M., & Theron, L. C. (2016). Resilience processes supporting adolescents with intellectual disability: A multiple case study. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(1), 45–62. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-54.1.45>
- Hauser-Cram, P., Warfield, M. E., Shonkoff, J. P., Krauss, M. W., Sayer, A., Upshur, C. C., & Hodapp, R. M. (2001). Children with disabilities: A longitudinal study of child development and parent well-being. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(3), i–126. <https://www.jstor.org/stable/3181571>

- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(4), 21-36. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224_articulos2.pdf
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). *Emotion Regulation among School-Age Children: The Role of Attachment Relationships. Development and Psychopathology*, 13(2), 251–276. doi:10.1017/S0954579401002019.
- Superintendencia de Educación. (2023). *Circular N° 586 sobre inclusión educativa para estudiantes autistas*. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl>



Ministerio de Educación