

RESPUESTA EDUCATIVA Y ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL DEL ESTUDIANTADO AUTISTA

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. Colaboraron en su elaboración, 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 de la 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.

Para referirnos a la condición se utilizarán los términos “autismo” o “espectro autista” como sinónimos. Respecto a las personas dentro del espectro del autismo, independiente de su nivel de necesidades de apoyo, coexistencias o excepcionalidades, se utilizará el término “autista” o “dentro del espectro autista” de manera genérica.

Contenido

1. Presentación.....	4
2. Autismo: del diagnóstico al neurotipo.	5
3. Antecedentes de la política pública en materia de educación inclusiva.....	9
4. Respuesta educativa y acompañamiento emocional del estudiantado autista.....	11
4.1. Habilidades evolutivas críticas del desarrollo.....	14
4.2. Perfiles sensoriales más comunes en personas autistas:.....	17
4.3. Aprendizaje y dominio curricular	33
4.4. Ajustes contextuales y curriculares: Diversificación y accesibilidad.	33
4.5. Prácticas pedagógicas diversificadas y accesibles para el estudiantado autista	36
4.6. Perfiles de apoyo al desarrollo, participación y aprendizaje del estudiantado autista.	46
5. Ley de Autismo N°21.545/2023 y Circular SIE N°586/2023: Desafíos e implicancias educativas.	49
6. Desafíos e implicancias para la gestión educativa en los establecimientos educacionales del país.....	51
7. Participación de la familia en los procesos educativos inclusivos	67
8. Modelos comprensivos de las necesidades de apoyo del estudiantado autista en los espacios educativos: Lineamientos orientadores.	69
9. Contribución de la Mesa Ley de Autismo N°21.545: Construyendo comunidades educativas inclusivas	89
9.1 Ley de Autismo: Un avance en DD. HH., la inclusión y los objetivos de desarrollo sostenible.	89
9.2 Aportes Mesa Técnica Ley de Autismo N°21.545: Avanzando hacia comunidades educativas inclusivas, 2023-2024, del Ministerio de Educación. ...	91
9.3 Aportes Bancada Neurodivergente en la Mesa Técnica Ley N°21.545/2023: Avanzando hacia comunidades educativas inclusivas.....	98
10 Referencias bibliográficas	111

1. Presentación

El 2 de marzo de 2023 el presidente de la República don Gabriel Boric Font promulgó el proyecto de ley que establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con un diagnóstico dentro de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), en el ámbito social, salud y educación. Fue publicado en el Diario Oficial el 10 de marzo de 2023.

La Ley N°21.545¹, en adelante “Ley de Autismo” o “la Ley”, compromete al Ministerio de Educación a generar las condiciones necesarias para asegurar a todas las personas autistas una educación inclusiva de calidad a lo largo de su ciclo vital, y a generar acciones que permitan equiparar sus oportunidades de acceso, participación, permanencia, egreso y progreso en el aprendizaje en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, tanto respecto de establecimientos públicos como privados, a partir del fortalecimiento de comunidades educativas inclusivas. Para dar cumplimiento a este importante desafío, entre otras acciones, el Ministerio de Educación ha desplegado un plan de implementación educativa de la Ley, con recursos y acciones específicas² que se organizan de manera articulada, transversal y progresiva.

Considerando la necesidad de seguir fortaleciendo este plan de implementación y responder a la inquietud de las comunidades educativas por contar con mayores recursos para la educación del estudiantado autista, considerando un aumento significativo de la condición en los espacios educativos³, se ha trabajado en el presente **documento técnico de referencia para apoyar la respuesta educativa y acompañamiento emocional del estudiantado autista en la escuela** tiene como principal objetivo aportar un marco de referencia que guíe su diseño desde una mirada inclusiva, evolutiva y ecológica, que permita el resguardo efectivo de sus trayectorias educativas.

¹ <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>

² <https://especial.mineduc.cl/implementacion-ley-n21-545/>

³ https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21105/APUNTES%2060_2024_fd01.pdf?sequence=1&isAllo wed=y

2. Autismo: del diagnóstico al neurotipo

En el desarrollo de un referente técnico pedagógico que oriente el diseño de la **respuesta educativa y acompañamiento emocional del estudiantado autista en la escuela** se ha de comenzar por clarificar diferentes conceptualizaciones respecto del autismo: como afectación del neurodesarrollo, como condición y, actualmente, como neurotipo⁴.

Al respecto, desde una perspectiva médica, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una categoría diagnóstica establecida en el Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría⁵, la que en su versión 2013 modifica la categoría de *Trastornos generalizados del desarrollo* por la de *Trastornos del espectro autista*, la cual **debe usarse exclusivamente en el ámbito de la salud y/o despliegue de una subvención del Estado, como subsidio de discapacidad⁶ o subvención por educación especial.**

Al respecto, el TEA constituye una amplia gama de manifestaciones clínicas a nivel de comunicación, interacción social y comportamiento, las cuales se expresan de manera heterogénea dependiendo del individuo y de la etapa del ciclo vital⁷. Esta categoría diagnóstica se ubica dentro de los *Trastornos del desarrollo neurológico o neurodesarrollo* y agrupa un conjunto de manifestaciones evolutivas que se caracterizan por una diada de restricciones o particularidades evolutivas: comunicación social e intereses restringidos y repetitivos. Estas restricciones o particularidades evolutivas se presentan tempranamente en el desarrollo, o cuando los desafíos y/o demandas del entorno sean mayores a las posibilidades de respuesta de la persona, afectan su funcionamiento cotidiano y generan niveles de necesidades de apoyo por

⁴ Los seres humanos varían en su constitución neurológica y dicha variabilidad determina las experiencias que presentarán en su entorno. Tales diferencias puedan entenderse en términos de grados, o agruparse en clústeres [grupos] conformando un **neurotipo**. Los individuos que no se ajustan a un neurotipo común son considerados neurodivergentes, lo que incluye condiciones como el TDAH, TEA, AACC, TOC, síndrome de Tourette, dislexia, etc. (Fletcher-Watson, S., 2022). Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/jcpp.13589>

⁵ <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

⁶ <https://ips.gob.cl/noticias/subsidio-de-discapacidad-para-menores-de-18-anos-informate-sobre-los-requisitos>

⁷ Rojas, Valeria; Rivera, Andrea; & Nilo, Nelson. (2019). Actualización en diagnóstico e intervención temprana del Trastorno del Espectro Autista. *Revista chilena de pediatría*, 90(5), 478-484.

parte del entorno, lo que da lugar a una clasificación en tres niveles⁸ (1, 2 y 3) según la intensidad de los apoyos requeridos.

Del mismo modo cabe relevar que, desde esta perspectiva, cuando nos referimos a TEA nos estamos refiriendo sólo a un diagnóstico médico o a una categoría diagnóstica en particular, utilizada en el ámbito de la salud para establecer una afectación neurobiológica específica, pero que no representa, identifica, caracteriza o clasifica a una persona.

Desde una perspectiva psicoeducativa, del paradigma de neurodiversidad⁹ y un enfoque neuroafirmativo¹⁰, que valida la identidad y las diferencias de cada persona, y siendo coherentes con una mirada evolutiva, ecológica e inclusiva del desarrollo humano, hablamos de autismo, persona autista o espectro autista para describir una condición diversa del neurodesarrollo, la que implica la manifestación de una variante neurocognitiva o el neurotipo particular de una persona al momento de procesar la información e interactuar con su entorno, una manera diferente de ver el mundo, sentir y aprender¹¹, la cual, además, puede presentarse con diversos desafíos neuroevolutivos, coexistencias o excepciones. Del mismo modo, cuando hablamos de una persona autista o una persona dentro del espectro autista nos referimos a una persona que manifiesta un neurotipo específico que la hace distinta al común de sus pares y la ubica dentro de las neurodivergencias¹².

En el ámbito educativo es crucial adoptar un lenguaje inclusivo y neuroafirmativo; si bien la sigla TEA ha sido ampliamente utilizada en distintos ámbitos y está instalada en las comunidades educativas, existen varias razones para utilizar otras denominaciones como "autismo", "persona autista" o incluso, t "persona neurodivergente".

⁸ <https://diprece.minsal.cl/informacion-para-la-comunidad-autismo/>

⁹ 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 Recuperado de [file:///Users/marce/Downloads/Dialnet-NeurodiversidadDiscapacidadYEnfoqueSocial-9691501%20\(6\).pdf](file:///Users/marce/Downloads/Dialnet-NeurodiversidadDiscapacidadYEnfoqueSocial-9691501%20(6).pdf)

¹⁰ https://static1.squarespace.com/static/632462bb88e23c400c82d41a/t/65afba6cacc93f09cb18fc53/1706015341251/NdC_LanguageGuide_V3.pdf

¹¹ Las variaciones cognitivas producto de las diferencias genéticas y anatómicas desde el nacimiento, y que constituyen un neurotipo, condicionan la manera de percibir el mundo, aprender y socializar (Copto Ramírez et al., 2024). Recuperado de: <https://doi.org/10.26457/mclidi.v10i2.3855>

¹² <https://specialisternespain.com/autismo-neurodiversidad-y-neurodivergencia/>

Algunas de las consideraciones por las cuales modificar nuestro lenguaje son:

- Relevancia de poner énfasis en la persona y no en un diagnóstico médico de “trastorno”.
- El uso de la sigla TEA nos lleva a medicalizar la experiencia autista, despersonalizando o generalizando las características de quienes lo viven.
- Situarnos en un paradigma de neurodiversidad promueve la valoración y el respeto por las diferencias, en lugar de patologizarlas.
- El término "neurodivergente" considera al autismo dentro de un espectro de variaciones neurológicas y cognitivas naturales, valorando la diversidad en la forma de pensar y experimentar el mundo.
- Muchas personas autistas prefieren identificarse como "autistas" y consideran que el autismo es una parte de su identidad; respetar su preferencia lingüística es fundamental en su autodeterminación y empoderamiento.
- Utilizar un lenguaje inclusivo y neuroafirmativo promueve un ambiente de aprendizaje más acogedor y seguro para los y las estudiantes autistas.
- Nos aleja de concepciones o creencias estigmatizantes respecto que el autismo es algo que debe ser "curado", "superado", “intervenido” o “rehabilitado”.

Respecto del aumento del estudiantado autista en los establecimientos educativos del país:

El evidente aumento del estudiantado autista en los establecimientos educativos del país¹³ se comprende mejor tras revisar los datos de la prevalencia internacional y nacional. En relación con los datos epidemiológicos internacionales¹⁴, el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades de Estados Unidos (Centers for Disease Control, CDC)¹⁵, según las estimaciones de la Red de Vigilancia del Autismo y las

¹³ 86.475 estudiantes en Programa de Integración Escolar (PIE), y 2.497 estudiantes en escuelas especiales de discapacidad a diciembre de 2024, suman una cifra significativamente superior al total de 63.642 estudiantes registrados en plataforma PIE e ISEED (Incremento Subvención Educación Especial Diferencial) en diciembre de 2023.

¹⁴ Maenner M.J., Warren Z., Williams A. R. et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. MMWR Surveill Summ 2023;72(No. SS-2):1–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>.

¹⁵ <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>

Discapacidades del Desarrollo (Autism and Developmental Disabilities Monitoring, ADDM)¹⁶, señala que aproximadamente 1 de cada 36 (o el 2,8%) de los niños y niñas de Estados Unidos fueron identificados con una condición dentro del espectro autista. En cuanto a las diferencias por sexo, el CDC estima una proporción de hombres y mujeres de 4:1, pero otras investigaciones sugieren una proporción más cercana a 3:1, 2018)¹⁷.

En Chile no existen cifras de prevalencia nacional que cuenten con buen nivel de evidencia que permita hacer una proyección estadística de prevalencia nacional, en ningún rango etario. Por otro lado, respecto de la población adulta, la Encuesta Nacional de Discapacidad y Dependencia (ENDIDE) de 2022 encontró que “las personas dentro del espectro autista son 44.594, de las cuales 22.100 son personas autistas con discapacidad y 22.494 son personas autistas sin discapacidad. Entonces, del 100% de personas dentro del espectro autista el 49,56% tiene discapacidad, versus un 50,44% que no presenta discapacidad”¹⁸.

En el contexto educativo, debido al aumento sostenido de la matrícula de estudiantes autistas, existe hoy el desafío de crear espacios de enseñanza donde cada estudiante, con sus potencialidades y particularidades, tenga la oportunidad de aprender y participar de manera plena y satisfactoria, en un entorno promotor del desarrollo, protector y bien tratante.

En ese mismo sentido, desde una perspectiva inclusiva y en el marco de la implementación educativa de la Ley de Autismo y la concreción pedagógica de lo normado por la Circular N°586 de 2023 de la Superintendencia de Educación (SIE), el sistema educativo nacional tiene la necesidad de profundizar en la comprensión del espectro autista¹⁹ del desarrollo, atendiendo los desafíos evolutivos implicados, de tal forma de diseñar respuestas educativas pertinentes que garanticen la participación, el

¹⁶ *ibid.*

¹⁷ Preguntas Frecuentes, MINEDUC 2023, <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2023/09/TEA.pdf>

¹⁸ *ibid.*

¹⁹ https://www.redclinica.cl/especiales-de-salud/especial_neurodiversidad.aspx#:~:text=Neurot%C3%ADpico%3A%20se%20refiere%20a%20personas,de%20lo%20considerado%20%22t%C3%ADpico%22.

bienestar y progreso en el aprendizaje de cada estudiante autista²⁰, desde la valoración de su neurodiversidad²¹. Asimismo, considerando que el aprendizaje es un proceso dinámico, ecológico y multidimensional, se ha de profundizar en la importancia del contexto en el resguardo de la participación, acompañamiento y correulación emocional del estudiantado autista, en la relevancia de asegurar climas de aula positivos en los cuales cada estudiante autista se sienta acogido, comprendido, valorado y respetado, y en la necesidad de diversificar los procesos de enseñanza y de evaluación para responder a sus necesidades individuales, considerando el marco normativo vigente y los avances en materia de educación inclusiva.

3. Antecedentes de la política pública en materia de educación inclusiva

Se comprende la educación inclusiva como un proceso dinámico y permanente de transformación e innovación pedagógica, mediante el cual las comunidades educativas dan respuesta a la diversidad de sus estudiantes y erradican las barreras al acceso, la permanencia, participación y progreso en los aprendizajes, garantizando el derecho a la educación y la construcción de espacios promotores del bienestar y desarrollo humano, a partir de la transformación de su cultura escolar, su gestión educativa y sus prácticas pedagógicas²².

En el mismo sentido, se entienden las barreras como aquellas creencias y actitudes que obstaculizan el pleno ejercicio del derecho a la educación de aquellos estudiantes más vulnerables a ser excluidos, así como la construcción de comunidades educativas verdaderamente inclusivas. La eliminación de las barreras al acceso, la participación y el progreso en el aprendizaje implica para las comunidades educativas, por una parte,

²⁰ Wasiliew, A. & Montero, M. (2022). El autismo en la escuela desde una perspectiva de aceptación y valoración: Guía breve (1ª ed.). Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2023/09/Wasiliew-Montero-2022-Guia-autismo-en-la-escuela-desde-una-perspectiva-de-aceptacion-y-valoracion.pdf>

²¹ 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. Recuperado de <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/1039>

²² Booth, T. and Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). Recuperado de <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

mantener una constante revisión de su cultura, su gestión y sus prácticas, y por otra, innovar en el diseño de su respuesta y quehacer educativo, con el fin de resguardar las trayectorias educativas de todas y todos los estudiantes, especialmente de quienes, por diversas circunstancias, se encuentran excluidos o en una situación de riesgo respecto de sus trayectorias educativas.

El marco normativo chileno en materia de educación inclusiva ha avanzado significativamente en los últimos años. Respecto de los procesos educativos inclusivos del estudiantado autista, así como el de otros neurotipos neurodivergentes, su materialización contempla necesariamente el fortalecimiento y cumplimiento de las directrices establecidas en diversos cuerpos normativos, entre ellos:

- **Constitución Política de la República de Chile:** Garantiza el derecho a la educación.
- Decreto 201 del Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile (2008) que ratifica la **Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)**: Establece, entre otros elementos, las bases para la transformación hacia un modelo de educación inclusiva.
- **Ley General de Educación N°20.370 (2009)**: Establece que el sistema educativo propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran de un apoyo especial.
- **Decreto N°170 (2010)**: Reglamenta la ley de subvenciones para financiar apoyos específicos a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), a través de los Programas de Integración Escolar (PIE) en establecimientos de educación común y en escuelas especiales.
- **Decreto N°83 (2015)**: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE, promoviendo la diversificación de la enseñanza y la gestión curricular.
- **Ley de Inclusión Escolar N°20.845 (2015)**: Regula los derechos y deberes de la comunidad educativa, promueve la equidad y calidad, y elimina la selección y el lucro en establecimientos educativos que perciben aportes del estado.

- **Decreto N°67 (2018):** Aprueba normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción, fomentando la diversificación de la evaluación y la adaptación de procesos de enseñanza.
- **Ley N°21.544 (2023):** Regula la inclusión de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales en colegios particulares pagados.
- **Ley de Autismo N°21.545 (2023):** Promueve la inclusión, atención integral y protección de los derechos de personas autistas en el ámbito social, de salud y educación.

Por todo lo anterior, y cumpliendo con el compromiso del Estado de Chile de avanzar hacia una educación cada vez más inclusiva, se hace necesario seguir fortaleciendo el respeto por las diferencias individuales, la concreción de los derechos de todos y todas y el efectivo cumplimiento de la normativa vigente, poniendo énfasis en la construcción de comunidades educativas protectoras y promotoras del desarrollo humano, la ciudadanía y cultura de la paz.

En este contexto, la implementación de la Ley de Autismo N°21.545 es una nueva oportunidad para fortalecer, desde la política pública, un sistema educativo más inclusivo, en concordancia con los compromisos suscritos con la comunidad internacional en torno a una educación para todos, el orden jurídico vigente en materia de educación y los propósitos del Plan de Reactivación Educativa.

4. Respuesta educativa y acompañamiento emocional del estudiantado autista

El autismo es una condición del neurodesarrollo que implica un neurotipo particular a la hora de procesar la información, percibir el mundo, interactuar, comunicarse, emocionarse y aprender. Conocer estas particularidades es fundamental para brindar una respuesta educativa pertinente e inclusiva para el estudiantado autista, así como para acompañar su desarrollo emocional en los espacios educativos.

Es importante considerar que cada estudiante autista es único y posee fortalezas y desafíos individuales. Por lo tanto, para diseñar una respuesta educativa pertinente a su forma de aprender, es necesario conocer sus características, entender sus marcos de referencia cognitiva e identificar aquellos factores contextuales que pueden mitigar o agudizar sus desafíos evolutivos, identificar sus necesidades de apoyo y promover su bienestar y participación en un entorno educativo inclusivo que valore y respete su diversidad, promoviendo el progreso en su aprendizaje.

Para lograr un diseño pertinente de esa respuesta educativa que cumpla con la normativa vigente en materia de educación inclusiva, es importante considerar ciertos desafíos técnico-pedagógicos, entre los que se encuentran:

- Conocer y comprender el neurotipo de párvulos y estudiantes autistas, es decir, cómo su cerebro percibe y procesa información, y se relaciona con el mundo.
- Diversificar la enseñanza, considerando a la totalidad de estudiantes y resguardando los criterios de accesibilidad universal.
- Diseñar planes de apoyo individual, adecuación curricular y acompañamiento emocional para la promoción del desarrollo, participación y aprendizaje en el contexto educativo.
- Considerar y relevar la activa participación de las familias en los procesos educativos inclusivos de sus hijos e hijas autistas.

A continuación, se desarrolla una visión amplia sobre las características generales del estudiantado autista y aquellas estrategias técnico-pedagógicas que permitan enfrentar sus desafíos evolutivos, necesidades educativas y perfiles de apoyo, con la convicción de que las estrategias que contribuyen a su desarrollo también contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza y evaluación del total de estudiantes, sin excepción.

Al respecto, para poder organizar la evaluación psicoeducativa inicial y el diseño de la respuesta educativa, así como los ajustes y apoyos que sea pertinente implementar,

se sugiere sistematizar la información y el conocimiento que se tiene respecto del estudiante a partir de tres dimensiones fundamentales:

Habilidades críticas del desarrollo

Referidas a aquellas habilidades elementales a la base del aprendizaje escolar y que, en el ámbito del autismo u otras neurodivergencias, evidencian una evolución particular que pudieran requerir de apoyos más específicos. Entre ellas podemos identificar habilidades motrices, sensorio-perceptivas, comunicativas, emocionales, sociales y cognitivas.

Aprendizaje y dominio curricular

Ámbito que pone especial atención sobre cómo un/a estudiante se enfrenta al aprendizaje escolar, su implicancia y motivación, su sensación de bienestar frente a las experiencias de aprendizaje colectivo, así como respecto del dominio de los objetivos y contenidos de aprendizaje según su nivel educativo.

Una evaluación inicial en este ámbito debe considerar también la valoración de los factores que rodean al estudiante para identificar si requiere o no algún tipo de ajuste de acceso al contexto.

Ajustes contextuales y curriculares: Diversificación y accesibilidad

Considerando una perspectiva ecológica del desarrollo humano, que reconoce la influencia del entorno en la evolución de todo tipo de habilidades, así como en la mitigación o agudización de posibles particularidades evolutivas, se hace necesario identificar las barreras existentes en el entorno para la participación y el aprendizaje

que pueden ser mitigadas a través de la realización de ajustes al contexto escolar y/o adecuaciones curriculares.

4.1. Habilidades evolutivas críticas del desarrollo

El enfoque tradicional de los hitos del neurodesarrollo ha estado históricamente centrado en la neurotipicidad²³, lo que no refleja la diversidad de las trayectorias evolutivas de las personas autistas.

Desde una perspectiva biopsicosocial, es esencial valorar el desarrollo como un proceso no lineal y único, donde el entorno y las interacciones sociales tienen un rol fundamental en el despliegue de habilidades individuales.

Si bien las y los estudiantes autistas evidencian una evolución individual, con fines didácticos se describirán algunas características generales en su desarrollo evolutivo:

a) Desempeño psicomotor

El desempeño psicomotor se define como la coordinación entre un proceso sensorial y cognitivo con una actividad motora. El desempeño psicomotor es un componente clave del desarrollo humano y abarca desde la ideación y planificación, asociadas a praxias en habilidades motoras gruesas como correr, saltar y andar en bicicleta, hasta habilidades motoras finas como escribir, usar herramientas o cortar con tijeras, fundamentales en la participación con su entorno y el aprendizaje escolar.

El desempeño psicomotor evoluciona de manera diferente en estudiantes autistas; es posible que muchos manifiestan dificultades en la ideación y planificación motora, la organización del movimiento orientado hacia una meta, la coordinación dinámica general, la coordinación dinámica de manos y coordinación visomotriz, todo lo cual explica ciertas necesidades de apoyo para alcanzar la autonomía en actividades de la vida diaria, así como para enfrentar el aprendizaje escolar, en particular la escritura,

²³ Reina Mera, E. A., & Reina Mera, K. D. (2024). Neurodiversidad en educación Infantil: ¿Qué enseña un profesor neurotípico? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10179-10196. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13164

lo que es un importante desafío evolutivo para muchos estudiantes autistas. Esto explica la resistencia a la escritura, la copia, la escritura creativa, la macrografía y la dificultad para acceder a la letra cursiva o manuscrita.

Adoptar una perspectiva que respete y valore la neurodivergencia autista permite diseñar acciones y apoyos que consideren esas diferencias individuales, fomentando un entorno escolar inclusivo, donde cada estudiante pueda desarrollar su potencial de manera plena, ajustando la enseñanza a medida que las destrezas psicomotrices evolucionan progresivamente.

b) Procesamiento sensoperceptivo

El procesamiento sensorial implica la habilidad del cerebro de recibir diversa información del entorno a través de los sentidos, procesar e integrar esa información y lograr dar una respuesta adaptativa.

En la Guía de Diagnóstico y Apoyos Tempranos en el Espectro Autista²⁴ se explica que las personas autistas pueden ser altamente sensibles a los estímulos -hipersensibles o hiperresponsivos-, poco sensibles a ellos -hiposensibles o hiporresponsivos- o ambos, inclusive en diferentes momentos, contextos 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. La forma en que las niñas, niños y adolescentes autistas procesan la información sensorial tiene un impacto fundamental en su participación en contextos escolares. Vives-Villarraig y sus coautores²⁵, por ejemplo, subrayan la importancia de la integración sensorial en el aprendizaje, sugiriendo que un enfoque ajustado a las necesidades sensoriales de cada niño, niña y adolescente facilita su participación.

Cuando existe dificultad para procesar la información sensorial se puede experimentar una sobrecarga de información sensoperceptiva, lo que puede causar ansiedad y estrés, en algunas ocasiones hasta dolor físico, lo que podría provocar, además, alguno

²⁴ Garay, Rojas, Verdugo (2024). "Guía de Diagnósticos y Apoyos Tempranos en el Espectro Autista". Recuperado de https://fuan.cl/wp-content/uploads/2024/04/Libro_Guia_Diagnosticos_Apoyos_Espectro_Autista_FUAN.pdf

²⁵ Vives-Villarraig, J.; Ruiz-Bernardo, P., & García-Gómez, A. (2022). La integración sensorial y su importancia en el aprendizaje de los niños con trastorno de espectro autista. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e2988. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR22662988>

de los episodios de afectación emocional más complejos para la persona autista que se conocen como Meltdown, Shutdown y Burnout.

Meltdown: Forma extrema de reacción al estrés que se manifiesta de manera externalizada, 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 manifestaciones es la que se conoce habitualmente como “Desregulación emocional” (DEm) e involucra al entorno.

Shutdown: 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.

Burnout: 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 manifestación autista puede originarse como consecuencia de constantes episodios de Meltdown y Shutdown en la etapa escolar, los cuales inciden e impactan negativamente sobre su bienestar y calidad de vida, con efectos permanentes en el tiempo debido a los altos niveles de cortisol y adrenalina a los que la persona ha estado expuesta.

Conocer el perfil sensorial influye positivamente en la calidad de vida de la persona autista, ya que puede favorecer el incorporar ajustes o cambios en el entorno que favorezcan un mayor bienestar, así como fortalecer las experiencias sensoriales agradables y/o anticipar respecto de experiencias no agradables que se puedan vivir en determinados momentos y contextos. De esta manera, se puede avanzar en eliminar (o disminuir) las barreras sensoriales a la participación y al aprendizaje. Asimismo, es importante que el estudiantado autista conozca también las

características de su perfil sensorial, para generar oportunidades de aprendizaje que resguarden su trayectoria educativa.

4.2. Perfiles sensoriales más comunes en personas autistas:²⁶

- **Sensibilidad sensorial aumentada (Hipersensibilidad/hiperrespuesta):**

Las personas con este subtipo muestran una respuesta intensa a estímulos sensoriales. Esto puede incluir reacciones intensas a ruidos fuertes, luces brillantes o ciertas texturas, lo que con frecuencia lleva a evitar situaciones o entornos que se perciben como sobreestimulantes. Tal comportamiento puede manifestarse como ansiedad o malestar en lugares ruidosos o concurridos, afectando su capacidad para concentrarse, tolerar la frustración y participar en actividades grupales.

- **Tolerancia sensorial reducida (hiposensibilidad/hiporrespuesta)**

En contraste con la hipersensibilidad, las personas con hiposensibilidad pueden no reaccionar ante estímulos que son considerados comunes o molestos por otros. Quienes manifiestan este tipo de sensibilidad tienden a buscar estímulos adicionales para tener una respuesta adecuada, lo que a menudo hace que disfruten de experiencias que otras podrían encontrar abrumadoras, por ejemplo, golpear las manos en una superficie, hacer movimientos rítmicos repetitivos que, incluso, pueden poner en peligro su integridad física, entre otros.

- **Búsqueda sensorial**

Este subtipo se caracteriza por la búsqueda activa de experiencias sensoriales; las personas pueden sentirse atraídas a participar en actividades que involucran movimientos intensos y proporcionan una estimulación sensorial fuerte, como saltar, girar o tocar superficies de diferentes texturas. La búsqueda de estímulos sensoriales puede ayudar a regular su sistema sensorial, pero también puede conducir a comportamientos desafiantes de difícil manejo para el entorno si no hay actividades adecuadas disponibles, por ejemplo, hacer sonar las mesas en una sala de clases.

²⁶ Posar A., Visconti P. (2018) Anormalidades sensoriales en niños con trastorno del espectro autista. *J. Pediatr. (Rio J.)* 2018;94:342–350. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.jped.2017.08.008>

Es importante destacar que no existe ninguna categoría clínica que, por sí misma, pueda contener la amplia variabilidad de manifestaciones y respuestas sensoriales de personas autistas.

c) Habilidades de interacción y comunicación social

El particular desarrollo de las habilidades comunicativas es un ámbito característico de las personas que manifiestan la condición, incluso, son parte de los criterios para su diagnóstico clínico. Al respecto, se debe considerar que el desarrollo de la interacción y comunicación social en personas autistas es un proceso complejo y diverso. Si bien existen características generales, es fundamental recordar que cada individuo es único y que su desarrollo sigue una trayectoria propia.

- **Aspectos claves de considerar**

- **Comunicación no verbal:** Las personas autistas pueden tener dificultades para comprender y utilizar la comunicación no verbal, como las expresiones faciales, el contacto visual y el lenguaje corporal. Esto puede afectar su capacidad para interpretar las emociones y las intenciones de los demás, así como para expresar las suyas propias.
- **Interacción social:** Iniciar y mantener interacciones sociales puede ser un desafío; es posible que tengan dificultades para comprender las reglas sociales no escritas o declaradas, compartir intereses con otros, hacer amigos y mantener relaciones sociales.
- **Comunicación verbal:** El desarrollo del lenguaje verbal es muy variable; algunas personas autistas pueden tener un lenguaje fluido, mientras que otras pueden presentar dificultades para hablar o comprender el lenguaje. También pueden usar el lenguaje de manera repetitiva o literal y tener dificultades con el lenguaje figurado o las ironías.
- **Teoría de la mente:** Se refiere a la capacidad de comprender que otras personas tienen pensamientos, creencias y emociones diferentes a las propias. Las personas autistas pueden tener dificultades con la teoría de la mente, lo que afecta su capacidad para comprender las perspectivas de los demás y predecir su comportamiento en el ámbito de las relaciones humanas.

Considerando una perspectiva clínica, a partir de lo referido por el DSM-5²⁷ y sólo con fines didácticos y explicativos, es posible caracterizar las diferentes necesidades de apoyo que pueden observarse entre las personas autistas en el desarrollo de su interacción y comunicación social:

- Un grupo de personas autistas puede manifestar necesidades de apoyo para iniciar interacciones sociales, presentando respuestas atípicas a la demanda social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales, aun teniéndolo.
- Otro grupo puede necesitar apoyos significativos a nivel de la comunicación social verbal y no verbal, incluso con ayuda directa, por un uso restringido de interacciones sociales y bajo nivel de la demanda social de otras personas.
- Un último grupo puede requerir intensos apoyos en su comunicación social verbal y no verbal, afectando significativamente su relación con el entorno, con un inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la demanda social de otras personas.

d) Lenguaje y habla

La comunicación es un proceso dinámico que considera el intercambio simultáneo entre un emisor y receptor, que se retroalimentan bidireccionalmente a través de mensajes que utilizan un código lingüístico en común. Se trata de un proceso activo que supone codificar, transmitir y decodificar un mensaje.

Al comunicarnos, utilizamos el lenguaje como un código socialmente compartido, que hace parte de un sistema convencional de conceptos, signos y símbolos, en lo que se denomina “universo simbólico”, que es donde todos esos elementos están yuxtapuestos.

Es importante recordar que, en sus diversas modalidades, el lenguaje expresa el mensaje, es decir, es el medio por el cual se comunica y transmite el significado y significante²⁸. Por lo tanto, es crucial considerar que **el lenguaje oral no es superior**

²⁷ Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

²⁸ Según la RAE, fonema o secuencia de fonemas que, asociados con un significado, constituyen un signo lingüístico.

a otras modalidades de comunicación y que existen diferentes modalidades de expresión:

- Habla
- Escritura
- Gestos o señas
- Uso de sistemas de comunicación aumentativa y/o alternativa

Los y las estudiantes autistas presentan desafíos evolutivos a nivel comunicativo, lingüístico y/o de habla, por lo que es recomendable que en las comunidades educativas se considere implementar apoyos que resguarden una accesibilidad universal. Lo anterior requiere crear espacios de comunicación verdaderamente inclusivos, en los que todas las personas puedan participar mediante formas de comunicación multimodal y aceptar las particulares formas comunicativas que se pueden presentar en el espectro autista. Se trata de formas diferentes que, a nivel de la población mundial, se expresan de manera minoritaria, pero no por eso son 'deficientes', ni deben ser eliminadas u obligadas a corregir²⁹.

La **comunicación multimodal** es un proceso natural de la evolución humana, por cuanto existen muchas formas para comunicarnos; cuando se trabaja con estudiantes autistas, es fundamental conocer dichas formas, por ejemplo, cuando requieren de un sistema de Comunicación Aumentativa Alternativa (CAA). Es muy importante que las comunidades educativas reciban formación para un correcto y eficiente diseño e implementación de un sistema de CAA, posibilitando el uso de herramientas con diversos tipos de tecnología, resguardando el derecho a la comunicación de todas y todos los estudiantes, enfatizando que **el hecho de no hablar no implica ausencia de comunicación ni de comprensión**.

Un sistema de CAA, según lo referido por la Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición (ASHA), es cualquier modalidad de comunicación -aparte del habla-, que se utiliza para expresar pensamientos, necesidades, deseos e ideas. Además, según la International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC), la

²⁹Garay, Rojas, Verdugo (2024). "Guía de Diagnósticos y Apoyos Tempranos en el Espectro Autista". Recuperado de https://fuan.cl/wp-content/uploads/2024/04/Libro_Guia_Diagnosticos_Apoyos_Espectro_Autista_FUAN.pdf

Comunicación Aumentativa Alternativa es un conjunto de herramientas y estrategias que una persona utiliza para resolver los desafíos comunicativos del día a día³⁰.

Es posible utilizar CAA con estudiantes autistas hablantes, donde el lenguaje hablado es su principal forma de comunicación, y también con no hablantes. Un sistema de CAA resulta útil y beneficioso para los diferentes desafíos que pueden estar presentes en cada caso al momento de expresar lo que quiere o piensa en uno o más contextos. Si un/una estudiante autista requiere un uso de CAA, se debe diseñar e implementar el sistema más idóneo para cada estudiante, considerando los siguientes aspectos:

- Habilidades motoras
- Características sensoriales
- Fortalezas y desafíos a nivel de lenguaje expresivo y comprensivo
- Compromiso familiar y cercanía al sistema de CAA
- Compromiso del equipo escolar
- Interés del estudiante

e) Cognición

Es necesario reconocer que los y las estudiantes tienen distintos tiempos y formas de aprender, con habilidades cognitivas que manifiestan un desarrollo divergente y funciones ejecutivas que, probablemente, requerirán de ciertos apoyos por parte del entorno; por ello, es de gran relevancia no sólo comprender cómo aprende, sino también la necesidad de comprender su neurotipo o forma divergente de procesar la información.

En las personas autistas la cognición se caracteriza por patrones cognitivos divergentes que, lejos de considerarse “deficitarios”, deben entenderse como formas distintas de interactuar con el mundo. Desde un enfoque respetuoso de la neurodiversidad, estas diferencias se valoran como parte de la variabilidad humana.

Muchas personas autistas presentan un estilo cognitivo que incluye una atención con foco en el detalle, una preferencia por la consistencia y una forma literal y concreta de

³⁰ Report: Augmentative and Alternative Communication. Committee on Augmentative Communication American Speech-Language-Hearing Association. ASHA Suppl. 1991 Mar;(5):9-12. PMID: 1673612.

procesar la información (dependiendo siempre de las experiencias personales y posibles coocurrencias³¹ (o coexistencias). Estos rasgos, aunque a menudo mal interpretados desde una perspectiva neurotípica, constituyen fortalezas significativas cuando se comprenden y se apoyan adecuadamente.

Peeters (2008)³², neurolingüista belga especializado en autismo, subraya que las dificultades que enfrentan las personas autistas no radican en su cognición, sino en la falta de adaptación del entorno a sus necesidades. Desde un enfoque inclusivo, el papel de la educación no debe ser "normalizar" a las personas autistas, sino proporcionar herramientas y contextos que respeten su forma de procesar la realidad. Esto incluye estrategias como:

- Diseño de entornos de aprendizaje accesibles: Crear espacios donde las demandas cognitivas sean claras, utilizando apoyos visuales, agendas estructuradas y desglosando las tareas en pasos manejables.
- Fomento del pensamiento divergente: Reconocer y aprovechar la habilidad de las personas autistas para identificar patrones, encontrar soluciones creativas y analizar problemas desde perspectivas únicas.
- Respeto por los intereses profundos³³: Valorar los intereses intensos como un medio para promover el aprendizaje significativo y la conexión con el entorno.

Respecto de la atención, la memoria y el desarrollo de las funciones ejecutivas en el estudiantado autista es importante considerar los aportes de la neuropsicología en los siguientes ámbitos³⁴:

Atención

³¹ Las coocurrencias o coexistencias son otras condiciones diversas del neurodesarrollo que se manifiestan en una persona de manera simultánea o paralela al autismo, que influyen significativamente en cómo este se configura y manifiesta en la persona. Entre ellas podemos identificar déficit de atención e hiperactividad, discapacidad intelectual, trastornos del lenguaje y/o habla, trastornos de ánimo, dificultades de aprendizaje, altas capacidades, entre otras.

³² Peeters, T. (2008). Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa. Ed. Autismo Ávila.

³³ Son pasiones, intereses, preocupaciones o actividades que se repiten de manera inusual en las personas autistas. Pueden ser intereses intensos en temas específicos en los que se involucran mucho; colecciones de ciertos objetos; rutinas, entre otros.

³⁴ Cinta Aguaded, M., & Almeida, N. A. (2016). El enfoque neuropsicológico del Autismo: Reto para comprender, diagnosticar y rehabilitar desde la Atención Temprana. Revista Chilena de Neuropsicología, 11(2), 34-39; Martínez, M. (2015). Intervención psicoeducativa para niños con Trastornos del Espectro Autista. Descripción, alcances y límites. Miño y Dávila Editores; Seijas Gómez, R. (2015). Atención, memoria y funciones ejecutivas en los trastornos del espectro autista: ¿cuánto hemos avanzado desde Leo Kanner? Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 35(127), 573-586.

La atención es un proceso cognitivo complejo que permite seleccionar y concentrarse en estímulos relevantes, ignorando los irrelevantes. En estudiantes autistas, la atención puede presentar características específicas que es importante comprender desde una perspectiva pedagógica.

Atención a los detalles: Los estudiantes autistas pueden tener una mayor capacidad para enfocarse en los detalles, lo que puede ser una fortaleza en tareas que requieren precisión y análisis minucioso. Sin embargo, esta atención a los detalles puede dificultar la visión global o la integración de la información en un contexto más amplio.

Atención sostenida: La capacidad para mantener la atención en una tarea durante un tiempo prolongado puede ser un desafío para algunos estudiantes autistas, especialmente si la tarea no es de su interés o si hay distracciones en el entorno.

Atención conjunta: La atención conjunta, que implica compartir la atención con otra persona hacia un objeto o evento, puede ser un área de dificultad para algunos estudiantes autistas. Esto puede afectar la interacción social, la comunicación y el aprendizaje.

Memoria

La memoria es otro proceso cognitivo fundamental que permite almacenar y recuperar información. En estudiantes autistas, la memoria puede presentar características específicas que es importante considerar en el ámbito educativo.

Memoria de trabajo: La memoria de trabajo, que permite mantener y manipular información de forma temporal, puede ser un área de dificultad para algunos estudiantes autistas. Esto puede afectar la capacidad para seguir instrucciones, resolver problemas y realizar tareas que requieren varios pasos.

Memoria a largo plazo: La memoria a largo plazo, que almacena información de forma permanente, puede ser una fortaleza en estudiantes autistas, especialmente para información que les interesa o que han aprendido de forma repetitiva.

Memoria visual: Los estudiantes autistas pueden tener una memoria visual más desarrollada que la memoria verbal, lo que puede ser una ventaja en tareas que implican imágenes o mapas conceptuales.

Funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognitivas que permiten planificar, organizar, iniciar y completar tareas, así como regular el comportamiento y las emociones. En estudiantes autistas, las funciones ejecutivas pueden presentar desafíos que es importante abordar desde una perspectiva pedagógica.

Planificación: La capacidad para planificar y secuenciar pasos para alcanzar un objetivo puede ser un área de dificultad para algunos estudiantes autistas, lo que explica la sugerencia de dividir las tareas en pequeños pasos consecutivos, no simultáneos.

Flexibilidad cognitiva: La flexibilidad cognitiva permite adaptarse a cambios y cambiar de una tarea a otra, pero también puede ser un desafío; ello fundamenta la necesidad de anticipar y organizar el entorno educativo y enseñar estrategias de afrontamiento ante cambios no previstos.

Inhibición: La inhibición permite controlar impulsos y resistir distracciones, pero también puede ser un área de dificultad para algunos estudiantes autistas, requiriendo de un entorno organizado que contribuya a su focalización y la enseñanza de estrategias de regulación cognitiva.

f) Habilidades emocionales

Las emociones son funciones biológicas del sistema nervioso central, hilos que mantienen unida la vida mental, en tanto se consideran imágenes esquemáticas de situaciones que confluyen en diversas definiciones y que, además, nos permiten regular distintas respuestas hacia los desafíos y demandas del entorno.

Desde la psicología, las emociones son respuestas neuropsicológicas complejas que los individuos experimentan frente a estímulos internos o externos, y que implican componentes fisiológicos, subjetivos, cognitivos y conductuales. Estas respuestas

permiten a la persona adaptarse a su entorno, guiar su comportamiento y establecer una conexión emocional con otros.

Las emociones, entonces, han de ser entendidas como eventos psicológicos que tienen directa influencia en nuestra conducta y, por ende, en la capacidad de relación con nuestras propias emociones y las de otros, resultando fundamental a la hora de establecer relaciones sociales a través de reacciones, expresión y comportamiento.

Las personas autistas no tienen una “ausencia de emociones” sino “dificultades en su comunicación social”. Por lo tanto, es fundamental erradicar la creencia de que la persona autista es un ser con carencia absoluta de empatía, para reconocerla como una persona con dificultades de expresión y comprensión del lenguaje no verbal.

La posibilidad de expresión de emociones de las personas en el espectro autista no acontece mediante un procedimiento del “todo o nada”, más bien es una adquisición y aprendizaje continuo de habilidades concretas, que permiten potenciar y reconocer la experiencia del mundo del otro/a y del mundo subjetivo.

Asimismo, el estudiantado autista, encontrándose en plena etapa evolutiva respecto del desarrollo de sus habilidades emocionales, entre las que se pueden identificar habilidades de percepción, comprensión, asimilación y regulación emocional, manifiesta desafíos que pueden ser especialmente agudos durante su trayectoria educativa, producto de la interacción dinámica entre una serie de factores biológicos, psicológicos y contextuales. Por esta razón en su afrontamiento educativo debe incluirse un exhaustivo análisis multidimensional y biopsicosocial de los factores que

están a la base de una conducta socialmente desajustada, a fin de responder de manera integral, comprensiva y pertinente a sus requerimientos de apoyo.

Al respecto, 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 estas no producen un daño a la propia persona o a terceros, no existe la necesidad de que sean restringidas.**

Respecto de la regulación emocional, cabe destacar 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, además de poder adoptar y desarrollar buenas estrategias de enfrentamiento para la vida diaria. También, implica 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 personales³⁵.

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 no existe aún un dominio total de la regulación emocional, sea por la etapa evolutiva o por alguna condición diversa del neurodesarrollo como el espectro del autismo, 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; este acompañamiento se conoce como *corregulación emocional*.

La *corregulación*³⁶ se define como el conjunto de aquellas interacciones cálidas y receptivas que brindan el apoyo, la orientación y el modelado que las niñas, niños y

³⁵ Gross, J.J. y Thompson, R.A. (2007). Regulación de las emociones: fundamentos conceptuales. En J.J. Gross (Ed.), *Manual de regulación de las emociones* (pp. 3–24). The Guilford Press.

³⁶ Murray, D.W.; Rackers, H.; Meyer A.; McKenzie, K.J.; Malm, K.; Sepúlveda 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.

adolescentes necesitan para comprender, expresar y modular sus pensamientos, sentimientos y conductas. Una vez que esté utilizando la correulación, puede pasar a las técnicas de autorregulación.

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.

Esta conducta o manifestación socialmente desajustada 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 una significativa afectación a su bienestar individual y social, con la necesaria colaboración de un tercero para recobrar un estado de calma respecto de sí mismo y del entorno.

Respecto de la educación emocional para estudiantes autistas, se debe 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 ello es recomendable:

- 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 enfrentamiento del conflicto y la resolución de problemas cotidianos o trascendentes.
- Modelar una comunicación dialógica y asertiva por parte de los adultos.
- 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 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.

g) Habilidades sociales

Las habilidades sociales se relacionan con las interacciones diversas y dinámicas que se establecen en comunidades que comparten acervos culturales o transculturales. Pueden expresarse de manera heterogénea según la diversidad de los grupos humanos, razón por la cual no existe una forma adecuada y única para relacionarse socialmente con otras personas.

De esta manera, para fortalecer la convivencia respetuosa basada en la valoración de las diferencias, sin segregación, es fundamental propiciar la participación y contribución del estudiantado autista en sus comunidades, apreciando sus características heterogéneas que pueden ir desde la hiperempatía a la hiperresiliencia, así como desde altos niveles de motivación para lo social, como a la predilección por espacios sociales sin sobrecarga de estímulos para la comunicación.

El desarrollo de habilidades sociales se relaciona directamente con los elementos culturales del entorno y con la presencia o ausencia de factores protectores, los que tienen incidencia en el crecimiento y en la salud mental y física. Por ejemplo, los intereses profundos del estudiantado autista son una oportunidad para el aprendizaje de habilidades sociales, el vínculo con pares y el trabajo pedagógico.

4.3. Aprendizaje y dominio curricular

El autismo es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta como un neurotipo particular a la hora de procesar la información, comunicar, participar y aprender. Cada estudiante autista desarrolla un perfil cognitivo³⁷ único, el que está altamente condicionado por: la interacción entre la propia trayectoria evolutiva; las oportunidades de aprendizaje y desarrollo que le ha posibilitado su entorno; y la presencia, o no, de posibles coexistencias o excepciones, que puedan afectar habilidades y procesos cognitivos específicos en relación con el desarrollo neurotípico o esperado, los que han sido ampliamente documentados. Entre otros, las habilidades de atención conjunta o compartida, planificación, flexibilidad cognitiva, control inhibitorio, sentido de la actividad, memoria de trabajo, memoria episódica, percepción visoperceptiva, procesamiento global de la información, habilidades de cognición social y de teoría mental, comprensión verbal, habilidades psicolingüísticas, habilidades pragmáticas y uso social del lenguaje, comprensión lectora, expresión escrita, cálculo y resolución de problemas.

Comprender el perfil cognitivo neurodivergente del estudiantado autista, u otras neurodivergencias para poder desplegar estrategias diversificadas en el aula, no implica, necesariamente, tener que alcanzar un conocimiento altamente especializado en la temática³⁸. Para posibilitar el aprendizaje y mitigar las barreras que surgen cuando el único marco de referencia para los procesos pedagógicos es el desarrollo

³⁷ Fernández-Alvarado, P., Onandia-Hinchado, I. (2022). Perfil cognitivo del trastorno del espectro autista en población infantojuvenil: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9 (3), 1-14. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2022.09.3.3>

³⁸ Casado A. Neuroeducar en la divergencia a través del análisis genérico del perfil neurocognitivo: ejemplificación a través del síndrome de Turner. *JONED. Journal of Neuroeducation*. 2021; 2(1): 64-71 <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/34532/35170>

neurotípico, es importante que se identifique la forma en que cada estudiante aprende, y los apoyos que podría requerir a la hora de diseñar la enseñanza y acompañar los procesos de aprendizaje, tomando en cuenta los desafíos cognitivos que cada uno puede manifestar a lo largo de la trayectoria educativa.

En el desafío de diseñar una respuesta educativa pertinente con el perfil cognitivo de párvulos y estudiantes autistas surgen diversos cuestionamientos, los que pueden agruparse en dos grandes focos de naturaleza psicoeducativa³⁹, unos directamente relacionados con el rol de aprendiz, y otros más relacionados con el docente en el ejercicio de su labor educativa. Algunas de las preguntas pueden ser:

¿Qué aprende, cómo aprende, cuándo aprende?, ¿qué ámbitos del conocimiento le generan mayor o menor disfrute?, ¿qué apoyos requiere para aprender?, ¿qué ajustes en el aula son necesarios para posibilitar su aprendizaje?

¿Qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar?, ¿qué condiciones en el aula favorecen su aprendizaje?, ¿qué condiciones impactan negativamente en su aprendizaje?

Si bien en la práctica la respuesta a estas preguntas se resuelve en la misma marcha pedagógica, es fundamental considerar una evaluación inicial funcional exhaustiva que permita determinar su perfil de aprendizaje y perfil de apoyos, considerando la posibilidad de requerir adecuaciones de acceso o respecto del dominio curricular propiamente tal.

A la hora de determinar el perfil de aprendizaje de cada estudiante autista, resulta relevante contemplar:

- **Sensibilidades sensoriales:** Muchos estudiantes autistas experimentan sensibilidades sensoriales, como ser hipersensibles a ciertos sonidos, luces o

³⁹ Martínez, M. (2015). Intervención psicoeducativa para niños con Trastornos del Espectro Autista. Descripción, alcances y límites. Miño y Dávila Editores.

texturas. Estas sensibilidades pueden afectar la concentración y el bienestar del estudiante en el aula. Adaptar el entorno para minimizar las sobrecargas sensoriales puede ser crucial.

- **Comunicación:** Algunos estudiantes autistas pueden tener dificultades con la comunicación verbal, mientras que otros pueden tener un lenguaje fluido, pero tener dificultades para comprender el lenguaje no verbal o las expresiones faciales. Los educadores pueden utilizar apoyos visuales, como imágenes o símbolos, para facilitar la comunicación y asegurarse de que el estudiante comprende las instrucciones y expectativas respecto de su desempeño.
- **Intereses especiales:** Muchos estudiantes autistas tienen intereses especiales intensos, por lo que incorporarlos en la enseñanza puede aumentar su motivación y compromiso.

Al momento de determinar el perfil de apoyos de estudiantes autistas, se sugieren mínimamente las siguientes consideraciones:

- **Adecuaciones curriculares:** Algunos estudiantes pueden necesitar adaptaciones en el currículum para acceder al contenido de manera significativa, alcanzar ciertos objetivos o aprehender contenidos en particular, lo que puede implicar ajustar los desafíos cognitivos, proporcionar apoyos visuales o utilizar diferentes estrategias evaluativas.
- **Apoyos individualizados:** Algunos estudiantes pueden necesitar apoyos individualizados para el desarrollo de ciertas habilidades evolutivas elementales para transitar en el currículum, los que idealmente deben diseñarse para poder ser desplegados de manera naturalizada dentro del aula, incluso, proyectarse hacia el hogar en las interacciones cotidianas.
- **Entorno de aprendizaje estructurado:** Muchos estudiantes autistas se benefician de un entorno de aprendizaje estructurado y predecible. Esto puede implicar establecer rutinas claras, proporcionar horarios visuales y utilizar espacios de trabajo designados para tal o cual actividad, lo que no descarta enseñar, además, estrategias para enfrentar cambios no previstos.

- Colaboración con la familia y profesionales: La colaboración entre la escuela, la familia y otros profesionales de apoyo es esencial para asegurar que cada estudiante reciba el apoyo integral que necesita.

Respecto a la manifestación de coexistencias:

Es importante destacar que el diagnóstico de TEA no suele presentarse de forma aislada, sino que a menudo coexiste con otros diagnósticos del neurodesarrollo⁴⁰, de salud física o de salud mental. Estas coexistencias o excepciones, incluidas aquellas que desde una perspectiva médica son conocidas como comorbilidades⁴¹, influyen directamente en el perfil neurocognitivo del estudiante autista, también en su aprendizaje y posibles necesidades de apoyo, por lo que comprenderlas es crucial para diseñar una respuesta educativa efectiva.

Entre las coexistencias más habituales encontramos, entre otras:

- **Déficit de atención e hiperactividad (TDAH):** Se caracteriza por dificultades para mantener la atención, impulsividad e hiperactividad. La coexistencia del TEA y TDAH es frecuente, lo que puede generar desafíos adicionales en el ámbito escolar y social.
- **Altas capacidades (AACC):** Tienden a poseer una gran habilidad verbal, vocabulario amplio y sofisticado, en contraste con la velocidad de procesamiento de información y las habilidades sociales. Enfrentan desafíos para interpretar señales socioemocionales, lo que les dificulta sus relaciones sociales. Suelen ser muy directos, con menor filtro social en sus impresiones. Pueden no comprender las bromas, la ironía o el doble sentido, tener dificultades para ajustar el tono de voz, sobrepasar límites respecto del espacio personal del otro o no respetar los turnos de habla, seguir reglas de manera estricta y llevar a cabo rutinas de manera inflexible.

⁴⁰ American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

⁴¹ Artigas-Pallarés, J., & Paula-Pérez, I. (2016). Autismos que se 'curan'. *Revista De Neurología*, 62 (Supl 1), S41-S47.

- **Discapacidad intelectual:** Se caracteriza por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa. La coexistencia de TEA y discapacidad intelectual puede requerir apoyos adicionales en el aprendizaje y en la vida diaria.
- **Trastorno de integración sensorial:** Afecta la forma en que el cerebro procesa la información sensorial, lo que puede llevar a hipersensibilidad o hiposensibilidad a ciertos estímulos. Esta coexistencia puede influir en el comportamiento, la regulación emocional y el aprendizaje de la persona autista.
- **Trastornos del lenguaje:** Afectan la capacidad para comprender y utilizar el lenguaje. La coexistencia de TEA y trastornos del lenguaje puede dificultar la comunicación social y el acceso al currículum.
- **Trastornos del aprendizaje:** Dificultan el aprendizaje de habilidades académicas específicas, como la lectura, la escritura o las matemáticas. La coexistencia de TEA y trastornos del aprendizaje puede requerir adaptaciones curriculares y apoyos individualizados.
- **Epilepsia:** Trastorno neurológico que causa convulsiones. La coexistencia de TEA y epilepsia puede requerir un manejo médico especializado.
- **Trastornos del sueño:** Dificultades para conciliar el sueño o mantenerlo, lo que puede afectar el estado de ánimo, la atención y el comportamiento.
- **Ansiedad:** Trastorno de salud mental que causa preocupación excesiva, miedo o nerviosismo. La coexistencia de TEA y ansiedad puede requerir apoyo psicológico y estrategias de manejo de la ansiedad.
- **Depresión:** Trastorno de salud mental que causa tristeza persistente, pérdida de interés o energía.

4.4. Ajustes contextuales y curriculares; diversificación y accesibilidad

En el marco de la educación inclusiva, reconocer la diversidad en el aula y la responsabilidad pedagógica con los criterios de accesibilidad para todos los estudiantes son los primeros pasos para avanzar hacia una educación para todos sin excepción.

En el caso del estudiantado autista, la diversificación de la enseñanza⁴² y el resguardo de la accesibilidad en educación⁴³ son tareas fundamentales a la hora de crear un entorno de aprendizaje que permita a los estudiantes, con sus diferentes necesidades, tener la oportunidad de acceder, participar y progresar en el currículum, desarrollando todo su potencial en un estado de bienestar y resguardo de sus trayectorias educativas.

En el mismo marco, en el diseño de una respuesta educativa pertinente se han de valorar no sólo las habilidades evolutivas, funcionamiento y dominio curricular por parte del estudiante⁴⁴, sino también las oportunidades y adecuaciones que se han de realizar en el entorno y en el currículum, desde una perspectiva amplia de lo que éste implica, para la promoción de su desarrollo, logro de su autonomía progresiva y la mitigación de aquellas barreras que obstaculizan su progreso en el aprendizaje y plena participación en los espacios educativos.

La diversificación de la enseñanza⁴⁵, desde el reconocimiento y valoración de un perfil cognitivo neurodivergente, implica que en la planificación y la evaluación esta divergencia sea expresamente considerada, para lo cual estas no sólo deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes neurodivergentes, sino garantizar un entorno rico y variado de experiencias de aprendizaje, que beneficien a todos los estudiantes.

Del mismo modo, esta diversificación requiere fortalecer en las comunidades educativas una perspectiva amplia del currículum nacional, siendo “un dispositivo central para avanzar hacia la inclusión en el sistema educativo y posibilitar que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos sin exclusión, a través del proceso educativo, accedan a él y compartan una base de aprendizaje común que los prepare para

⁴² Ministerio de Educación (2015). Decreto Nº 83/2015: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.

⁴³ Plena Inclusión España (2018). Guía de evaluación de la accesibilidad cognitiva de entornos. Recuperado de https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/guia_de_evaluacion_de_la_accesibilidad_cognitiva_de_entornos.pdf; Plena Inclusión Extremadura (2021). Guía de Accesibilidad Cognitiva en Centros de Educación Infantil y Primaria. Recuperado de <https://observatoriodelaaccesibilidad.es/wp-content/uploads/2022/05/Guia-de-Accesibilidad-Cognitiva-en-Centros-de-educacion-infantil-y-primaria.pdf>

⁴⁴ Martínez, M. (2015). Intervención psicoeducativa para niños con Trastornos del Espectro Autista. Descripción, alcances y límites. Miño y Dávila Editores.

⁴⁵ Ministerio de Educación (2017) Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica en el marco del decreto 83/2015, pag.15.

participar activamente y con autodeterminación de acuerdo a sus posibilidades, en sus entornos familiares, escolares y comunitarios”⁴⁶.

Por otra parte, se comprende la accesibilidad en educación como el conjunto de medidas institucionales y actitudinales que permiten eliminar las barreras que impiden acceder a los espacios educativos, participar y aprender en igualdad de condiciones, modificando las prácticas tradicionales para permitir el logro de múltiples zonas de desarrollo próximo, y no la consideración de una única zona a modo de homogeneidad para todos los estudiantes (Grzona, 2014).

Para los estudiantes autistas implica crear un entorno de aprendizaje que tenga en cuenta sus necesidades sensoriales, comunicativas, cognitivas, sociales y emocionales, permitiéndoles participar plenamente en la vida de la comunidad educativa. Resulta importante relevar que la Ley de Autismo promueve el resguardo de los criterios de accesibilidad, desde la perspectiva del derecho a una educación inclusiva de calidad y de participar activamente de sus comunidades educativas.

Entre las barreras de accesibilidad para la participación y el aprendizaje se encuentran:

- **Sensoriales:** Ruidos fuertes, luces brillantes, olores intensos, texturas ásperas pueden ser abrumadores o distractores para los estudiantes autistas.
- **De comunicación:** La falta de apoyos visuales, las instrucciones verbales complejas o el lenguaje figurado pueden dificultar su comprensión y la comunicación.
- **Cognitivas:** Falta de recursos de enseñanza diseñados para ser comprensibles y pertinentes con su tipo de procesamiento de la información.
- **Sociales:** Las dificultades para comprender las normas sociales, las expectativas implícitas o las interacciones sociales no estructuradas pueden generar ansiedad y afectar la participación.

⁴⁶ Grzona, María Alejandra. (2014). La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas: una mirada didáctica. Investigación y Postgrado, 29(2), 137-149. Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872014000200007

- **Emocionales:** La falta de educación emocional, espacios de calma, o de estrategias para gestionar la ansiedad puede dificultar el aprendizaje y la participación.

4.5. Prácticas pedagógicas diversificadas y accesibles para el estudiantado autista

El espectro autista, como neurotipo divergente, genera importantes desafíos en el ámbito educativo; también nos brinda la oportunidad de innovar y crear entornos de aprendizaje más accesibles e inclusivos.

El Decreto 83/2015⁴⁷, que promueve la diversificación de la enseñanza considerando la adecuación curricular como recurso de accesibilidad educativa, nos convoca a revisar cómo las prácticas pedagógicas diversificadas responden mejor a la singularidad de cada estudiante.

En ese contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)⁴⁸ surge como un marco valioso para minimizar las barreras al aprendizaje y maximizar las oportunidades para todos los estudiantes, incluyendo a las y los estudiantes autistas. Esto implica diseñar actividades y materiales que sean accesibles y relevantes para una amplia gama de aprendices, considerando sus diferentes estilos, intereses y capacidades⁴⁹.

La accesibilidad educativa, por su parte, no se limita a eliminar barreras físicas sino que debe crear un entorno de aprendizaje donde cada estudiante se sienta valorado, comprendido y apoyado en su camino hacia el pleno desarrollo.

A continuación, exploraremos 10 pilares para diseñar prácticas pedagógicas inclusivas, diversificadas y accesibles para el estudiantado autista, en línea con las directrices del Decreto 83/2015⁵⁰, el marco DUA⁵¹ y los valores e indicadores del Índice de Inclusión

⁴⁷ <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

⁴⁸ CAST (2024) Pautas de diseño universal para el aprendizaje, versión 3.0 [organizador gráfico]. Lynnfield, MA: Autor.

⁴⁹ <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>

⁵⁰ <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf>

⁵¹ <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>

(Booth y Ainscow, 2015)⁵²⁻⁵³, en particular respecto a la concreción de sus valores y la concreción de un currículum inclusivo; a partir del diseño de una respuesta educativa que considere a todos los estudiantes.

Pilares para el diseño de prácticas inclusivas	Acciones técnico-pedagógicas sugeridas
Evaluación de proceso La evaluación de proceso permite hacer un seguimiento sistematizado de la situación inicial, evolución y progreso del estudiante, identificando sus fortalezas y áreas de oportunidad al desarrollo para realizar ajustes oportunos.	- Realizar evaluaciones iniciales y periódicas para identificar sus fortalezas, intereses, habilidades y desafíos evolutivos. - Complementar la valoración educativa con el aporte de otros profesionales, en particular sobre posibles condiciones coexistentes. - Ofrecer diferentes opciones formativas de evaluación y seguimiento del aprendizaje, tales como: portafolios, presentaciones, debates, creaciones artísticas, construcción de artefactos, evaluación entre pares, autoevaluación, entre otras.
Planificación de la enseñanza La planificación de la enseñanza debe contemplar y asegurar la presencia, participación y	- Priorizar en aquellos objetivos de aprendizaje (OA) y/o contenidos que son relevantes para el estudiante y pertinentes con su situación de desarrollo inicial. - Diversificar la enseñanza, utilizando diversos recursos para lograr su motivación,

⁵² El “*Index for Inclusion*”, es el término abreviado de *la Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación*, es un conjunto de materiales de apoyo a la autoevaluación de todos los aspectos de un centro escolar, incluyendo las actividades en el recreo y aula, así como en las comunidades y contexto en el que se encuentra. Constituye un apoyo a docentes y equipos educativos para iniciar y sostener procesos de mejora e innovación escolar guiados por valores inclusivos. Publicado por primera vez en el año 2000, se ha adaptado su uso a diferentes países y traducido a treinta y siete idiomas. Fue revisado por un equipo internacional apoyado por UNESCO para que también pudiera ser útil para las zonas económicamente pobres de los países del Sur.

⁵³ file:///D:/OneDrive%20-%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n/Downloads/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf

oportunidades para el progreso del estudiante.	organización e implicancia afectiva con la experiencia de aprendizaje. - Utilizar diversos medios de representación del contenido, considerando que el lenguaje verbal no es la única forma de comunicación. - Diseñar procesos evaluativos que consideren distintas formas de expresión del aprendizaje. - Contemplar una mirada amplia de los objetivos de aprendizaje, considerando la relevancia de aquellos directamente vinculados con su desarrollo integral; logro de autonomía progresiva en su funcionamiento y su autodeterminación.
Estrategias didácticas El uso de una variedad de estrategias didácticas contribuye a que el contenido de aprendizaje se presente de múltiples formas atendiendo a la individualidad de cada estudiante.	- Evocar a través de diversas formas y/o medios habilidades y contenidos ya logrados por estudiantes autistas: recordar y utilizar conocimientos y destrezas que se han adquirido previamente es un proceso cognitivo fundamental para el aprendizaje y la resolución de problemas, ya que permite conectar la nueva información con lo que ya saben, facilitando la comprensión y la aplicación de conceptos novedosos. - Usar variadas estrategias de enseñanza que consideren las diversas formas en que aprenden los/las estudiantes; por ejemplo, uso de diferentes modelos como el

	aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje a través del juego, aprendizaje a partir de una experiencia práctica, entre otras. - Favorecer la comprensión, planificación y anticipación: Uso de una estructura clara en la presentación de la información, contenido y OA para posibilitar implicancia y comprensibilidad de la experiencia de aprendizaje. Para esto se utilizan apoyos visuales como horarios, agendas diarias, rutas de la asignatura, en materiales visuales y tangibles, que expliquen y anticipen las actividades y/o tareas que se realizarán. - Anticipar con la debida antelación sobre cambios en la rutina, ya sea de persona, actividad y/o lugar, con tal de reducir la incertidumbre y/o ansiedad. Es importante que esta antelación, además de ser informativa, sea formativa y correguladora, y permita que el/la estudiante acceda a oportunidades para desarrollar la flexibilidad de incorporar cambios repentinos e internalizarlos gradualmente de manera positiva. En este sentido es crucial que desde lo pedagógico, el estudiantado autista reciba herramientas que le permitan aprender sobre autorregulación, con impacto positivo en su calidad de vida.
--	--

	Soporte en transiciones y tareas complejas: - Aplicar técnicas de encadenamiento hacia atrás para enseñar tareas complejas, comenzando con el último paso. - Proveer instrucciones claras y divididas en pasos pequeños y consecutivos para enfrentar tareas nuevas. - Posibilitar la parcelación de la tarea y la demanda de ejecución de manera consecutiva y no simultánea. - Acompañar durante transiciones clave, como cambios de aula, de actividad, asignatura y/o actividades grupales. - Estructurar e implementar las actividades de manera que favorezcan la independencia y autonomía progresiva, según las características de cada estudiante. - Enfocar los procesos educativos desde la experiencia, entendiendo el error como una posibilidad de aprendizaje. Al respecto, es importante recordar que un modelo de educación inclusiva siempre supone la existencia de competencias y habilidades en el estudiantado y que todos/as pueden aprender. - Aprovechar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramientas de aprendizaje.
--	---

	- Utilizar múltiples formatos de registro, no sólo escrito, ya que los formatos alternativos al texto escrito pueden ser esenciales para personas autistas u otras condiciones del neurodesarrollo.
Acompañamiento emocional Crear un ambiente de confianza y apoyo emocional es fundamental para el bienestar y el aprendizaje de estudiantes autistas.	- Desarrollar programas de educación emocional que incluyan apoyos para la gestión de las propias emociones y oportunidades formativas para aprender el reconocimiento de los estados emocionales de otros y de sí mismo. Fomentar la autodefensa⁵⁴ y el conocimiento propio: - Promover espacios donde los y las estudiantes puedan reflexionar sobre sus fortalezas y necesidades. - Enseñar estrategias de autodefensa, esto es, estrategias personalizadas para expresar sus necesidades, y para que puedan reconocer y expresar sus preferencias y límites. - Enseñar formas de solicitud de ayuda - Proveer oportunidades para que los/las estudiantes participen y contribuyan en la

⁵⁴ La autodefensa se refiere a comunicar, negociar y afirmar los propios intereses, derechos, necesidades y deseos, lo que la mayoría de las personas neurotípicas aprenden mediante la observación, la práctica y la autorreflexión. Sin embargo, la mayoría de las personas autistas necesita instrucción directa sobre esto debido a sus dificultades para interpretar las señales no verbales. Para las personas con autismo, la autodefensa implica expresar sus desafíos y necesidades únicos, participar en los procesos de toma de decisiones y defender activamente las adaptaciones y el apoyo adecuados. <https://tacanow-org.translate.goog/family-resources/self-advocacy/? x tr sl=en& x tr tl=es& x tr hl=es& x tr pto=tc>.

	toma de decisiones sobre sus procesos educativos. - Enseñar estrategias para la gestión de conflictos y solicitud de ayuda, y/o de manifestación de una negativa, socialmente ajustada, ante una demanda. - Ofrecer actividades guiadas para practicar interacciones sociales en entornos controlados. - Enseñanza de estrategias de enfrentamiento de contingencias e imprevistos. - Escucha activa a la persona autista. - Manejo de conductas socialmente desajustadas a través de estrategias de apoyo conductual positivo.
Clima y espacio del aula: Un entorno físico y social estructurado, predecible y libre de sobrecarga sensorial, favorecerá la concentración y el aprendizaje de los estudiantes.	- Crear un espacio de enseñanza flexible, accesible y organizado, libre de estrés y de sobreestimulación perceptiva, que se adapte a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. - Estrategias sensoriales personalizadas: desde la perspectiva de la accesibilidad, identificando las necesidades sensoriales específicas de cada estudiante, resulta adecuado favorecer el acceso a artefactos sensoriales que eliminen o disminuyan el ruido, juguetes antiestrés, entre otros. - Posibilitar el uso de asientos designados para el estudiante.

	- Crear espacios de trabajo organizados y estructurados, con señalizaciones claras mediante apoyos visuales, colores y palabras clave. - Establecer horarios visuales accesibles y permitir la consulta frecuente para brindar seguridad.
Recursos didácticos La utilización de recursos variados y adaptados, incluyendo materiales visuales, apoyos tecnológicos y herramientas de comunicación alternativa, facilita la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes.	- Utilizar recursos y materiales diversos, como textos, imágenes, videos, juegos, material concreto y manipulativo, entre otros, etc. - Uso de tecnología: recursos digitales como aplicaciones de apoyo, tecnología de texto a voz (TTS), calendarios con recordatorios u otros, dispositivos que utilicen sistemas de Comunicación Aumentativa Alternativa (CAA).
Comunicación Establecer canales de comunicación claros, respetuosos y adaptados a las necesidades de cada estudiante, ya que la accesibilidad educativa es esencial para construir relaciones significativas y fomentar la participación.	- Uso de lenguaje claro y directo, con uso de apoyos visuales, explicaciones con el paso a paso de la actividad y en detalle, anticipación del contexto social y tiempo adecuado para procesar la información y responder. - Evitar preguntas negativas, como "¿No quieres ir?" pueden generar confusión. Es mejor optar por formular preguntas claras y directas, como "¿Quieres ir?". - Validar todas las formas de comunicación, ya sean verbales, no verbales o basadas en sistemas alternativos aumentativos (CAA),

	tanto en material concreto o digital con dispositivos tecnológicos. Es recomendable que todos estos apoyos se utilicen de manera combinada y/o progresiva según las características dinámicas y progresivas de cada estudiante autista. - Reconocer el pensamiento literal como parte natural del neurotipo autista y ajustar la comunicación para asegurar una comunicación efectiva.
Participación social Fomentar la inclusión social y la participación en actividades grupales permite a los estudiantes autistas desarrollar habilidades sociales, construir amistades y sentirse parte de la comunidad educativa.	- Implementar programas de mentoría entre estudiantes. - Fomentar relaciones que combinen el apoyo académico y social entre pares. - Implementar círculos de escucha y/o de atención activa, entre otras modalidades, que tengan como objetivo la convivencia respetuosa basada en la valoración de la diversidad, en un marco de construcción del saber colectivo entre pares, que legitime al estudiantado en general como integrantes de sus respectivas comunidades. - Desarrollar habilidades sociales en contextos naturales mediados de interacción social.
Colaboración La colaboración entre docentes, familias y profesionales, como se	Escucha activa a las familias, esto es, escuchar con interés genuino, mostrando

destaca en el Decreto 83/2015, es fundamental para asegurar la coherencia y el éxito de las prácticas pedagógicas (Ministerio de Educación, 2015).	comprensión y empatía a lo que quiere comunicar respecto de su hijo o hija.
Cultura neuroinclusiva	- Promover una cultura respetuosa respecto de las características y necesidades del estudiantado autista u otras condiciones neurodivergentes. - Brindar formación específica en metodologías inclusivas, identificación de perfiles de apoyo, adaptaciones curriculares y estrategias para fomentar el desarrollo emocional.
Actualización constante La investigación sobre el autismo y las mejores prácticas educativas avanza continuamente. Es importante que los educadores se mantengan actualizados para ofrecer la mejor educación posible a sus estudiantes.	- Actualizarse en Diseño universal para el aprendizaje. - Formación continua por profesionales formados en autismo, basada en la evidencia y la ética. - Acompañamiento y modelamiento en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas para dar respuestas al estudiantado autista, asegurando su participación, progreso y egreso del sistema educativo, a través del diseño de experiencias de aprendizaje significativas para sus trayectorias educativas.

4.6. Perfiles de apoyo al desarrollo, participación y aprendizaje del estudiantado autista

Los perfiles de apoyo son un conjunto de recursos, estrategias, adecuaciones y/o ajustes que se brindan a un estudiante cuyas necesidades educativas son aún más específicas, con el propósito de promover su participación y aprendizaje. Estos perfiles se diseñan de manera personalizada, considerando las fortalezas, habilidades, intereses y desafíos evolutivos de cada estudiante.

Respecto del estudiantado autista estos perfiles de apoyo pueden ser muy diversos, dependiendo de sus habilidades evolutivas, niveles de apoyo o posibles coexistencias, oportunidades de desarrollo y trayectorias educativas previas.

En su elaboración se pueden contemplar algunas etapas fundamentales, cuyos tiempos son definidos por cada institución educativa en consideración a la normativa vigente:

- **Evaluación inicial:** Se realiza una evaluación integral para identificar las necesidades específicas del estudiante y las posibles barreras al aprendizaje y participación. Cabe señalar, en el caso de establecimientos educacionales con PIE, que el proceso de evaluación psicoeducativa de ingreso a este programa proporciona una instancia para visualizar el perfil general de necesidades apoyo del estudiante autista. Sin embargo, mediante la elaboración posterior del PAEC y protocolo DEC (en establecimientos con o sin PIE) deberán precisarse las necesidades específicas de apoyo y las estrategias particulares que se requieren implementar en el ámbito educativo para favorecer el aprendizaje, participación y bienestar del párvulo o estudiante autista.
- **Planificación:** Se diseña un plan de apoyos con objetivos, estrategias y los ajustes o adaptaciones que sean necesarias.
- **Implementación:** Se despliegan las estrategias de diversificación en el aula y se brindan los apoyos necesarios.
- **Informe y evaluación del proceso:** Se sistematiza el proceso educativo inclusivo, considerando necesidades, apoyos y logros del estudiante para informar al equipo de aula y a la familia.

- Seguimiento y mejora: Se monitorea el progreso del estudiante y se ajusta el plan según sea necesario.

Respecto de la naturaleza y tipo de apoyos y/o ajustes en el entorno:

Los perfiles de apoyo son herramientas clave para construir aulas inclusivas donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y desarrollarse plenamente. Entre estos apoyos podemos identificar:

- Apoyo en el aula: Coenseñanza y acompañamiento en el espacio de aula, considerando ajustes curriculares cuando sea pertinente.
- Adaptaciones o adecuaciones curriculares: Ajustes en los objetivos, contenidos o estrategias cuando la diversificación de la enseñanza en el aula no responda completamente a las necesidades individuales.
- Apoyo especializado: Apoyo específico en ámbitos del desarrollo o habilidades específicas por parte de profesionales docentes o no docentes.
- Apoyo en transiciones: Acompañamiento en cambios de etapa escolar o inclusión en nuevos espacios educativos, por ejemplo, cambio de ciclo o nivel educativo, cambio de establecimiento escolar, entre otros.

Respecto de los apoyos que se brindan en aula se pueden implementar, entre otros:

- Control de la información sensorial
- Manejo de conductas socialmente desajustadas
- Diversificación y priorización curricular
- Apoyos visuales
- Parcelación de la tarea
- Múltiples formatos de registro, no sólo escrito.
- Anticipación, claves de predictibilidad y enseñanza estructurada
- Enseñanza de enfrentamiento de contingencias e imprevistos
- Tareas continuas y no simultáneas
- Educación y acompañamiento emocional

- Desarrollo de habilidades sociales en contextos naturales mediados de interacción social.
- Coordinación docente
- Escucha activa a las familias
- Escucha activa a la persona autista

Figura N°1 Apoyos que se brindan en aula



Fuente: Creación propia

5. Ley de Autismo N° 21.545/2023 y Circular SIE N° 586/2023; desafíos e implicancias educativas

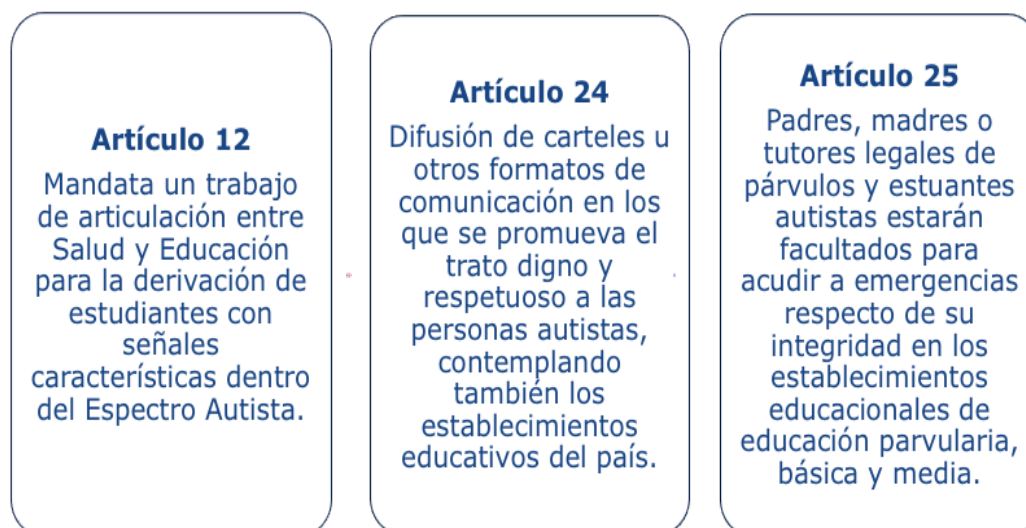
La Ley de Autismo es una ley marco de carácter general, que establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas autistas, en el ámbito social, de la salud y educación.

En el ámbito de la educación su propósito es asegurar la igualdad de oportunidades, la inclusión social y educativa de las personas autistas en todas las etapas del ciclo vital, así como el resguardo de sus trayectorias educativas, garantizando la eliminación de las barreras para el acceso, permanencia, participación y progreso en el aprendizaje. También, se preocupa de impulsar las medidas necesarias para prevenir y sancionar la violencia, el abuso y toda forma de discriminación de este estudiantado en los espacios educativos.

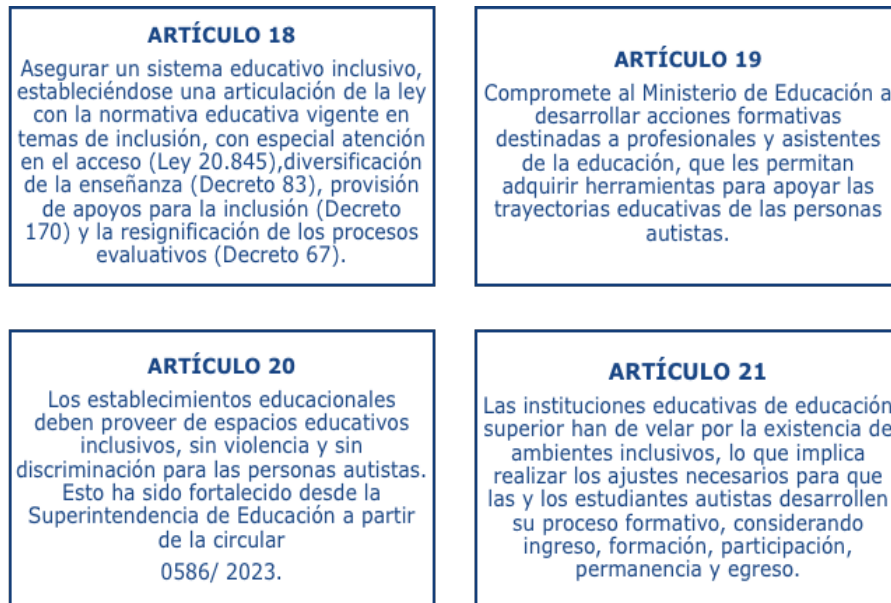
De manera general, la ley mandata al Ministerio de Educación acciones concretas en siete artículos; tres de ellos implican una articulación intersectorial por parte del Estado, mientras que los otros cuatro implican una gestión educativa específica en las propias comunidades educativas:

Figura 2:

IMPLICANCIAS GENERALES DE LA LEY N°21.545 EN LA GESTIÓN EDUCATIVA



Fuente: Creación propia

Figura 3:**IMPLICANCIAS ESPECÍFICAS DE LA LEY N°21.545 EN LA GESTIÓN EDUCATIVA**

Fuente: Creación propia

Con relación a las acciones concretas mandatadas por la ley respecto del sistema educativo, podemos identificar aquellas que dicen relación con la gestión educativa, con la formación de docentes y asistentes de la educación, con la promoción de la convivencia en las comunidades educativas y con el resguardo de las trayectorias educativas en educación superior.

Figura N° 4: Acciones en el sistema educativo mandatadas por la Ley 21.545

Fuente: Creación propia

6. Desafíos e implicancias para la gestión educativa en los establecimientos educacionales del país

La implementación educativa de la Ley se sitúa en un momento histórico significativamente desafiante para las comunidades educativas, no sólo por los importantes retos que hoy enfrenta el sistema educativo tras la pandemia, abordados desde el Plan de Reactivación Educativa, sino por la creciente inquietud manifiesta de los establecimientos educacionales por un significativo aumento del estudiantado autista, en conjunto con otras condiciones diversas del neurodesarrollo, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, lo que implica repensar la cultura y la convivencia, la gestión educativa y la respuesta pedagógica de nuestro sistema educativo.

Considerando lo anterior, la implementación de la Ley de Autismo constituye un nuevo impulso al proceso de transformación social por una cultura neuroinclusiva, implicando además un proceso de innovación técnico-pedagógica que se irá concretando de manera progresiva. Como todo proceso de innovación surgirán en su implementación múltiples dilemas en la toma de decisiones, así como en la gestión y en el diseño de una respuesta curricular diversificada y pertinente a las características y necesidades del estudiantado autista, lo que requiere de la disposición, apertura, compromiso y el diálogo sostenido entre todos los actores involucrados, valorando que la Ley es en sí misma un avance histórico en la lucha por la inclusión social y educativa de las personas autistas.

Consideraciones respecto del proceso de implementación educativa de la Ley:

- En el ámbito educativo el Estado tiene el deber de garantizar el derecho a la educación inclusiva de calidad de las personas autistas a lo largo de todo el ciclo vital, lo que incluye educación parvularia, básica, media y educación superior, siendo un desafío el articular la respuesta educativa a lo largo de todo el sistema y desde una perspectiva de trayectoria (Artículos 18,20 y 21).

- Con el objetivo de garantizar el derecho a la educación, la Superintendencia de Educación emitió la Circular N° 586/2023, que imparte instrucciones referidas a la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de párvulos y estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.
- Con el fin de avanzar hacia la adecuada implementación de la Ley, resulta indispensable implementar acciones formativas que contribuyan al fortalecimiento de comunidades educativas inclusivas, para dar cumplimiento a lo mandado en su artículo 19.

Respecto de las acciones concretas mandatadas hacia los establecimientos educativos, estas se pueden organizar en tres grandes ámbitos:

- i. Acciones que implican ajustes a los dispositivos de gestión.
- ii. Acciones que tienen que ver con el resguardo de una cultura y convivencia inclusiva.
- iii. Acciones que tienen relación con el fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas y diversificadas.

Con relación a la gestión educativa específicamente, la Ley releva la necesidad de actualizar los procedimientos de gestión educativa, a fin de seguir avanzando hacia una convivencia inclusiva y en resguardo de que los dispositivos de gestión deban ser ajustados y articulados entre sí, en concordancia con el marco normativo vigente del país, considerando entre otros elementos el fortalecimiento del enfoque de derechos y el marco de educación inclusiva que mandata la Ley, de tal forma de garantizar las condiciones que permitan desarrollar una cultura escolar que se compromete con el aprendizaje, la participación, el desarrollo y el bienestar de todos sus integrantes.

En este mismo sentido, la Ley de Autismo debe ser valorada como una nueva oportunidad para fortalecer una educación inclusiva de calidad. Esta viene a complementar y robustecer un proceso de transformación social progresivo, que permite transitar desde un paradigma de integración educativa, centrado en abordar las dificultades del estudiantado, hacia un paradigma de educación inclusiva centrado

en el desarrollo de la institución educativa como espacio de aprendizaje, desarrollo, participación social y pleno ejercicio de la ciudadanía.

Del mismo modo, la Ley enfatiza la pertinencia de fortalecer comunidades educativas para todos y todas, que desplieguen las medidas necesarias para prevenir y sancionar toda forma de discriminación, abuso y violencia para lo cual, entre otras medidas, mandata que se efectúen los ajustes necesarios en sus reglamentos y procedimientos internos, de tal forma que estos permitan un adecuado abordaje de situaciones de desregulación emocional y afectación del bienestar psíquico y físico del estudiantado autista, como de la comunidad educativa .

Considerando lo anterior, se hace necesario contemplar el ajuste de los instrumentos de gestión con que cuentan las instituciones educativas para poder responder a la diversidad del estudiantado autista, lo que requiere de la participación de las distintas personas involucradas, en especial de las y los estudiantes autistas y sus familias, a fin de ajustar los dispositivos de manera pertinente con sus requerimientos más específicos que forman parte de las necesidades propias a la condición, lo cual deberá verse reflejado expresamente en los instrumentos que regulan el quehacer pedagógico de la institución, entre ellos:

- **Proyecto Educativo Institucional (PEI)**

Siendo el corazón de la comunidad educativa, dado que define "*quiénes somos, qué queremos ser*", cuál es la ruta y los sellos institucionales que distinguen a cada comunidad educativa, el PEI debe expresar la valoración de la diversidad entre las y los estudiantes, y definir cómo se abordan y fortalecen los procesos educativos inclusivos dentro del establecimiento, más allá de las acciones que pueda desplegar un Programa de Integración Escolar (PIE), siendo importante recordar que en el espacio educativo no sólo se aprenden contenidos académicos, conocimientos y habilidades, sino también actitudes, modos de convivir y de relacionarse entre los seres humanos, y donde se construye la cultura en la que se quiere que crezcan nuestros niños, niñas y jóvenes.

- **Plan de Mejoramiento Educativo (PME)**

El PME es el instrumento de gestión que los establecimientos educacionales del país emplean para trazar sus rutas de mejora a lo largo de toda la trayectoria de su comunidad educativa.

Resulta fundamental que el PME sea una oportunidad para buscar las mejores respuestas y oportunidades para el conjunto del estudiantado sin excepciones; avanzar en la eliminación de las barreras para el acceso, la participación y el progreso en el aprendizaje de todas y todos, resguardando el desarrollo y bienestar de sus estudiantes y sus proyectos de vida, a través de espacios de reflexión participativos y democráticos.

- **Planes normativos**

Los ajustes a los dispositivos de gestión también habrán de considerar los 5 planes considerados por la normativa vigente (Plan de Formación Ciudadana, Plan de Gestión de la Convivencia Educativa, Plan de Apoyo a la Inclusión, Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional y Plan de Sexualidad, Afectividad y Género), para que a través de estos también se resguarden las trayectorias educativas del estudiantado autista.

- **Reglamento Interno de Convivencia Escolar (RICE)**

A la luz de las exigencias de la nueva ley, se vuelve necesario actualizar los reglamentos y protocolos de convivencia, desde una gestión educativa que releve una perspectiva promotora del desarrollo humano y la prevención de situaciones que pudieran afectar la armonía y el bienestar entre sus integrantes.

En este ámbito resulta imprescindible seguir los lineamientos de la actualizada Política Nacional de Convivencia Educativa en torno a la estrategia de gestión sobre canales de comunicación abiertos y fluidos, que permiten fortalecer los espacios de diálogo entre los distintos estamentos de la comunidad, la construcción participativa y democrática de sus protocolos.

Siguiendo la dimensión ética de la Política, es relevante considerar la sensibilización y formación de toda la comunidad educativa en los principios de cuidado colectivo y de inclusión, particularmente en que el diseño e implementación de la normativa visibilicen los escenarios posibles en el ámbito de la neurodiversidad, en especial respecto de los estudiantes que pueden ser especialmente vulnerables al entorno, y que requieren de una especial protección y resguardo.

- **Reglamento de evaluación**

Otro dispositivo necesario de revisar y ajustar para avanzar hacia una comunidad educativa inclusiva es la gestión del currículum, en cuanto a fortalecer la contextualización, la pertinencia y la diversificación de la enseñanza y de sus respectivos procedimientos evaluativos, considerando la diversidad de trayectorias evolutivas entre las y los estudiantes. Si bien la normativa educacional ya ha establecido herramientas para avanzar hacia una evaluación inclusiva, como el Decreto N° 67 (2018) que comprende la evaluación no sólo como la etapa final de un proceso de enseñanza, sino más bien como un proceso de acompañamiento de los procesos de aprendizaje, se hace necesario seguir fortaleciendo una mirada de trayectoria respecto de la evaluación, que requiere del conocimiento exhaustivo de las y los estudiantes.

En la realización de los ajustes a los dispositivos de gestión, se sugiere considerar lo siguiente:

Dispositivo	Revisión y ajuste
PEI	Se espera que la misión, la visión y los sellos de la institución expresen la relevancia de avanzar hacia una educación inclusiva y valorar expresamente la diversidad entre las y los estudiantes.
PME	Los ámbitos de mejora educativa contemplan el fortalecimiento de una educación inclusiva en todos los ámbitos formativos, considerando el desarrollo y la innovación en prácticas pedagógicas diversificadas y pertinentes con el desarrollo de todos sus estudiantes.

Planes normativos	En los distintos ámbitos de despliegue institucional se aborda transversalmente el desafío de resguardar el derecho a la educación, la sana convivencia, la participación, bienestar y el pleno ejercicio de la ciudadanía.
RICE	El reglamento y sus distintos protocolos consideran la variabilidad entre las y los estudiantes, sus diversos perfiles de apoyo, el resguardo de su bienestar, una convivencia inclusiva, el trato digno, la participación de las familias y el resguardo de las distintas trayectorias educativas.
Reglamento de evaluación	Se considera la diversidad en el aula respecto de los y las estudiantes, cautelando el resguardo de las trayectorias educativas desde los criterios de transparencia, flexibilidad, accesibilidad, pertinencia y funcionalidad de los aprendizajes.

Desafíos e implicancias educativas de la Circular SIE N° 586/2023:

La Circular SIE N° 586/2023⁵⁵ 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 período de adecuación, para contribuir a que todos los integrantes de las comunidades educativas adopten, desde su posición, medidas concretas para asegurar el derecho a la educación de los párvulos y estudiantes autistas, con el fin de que estos logren los objetivos de aprendizaje, accedan a los apoyos requeridos y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades. Aquello supone su participación en comunidades educativas que sean fortalecidas como espacios de bienestar, impactando positivamente en su calidad de vida.

Con tal propósito establece obligaciones específicas hacia los establecimientos educacionales respecto de párvulos y estudiantes autistas, con el fin de resguardar espacios inclusivos, seguros y que faciliten una sana convivencia, entre ellos: (1) **Plan**

⁵⁵ Circular SIE N° 586/2023, Recuperada de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2023/12/Circular-Ley-de-autismo.pdf>

de acompañamiento emocional y conductual (PAEC) de carácter anual, individual y específico para el estudiantado autista y **(2) Protocolo de respuesta ante situaciones emocionalmente desafiantes o desregulaciones emocionales (DEm)** de carácter general (para todo el estudiantado) el que debe ser contemplado dentro del Reglamento Interno del establecimiento educativo.

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

Se entenderá como PAEC al conjunto de acciones preventivas y responsivas-reactivas desplegadas hacia un párvulo⁵⁶ 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 párvulo o 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 y formativa 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 de Programa de Integración Escolar de los establecimientos educacionales del país, **de manera colaborativa con la familia.** Asimismo, ha de ser un recurso dinámico que debe elaborarse a principio del año escolar y modificarse en el momento que el/la párvulo o estudiante lo requiera, informando de este ajuste a todos los involucrados. Debe estar en permanente revisión y ajuste, acorde al desarrollo y crecimiento de cada párvulo o estudiante, y contener información sobre sus necesidades de apoyo y las indicaciones que se sugieren desplegar, tanto respecto

⁵⁶<https://parvularia.mineduc.cl/recursos/orientaciones-tecnicas-para-la-atencion-de-situaciones-desafiantes-con-ninos-y-ninas-en-el-espectro-autista-en-establecimientos-de-educacion-parvularia/>

de estrategias de correulación⁵⁷ como ante situaciones de mayor vulnerabilidad o desajuste emocional.

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 **Correulación 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 niñas, niños y adolescentes autistas (entre otros) necesitan para comprender, expresar y modular sus emociones.

Desde una perspectiva educativa, el PAEC fortalece, materializa y sistematiza una mirada preventiva en los establecimientos educacionales respecto del desarrollo emocional en párvulos y estudiantes en el Espectro Autista; habrán de fortalecer 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.

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

⁵⁷Murray 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.

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

- **Plan individual:** Cada párvulo y estudiante autista debe contar con su propio documento de PAEC en formato físico, trabajando sobre el mismo en caso de requerir de observaciones pedagógicas. En él se identifican y describen las habilidades emocionales, u otras habilidades a desarrollar, los ámbitos de mayor vulnerabilidad y los gatillantes que pueden generar situaciones emocionalmente desafiantes o de DEm.
- **Carácter formativo:** Deberá contener una caracterización general del párvulo o estudiante, así como una descripción de las habilidades aún en desarrollo , considerando fortalezas, desafíos, intereses y necesidades, así como factores que los equipos educativos y/o la familia deben conocer o han identificado como eventualmente gatillantes de una situación emocionalmente desafiante o de DEm, así como las medidas de respuesta aconsejadas ante ellas, 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. El documento debe ser firmado por la familia, la que recibe un ejemplar para su respectivo seguimiento.
- **Actualización permanente:** Considerando los cambios evolutivos, desafíos del entorno, preocupaciones de los equipos de aula y de las familias, o sugerencias de médicos y/o profesionales externos de apoyo. 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 los docentes, asistentes de la educación y cada familia.

Orientaciones para el desarrollo del PAEC desde una perspectiva de correulación:

Si bien no existe un formato universal para su elaboración, resguardando la autonomía de los establecimientos educativos, el desarrollo profesional docente y asistentes de la educación, hay elementos relevantes que deberían estar presentes en el documento, considerando que lo esencial es registrar las habilidades emocionales (u otras) aún en desarrollo, los eventuales gatillantes y las medidas de respuesta sugeridas.

Identificación de el/la estudiante

En este apartado se detalla la información básica tal como nombre, edad, fecha de nacimiento, curso y establecimiento.

Apoderada/o contacto

Registrar los antecedentes y contacto ante situaciones de DEm y/o emergencia.

Equipo de apoyo

Considerar a integrantes del equipo de aula o de apoyo (docentes, asistentes de la educación) que estarán directamente involucrados en la implementación del PAEC, especificando sus roles y responsabilidades en el proceso de acompañamiento emocional y correulación.

EJE preventivo

Registrar el conocimiento que se tiene de cada 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 su participación y contribución activa.

Asimismo, tras una evaluación psicoeducativa 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.

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 o la estudiante, a fin de resguardar su bienestar, controlar los gatillantes de malestar y poder responder comprensivamente a las situaciones de desajuste emocional.

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

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, resguardando un clima de respeto mutuo y comprensión recíproca ante los desafíos. Asimismo, se puede dejar registro de las expectativas de la familia, las expectativas del establecimiento, los acuerdos y la colaboración de profesionales externos.

Fecha de elaboración y seguimiento

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, tanto respecto de sus necesidades de apoyo, como cambios en el contexto educativo.

Firmas

Es importante que el PAEC sea firmado por el establecimiento y la familia.

Protocolo de respuesta ante situaciones emocionalmente desafiantes o desregulaciones emocionales (DEm):

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 situaciones emocionalmente desafiantes o episodios de desregulaciones emocionales y conductuales de todo el estudiantado, entre ellos aquellos estudiantes autistas⁵⁸.

Este protocolo debe contemplar las siguientes consideraciones:

- Puede incluir a todos los estudiantes del establecimiento y es parte del Reglamento Interno de Convivencia Educativa.

⁵⁸<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/>

- Identifica qué tipo de episodios serán valorados como un episodio de DEm.
- Identifica responsables de activar el protocolo de respuesta, de manera pertinente con el PAEC cuando corresponda, en caso de ser estudiante autista.
- Describe el procedimiento, responsables y etapas (o pasos) mediante los cuales se abordarán las situaciones emocionalmente desafiantes o de DEm, así como las acciones contempladas como respuesta, entre ellas:
 - a) Respuesta inicial por parte del equipo docente más próximo.
 - b) Valoración de la situación y pertinencia de despliegue del protocolo.
 - c) Despliegue del protocolo.
 - d) Respuesta siguiente de acompañamiento y resguardo del estudiante y de terceros, según las responsabilidades asignadas para dicha tarea.
 - e) Determinación de la pertinencia de solicitar la concurrencia de la familia.
 - f) Valoración de la evolución de la situación.
 - g) Recuperación de la calma por parte del estudiante y su entorno.
 - h) Evaluación de la situación y respuestas desplegadas.
 - i) Registro de la situación.
 - j) Espacio de acompañamiento y corregulación al estudiante y a la comunidad educativa, de manera privada y resguardando el trato digno. En el caso de docentes o asistentes de la educación que hayan actuado en resguardo del estudiante, posibilitar un lapso de descanso y contención emocional, lo que debe ser resguardado por parte del equipo directivo del establecimiento.
- Las etapas anteriormente referidas no se relacionan con una manifestación emocional en particular, sino con el despliegue de la respuesta y apoyo desde el entorno. Con propósitos educativos y a fin de orientar la comunicación, para el registro y la toma de decisiones se puede usar la siguiente caracterización, considerando el nivel de apoyos requeridos o desplegados hacia el estudiante ante una DEm.

Nivel de apoyo ante una DEm	Naturaleza y fuente del apoyo
Nivel 1	Apoyo por tiempo limitado por parte de una persona, el que puede ser desplegado en el aula o accediendo voluntariamente a un espacio de calma.
Nivel 2	Apoyo por tiempo más extenso por parte de dos personas, fuera del aula o accediendo voluntariamente a un espacio de calma.
Nivel 3	Apoyo que resguarda la integridad física o psíquica en el espacio educativo, que implica el apoyo por parte de más de dos personas, el distanciamiento respecto del grupo y la posible concurrencia de la familia.
Nivel 4	Apoyo que implica la posterior salida del establecimiento, sólo ante la solicitud expresa del estudiante o su familia, dado el agotamiento y afectación emocional en el que se encuentra el estudiante.

- Las medidas que se adoptarán contemplan el resguardo físico y emocional de los párvulos y estudiantes involucrados, considerando la urgencia de activar el protocolo de accidentes escolares.
- Establece pasos a seguir para facilitar la participación del referente afectivo del estudiante ante una situación emocionalmente desafiante o de DEm.
- 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.
- La responsabilidad respecto a la elaboración, gestión y socialización de este protocolo debe ser acordada por parte del equipo directivo del establecimiento.
- La ocurrencia de una situación emocionalmente desafiante o DEm no implica, obligatoriamente, el retiro del estudiante del establecimiento por parte de la familia.

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

- **Interacción física:**

La interacción física se refiere a la implementación de la correulación en el marco de apoyo a la gestión emocional de una persona, ante una situación especialmente vulnerable.

Brindar un enfoque sistemático para enseñar y vivir esa correulación implica desplegar previamente interacciones físicas gratificantes promotoras de bienestar, tales como: espacios de calma, estrategias de manejo desde la sensorialidad como columpios, colchonetas, mantas de peso, chalecos de peso, pelotas, bandas elásticas en silla, juguetes sensoriales (fidget toys), entre otras acciones que conecten con las características del/la estudiante, ya que en la medida que se propicie una interacción física, respetuosa con cada estudiante, se avanzará en aprendizajes integrales y significativos respecto del aporte de la corporalidad y el movimiento en la gestión de sus emociones.

Dependiendo del perfil sensorial de cada 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 o 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/a estudiante sea inminente, esta 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 emergencia⁵⁹ respecto de su integridad⁶⁰.

Así, considerando que la restricción física del movimiento puede agudizar la agitación del/la 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.**

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

- **Riesgo inminente de la vida humana, la integridad física del estudiante o la de terceros:** El/la estudiante se hace daño físico a sí mismo u 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, y el /la estudiante se resiste a desplazarse hacia una zona segura, y su vida e integridad física corre peligro. En caso de tener que llegar

⁵⁹ <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=207436&idParte=10414166&idVersion=2023-03-10>

⁶⁰ Artículo 25 Ley de Autismo N° 21.545/2023

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

7. Participación de la familia en los procesos educativos inclusivos

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 de estudiantes y sus familias, como también de 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. A la vez, esto 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:

El respeto mutuo como fundamento de 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.

Comunicación abierta y comprensiva ante conductas desafiantes

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.

El apoyo emocional a los equipos educativos

Los y las docentes y asistentes de la educación están expuestos a un alto nivel de desgaste emocional cuando enfrentan situaciones emocionalmente desafiantes de sus estudiantes.

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 bienestar del estudiante.

Coordinación y estrategias compartidas

Cuando las desregulaciones o desafíos y manifestaciones emocionales de un 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.

Impacto en la convivencia escolar y la inclusión

Una relación colaborativa y respetuosa entre la familia y la escuela tiene un impacto positivo en la convivencia escolar 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 escolar, promoviendo el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

8. Modelos comprensivos de las necesidades de apoyo del estudiantado autista en los espacios educativos: lineamientos orientadores

En el ámbito educativo, coherente con una perspectiva pedagógica y modelo social de apoyos para la atención del estudiantado autista, no siempre es viable la incorporación absoluta de modelos y lineamientos terapéuticos específicos, lo que genera gran

incertidumbre en las comunidades educativas, desde la creencia o expectativa docente de que sería el “tratamiento”, las “terapias” o la “intervención” el recurso requerido por el estudiantado autista para progresar en su desarrollo y aprendizaje. Por el contrario, a la creencia más habitual, la evidencia ha reconocido que los contextos naturales e inclusivos de desarrollo y funcionamiento resultan ser significativamente valiosos para su desarrollo, en la medida en que las demandas y desafíos del entorno se ajusten a las posibilidades evolutivas y necesidades de apoyo y/o diversificación.

En este sentido es importante, entonces, valorar las oportunidades que nos otorga el sistema educativo en la transición hacia una educación más inclusiva, en particular la normativa vigente y las actuales políticas educativas.

En el ámbito de implementación de la Ley, por ejemplo, será fundamental fortalecer y articular su mandato con la normativa vigente para hacer efectivo el resguardo de las trayectorias educativas de las y los estudiantes autistas, entre ellas el Decreto N° 170/2009, el Decreto N° 83/2015 y el decreto N°67/2018, así como recursos tan valiosos como las Orientaciones PIE, las Progresiones de Aprendizaje en Espiral, el Plan de Reactivación Educativa, la Política Nacional de Convivencia Educativa y la Circular SIE N° 586/2023, entre otros.

Del mismo modo, considerar la incorporación y ajuste en los espacios educativos de algunos lineamientos y estrategias específicas de modelos comprensivos y respetuosos al desarrollo de las y los estudiantes autistas, puede ser un gran aporte en el diseño de una respuesta comprensiva y diversificada, para lo cual hemos destacado aquellos que efectivamente pueden considerarse en el aula, puesto que permiten resguardar una visión global, inclusiva y respetuosa de la neurodivergencia autista, u otras condiciones neurodivergentes, siendo un aporte para toda la comunidad educativa.

- ✓ **Modelo biopsicosocial y ecológico en la comprensión del desarrollo humano y situaciones de discapacidad.**

El modelo biopsicosocial es un modelo comprensivo global respecto de cómo el desarrollo humano se ve impactado por las interacciones y oportunidades que le brinda el entorno, tanto respecto de la evolución de sus habilidades, como del aprendizaje y la participación, y de qué manera ese entorno aporta o restringe una positiva proyección a su desarrollo y calidad de vida.

Respecto del modelo en el ámbito de la discapacidad, y en particular respecto de personas autistas, “este modelo se basa en la interacción de una persona con discapacidad y su medio ambiente. El funcionamiento de un sujeto es una interacción compleja entre su estado o condición de salud (física y mental) y los factores ambientales. Estos últimos interactúan con la persona e influyen en el nivel y la extensión de su funcionamiento. Este modelo ubica la discapacidad como un problema dentro de la sociedad y no como una característica de la persona. En este se requiere integrar los modelos físico, psicológico y social con una visión universal de la discapacidad; clasificar y medir la discapacidad, y utilizar un lenguaje universal, neutro y positivo al momento de definir y clasificar la discapacidad; por esto también se refleja en la clasificación de la CIF (guía de la OMS)”⁶¹.

El modelo biopsicosocial coloca en el centro a la propia persona, su familia y comunidad inmediata, y su implementación debe apegarse a un enfoque de derechos y calidad de vida. Entender la interacción entre los distintos contextos de desarrollo contribuye a identificar necesidades y planificar la provisión de apoyos, cuyo fin último siempre será promover el bienestar, la autonomía y la autodeterminación progresiva de la persona autista, considerando las modificaciones o mejoras continuas necesarias de realizar en ese contexto para eliminar las barreras y fortalecer los facilitadores y protectores a la participación y el aprendizaje.

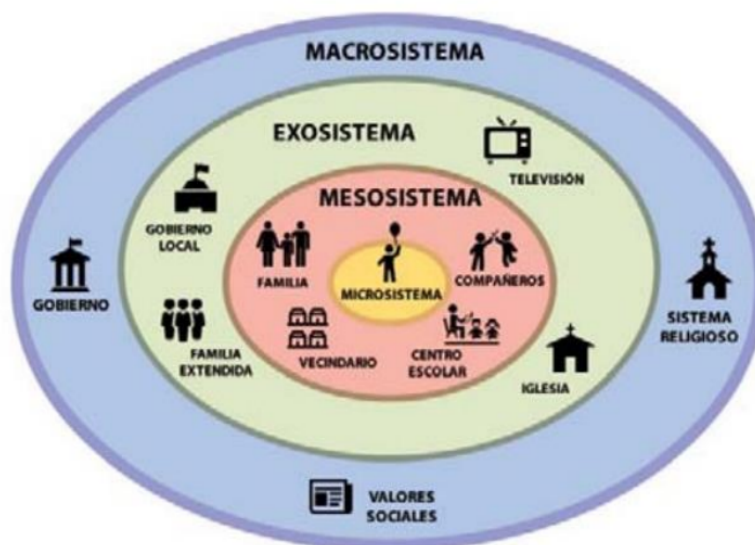
Asimismo, este enfoque se entrelaza con el modelo ecológico del desarrollo humano⁶² de Bronfenbrenner (1987), que hasta hoy es un aporte fundamental en la comprensión

⁶¹ Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: Contexto, concepto y modelos. *Int. Law: Rev. Colombia. Derecho Int.*, (16), 381-414. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-81562010000100012&script=sci_arttext#num56

⁶² <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18032>

de los factores contextuales que aportan o limitan el desarrollo de cualquier ser humano.

Figura 5: Sistema de la Teoría ecológica de Bronfenbrenner 1992



Fuente: Escobar González, 2020 en Fernández-Rodríguez, 2021.

En educación, el modelo ecológico ha facilitado la comprensión del impacto de los diferentes contextos y experiencias vitales en los que los estudiantes se desarrollan. Esta visión ha concretado un enfoque integral en la educación, que valora la influencia no sólo del aula, sino de las interacciones humanas que se desarrollan en la escuela en su conjunto, dentro de la familia y en la comunidad, sobre el desarrollo académico y socioemocional de los y las estudiantes.

Respecto de su aplicabilidad en el diseño de la respuesta educativa para estudiantes autistas, este modelo nos permite comprender la complejidad de las necesidades de los estudiantes autistas y diseñar apoyos individualizados y efectivos.

Componentes del modelo biopsicosocial respecto de estudiantes autistas:

Biológico

Genética: El autismo tiene un componente genético significativo, aunque no se ha identificado un solo gen responsable.

Neurobiología: Existen diferencias en la estructura y función cerebral de las personas autistas, incluyendo áreas relacionadas con la comunicación, interacción social y procesamiento sensorial.

Salud física: Algunas personas con autismo pueden tener condiciones médicas como coexistencia, como epilepsia, trastornos gastrointestinales o dificultades del sueño.

Psicológico

Cognición: El autismo puede impactar sobre las habilidades cognitivas, como la atención, la memoria y la función ejecutiva.

Comunicación: Las dificultades en la comunicación verbal y no verbal son una característica central del autismo.

Interacción social: Las personas autistas pueden tener dificultades para comprender y responder a las señales sociales, así como para establecer y mantener relaciones.

Emociones: Algunas personas autistas pueden experimentar dificultades para gestionar y regular sus emociones.

Conducta: El autismo puede estar asociado con conductas repetitivas o estereotipadas, así como con dificultades en la flexibilidad y adaptación.

Social

- **Familia:** El apoyo familiar es fundamental para el desarrollo y bienestar de las personas autistas.
- **Educación:** El entorno educativo puede ser un factor importante en el desarrollo de habilidades y la inclusión social de los estudiantes autistas.
- **Comunidad:** La aceptación y el apoyo de la comunidad pueden influir en la calidad de vida de las personas autistas.

Al aplicar el modelo biopsicosocial en la comprensión y enseñanza de estudiantes autistas, es fundamental considerar⁶³:

- **Evaluación integral:** Realizar una evaluación exhaustiva que considere las áreas biológica, psicológica y social, utilizando instrumentos formales y la observación directa.
- **Identificación de necesidades:** Identificar las necesidades específicas de cada estudiante en función de sus fortalezas y desafíos en cada una de las áreas de su desarrollo.
- **Diseño de apoyos y ajustes individualizados:** Desplegar apoyos y/o adecuaciones que aborden las necesidades identificadas, considerando la interacción de los factores biológicos, psicológicos y sociales.
- **Colaboración interdisciplinaria:** Trabajar en equipo, docentes y profesionales de diferentes disciplinas, es fundamental para brindar un apoyo integral.
- **Participación de la familia:** Involucrar a la familia en el proceso de evaluación y diseño de apoyos, ya que son un elemento fundamental en el desarrollo del estudiante.

✓ **Apoyo Conductual Positivo (ACP) como recurso para el acompañamiento emocional y conductual del estudiantado autista en los contextos educativos⁶⁴.**

El Apoyo Conductual Positivo es un enfoque centrado en la persona, que busca comprender y responder a los desafíos emocionales manifiestos en la conducta, con el propósito de contribuir al logro de una vida plena.

Se basa en la comprensión funcional del comportamiento en su contexto de participación, buscando responder a las necesidades de la persona, de manera

⁶³ https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf

⁶⁴ https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/apoyo_conductual_positivo.pdf

sensible, digna y respetuosa, apegado a una perspectiva de derechos humanos, inclusión y calidad de vida.

Este enfoque considera tres principios fundamentales:

- **Promover la calidad de vida:** El objetivo principal es mejorar la calidad de vida de la persona y de quienes la rodean, brindando el apoyo adecuado para que pueda llevar una vida significativa y plena.
- **Comprender el comportamiento y satisfacer necesidades:** Se pone énfasis en la comprensión del comportamiento de las personas, promoviendo el desarrollo de habilidades y recursos comunicativos positivos y efectivos para satisfacer sus necesidades.
- **Promoción del desarrollo:** Se busca dar el apoyo adecuado en el momento adecuado para que las personas puedan prosperar y alcanzar su máximo potencial. Esto puede implicar cambiar la forma en que se apoya a la persona, capacitar a docentes, familias y personas cuidadoras, y adaptar la cultura y la gestión de las comunidades educativas.

El ACP, además, se estructura en base de cuatro fundamentos: (1) las conductas problemáticas están directamente relacionadas con el contexto en el que se producen, (2) tienen una función operativa concreta, (3) los apoyos más eficaces se basan en un profundo conocimiento de la persona, y (4) que este acompañamiento debe basarse en valores respetuosos, desde una perspectiva de derechos, junto a un plan de apoyo centrado en la persona.

Asimismo, el ACP busca sistematizar apoyos que permitan reducir la frecuencia y el impacto de las situaciones emocionalmente desafiantes, conductas socialmente desajustadas o situaciones de desregulación emocional en el estudiantado autista, con el fin de contribuir al bienestar de vida de estudiantes y su entorno.

Todas las conductas de una persona autista tienen una función o un propósito y, al comprender esa función, podemos enseñar habilidades comunicativas alternativas

socialmente más adecuadas, a través de acciones proactivas que pueden agruparse en tres ejes:

- a)** Comprensión de la conducta desde su funcionalidad.
- b)** Prevención de la aparición o agudización de conductas socialmente inapropiadas a través de ajustes hacia ambientes de aprendizaje positivos, predecibles y que fomenten la participación.
- c)** Afrontamiento de las conductas más allá de un juicio de valor a su naturaleza.

En el espacio educativo, el ACP se debe utilizar como una estrategia para acompañar el desarrollo emocional de los niños, niñas y adolescentes que requieren de apoyos específicos, para gestionar sus emociones y manifestarlas de manera socialmente ajustada.

El ACP puede tener impacto positivo en la vida de la persona autista, ya que promueve una correulación efectiva desde el contexto, promueve la enseñanza intencionada de habilidades emocionales y de comunicación social, y también impulsa el logro progresivo de la autorregulación después de los 7 años.

El primer paso para la implementación de este recurso es evaluar de manera funcional la conducta, identificando, en la elaboración del PAEC, por ejemplo, factores ambientales, sociales y personales que pudiesen provocar conductas problemáticas; también, reconociendo y determinando fortalezas e intereses individuales.

Es relevante indicar que los enfoques utilizados tradicionalmente para abordar la conducta no suelen ser eficaces para realizar mejoras significativas, debido a que no consideran que la conducta es un recurso de comunicación. Asimismo, las estrategias utilizadas tradicionalmente no consideran el contexto en el cual los estudiantes se encuentran y buscan suprimir o controlar la conducta en lugar de entregar habilidades que constituyan una forma apropiada de alcanzar el mismo objetivo que el que le permite alcanzar la conducta problemática.

La implementación de estrategias de ACP⁶⁵ requiere de la ejecución de las siguientes acciones:

- i. Coordinación entre los docentes y asistentes de la educación que conforman el equipo de aula para asegurar una intencionalidad educativa coherente en la relación con el/la NNA que requiere del apoyo.
- ii. Delimitación de las necesidades de apoyo de la persona en las distintas dimensiones de su desarrollo, participación social y aprendizaje.
- iii. Incorporar a la persona y a su familia en la toma de decisiones de manera sistemática.
- iv. Comprender la conducta desde su funcionalidad.
- v. Promover el desarrollo de habilidades no consolidadas en el desarrollo.
- vi. Enseñar conductas alternativas a las conductas socialmente inapropiadas.
- vii. Ajustar aquellos aspectos del entorno que afecten a la persona, considerando su significativa vulnerabilidad, mientras se promueve el desarrollo de habilidades aún no consolidadas o conductas alternativas.
- viii. Identificar las habilidades y conductas socialmente adecuadas que pueden ser fortalecidas y reforzadas desde el entorno para su consolidación.
- ix. Utilizar un plan de apoyos personal e individualizado, como el PAEC.
- x. Monitorear la pertinencia de las acciones desarrolladas y las decisiones tomadas.

Respecto de cómo operacionalizar el ACP, lo que puede hacerse a través del desarrollo del PAEC establecido por la SIE en la Circular 586 /2023, es importante actuar sobre dos ejes:

- **Análisis funcional de la conducta**

⁶⁵ <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/04/Libro-conductas-que-nos-preocupan.pdf>

- ¿Qué ocurre?
- ¿Cuándo ocurre?
- Qué pasa antes y después.
- Gatilladores y reforzadores.
- Función: ¿Para qué sirve la conducta?
- Precursores.
- Hipótesis conductual.
- **Apoyo positivo de la conducta**
 - Conjunto de estrategias que permiten promover conductas esperables y aprendizajes, y mitigar conductas desafiantes
 - Definición de la conducta en un tiempo y contexto determinado.
 - Atención sobre antecedentes previos, estímulo, consecuencias.
 - Los antecedentes previos se comprenden como gatillantes, y las consecuencias como reforzadores.

Implementación en el aula:

- i. **Crear un ambiente de aprendizaje positivo:** Establecer rutinas claras y predecibles; ofrecer opciones de ocupación y gratificación al estudiante siempre que sea posible; promover la interacción y comunicación social positiva; reconocer y reforzar los esfuerzos y los logros; minimizar los factores estresantes en el aula.
- ii. **Enseñar habilidades alternativas:** Identificar las habilidades aún en desarrollo que pueden estar contribuyendo a la conducta desafiante; enseñar esas habilidades de forma explícita y gradual, utilizar estrategias como el modelado, la práctica guiada y el refuerzo positivo; proporcionar apoyos y agendas visuales, u otros recursos que faciliten la comunicación y aprendizaje.

- iii. **Realizar análisis funcional de la conducta:** Observar y registrar la conducta socialmente inadecuada, incluyendo los antecedentes (qué sucede antes), la conducta en sí y las consecuencias (qué sucede después); identificar la función de la conducta: ¿qué obtiene el estudiante con ella? (ej. atención, evitación, acceso a objetos o actividades); desarrollar un plan de apoyos que aborde la función de la conducta y enseñe habilidades y conductas alternativas más apropiadas.
- iv. **Reforzar las conductas positivas:** Identificar qué motiva al estudiante y utilizar esos reforzadores de forma efectiva; las conductas deseadas deben reforzarse de forma inmediata y consistente, utilizando una variedad de reforzadores para mantener la motivación.

Para identificar los apoyos requeridos se sugiere:

- **Observa la conducta en diferentes contextos:** La misma conducta puede tener diferentes funciones en distintos momentos o situaciones.
- **Recoge evidencias:** Llevar un registro de la conducta para identificar patrones y evaluar la efectividad de los apoyos.
- **Trabaja en equipo:** Involucrar a la familia, a otros profesionales y al propio estudiante autista, en el proceso de análisis y la gestión de apoyos.
- **Sé paciente y consistente:** El cambio de conducta y el desarrollo de habilidades evolutivas lleva tiempo y requiere un esfuerzo constante.
- **Celebra los logros:** Reconocer y reforzar los avances del estudiante, por pequeños que sean.

Cabe señalar que la clave en la implementación del enfoque ACP, es comprender la función de las conductas que utiliza el estudiantado autista al manifestar sus emociones, intereses o inquietudes, sus antecedentes y consecuencias, identificando los factores del entorno que pudieran gatillar una situación o conducta desafiante, así como las habilidades personales que han de ser promovidas en su desarrollo.

✓ **Modelo TEACCH: fundamentos y aportes de una enseñanza estructurada**

La enseñanza estructurada es un recurso fundamental en la educación de estudiantes autistas, ya que se adapta a sus necesidades específicas de organización y anticipación y les proporciona las herramientas necesarias para comprender, aprender y desenvolverse en el mundo.

El modelo TEACCH (del inglés *Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children*, que se traduce como Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación) es un enfoque educativo que busca promover el desarrollo y aprendizaje de personas autistas a través de la estructuración del entorno y la adaptación a sus necesidades sensoriales, de comunicación y de procesamiento de la información.

¿En qué se basa el modelo TEACCH y, en general, la enseñanza estructurada?

- **Entorno estructurado:** Se organiza el espacio físico dividiéndolo en áreas claramente definidas para diferentes actividades, como trabajo individual, juego o descanso. Esto ayuda a reducir la ansiedad y a que la persona autista comprenda qué se espera de ella en cada lugar.
- **Agendas visuales:** Se utilizan horarios y secuencias de actividades representadas con imágenes, pictogramas o palabras escritas. Esto proporciona previsibilidad, facilita la anticipación y disminuye la incertidumbre.
- **Sistemas de trabajo:** Se organizan las tareas en pasos claros y secuenciales, utilizando apoyos visuales que guían a la persona autista a través del proceso. Esto promueve la independencia y la comprensión de la actividad.
- **Comunicación visual:** Se prioriza el uso de imágenes, pictogramas y objetos para facilitar la comprensión y la expresión, especialmente en personas con dificultades en el lenguaje verbal.

- **Estrategias de comunicación aumentativa y alternativa⁶⁶:** Se utilizan sistemas de comunicación como el PECS (del inglés *Picture Exchange Communication System*, traducido como Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes) o el lenguaje natural asistido para apoyar la comunicación de quienes tienen dificultades en el lenguaje oral, entre otros.
- **Enseñanza explícita de habilidades sociales:** Se enseñan habilidades sociales de manera directa y estructurada, utilizando estrategias como el modelado, el role-playing y la retroalimentación.
- **Fomento de la autonomía:** Se promueve la independencia en las actividades de la vida diaria, el aprendizaje y el juego, adaptando las tareas y proporcionando apoyos para que la persona autista pueda realizarlas por sí misma.
- **Generalización de habilidades:** Se trabaja para que las habilidades aprendidas en un entorno se puedan aplicar en otros contextos, como el hogar o la comunidad.

Aborda las dificultades de procesamiento de la información:

- **Previsibilidad y reducción de la ansiedad:** Las personas autistas a menudo tienen dificultades para procesar la información sensorial y social, lo que puede generarles ansiedad e incertidumbre.
- La enseñanza estructurada, al proporcionar un entorno predecible con rutinas claras, horarios visuales y expectativas definidas, reduce la ansiedad y permite que cada estudiante se sienta seguro y en control.
- **Comprensión clara de las expectativas:** La estructuración de las tareas en pasos simples y secuenciales, junto con el uso de apoyos visuales, facilita la comprensión de las instrucciones y las expectativas. Esto disminuye la confusión y la frustración, promoviendo la motivación y la participación del o la estudiante.

⁶⁶ <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v17n1/0718-7378-rlei-17-01-95.pdf>

- **Organización y planificación:** La organización del espacio físico, la utilización de agendas visuales y los sistemas de trabajo ayudan al o la estudiante a organizar su tiempo, planificar sus acciones y desarrollar habilidades de autorregulación.

Fortalece la comunicación total:

- **Claridad en la comunicación:** El uso de apoyos visuales (imágenes, pictogramas, objetos) complementa el lenguaje verbal, lo que facilita la comprensión y la expresión, especialmente para estudiantes con dificultades en el lenguaje oral.
- **Desarrollo de habilidades comunicativas:** La enseñanza estructurada, al promover la interacción social en entornos predecibles y con apoyos, fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas y la participación en actividades grupales.

Promueve la autonomía e independencia:

- **Aprendizaje autodirigido:** La estructuración del entorno y las tareas permite al estudiante aprender de manera más independiente, fomentando la iniciativa y la autoconfianza.
- **Generalización de habilidades:** Al aprender en un entorno estructurado, el estudiante puede generalizar las habilidades adquiridas a otros contextos, como el hogar o la comunidad, aumentando su autonomía e independencia en diferentes situaciones.

Favorece el aprendizaje conceptual e instrumental

- **Mayor enfoque y atención:** La estructuración del entorno y la reducción de distracciones permiten que el estudiante se concentre en la tarea y mantenga la atención por más tiempo, lo que favorece el aprendizaje.
- **Motivación y participación:** Al comprender las expectativas y experimentar el éxito en las tareas, el estudiante se siente más motivado y participa activamente en el proceso de aprendizaje.

✓ **Modelo SCERTS: Un enfoque integral de apoyo para el estudiantado autista.**

El Modelo SCERTS⁶⁷, desarrollado por Barry Prizant, Amy Wetherby, Emily Rubin y Amy Laurent, es un enfoque educativo integral para estudiantes autistas de carácter naturalista, comprendiendo que las relaciones humanas naturales y los contextos habituales de funcionamiento son las mayores oportunidades al desarrollo, desde el acompañamiento respetuoso de compañeros sociales con el propósito de contribuir al bienestar de la persona autista. Se centra en el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas a través de apoyos individualizados y la activa colaboración entre familias, educadores y otros profesionales de apoyo.

¿Qué significa SCERTS?

SCERTS es un acrónimo que representa las tres áreas clave del modelo:

- SC (Social Communication - Comunicación Social): Se centra en el desarrollo de habilidades de comunicación social, como la interacción social, la comunicación verbal y no verbal, y el uso de símbolos.
- ER (Emotional Regulation - Regulación Emocional): Se enfoca en ayudar a los niños a regular sus emociones y a desarrollar estrategias para afrontar situaciones desafiantes.
- TS (Transactional Supports - Apoyos Transaccionales): Se refiere a la creación de un entorno de apoyo que fomente el aprendizaje y el desarrollo a través de la colaboración entre familias, educadores y terapeutas.

Principios fundamentales del modelo SCERTS:

- Enfoque centrado en la persona: Reconoce la individualidad de cada NNA y se centra en sus fortalezas, intereses y necesidades.

⁶⁷ https://www.catedraautismeudg.com/data/articles_cientifics/24/7542b730251042f0a5c95c7e7858490f-modelo_scerts.pdf

- Desarrollo socioemocional: Prioriza el desarrollo de habilidades socioemocionales como base para el aprendizaje y la participación en la vida social.
- Comunicación funcional: Se enfoca en el desarrollo de habilidades de comunicación que sean funcionales y relevantes para la vida diaria del NNA.
- Apoyos transaccionales: Destaca la importancia de la colaboración entre familias, educadores y terapeutas para crear un entorno de apoyo.
- Aprendizaje en contextos naturales: Promueve el aprendizaje en entornos naturales y significativos para el NNA, como el hogar, la escuela y la comunidad.

Implementación del modelo SCERTS:

El modelo SCERTS se implementa a través de un proceso colaborativo que involucra a las familias, educadores y terapeutas. Este proceso incluye:

- Evaluación: Se realiza una evaluación integral para identificar las fortalezas, necesidades e intereses del niño, niña o adolescente.
- Planificación: Se desarrolla un plan individualizado que establece objetivos, estrategias e intervenciones.
- Implementación: Se implementan las intervenciones en entornos naturales y significativos para el niño, niña o adolescente.
- Monitoreo y evaluación: Se monitorea el progreso del NNA y se evalúa la efectividad de las intervenciones.

✓ Inventario del Espectro Autista (IDEA) y sus aportes a la educación

El Inventario del Espectro Autista (IDEA), creado por Ángel Riviére, psicólogo español que contribuyó significativamente a la comprensión y respeto por el desarrollo diverso en el Autismo y por las personas autistas en particular, es una valiosa herramienta para evaluar la intensidad y naturaleza de los rasgos autistas, desde una perspectiva de cognición social. Si bien no es un recurso de diagnóstico, es un importante aporte para la evaluación inicial y el seguimiento de las habilidades cognitivas de las personas en el Espectro.

Rivière (1997) refiere que en el Espectro Autista se pueden evidenciar 12 ámbitos o dimensiones de afectación, que explican las particularidades observadas en su comportamiento. Si bien la forma clínica de referir estas dimensiones puede resultarnos hoy excesivamente patologizante, propia de la década de los noventa, hasta ahora es profundamente valorado por los profesionales dedicados al Autismo desde una perspectiva cognitiva naturalista, puesto que permite comprender en mayor profundidad a la persona autista y el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

Las dimensiones referidas por Rivière están agrupadas en 4 escalas:

I. Escala de Trastorno del desarrollo social:

- i. Trastorno de la relación social: evalúa las dificultades para establecer una conexión emocional recíproca y la naturaleza de la interacción social.
- ii. Trastorno de la referencia conjunta: analiza las dificultades para compartir la atención con otros hacia un mismo objeto, representación mental o evento.
- iii. Trastorno intersubjetivo y mentalista: examina las dificultades para comprender y atribuir estados mentales a sí mismo y a los demás.

II. Escala de Trastorno de la comunicación y el lenguaje:

- i. Trastorno de las funciones comunicativas: evalúa las dificultades en el uso del lenguaje con fines comunicativos, incluyendo la comunicación no verbal.
- ii. Trastorno del lenguaje expresivo: analiza las dificultades en la producción del lenguaje oral, como la fluidez, la gramática y la pragmática.
- iii. Trastorno del lenguaje receptivo: examina las dificultades en la comprensión del lenguaje oral.

III. Escala de Trastorno de la anticipación y flexibilidad:

- i. Trastorno de la anticipación: evalúa las dificultades para anticipar eventos y planificar acciones.

- ii. Trastorno de la flexibilidad: analiza la inflexibilidad mental y la resistencia a los cambios en las rutinas.
- iii. Trastorno del sentido de la actividad: examina las dificultades para dar sentido a las acciones propias y de los demás, y para participar en actividades con un objetivo.

IV. Escala de Trastorno de la simbolización:

- i. Trastorno de la ficción: evalúa las dificultades para comprender y participar en juegos de ficción y para crear mundos imaginarios.
- ii. Trastorno de la imitación: analiza las dificultades para imitar acciones y expresiones faciales.
- iii. Trastorno de la suspensión: examina las dificultades para comprender el significado simbólico del lenguaje y para utilizar la metáfora.

Aportes del IDEA a la educación y apoyos a estudiantes autistas:

- Identificar las necesidades específicas de cada estudiante: al evaluar las doce dimensiones, permite comprender las áreas donde el estudiante necesita mayor apoyo, especialmente respecto al desarrollo de su cognición social.
- Diseñar apoyos individualizados: con base en el perfil del estudiante, se pueden implementar estrategias pedagógicas, adaptaciones curriculares y apoyos específicos al desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
- Evaluar la efectividad de los apoyos: el IDEA permite hacer un seguimiento de la evolución del estudiante y determinar si las estrategias implementadas están siendo efectivas.
- Promover la comprensión del Autismo: facilita la comunicación entre profesionales, familias y el propio estudiante, promoviendo un entendimiento común sobre sus necesidades.

El IDEA es una herramienta valiosa para profesionales de la educación, ya que permite una comprensión integral del estudiante autistas y facilita la implementación de apoyos

individualizados que promuevan su desarrollo y habilidades elementales para el aprendizaje.

Es importante destacar que el IDEA debe ser aplicado por profesionales con experiencia y/o formación en Autismo y que sus resultados deben ser interpretados en conjunto con otras evaluaciones y observaciones.

✓ **Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA.**

El Decreto N° 83/2015, establece directrices para la diversificación de la enseñanza en el sistema educativo nacional, referenciando el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como uno de los recursos que puede utilizarse en su ejecución.

Considerando que la diversificación se realiza en los componentes curriculares, a continuación, se facilitan una serie de preguntas orientadoras para diversificar según componente curricular:

Elemento curricular	Preguntas orientadoras para diversificar
Objetivos	¿Qué características de las y los estudiantes son más relevantes para el aprendizaje y/o el desarrollo de habilidades abordadas en la planificación? ¿Qué temas del plan de estudios son centrales y deben ser comprendidos por todos y todas? ¿Qué aspectos del aprendizaje deben variarse?
Evaluación	¿La evidencia del diseño en la planificación nos permite explicar el aprendizaje de todos y todas? ¿Se observan diversas opciones en la evidencia? ¿Qué características se pueden utilizar para mejorar el aprendizaje en el que se centra las evidencias de este? ¿Cómo participan los estudiantes en el proceso de evaluación? ¿Cuál es el espacio y la importancia de su voz en las decisiones docentes relacionadas con la evaluación de su aprendizaje?

Situaciones de aprendizaje	¿Estoy creando experiencias de aprendizaje diversas que tengan en cuenta el potencial, las necesidades y los intereses de los estudiantes? ¿Se consideran los aprendizajes esperados, teniendo en cuenta aspectos del currículo y los requerimientos de apoyo de los y las estudiantes? ¿Las experiencias de aprendizaje están diseñadas de manera progresiva (de la más simple a la más compleja) para lograr los objetivos planteados?
Materiales	¿Es posible para el estudiante personalizar el aprendizaje según sus necesidades? ¿Los materiales son diversos y se adaptan a los niveles de apoyo requeridos por cada estudiante? ¿Se contempla la posibilidad de ajustar su uso en función de la variabilidad de los y las estudiantes? ¿Facilitan el aprendizaje práctico, teniendo en cuenta la experiencia y vivencias del aprendizaje a través de su manipulación?

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece desde sus inicios una propuesta que aborda las diferencias individuales de forma proactiva mirando a priori la variabilidad de los y las estudiantes, no en forma reactiva que es dar respuesta a las barreras para el aprendizaje centrada en la dificultad o lo que el estudiante NO logra realizar.

El DUA se basa en los aportes de las neurociencias sobre cómo se genera el aprendizaje a través de las redes cerebrales; esto nos permite reconocer las diferencias individuales valorando la variabilidad natural por lo que el diseño del aprendizaje se debe adaptar a los y las estudiantes y no al revés. Esto permite avanzar a la superación de barreras, abordando las barreras visibles e invisibles presentes en el aula, siendo el capacitismo⁶⁸ una de las barreras invisibles más difíciles de abordar.

Es fundamental reflexionar en relación con la planificación, para hacer esto, el DUA propone un proceso reiterativo que permite planificar, poner en práctica y reflexionar, con el fin de visualizar los facilitadores y las barreras presentes. Iterar en el diseño nos permite generar una nueva planificación considerando la información del ejercicio previo.

⁶⁸ Conjunto de creencias, actitudes y prácticas que favorecen a las personas sin discapacidad, considerándolas el “estándar” de normalidad y valor.

Los conceptos fundamentales del DUA son:

- Variabilidad, que es la norma, predecible y contextual,
- Barreras que están en el diseño y por lo tanto, se deben analizar los componentes curriculares (objetivo, evaluación, medios y materiales). Cabe precisar que las barreras no están en la persona, sino que en el entorno.
- Proceso de iteración del diseño que permite la mejora continua y que todas las personas se vean incorporadas. El DUA, considera la incorporación de la accesibilidad cognitiva como una forma de garantizar un diseño de clase que responda a todos y todas sin exclusiones.

9. Contribución de la Mesa Ley de Autismo N° 21.545; Construyendo comunidades educativas inclusivas.

9.1 Ley de Autismo; Un avance en DD.HH., la inclusión y los objetivos de desarrollo sostenible.

La Ley N° 21.545, promulgada en Chile en 2023, representa un hito en la protección de los derechos de las personas autistas. Este marco normativo, con un sólido enfoque en Derechos Humanos, reconoce la ciudadanía autista y promueve la protección de derechos a lo largo de todo su ciclo vital, consagrando principios de igualdad, inclusión y no discriminación, estableciendo garantías como el acceso a la salud, la educación, la participación y el diálogo social.

Además, es coherente con el modelo de Calidad de vida⁶⁹ y de Ciudadanía, que valora a las personas como sujetos plenos de derechos y agentes activos en la construcción de comunidades neuroinclusivas⁷⁰ y respetuosas.

Del mismo modo, la Ley 21.545 se alinea directamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030⁷¹ de la Organización de las Naciones Unidas

⁶⁹ Vidriales, R. et al., (2017) Autismo España. Recuperado de https://www.autismo.org.es/sites/default/files/calidad_de_vida_y_tea_coleccion_calidad_de_vida_web.pdf

⁷⁰ <https://fuan.cl/columna-de-opinion-autismo-construyendo-una-sociedad-neuroinclusiva-y-respetuosa>

⁷¹ <https://www.chileagenda2030.gob.cl/Agenda%202030/sobre-agenda/sobre-la-agenda/1>

(ONU), suscrita por Chile en 2015. En lo particular, aporta y contribuye al ODS 3 sobre salud y bienestar, al promover un acceso igualitario a servicios de salud especializados para la población autista; al ODS 4 sobre educación de calidad, garantizando entornos educativos inclusivos que atiendan las necesidades específicas del estudiantado autista; al ODS 10 sobre reducción de desigualdades, al abordar barreras estructurales y sociales que perpetúan la exclusión; y al ODS 16 sobre paz, justicia e instituciones sólidas, al fomentar políticas inclusivas y transparentes que garanticen el ejercicio pleno de los derechos de las personas autistas.

Por otra parte, la Ley se alinea y contribuye a la iniciativa declarada en el informe de la UNESCO (2023) "Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación"⁷², en donde se promueve un nuevo contrato social para la educación en la construcción de un futuro pacífico, justo y sostenible para todos, por cuanto fortalece el camino hacia la transformación de los sistemas educativos, a fin de que sean efectivamente inclusivos, equitativos y orientados hacia un desarrollo sostenible, considerando a la educación como "un bien público y un derecho humano fundamental".

Asimismo, la Ley de Autismo contribuye al logro de los desafíos declarados en el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020 (GEM) de la UNESCO⁷³ respecto del ODS 4, sobre la urgencia de garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos, e implementar un Diseño Universal con el fin de garantizar una educación sin segregación ni exclusiones. La Ley compromete al Estado de Chile a garantizar una educación inclusiva de calidad para las personas autistas y la promoción de su plena ciudadanía.

En conclusión, una efectiva implementación educativa de la Ley N° 21. 545 materializa un profundo compromiso del Estado con los Derechos Humanos y una contribución activa desde el espacio cívico para la construcción de sociedades más justas y equitativas. Lo anterior exige un esfuerzo colaborativo entre el Estado, la sociedad civil y las comunidades educativas, a fin de superar colaborativamente las barreras al aprendizaje y a la participación.

⁷²<https://www.unesco.org/es/articles/reimaginar-juntos-nuestros-futuros-un-nuevo-contrato-social-para-la-educacion>

⁷³<https://www.unesco.org/en/articles/global-education-monitoring-gem-report-2020>

Para ello se hace necesario contar con políticas públicas oportunas y eficaces que verdaderamente permitan construir y fortalecer espacios educativos dignos y de bienestar, donde todas las personas puedan desarrollarse plenamente, en armonía con los principios de sostenibilidad y justicia social que guían a nuestra humanidad.

9.2. Aportes Mesa Técnica Ley de Autismo N° 21.545: Avanzando hacia comunidades educativas inclusivas, 2023-2024 del Ministerio de Educación.

El presente apartado es un resumen del trabajo colaborativo desarrollado por la “Mesa Técnica Ley de Autismo N°21.545/2023; Avanzando hacia comunidades educativas inclusivas 2023-2024”⁷⁴, en adelante la Mesa, durante el segundo semestre de 2023 entre el Ministerio de Educación y la sociedad civil comprometida con la inclusión educativa de las personas autistas, el que fue implementado por los equipos de la División de Educación General (DEG) y la orientación técnica del Centro de Estudios MINEDUC (CEM) a través de una Mesa de carácter técnico.

En la Mesa se generó un espacio de diálogo y participación en el que organizaciones de personas autistas, familias y personas cuidadoras, profesionales de la educación y otros actores claves del sistema educativo analizaron las barreras y facilitadores en las trayectorias educativas autistas y las oportunidades de mejora surgidas en torno a la implementación de la Ley N° 21.545.

Este resumen sistematiza las sesiones de trabajo desarrolladas, recogiendo las principales conclusiones y propuestas para avanzar hacia comunidades educativas más inclusivas, donde todos los estudiantes, incluido el estudiantado autista, tengan la oportunidad de desarrollar su máximo potencial, participar plenamente de la sociedad y concretar su derecho a la educación.

Antecedentes

En marzo de 2023, tras una sensible y extensa demanda de la comunidad autista, el Estado de Chile promulga la ley 21.545, conocida ampliamente como Ley de Autismo,

⁷⁴ <https://especial.mineduc.cl/informe-final-de-la-mesa-participativa-ley-de-autismo/>

con el objeto de garantizar los derechos y la inclusión de las personas con un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), comprometiendo a distintos ministerios, entre ellos el Ministerio de Educación (MINEDUC).

En el ámbito educativo, la ley N° 21.545 compromete al MINEDUC a asegurar procesos educativos inclusivos y resguardar las trayectorias educativas de las personas autistas, garantizando su acceso, participación, permanencia y progreso en el sistema educativo a lo largo de su ciclo vital.

Para cumplir con este propósito el Ministerio ha ejecutado un plan de implementación educativa de la ley en cinco ejes: difusión, sensibilización, gestión educativa, convivencia y redes de apoyo. Este plan incluyó el levantamiento de la “Mesa técnica Ley N°21.545; Avanzando en comunidades educativas inclusivas” desplegada en 6 sesiones híbridas entre los meses de agosto de 2023 y marzo de 2024, generando un trabajo colaborativo entre los implicados en su implementación.

En estas sesiones, representantes de organizaciones de la sociedad civil, profesionales de la educación, familias y otros actores clave en educación se reunieron para identificar las barreras y facilitadores que enfrentan las personas autistas en el acceso, participación, permanencia y progreso en la educación, además de levantar propuestas concretas de mejoras en el sistema para asegurar una educación inclusiva efectiva.

Considerando que para la efectiva implementación de la ley se requiere del compromiso de toda la comunidad, se hizo necesario generar y favorecer un trabajo colaborativo con las y los distintos actores involucrados, entre ellos/as: Estudiantes, familias, directivos, docentes, asistentes de la educación, profesionales de apoyo a la labor educativa y funcionarios y funcionarias del Sistema de Aseguramiento de Calidad (SAC). Para ello, progresivamente se fueron sumando distintas personas representantes de las agrupaciones que estuvieron desde los inicios del trabajo legislativo, además de gremios, colegios profesionales y organismos interesados en participar de la instancia, con vinculación directa al trabajo que se venía desarrollando desde el MINEDUC respecto a la temática.

Participantes convocados

Cabe señalar que, con el fin de resguardar y facilitar la participación de las personas integrantes de la mesa, en especial de quienes representaban a la sociedad civil, la modalidad fue siempre híbrida, lo que implicó acoger un dinamismo en la participación de las y los representantes, que fue variando en la modalidad presencial o virtual.

- **Por parte de la sociedad civil**

Federación Nacional de Autismo (FENAUT), Mesa Interregional por la Ley de Autismo (MILA), Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad (FUAN), Fundación Incluir Tarea de Todos, Fundación mis Talentos, Fundación WAZU, Núcleo Milenio Discapacidad y Ciudadanía (DISCA), Fundación EA Femenino Chile, Federación Autismo Sur de Chile (FEDAUSCH), Agrupación Yo Cuido, Movimiento Neurodiverso Chile, Movimiento AUTE (Autistas trabajando en educación), Auto representante de la comunidad autista Diego Infante Schkolnik, Docente Microcentro Rural Escuela Rural Vivanco, Plan de Reactivación Corporación de Educación Viña del Mar, Programa Autismo Hospital Gustavo Fricke, Asociación de Municipios Rurales (AMUR), Colegio de Profesores, Colegio de Kinesiólogos de Chile, Programa de Integración Escolar Huechuraba, Directora y encargado de convivencia escolar del DAEM Quilicura, Asociación Nacional de Educadoras Diferenciales, Asociación gremial de Asistentes Técnicos de la Educación, Colegio de Terapeutas Ocupacionales, Colegio de Fonoaudiólogos, Agrupación de Psicólogos Educativos, Colegio Nacional de Psicopedagogos de Chile y Confederación Nacional de Funcionarios Asistentes de la Educación (COMFEMUCH).

- **Por parte del SAC**

Equipo de Convivencia para la Ciudadanía DEG, Subsecretaría de Educación Parvularia, Subsecretaría de Educación Superior, Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), Programa de Educación Rural, Agencia de Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), Centro de Estudios MINEDUC (CEM) y el equipo de Atención a la Diversidad DEG, el cual gestionó toda la implementación de la instancia.

Objetivos y metodología

El objetivo de la Mesa fue “generar una instancia de diálogo entre los distintos actores implicados en la educación de las personas autistas, con el propósito de identificar las barreras que enfrentan en el acceso, participación, permanencia y progreso en la educación”.

Objetivos específicos

Sesión / Fecha	Objetivo específico
Sesión 1 / 6 de agosto 2023	Presentar la Mesa Técnica, marco de referencia en la Ley N°21.545 en educación, y socializar el Plan de Implementación Educativa desde el MINEDUC.
Sesión 2 / 8 de septiembre 2023	Identificar las barreras y facilitadores para el acceso a la educación de las personas autistas al sistema educativo nacional.
Sesión 3 / 6 de octubre 2023	Identificar las barreras y facilitadores para la permanencia y participación de las personas autistas en el sistema educativo nacional.
Sesión 4/ 3 de noviembre 2023	Identificar las barreras y facilitadores para el progreso y el aprendizaje de las personas autistas en el sistema educativo nacional.
Sesión 5 / 1 de diciembre 2023	Valorar el plan de implementación educativa de la Ley N°21.545 durante el año 2023, y proyectar el trabajo colaborativo desde el MINEDUC para el año 2024.
Sesión 6 / 7 de marzo 2024	Socializar, valorar y proyectar las conclusiones de la Mesa Técnica Ley N°21.545, contenidas en el Informe de Sistematización de la instancia, y proyectar la elaboración de un documento final que contribuya al despliegue de la ley en educación durante el año 2024.

Metodología

El proceso se desarrolló desde un enfoque cualitativo basado en talleres participativos, cada uno centrado en un eje temático propuesto por el equipo MINEDUC, a partir de los propósitos de la ley N° 21.545: (1) acceso, (2) participación y permanencia, (3) progreso en el aprendizaje.

La información fue recolectada mediante registros escritos, grabaciones y análisis de contenido mediante el software Atlas.ti, lo que permitió identificar patrones clave y categorías emergentes en el relato de los y las participantes.

Resultados

- **Del acceso a la educación.**

a) Barreras

- Informativas: Canales de comunicación insuficientes y formatos poco inclusivos dificultan el acceso a información clave, especialmente para familias rurales.
- Infraestructura: La limitada cobertura en jardines infantiles y la falta de espacios adecuados en colegios restringen las opciones educativas para estudiantes autistas.
- Capacitación docente: Persisten brechas significativas en la formación de profesores y profesoras para atender las necesidades de apoyo del estudiantado autistas.
- Educación superior: Los estudiantes enfrentan falta de claridad sobre requisitos de admisión y apoyos disponibles.

b) Facilitadores y propuestas de mejora:

- Los Programas de Integración Escolar (PIE) son un recurso valioso, aunque necesitan mayor financiamiento, organización y actualización pues también en ocasiones terminan siendo una barrera a la inclusión.
- Se propone desarrollar materiales informativos en formatos accesibles, como lectura fácil y videos explicativos, además de fortalecer las redes de apoyo entre familias.

- **De la participación y permanencia.**

La participación implica aprender junto a otros en un entorno sin exclusiones, mientras que la permanencia implica garantizar trayectorias educativas continuas y seguras.

a) Experiencias positivas

- En educación parvularia, se destaca la flexibilidad pedagógica y la mayor sensibilidad hacia la diversidad.
- En educación escolar, los espacios de regulación sensorial y las estrategias de anticipación han demostrado ser efectivas.
- En educación superior, algunos centros han creado clubes estudiantiles que sirven de apoyo para estudiantes neurodivergentes.

b) Problemáticas:

- Barreras culturales como la exigencia de “tutores sombra” financiados por las familias y la resistencia de algunos docentes frente a la flexibilidad curricular.
- Escasez de recursos técnicos para implementar adecuaciones curriculares y estrategias didácticas inclusivas.

c) Propuestas de mejora

- Fortalecer las instancias de sensibilización y trabajo colaborativo entre docentes, familias y equipos PIE.
- Implementar estrategias de transición planificada para asegurar que los cambios de nivel educativo sean fluidos y efectivos.

Progreso en el aprendizaje

El progreso se entiende como la posibilidad de avanzar en el aprendizaje, respetando los ritmos y características individuales de los estudiantes.

a) Facilitadores

- Uso de herramientas tecnológicas adaptadas y estrategias pedagógicas basadas en los intereses de los/las estudiantes.
- La codocencia y los equipos PIE bien organizados han demostrado ser clave para el progreso educativo.

b) Barreras

- Falta de formación docente en metodologías inclusivas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Limitaciones presupuestarias que restringen la adquisición de recursos educativos y tecnológicos.

c) Propuestas de mejora

- Incrementar la capacitación docente en prácticas inclusivas.
- Promover la planificación curricular flexible que responda a la diversidad de los estudiantes.

Conclusiones y recomendaciones

El acceso, la participación y el progreso en el aprendizaje del estudiantado autista, requieren transformaciones profundas en varios ámbitos:

- Mejorar la difusión: Diseñar campañas de comunicación accesibles y efectivas en medios masivos respecto del acceso a los establecimientos educativos.
- Ampliar la infraestructura: Aumentar la cobertura en educación parvularia y dotar a las escuelas de espacios adecuados para responder a las distintas necesidades educativas.
- Capacitar a los equipos educativos: Invertir en formación continua para docentes y asistentes, enfocándose en estrategias basadas en la inclusión.

- Asegurar la continuidad educativa: Implementar sistemas de apoyo para las transiciones entre niveles educativos.
- Fortalecer la intersectorialidad: Mejorar la coordinación entre salud, educación y familia para garantizar apoyos adecuados desde la primera infancia.

Proyección final

Este proceso participativo subraya la importancia de construir un sistema educativo que garantice los derechos de todos los estudiantes. Las propuestas aquí recogidas proporcionan un marco para diseñar políticas públicas inclusivas que respondan a las necesidades de estudiantes autistas, promoviendo comunidades escolares donde la diversidad sea un valor fundamental.

9.3 Aportes Bancada Neurodivergente en la Mesa Técnica Ley N° 21.545/2023. Avanzando hacia comunidades educativas inclusivas

Este apartado es un resumen del documento **“Los derechos educativos de estudiantes autistas en el marco de la educación inclusiva en la trayectoria de vida”⁷⁵** entregado en el proceso de ejecución de la Mesa por parte de las personas autistas participantes. En el documento se hace un urgente llamado a revisar el sistema educativo nacional para eliminar las barreras de exclusión que enfrentan las y los estudiantes autistas. Propone un enfoque centrado en Derechos Humanos, participación de las familias y la construcción de comunidades educativas sin exclusiones, donde nadie quede atrás, que impacten positivamente en la calidad de vida y en las trayectorias educativas del estudiantado autista.

Se trata de un texto que se hizo público en agosto de 2024, en la Mesa de la Ley de Autismo N° 21.545 y que fue elaborado, en lo principal, por la Federación Nacional de Autismo (FENAUT), la Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad (FUAN), y por

⁷⁵ FENAUT, FUAN, AUTE, 2024. LOS DERECHOS EDUCATIVOS DE ESTUDIANTES AUTISTAS EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA TRAYECTORIA DE VIDA. Recuperado de https://fuan.cl/wp-content/uploads/2024/08/Derechos_educativos_estudiantes_autistas_fuan_fenaut_aute.pdf

Autistas Trabajando en Educación (AUTE). A continuación, conocerás un resumen ejecutivo de este contenido, que busca ser un aporte para la reflexión y debate sobre los derechos del estudiantado autista.

En el contexto de los derechos educativos de estudiantes autistas, la Educación Inclusiva se define como un enfoque que busca garantizar que los y las estudiantes, independiente de sus necesidades de apoyo, tengan acceso a una educación de calidad, en un entorno que respete y valore su diversidad. Dentro de las características centrales de la educación inclusiva, se encuentran:

a) Reconocimiento de la diversidad: Reconocer y respetar la diversidad de las y los estudiantes autistas, protegiendo sus derechos, promoviendo el trato digno y asegurando la entrega de apoyos adecuados para sus aprendizajes.

b) Adaptaciones curriculares: La importancia de realizar adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades educativas particulares del estudiantado autista, en un marco que asegure su plena participación en el proceso educativo.

c) Participación activa: La inclusión implica que las y los estudiantes autistas participen activamente de la vida escolar, contribuyendo a la comunidad educativa y beneficiándose de un entorno que fomente su desarrollo integral.

d) Formación y capacitación: Para fortalecer comunidades educativas neuroinclusivas, es fundamental que los equipos técnicos y profesionales de los establecimientos educacionales, así como las familias, reciban formación continua sobre autismo y sobre prácticas pedagógicas inclusivas, basadas en la evidencia e impacto positivo en su calidad de vida.

e) Promover un ambiente de aceptación y apoyo: Para propiciar los necesarios cambios culturales que requerimos como sociedad y en especial en las comunidades educativas, para eliminar las barreras de exclusión que enfrentan los y las estudiantes autistas.

En cuanto a las barreras para la educación inclusiva, se distinguen en lo principal:

- a) **Falta de capacitación:** Los equipos educativos carecen de formación especializada en neurodivergencia y autismo.
- b) **Estigmas y prácticas dañinas:** Persisten prácticas coercitivas como la contención física, cuestionada por sus riesgos para la salud y vulneración de derechos humanos.
- c) **Sobrecarga sensorial y estructural:** Iluminación intensa, ruido, transiciones no anticipadas y falta de protocolos generan desajustes emocionales.

- **Estresores**

Es importante reconocer que las personas autistas enfrentan estresores únicos en el ambiente escolar que pudieran provocar situaciones emocionalmente desafiantes o desregulaciones emocionales, tales como:

- 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.
- Acoso escolar tanto físico, psicológico y emocional que puede provocar miedo de asistir al establecimiento.
- Cansancio por agobio de sobredemanda social y académica que se traduce en ausentismo escolar.

Debemos enfatizar que las y los estudiantes autistas pueden experimentar algunas o varias de estas situaciones todos los días. Una conciencia y conocimiento inadecuado del autismo conduce a que estudiantes autistas sean castigados injustamente, y hasta expulsados de las escuelas, y/o presionados al límite de la desvinculación escolar. En este sentido, se recomienda:

- a) Incorporar formación obligatoria en Autismo desde el pregrado y como parte de la educación, capacitación y perfeccionamiento continuo de las y los docentes.
- b) Prohibir expresamente el uso de contención física en establecimientos educativos.

c) Adaptar ambientes escolares según las necesidades sensoriales de sus estudiantes.

En esta revisión de elementos clave para la inclusión de estudiantes autistas en el sistema educativo, cabe destacar una serie de derechos para su pleno desarrollo:

- **Derechos de las y los estudiantes autistas:**

- Derecho a ser respetado/a, en cuanto a las adecuaciones que requiera en el contexto escolar según su perfil sensorial y/o cognitivo (respetar su espacio de trabajo, sonidos, iluminación, etc.).
- Derecho a que se utilice un lenguaje simple cuando se le hable, para así garantizar la comprensión en el proceso de comunicación.
- Derecho a estar debidamente informado/a, respecto de su diagnóstico y de los ajustes razonables a los que se puede acceder en cada caso, para fortalecer aprendizajes significativos e integrales.
- Derecho a conocer los detalles de coordinación multidisciplinaria, que se implementan en su entorno educativo con tal de fortalecer, cuidar y resguardar su calidad de vida como estudiante.
- Derecho a habitar un ambiente escolar respetuoso, con valores centrados en los derechos humanos y comprender las diferencias como oportunidades para enriquecernos como sociedad.
- Derecho a opinar y a realizar aportes respecto de demandas y/o sugerencias que se pueden implementar en la comunidad educativa, con miras a una educación inclusiva, respetuosa, solidaria y empática.
- Derecho a la independencia y autonomía progresiva frente a la toma de decisiones respecto de sus procesos educativos.
- Derecho a vivir sus procesos educativos en espacios de bienestar, con una convivencia que aporte positivamente a su calidad de vida.
- Derecho a participar y a contribuir en el quehacer de su comunidad educativa.
- Derecho a ejercer plenamente su ciudadanía en todos los procesos educativos de su vida.
- Derecho a vivir su identidad autista en todos los procesos educativos de su vida, resaltando sus fortalezas y potenciando sus desafíos desde un enfoque positivo.

- **Derechos de las familias**

Las familias tienen el derecho a:

- Estar informadas y aportar información antes de tomar decisiones respecto de su hijo/hija en el Espectro Autista.
- Coordinar acciones respetuosas con los equipos profesionales de sus respectivas comunidades educativas para la solución de los desafíos relacionados con la educación de sus hijas/os.
- Recibir apoyo profesional especializado para elegir la modalidad de educación que requieren sus hijos/as/.
- Realizar sugerencias y/o solicitudes que aporten a mejorar el funcionamiento del establecimiento educacional y de sus protocolos inclusivos.
- Construir una relación saludable con sus hijos o hijas orientada al logro de una autonomía progresiva para la toma de sus propias decisiones.
- Participar de consejos escolares inclusivos que integren las voces de las familias y propicien el diseño de planes educativos colaborativos.

- **Deberes de los establecimientos educativos:**

- Reconocer e incorporar el valor de las ideas, propuestas y valores de estudiantes autistas y de sus familias como aportes fundamentales para una educación inclusiva de calidad.
- Propiciar espacios de participación y contribución activa de estudiantes autistas y de sus familias, implementando los apoyos que se requieran para una accesibilidad universal, tales como: apoyos visuales, anticipación cognitiva, lectura fácil u otros.
- Informar periódicamente a la familia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspectos formativos y apoyos que se brindan a los y las estudiantes autistas, asegurando un trabajo colaborativo entre la comunidad educativa y la familia.

- **Vulneraciones de derechos**

A pesar de la promulgación de la Ley de Autismo N° 21.545/2023, persisten las denuncias de discriminación y exclusión de estudiantes autistas por parte de las comunidades educativas. Las principales vulneraciones observadas incluyen:

- Discriminación y maltrato⁷⁶ lo que ha sido comunicado por la SIE en 2024.
- Suspensión o expulsión injustificada debido a comportamientos asociados al Autismo.
- Falta de ajustes razonables, lo que afecta los aprendizajes, trayectorias educativas, bienestar y calidad de vida del estudiantado autista.
- Solicitud de test ADOS-2 por parte de establecimientos educacionales para acceder a los apoyos del Programa de Integración Escolar; se critica la exigencia del test ADOS-2 para desplegar apoyos educativos. Este instrumento, usado para diagnósticos de Autismo, no está regulado en Chile y su uso indiscriminado representa una barrera de acceso.

En cuanto a los itinerarios educativos, se enfatiza en la necesidad de facilitar la transición hacia la educación superior técnica y universitaria mediante ajustes razonables y formación inclusiva en instituciones de educación superior. Para ello, se recomienda:

- Incluir certificación de competencias laborales en los programas técnicos y de oficios para fortalecer trayectorias educativas, egresos efectivos y posterior inclusión laboral.
- Ampliar la oferta de asignaturas sobre neurodivergencia y autismo en carreras universitarias.
- **Desafíos para una política pública inclusiva para el estudiantado autista**

⁷⁶<https://www.supereduc.cl/prensa/denuncias-por-maltrato-en-educacion-se-mantienen-estables-pero-suben-las-de-discriminacion-por-necesidades-educativas-especiales/>

El Ministerio de Educación ha de liderar la transformación de las escuelas hacia comunidades educativas más inclusivas, para lo cual las organizaciones participantes de la mesa solicitan:

- Diseño y entrega de textos escolares accesibles en lectura fácil, con uso de apoyos visuales, para estudiantes autistas que así lo requieran.
- Entregar los apoyos desde el inicio del año escolar.
- Dejar de solicitar el diagnóstico de Autismo cada 2 años, si es una condición de salud permanente.
- Recordar de forma constante a los sostenedores de establecimientos educativos que no existen “cupos PIE” y que deben entregar los apoyos a la totalidad de estudiantes autistas que lo requieran, de acuerdo con lo señalado en la Ley de Autismo N°21.545, artículo XX.
- Impulsar capacitaciones y/o proyectos de participación a través de la Red de Maestros de Maestros, relacionados con Autismo en las comunidades educativas.
- Avanzar en mejoras al marco regulatorio de la Ley SEP, considerando el ingreso de las escuelas especiales para el uso de recursos complementarios, dado que el incremento de educación especial no es suficiente para implementar los apoyos necesarios.

- **Reparación**

Las organizaciones de la sociedad civil que suscriben este documento, con miras a construir una sociedad más justa e inclusiva, proponen una reparación simbólica que reconozca y aborde las vulneraciones de derechos que han experimentado las personas autistas a lo largo de la historia. Con la promulgación de la Ley de Autismo como punto de partida, buscamos generar un nuevo pacto social basado en el respeto, la comprensión y la valoración de la neurodivergencia.

Reconocemos la resiliencia de las generaciones de personas autistas que han superado barreras y desafiado las expectativas en una sociedad que no siempre ha sabido comprenderlas ni acompañarlas. Ahora, con esperanza y determinación, avanzamos hacia un futuro donde las personas autistas puedan desarrollar todo su potencial y disfrutar de una vida plena en una sociedad que reconozca, respete y celebre sus diferencias.

Para lograrlo, proponemos acciones concretas que sanen las heridas del pasado y construyan un futuro más justo para las presentes y futuras generaciones de personas autistas.

Ejemplos de acciones de reparación y reconocimiento

- Fortalecimiento de comunidades educativas neuroinclusivas: Promover la formación de docentes en neurodiversidad, implementar estrategias pedagógicas inclusivas y crear espacios de apoyo para estudiantes autistas.
- Participación de la comunidad autista: Incorporar a las personas autistas en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas que les conciernen.
- Difusión y concientización: Realizar campañas de sensibilización para promover la comprensión y aceptación del autismo en la sociedad.
- Reconocimiento público: Reconocer a las personas autistas que han contribuido a la sociedad y visibilizar sus logros.
- Apoyo a la investigación: Fomentar la investigación sobre el autismo con un enfoque en las fortalezas y necesidades de las personas autistas y sus familias.

La comunidad autista, quiere proteger a las actuales y futuras generaciones, para que no sean vulneradas en sus derechos que, por años, tantas/os han vivido. Debemos recordar también a quienes fallecieron ante la ausencia del Estado, en la desesperación y sufrimiento, ante la indolencia de gran parte de la sociedad. Asimismo, debemos tener presentes a tantas personas que hoy aún buscan reparación y dignidad.

Estas recomendaciones buscan garantizar una educación neuroinclusiva y de calidad para las y los estudiantes autistas, así como el apoyo necesario para sus familias y educadores. Confiamos que, a través del diálogo, la colaboración y el compromiso, podremos construir una sociedad donde todas las personas, independientemente de su neurotipo, tengan la oportunidad de desarrollarse y alcanzar su máximo potencial.

Perspectivas futuras

Este documento ha buscado recopilar perspectivas basadas en la evidencia y en la ética para proteger el derecho a la educación de estudiantes autistas, considerando que hasta la fecha no existe un catastro que dé cuenta del universo de niños, niñas y adolescentes autistas en el sistema educacional a nivel nacional.

Los análisis efectuados a partir del Programa de Integración Escolar dan cuenta de la necesidad de fortalecer el sistema educativo a nivel estructural para asegurar la trayectoria educativa y la calidad de vida del estudiantado autista.

En este sentido, concurrir con sentido de oportunidad respecto a las necesidades de apoyo de los y las estudiantes autistas, debiese ser el reflejo de implementar recursos humanos y de infraestructura, conocimientos y capacitaciones para una educación inclusiva no segregadora.

La participación y contribución plena de estudiantes autistas en sus comunidades educativas debe estar directamente relacionada con el acceso a recursos adecuados de enseñanza, con un currículum que se adapte a sus características y necesidades educativas.

Una educación inclusiva y equitativa implementa evaluaciones centradas en las competencias, fortalezas y habilidades de los y las estudiantes autistas. Por lo que es crucial que el equipo de aula tenga las herramientas para reconocer el potencial, que desde un enfoque de calidad de vida, todo/a estudiante posee; y activar, potenciar e impulsar su desarrollo integral, para el bienestar presente y futuro.

Cabe mencionar, que el modelo basado en fortalezas no implica invisibilizar los desafíos para el progreso de las trayectorias educativas del estudiantado autista, ya que el éxito

de la inclusión educativa está relacionado con el acceso a oportunidades que protejan el derecho a la educación, lo que a su vez hace imprescindible que el equipo de aula posea una comprensión profunda de lo que es el Autismo y la neurodivergencia, para incidir de manera positiva como educadores y correguladores en la vida de las y los estudiantes autistas.

Una educación inclusiva pone especial énfasis en los enfoques coherentes y oportunos para la prestación de apoyo para estudiantes autistas, con proyectos educativos y procedimientos para toda la comunidad educativa, que sean justos, dignos y respetuosos con las y los estudiantes autistas.

Es esencial garantizar que el estudiantado autista, tenga acceso a una educación de calidad, con apoyos, servicios y recursos que le permitan participar plenamente en la educación, beneficiándose de ella, con impacto positivo en su calidad de vida y trayectoria educativa desde una perspectiva de futuro para su independencia, autonomía progresiva, inserción laboral y vida digna.

La reparación simbólica en materia de vulneración de derechos puede incluir acciones desde el Estado para sanar y generar aprendizajes colectivos para el “nunca más”.

En ese sentido, el reconocimiento de la existencia de vulneraciones de derechos es crucial para avanzar hacia un nuevo pacto social, en especial desde la promulgación de la Ley de Autismo.

Existen generaciones de ciudadanas/os autistas que son sobrevivientes, en una sociedad que ha impuesto con dureza barreras de exclusión que han causado daño a nivel emocional y físico. Es un derecho el poder reparar ese daño.

Esto tiene implicancias para la convivencia democrática y además implicancias biológicas, tanto por el riesgo al que se expone la salud mental (ante la carencia de factores protectores), como por las implicancias epigenéticas, no medidas ni dimensionadas, respecto de los alcances que puede tener este daño en actuales y futuras generaciones.

La comunidad autista ha señalado públicamente que quiere proteger a las actuales y futuras generaciones, para que no sean vulneradas en sus derechos que por años, tantas/os/ han vivido.

Asimismo, debemos tener presentes a tantas personas que hoy aún buscan reparación y dignidad. Esta reparación puede estar dada por acciones permanentes en pos de fortalecer comunidades educativas neuroinclusivas, con realización, por ejemplo, de trabajo comunitario, social, artístico u otro, y con apoyo experto interdisciplinario.

Enfoque basado en las fortalezas

Es fundamental, presumir competencias para entender que los niños, niñas y adolescentes autistas quieren y pueden aprender, trabajar y pertenecer al contexto donde participa.

Es primordial que el sistema educativo crea, valide y legitime a todos/as los/las estudiantes y que denote el tener altas expectativas sobre el potencial de sus trayectorias educativas. Para lo cual, es primordial que se diseñen experiencias de aprendizaje que garanticen trayectorias diversas.

En este sentido, una gran barrera de exclusión que hay que superar es el capacitismo, que se tiende a perpetuar en un sistema educativo que le pide al/la estudiante que demuestre, desde la mirada neurotípica, qué es lo que logró aprender y qué es lo que comprende. Esto en sí es segregador y excluyente ya que como el/la estudiante autista aprende de una forma que no responde a la mayoría estandarizada, se presume, por lo tanto, que no es competente.

Entonces, para la convivencia en comunidades educativas basadas en el respeto cabal de derechos, es crucial generar un cambio de mirada, que permita entender que las barreras no están en la persona, sino que en los prerrequisitos y las expectativas que se diseñan desde la homogeneización.

Toda persona, sin importar condición, características, discapacidad, sí puede aprender, participar, contribuir y progresar. Más aún cuando los establecimientos educacionales son espacios para el ejercicio pleno de ciudadanía sin exclusiones.

- **Perspectivas futuras para estudiantes autistas en nivel Técnico Profesional y niveles laborales en Educación Especial.**

En lo que se refiere a los planes y programas de la educación especial es fundamental considerar que en la actualidad se entrega una certificación de educación básica a los estudiantes de escuela especial. Algo que no ocurre en la educación media, donde los niveles laborales no tienen planes y programas relacionados con los planes de estudio de educación media.

La gravedad de esto es que las/los estudiantes autistas que cursan sus planes y programas de estudio en educación especial, y específicamente, los que cumplen con los niveles laborales, egresan con octavo básico, lo que dificulta significativamente la posibilidad de acceder a un empleo en el mercado laboral, porque esto requiere como condicionante tener cuarto medio rendido.

Es fundamental, entonces, buscar una estrategia que permita a los estudiantes que salen de los niveles laborales de educación especial, puedan acceder en igualdad de oportunidades a oficios o a empleos que reconozcan sus estudios y que les permita tener inserción laboral, o bien acceder a certificación de competencias laborales, sobre la base de planes de desempeños del trabajo y empleo con apoyo, que garanticen calidad de vida.

Asimismo, los establecimientos de educación regular con oferta de Educación Técnico Profesional, TP, ofrecen a los estudiantes el Programa de Integración Escolar, PIE, que les da la posibilidad de acceder a los estudios desarrollando un oficio que garantice inserción laboral.

En este sentido, cobra importancia el que la población de estudiantes autistas cuente con oferta de Educación TP, que realmente se relacione con sus intereses, competencias y fortalezas, considerando su desarrollo neurocognitivo y contemplando las características específicas de la neurodivergencia en la oferta de cursos TP.

De esta manera, esta oferta, desde un enfoque de derechos, debería responder a las características propias del estudiantado autista. Hasta la fecha, la gran mayoría de las ofertas TP, responden en muchos casos a la contextualización y redes existentes, de

los propios establecimientos educacionales, según el contexto comunal desde donde emergen.

Esto contribuye a la vulneración de los derechos de los/las estudiantes, ya que merma las posibilidades de acceder a terminar la educación media y de contar con un oficio certificado, que proteja el derecho al trabajo con adecuada inserción laboral y empleo con apoyo, que asegure su autonomía progresiva, independencia y calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adolph, K. E., & Hoch, J. E. (2019). Motor development: Embodied, embedded, enculturated, and enabling. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 141-164.

American Speech-Language-Hearing Association. (1991). Report: Augmentative and alternative communication. *ASHA Suppl.*, 5, 9-12.

Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). El modelo bioecológico del desarrollo humano. En R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Manual de psicología infantil: Modelos teóricos del desarrollo humano* (6.ª ed., págs. 793–828). John Wiley & Sons, Inc.

Campos, J. J., Anderson, D. I., Barbu-Roth, M. A., Hubbard, E. M., Hertenstein, M. J., & Witherington, D. (2000). Travel broadens the mind. *Infancy*, 1, 149–219.

Carletti, G. (2014). La inclusión educativa: un desafío para la formación docente. *RUEDAS*, 3(5), 27-44. https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/5540/carlettiruedes5.pdf

Centro de Documentación y Estudios SIIS Dokumentazio eta Ikerketa Zentroa, Fundación Eguía-Careaga Fundazioa. (2011). *Buenas prácticas en la atención a personas con discapacidad*. <https://consaludmental.org/publicaciones/Apoyoconductualpositivo.pdf>

Clearfield, M. W., Osborne, C. N., & Mullen, M. (2008). Learning by looking: Infants' social looking behavior across the transition from crawling to walking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100(4), 297-307.

<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.03.005>

Confederación Plena Inclusión España. (2012). *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>

Confederación Plena Inclusión España. (2016). *Cuaderno de buenas prácticas. Apoyo conductual positivo. Algunas herramientas para afrontar las conductas difíciles*.

<https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/cuaderno-de-buenas-practicas-apoyo-conductual-positivo-algunas-herramientas-para-afrontar-las-conductas-dificiles/>

Cruz Puerto, M. S., & Sandín Vázquez, M. (2024). Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social: Una reflexión teórica y crítica. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 213-222.

<https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/1039>

Fitzpatrick, P., Romero, V., Amaral, J., Duncan, A., & Richardson, M. J. (2017). Social motor coordination: Its origins, development, and function. *Frontiers in Psychology*, 8, 1425.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01425>

FENAUT, FUAN, & AUTE. (2024). *Los derechos educativos de estudiantes autistas en el marco de una educación inclusiva en la trayectoria de vida*.

https://fuan.cl/wp-content/uploads/2024/08/Derechos_educativos_estudiantes_autistas_fuan_fenaut_aute.pdf

Garay, P., & Parra, L. (2024). *Apoyo al cuidador* [Ilustraciones v2]. Ministerio de Salud de Chile.

https://diprece.minsal.cl/wp-content/uploads/2024/12/Apoyo-al-cuidador_Ilustraciones-v2.pdf

Garay, P., Rojas, I., & Verdugo, M. A. (2024). *Guía de diagnósticos y apoyos tempranos en el espectro autista*. Fundación Apoyo Autismo Chile.

<https://fuan.cl/wp-content/uploads/2024/12/Guia-de-diagnosticos-y-apoyos-tempranos-en-el-espectro-autista.pdf>

[content/uploads/2024/04/Libro_Guia_Diagnosticos_Apoyos_Espectro_Autista_FUAN.pdf](#)

Gowen, E., & Hamilton, A. (2013). Motor abilities in autism: A review using a computational context. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 323-344.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Regulación de las emociones: Fundamentos conceptuales. En J. J. Gross (Ed.), *Manual de regulación de las emociones* (pp. 3–24). The Guilford Press.

Grzona, María Alejandra. (2014). La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas: una mirada didáctica. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 137-149.

Karasik, L. B., Tamis-LeMonda, C. S., & Adolph, K. E. (2014). Crawling and walking infants elicit different verbal responses from mothers. *Developmental Science*, 17(3), 388-395.

Kaur, M., Srinivasan, S. M., & Bhat, A. N. (2018). Comparing motor performance, praxis, coordination, and interpersonal synchrony between children with and without Autism Spectrum Disorder (ASD). *Research in Developmental Disabilities*, 72, 79-95.

Leonard, H. C., & Hill, E. L. (2014). Review: The impact of motor development on typical and atypical social cognition and language: A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(3), 163-170. <https://doi.org/10.1111/camh.12055>

Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., et al. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, 72(SS-2), 1–14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>

Ministerio de Educación de Chile. (2010). Decreto Supremo N° 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para la educación especial. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2018). Decreto N° 67: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/08/Decreto-67_31-DIC-2018.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2023a). *Ley de autismo en lenguaje fácil* (1ª edición). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20199/Gui%CC%81a%20Ley%20de%20autismo%20en%20lenguaje%20fa%CC%81cil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación de Chile. (2023b). *Orientaciones técnicas para la atención de situaciones desafiantes con niños y niñas en el espectro autista en establecimientos de educación parvularia*. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/orientaciones-tecnicas-para-la-atencion-de-situaciones-desafiantes-con-ninos-y-ninas-en-el-espectro-autista-en-establecimientos-de-educacion-parvularia/>

Ministerio de Educación de Chile. (2023c). *Plan de reactivación educativa*. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/01/Plan-Reactivacion-.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2023d). *Preguntas frecuentes: Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2023/09/TEA.pdf>

Murray, D. W., Rackers, H., Meyer, A., McKenzie, K. J., Malm, K., Sepulveda, K., & Heath, C. (2023). Co-regulation as a support for older youth in the context of foster care: A scoping review of the literature. *Prevention Science*, 24(6), 1187-1197.

Must, A., Phillips, S. M., Curtin, C., Anderson, S. E., Maslin, M., Lividini, K., & Bandini, L. G. (2014). Comparison of sedentary behaviors between children with autism spectrum disorders and typically developing children. *Autism*, 18(4), 376-384.

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Pan, C. Y. (2014). Motor proficiency and physical fitness in children with autism spectrum disorders. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(2), 129-151. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0069>

Peeters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Autismo Ávila.

Posar, A. & Visconti, P. (2018). Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. *J. Pediatr. (Rio J.)*, 94(4).

Rosenbaum, D. A. (2005). The Cinderella of psychology: The neglect of motor control in the science of mental life and behavior. *American Psychologist*, 60(4), 308–317. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.4.308>

Sulek, R., Trembath, D., Paynter, J., & Keen, D. (2019). Factores que influyen en la selección y el uso de estrategias para apoyar a los estudiantes con autismo en el aula. *Revista Internacional de Discapacidad, Desarrollo y Educación*, 68(4), 479–495. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1695755>

Superintendencia de Educación de Chile. (2023). Circular N° 586: Orienta sobre la aplicación de la Ley N° 21.545 que reconoce y da protección a los derechos de las personas con trastorno del espectro autista. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2023/12/Circular-Ley-de-autismo.pdf>

Understood. (s. f.). *¿Qué es una evaluación funcional de la conducta?*. <https://www.understood.org/es-mx/articles/functional-assessment-what-it-is-and-how-it-works>

UNIR. (s. f.). *Apoyo conductual positivo: Qué es y cómo aplicarlo en educación especial*. <https://www.unir.net/revista/educacion/apoyo-conductual-positivo/>

UNESCO. (2020). *Global education monitoring (GEM) report 2020*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/global-education-monitoring-gem-report-2020>

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. [se quitó una URL no válida]

UNESCO. (s. f.). *Administración de la educación*.
<https://www.unesco.org/es/education-management>

Vidriales, R. et al. (2017). *Calidad de vida y Trastorno del Espectro del Autismo*. España.
https://www.autismo.org.es/sites/default/files/calidad_de_vida_y_tea_coleccion_calidad_de_vida_web.pdf

Vives-Villarraig, J., Ruiz-Bernardo, P., & García-Gómez, A. (2022). La integración sensorial y su importancia en el aprendizaje de los niños con trastorno de espectro autista. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e2988.
<https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR22662988>

Wasiliw, A., Miranda, E., & Montero, M. (2023). *Ley de autismo en lenguaje fácil* (1ª edición). Ministerio de Educación de Chile.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20199/Gui%CC%81a%20Ley%20de%20autismo%20en%20lenguaje%20fa%CC%81cil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wasiliw, A., & Montero, M. (2022). *El autismo en la escuela desde una perspectiva de aceptación y valoración: Guía breve* (1ª ed.). <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2023/09/Wasiliw-Montero-2022-Guia-autismo-en-la-escuela-desde-una-perspectiva-de-aceptacion-y-valoracion.pdf>

Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M., Troncoso, L., López, C., & Troncoso, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena. *Andes Pediatría*, 92(4), 519-525.
<https://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503>

Recursos adicionales:

- <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>
- <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

- <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1188864>
- <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=207436&idParte=10414166&idVersion=2023-03-10>
- https://www.catedraautismeudg.com/data/articles_cientifics/24/7542b730251042f0a5c95c7e7858490f-modelo_scerts.pdf
- <https://www.cdc.gov/autism/addm-network/index.html>
- <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>
- https://www.cdc.gov/autism/media/pdfs/ADDM-Community-Report_SY2020_Spanish_8_9_2023.v1-1.pdf
- <https://especial.mineduc.cl/informe-final-de-la-mesa-participativa-ley-de-autismo>

