

EDUCACIÓN REVISTA

GRUPO BT



Boletín del Trabajo

EDICIÓN
JUNIO 2025
CHILE

**LAS NECESIDADES EDUCATIVAS Y
UNA CONDICIÓN ESPECIAL DE LA
CUAL DEBEMOS COMPRENDER,
ACEPTAR Y ACTUAR. LEY DE AUTISMO
Y OTRAS NORMATIVAS RECIENTES**

INCLUYE: BOLETÍN INFORMATIVO BOLETÍN ESTADÍSTICO

DIRECTOR Y REPRESENTANTE LEGAL

Ricardo Montero Mosquera

EDITORES

Boletín Laboral Ediciones SPA

COLABORADORES

Raúl Contreras Gómez

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Heyleen Flores Ramírez

EDICIÓN

JUNIO 2025

Printed in Chile

©2025

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN

TOTAL O PARCIAL

Hablar de autismo, ya no es nuevo, es algo cotidiano en la vida diaria familiar y escolar; lo importante es tener las herramientas y argumentos necesarios para dimensionar el abordaje de políticas y metodologías cooperativas para entender el mundo del espectro, como lo define el legislador a través de una ley.

CONTENIDO

EDITORIAL	4
LAS NECESIDADES EDUCATIVAS Y UNA CONDICIÓN ESPECIAL DE LA CUAL DEBEMOS COMPRENDER, ACEPTAR Y ACTUAR. LEY DE AUTISMO Y OTRAS NORMATIVAS RECIENTES	5
I.- DEL AUTISMO, UNA CONDICIÓN QUE EVOLUCIONA EN SU CONCEPTO.....	7
1.1.- TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA.....	7
1.2.- DEFINICIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	8
1.3.- COMORBILIDADES DEL TEA CON OTROS TRASTORNOS.....	8
1.4.- COMORBILIDADES DEL TEA CON OTROS TRASTORNOS.....	10
1.5.- CONDUCTAS DESAFIANTES	12
II.- ATENCIÓN TEMPRANA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y FAMILIAR A NIÑOS/AS CON TEA..	21
2.1.- ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN.....	22
2.2.- CONTENCIÓN AFECTIVA Y MEDIACIÓN.....	23
2.3.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	23
III.- COMPROMISOS Y DESAFIOS DESDE EL MINEDUC A TRAVES DE LA SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION.	25
3.1.- DICTAMEN N° 73: CUPOS DE ADMISIÓN DE PÁRVULOS Y ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD O NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PERMANENTES EN ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES PAGADOS	25
V.- BOLETÍN INFORMATIVO JUNIO 2025	28
LOS ESTABLECIMIENTOS PODRÁN UTILIZAR RECURSOS S.E.P. PARA APOYAR A ESTUDIANTES CON NEE.	28
CARTOLA DE VALORES EDUCACIONALES AÑO 2024 - 2025	32
DIRECTORIO DE PUBLICACIONES EDUCACIONALES AÑO 2025	37

EDITORIAL

La interpretación de una norma, requiere buscar los impactos que producen las leyes educacionales, al interior de los Centros Educativos, lo que provoca una alteración a los procesos curriculares ya existentes y la definición de acciones que comprometen lo que el legislador ha establecido por ley.

la Ley N° 21.545, define a aquellas personas que presentan una diferencia o diversidad en el neurodesarrollo típico, que se manifiesta en dificultades significativas en la iniciación, reciprocidad y mantención de la interacción y comunicación social al interactuar con los diferentes entornos, así como también en conductas o intereses restrictivos o repetitivos.

Todas las personas tienen una variabilidad natural en el funcionamiento cerebral y presentan diversas formas de sociabilidad, aprendizaje, atención, desarrollo emocional y conductual, y otras funciones neurocognitivas. Lo anterior supone reconocer la existencia de diversas condiciones humanas, entre estas el autismo y entender la diversidad como una característica compartida, entregando una visión más positiva, centrada en la fortalezas y habilidades de las personas.

Con esta recopilación bibliográfica, entregamos una fuente de apoyo para profesores(as), asistentes, padres y apoderados, lo que se constituye una herramienta eficaz, para aportar una ayuda necesaria a niños y niñas con espectro autista.

El director

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS Y UNA CONDICIÓN ESPECIAL DE LA CUAL DEBEMOS COMPRENDER, ACEPTAR Y ACTUAR. LEY DE AUTISMO Y OTRAS NORMATIVAS RECIENTES

© Dr. Raúl Contreras Gómez,
Asesor Educacional Grupo Boletín del Trabajo

Resumen:

El trastorno del espectro autista (TEA), también a veces llamado condición del espectro autista, es un trastorno del desarrollo que afecta la forma en que una persona interactúa, se comunica, aprende y se comporta. El TEA es un espectro, lo que significa que las características y la gravedad varían mucho de una persona a otra.

En el último tiempo pareciera escucharse más el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), debido a una mayor sensibilización que las mismas comunidades neuro diversas han realizado en función a dicho diagnóstico y, a las necesidades de apoyo y ajustes ambientales para cohabitar una sociedad más inclusiva y amable.

Los Centros escolares chilenos, frente a estos nuevos desafíos, han emprendido una verdadera cruzada para la atención de este grupo de niños y niñas que, amparado en la constitución, tienen el derecho justo de ser incorporados a las aulas regulares, con apoyo de las diversas subvenciones existentes.

Abstrac:

Autism spectrum disorder (ASD), also sometimes called autism spectrum condition, is a developmental disorder that affects the way a person interacts, communicates, learns, and behaves. ASD is a spectrum, meaning that the characteristics and severity vary greatly from person to person.

In recent times, the diagnosis of autism spectrum disorder (ASD) seems to be heard more, due to greater awareness that the same neuro diverse communities have made based on said diagnosis and the needs for support and environmental adjustments to cohabit a more inclusive and friendly society.

Chilean schools, faced with these new challenges, have undertaken a true crusade to care for this group of boys and girls who, protected by the constitution, have the fair right to be incorporated into regular classrooms, with the support of the various existing subsidies.

Presentación:

El término “trastorno del espectro autista” que da lugar a las siglas TEA para referirse a todas las personas autistas en cualquier punto del espectro. Analizando el término trastorno, la RAE lo define como “alteración leve de la salud” y “acción y efecto de trastornar”, y en el ámbito del derecho se refiere a “enajenación mental”. Buscando por trastornar, las definiciones de la RAE son “invertir el orden regular de algo”, “alterar la normalidad del funcionamiento de algo o de la actividad de alguien” y “perturbar o alterar el funcionamiento normal de la mente o la conducta de alguien”. En síntesis, “El TEA es un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico que se expresa en la infancia. Se caracteriza por impactar en el desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, con la posible presencia de comportamientos e intereses restringidos y repetitivos. Es una condición donde se visualizan diversos grados de afección -de ahí la palabra espectro-, donde se pueden presentar dificultades en la adaptación funcional, en el desarrollo o funcionamiento en el área del lenguaje y alteraciones sensoriales -hipo o hipersensibilidad- según el caso. La evidencia científica disponible, indica la existencia de múltiples factores, entre ellos ambientales y genéticos, que inciden en la probabilidad de padecer TEA, OMS 2017. Cabe mencionar que la conceptualización, definición y criterios diagnósticos se han ido modificando y ajustando a lo largo de las últimas décadas, eliminándose las subcategorías adquiriendo un concepto dimensional del autismo.

“La diferencia entre los TEA y los neuro-típicos es una configuración del cerebro distinta, que privilegia la capacidad de conectar con otras personas en el caso de los neuro-típicos, y el desarrollo de tareas intelectuales o artísticas en el caso de los TEA, sobre todo en los casos de medio y alto funcionamiento, dotándolos de mayor capacidad de concentración, capacidad de innovación, memoria y atención al detalle. Es pues, más por la lógica de la excepción que, por otra razón, que el autismo está considerado como una anomalía.

La palabra trastorno tiene sin duda una connotación de patología, que no se ajusta a la realidad, por lo que no deja de ser injustamente peyorativa y estigmatizante, siendo un impedimento más para la integración de las personas con autismo en los distintos ámbitos de la sociedad. Por el contrario, el término Condición tiene connotación de diferencia dentro de la normalidad, de forma que refleja mucho mejor la realidad y no es nada estigmatizante. Es por ello conveniente revisar la terminología y considerar seriamente el uso del término Condición en lugar de Trastorno para referirse a las personas con autismo. El término Condición del espectro autista sería mucho más adecuado en la medida en que se refiere a las personas con autismo como diferentes, pero no enfermas.

La vida de una persona con autismo, independientemente de que las personas de su entorno lo sepan o no, es de por sí bastante más dura de lo normal, razón por la cual es preferible que el lenguaje ayude precisamente a su comprensión, aceptación y respeto por parte de los neuro-típicos, pues éste es el reto de nuestra sociedad tanto con el autismo como con otros colectivos.” (fuente: www.autismovivo.org)

En cuanto a la prevalencia en Chile, según la Guía Práctica Clínica, Detección y Diagnóstico Oportuno de los Trastornos del Espectro Autista del MINSAL 2011, no existe un registro del diagnóstico del TEA. Sin embargo, se logra realizar una estimación si se considera la prevalencia de la OMS (0.625%) y se cruza con los datos nacionales de la población proyectada de niños, niñas y adolescentes entre 6 – 17 años el 2016 (3.007.7333), donde es posible estimar que la cantidad aproximada de personas con diagnóstico de TEA en Chile sería de 18.798 niños, niñas y adolescentes. Y, si incluimos a las familias de estos niños, niñas y adolescentes, el TEA forma parte de la vida diaria de 75.192 personas.” (fuente: www.fsenderos.cl)

I.- DEL AUTISMO, UNA CONDICIÓN QUE EVOLUCIONA EN SU CONCEPTO

1.1.- TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA

A partir de la Ley 21545, el legislador viene en establecer la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, salud y educación.

Entonces, las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), plantean un reto tanto para sus familias como para los profesionales que tratamos de aportar y cooperar en su crecimiento y desarrollo, requiriendo para ello una dedicación y compromiso especial, dentro del marco legal establecido por Ley 21545.

Tanto la familia, como profesionales, además de abordar los déficits inherentes asociados a este trastorno, debemos de hacer frente a otras dificultades que pueden aparecer asociadas a éste, como pueden ser otros trastornos del neurodesarrollo como son el TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad), la Discapacidad Intelectual asociada o Trastornos del lenguaje, entre otros; así como alteraciones del sueño, problemas en la alimentación, ansiedad, limitaciones en sus habilidades de autonomía, escasez de juego o problemas de conducta.

Estos son algunos de los retos a los que de manera conjunta tenemos que hacer frente en el día a día y en especial, uno de ellos, es el motor por el que surge la presente guía: las conductas desafiantes que manifiestan las personas con TEA como estrategia de afrontamiento, adaptación, comunicación y relación con un mundo que es percibido como abrumador.

Las personas con autismo no eligen su condición o su manera de relacionarse con su entorno, el cual en numerosas ocasiones les es confuso y poco esclarecedor. El concepto de conducta desafiante nos hace ir más allá y pensar que todas esas conductas nos retan hacia un cambio ya que, aunque la manifestación de la misma esté bien intencionada y cuente con una finalidad, su manifestación no se muestra ajustada a los distintos contextos y eso para nosotros, como profesionales, nos supone un “desafío”.

Necesitamos trabajar para poder comprenderlos, y después cambiar lo que nosotros hacemos. Ponemos la atención en los comportamientos que manifiestan las personas con TEA y no en las causas subyacentes, y eso requiere de un cambio de paradigma que nos acerque con la realidad; ya que la mejor manera de ayudar a que una persona con autismo manifieste conductas y comportamientos más adaptativos a los distintos entornos y circunstancias, consiste en que nosotros iniciemos ese cambio, que nosotros cambiemos: nuestras actitudes, nuestro comportamiento y el tipo de ayuda que ofrecemos.

Toda intervención requiere una reflexión previa, sobre todo aquellas que tienen que ver con las conductas desafiantes. Tal vez por la urgencia del momento, tal vez por nuestro afán de ayudar, tal vez porque nosotros carezcamos de los conocimientos y herramientas necesarias. La intervención no debe de tener como meta última la reducción y/o la eliminación de las conductas, si no que tiene que tener como foco desarrollar capacidades, enseñar habilidades, establecer estrategias de afrontamiento y ofrecer apoyos que ayuden a prevenir patrones de conducta preocupantes y que guíen, de manera natural, hacia comportamientos más ajustados y adaptados al contexto en el que viven y que a su vez, ese contexto, se ajuste a sus condiciones individuales y, por tanto, únicas. Esto es lo que se conoce como un enfoque de intervención desde la prevención.

Lo que más ayuda es ir hacia lo profundo: preguntar qué está motivando estos comportamientos, qué subyace a estos patrones. Lo más apropiado y efectivo es preguntar por qué: ¿por qué se produce autoagresiones con mordiscos sobre sus manos o brazos?, ¿por qué agrede a personas de referencia?, ¿por qué agita sus brazos y manos?, ¿por qué gira sobre sí mismo?, ¿por qué lanza una silla?, ¿por qué se desploma sobre el suelo con actitud negativista?, ¿por qué repite determinadas frases cuando está enfadado?, ¿por qué tiene conductas escapistas?

Cuando destinamos tiempo a observar las conductas o comportamientos de las personas con TEA tenemos dos opciones: mantener la idea de que es un comportamiento ‘autista’, catalogando un comportamiento funcional como un síntoma patológico, o por el contrario, podemos observar, escuchar, prestar atención y preguntar por qué lo hacen. Cuando hacemos esto segundo logramos comprender qué hay detrás de una fijación o conducta: una desregulación emocional, modular su Arousal fisiológico y emocional, tranquilizar, estabilizar, comunicar...

“Bajo circunstancias extremas de dificultad, nuestras actitudes y perspectivas hacia los comportamientos y las personas con autismo marcan una diferencia fundamental en sus vidas - y en las nuestras-” (Prizant, 2018, p. 22).

Con la elaboración del presente curso, se pretende ofrecer un recurso que sirva de guía a la hora de realizar una intervención en personas con TEA que utilizan como estrategia de afrontamiento las conductas desafiantes, sirviendo como recurso de empoderamiento para profesionales y familias al proporcionar un conjunto de estrategias proactivas para la regulación emocional de las personas con TEA. Para ello, se hará un recorrido para establecer las bases teóricas que proporcionarán estructura de conocimiento, información y formación, para que, posteriormente, se pueda proceder a poner en marcha un plan de intervención para la regulación emocional de manera funcional y eficaz. Siendo el mayor de los deseos comprender a las personas con TEA, para que nuestras experiencias sean más profundas, fascinantes y gozosas.

1.2.- DEFINICIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

La información y el conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista, en adelante TEA, ha ido cambiando de manera significativa a lo largo del tiempo, pero sin duda, el cambio más significativo se produjo con la publicación del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-5 (APA, 2013), en el cual se introdujeron modificaciones significativas que han cambiado la concepción actual que tenemos de dicho cuadro clínico.

El TEA es un trastorno del desarrollo neurológico que se define por la presencia de deficiencias persistentes y permanentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos y por la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo, causando un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual y no pueden explicarse mejor por una discapacidad intelectual o por un retraso global del desarrollo (APA, 2013).

1.3.- COMORBILIDADES DEL TEA CON OTROS TRASTORNOS

Para mejorar la detección y los tratamientos en los TEA, es importante estudiar los trastornos comórbidos más frecuentes. Su diagnóstico es una labor complicada, ya que existe mucha similitud entre algunos síntomas presentes en varios trastornos, y las dificultades en la comunicación dificultan la comprensión y detección de los mismos.

A continuación, aparece un resumen de los trastornos comórbidos de los TEA:

A.- OTRAS ALTERACIONES DEL NEURODESARROLLO (MAZUREK, KANNE Y WODKA, 2013):

- ✓ **Trastornos del lenguaje:** las personas con TEA tienen más probabilidades de tener retrasos y trastornos del lenguaje. En ocasiones no se desarrolla el lenguaje verbal y, en general, existen muchas dificultades en la intencionalidad comunicativa o en aspectos pragmáticos de la comunicación.
- ✓ **Discapacidad intelectual:** alrededor del 30% de personas con TEA, tienen una discapacidad intelectual asociada.
- ✓ **TDAH:** cerca de un 30% de las personas con TEA tienen un Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad (TDAH) asociado. Esto potencia la gravedad de los síntomas de ambos trastornos.
- ✓ **Tics - Trastorno de Tourette:** alrededor del 15-20% de las personas con TEA tienen tics o Trastorno de Tourette asociado. Los tics motores, fónicos, conductas compulsivas, ecolalias o ecopraxias propias del Trastorno de Tourette se asocian a las conductas repetitivas o rituales propias del TEA, incrementando las conductas estereotipadas y rituales. Esta asociación incrementa la probabilidad de presentar otros trastornos emocionales o Trastornos Obsesivos Compulsivos (TOC).

B.- PROBLEMAS MÉDICOS:

- ✓ **Ansiedad:** en las personas con TEA es frecuente la presencia de niveles muy elevados de ansiedad. Por las dificultades en el reconocimiento de la expresión emocional, las dificultades para expresar sentimientos y vivencias o la tonalidad de la voz de las personas con TEA, resulta más difícil identificar la ansiedad, lo que dificulta que puedan recibir ayuda en estas situaciones (Morrow-Kerns y Kendall, 2014)
- ✓ **Episodios depresivos:** los trastornos depresivos en personas con TEA son más recurrentes que en la población general (Goldin, et al., 2014; Lundström et al., 2011). En ocasiones, el único signo visible es la irritabilidad y alteración conductual.
- ✓ **Episodios psicóticos:** existe también mucha asociación con los TEA. Lo más común es la aparición de ideas sobrevaloradas autorreferenciales o malintencionadas de las intenciones de otras personas, contextos o experiencias sociales, con base en sus dificultades de comprensión social. También se producen episodios transitorios psicóticos, en ocasiones, relacionados con el estrés.

C.- COMORBILIDAD MÉDICA:

- ✓ **Epilepsia:** entre un 20-25% de las personas con TEA tienen epilepsia, que se inicia en el primer año de vida o en la adolescencia. A veces, el comienzo se produce con cuadros bruscos de empeoramiento conductual, dando paso posteriormente a los signos visibles de las convulsiones (Ewen et al., 2019).

- ✓ **Trastornos del sueño:** alrededor de un 40-80% (Souders et al., 2009) de personas con autismo presentan dificultades para dormir, que se asocian frecuentemente a un empeoramiento conductual.

1.4.- COMORBILIDADES DEL TEA CON OTROS TRASTORNOS

El TEA supone alteraciones en varias áreas del desarrollo (conducta social, lenguaje, procesamiento sensorial y conductas e intereses repetitivos) y por ello, todas las personas dentro del espectro muestran sintomatología más o menos grave en todos y cada uno de dichos dominios. Desde las primeras definiciones del trastorno, se han desarrollado diferentes teorías explicativas que han tratado tanto de entender los síntomas conductuales como de establecer una relación directa entre estos y sus correlatos neurológicos.

Las cuatro teorías que han cobrado más fuerza son: intersubjetividad, teoría de la mente, coherencia central y disfunción ejecutiva. Cada una de estas hipótesis ha recibido mucho apoyo empírico durante los últimos años y, tal y como afirma Hobson (1993):

“El autismo es un trastorno severo de la implicación personal intersubjetiva con las personas. Los niños autistas tienen una capacidad profundamente limitada de experimentar la relación personal (...) de compartir las emociones y de experimentarlas en uno mismo” (p.197-203).

Por lo tanto, es una alteración de los mecanismos de empatía no inferencial, la cual es la base de la autoconciencia y de la comprensión de la mente de los otros. La intersubjetividad es compartir el estado interno del otro a través de la emoción, la capacidad que tenemos de manera innata para sentir al otro

La intersubjetividad cuenta con dos niveles: la intersubjetividad primaria y secundaria:

Intersubjetividad primaria (sentir al otro):

- ✓ En un desarrollo neurotípico se da entre los 2-4 meses de edad.
- ✓ Emoción compartida en la interacción diádica (persona-persona).
- ✓ Sentir la emoción del otro de forma automática (resonancia emocional).
- ✓ Adulto activo/niño más pasivo.

Intersubjetividad secundaria (yo contigo, tu conmigo, y ahora el mundo):

- ✓ A partir de los 9 meses.
- ✓ Un paso más en la interacción: ahora son triádicas (persona- persona-mundo).
- ✓ Experimentar lo que otro experimenta en relación al mundo.
- ✓ Protoimperativos: para pedir.
- ✓ Protodeclarativos: para compartir, compartir significados.
- ✓ Adulto y niño activos.
- ✓ Aparece la atención conjunta y la referencia social.

Teoría de la mente.

Esta teoría explica cómo está afectada en los TEA la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Hace referencia a las dificultades para entender los estados mentales propios y ajenos y, por lo tanto, surgen déficits en el uso de estas representaciones para predecir, explicar y entender de manera intuitiva la conducta y los estados mentales de uno mismo y de los demás.

Esta teoría explica cómo está afectada en los TEA la capacidad de ponerse en el lugar del otro, lo que deriva en una dificultad significativa de imaginarse o intuir lo que piensan, sienten, desean o creen las otras personas (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985).

Coherencia Central.

Las personas con TEA muestran un estilo cognitivo caracterizado por una preferencia del procesamiento local frente a un estilo de procesamiento global.

Las personas con TEA muestran un estilo cognitivo caracterizado por una superioridad o preferencia del procesamiento local y centrado en los detalles frente a un estilo de procesamiento global con tendencia a procesar la información “como un todo” y de manera contextualizada.

En muchas actividades del día a día se requiere un procesamiento global que nos permite captar la información más significativa de una historia, interpretar adecuadamente palabras ambiguas usando el contexto global de la oración, contar un relato resumiendo las ideas principales o comprender expresiones con doble sentido. En cambio, las personas con TEA presentan una coherencia central débil, que les suponen una dificultad para integrar la información dotándola de un significado, pero les facilita realizar tareas más centradas en los detalles y más sistemáticas (Happé, 1999).

Disfunción ejecutiva.

“Es la habilidad para mantener un conjunto de estrategias para la solución de problemas, con el fin de alcanzar una futura meta”.

Esta teoría pretende explicar algunas características del TEA como las dificultades en la flexibilidad, la planificación, la toma de decisiones, la memoria de trabajo, la inhibición o la presencia de conductas repetitivas. Las funciones ejecutivas engloban un conjunto de funciones superiores, todas ellas localizadas en el lóbulo frontal, entre las que destacan la memoria de trabajo, la planificación, el control de los impulsos, la toma de decisiones, la flexibilidad mental y la generalización de ideas y planes de acción (creatividad) y la inhibición (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991; Rumsey, 1985).

Las teorías explicativas están debajo del iceberg de la conducta, si no modificamos lo que hay debajo del iceberg, no mejoraremos nada. Las teorías explicativas, determinan y explican las conductas desafiantes.

1.5.- CONDUCTAS DESAFIANTES

Emerson (1995) fue quien acuñó el término conducta desafiante definiéndolo de la siguiente manera:

“Aquella conducta o conductas culturalmente anormales de tal intensidad, frecuencia o duración que es probable que la seguridad física de la persona o de los demás corra serio peligro, o que es probable que limite el uso de las oportunidades normales que ofrece la comunidad, o incluso se les niegue el acceso a esas oportunidades”

Es relevante abordar la terminología adoptada de conducta desafiante, ya que con una primera lectura y una comprensión superficial el término puede parecer que se refiera a la intencionalidad de que quien emite la conducta nos está “desafiando”, y es todo lo contrario, el término de conducta desafiante hace referencia al desafío, al reto que la emisión de una determinada conducta, independientemente de su forma y funcionalidad, supone para la persona que intenta cubrir las necesidades de esa persona, bien sea un familiar, maestro o terapeuta, quien debe de “investigar” el porqué de la conducta.

Haciendo referencia de nuevo a la definición, de ella se pueden extraer dos consideraciones importantes:

- ✓ La conducta tiene una consideración cultural: en función del contexto social y cultural donde ocurra, podría ser considerada como normal o descontextualizada. Lo cual es debido a las dificultades que tienen para comprender las reglas sociales y culturales. Por ejemplo, desnudarse podría ser una conducta normal o descontextualizada, en función del entorno y situación en la que se produzca.
- ✓ La conducta desafiante no es solo la que pone a la persona en riesgo o daño físico, sino que también lo es aquella que limita o restringe las oportunidades de la persona para la inclusión y la participación social: por ello es relevante considerar como objetivo de tratamiento toda acción que pueda disminuir la calidad de vida de la persona que presenta conductas desafiantes. Por ello, toda acción educativa y de enseñanza irá a hacer diana en el incremento de esa calidad de vida de la persona con TEA.

En definitiva, se podría decir que la conducta es la consecuencia no solo de un trastorno específico, sino también el resultado de la interacción entre la persona y el contexto. Es por ello, que si una persona con autismo muestra una conducta que consideramos problemática no será meramente causada por su TEA, sino que estará relacionada también con el entorno. Por ello, para intervenir en esta área, es necesario estudiar no solo la conducta de la persona, sino prestar una importante atención a las características del contexto:

Con el objetivo de comprender la conducta, se deben analizar múltiples variables que nos ayuden a entenderla. La conducta no es el resultado de una causalidad mecánica, sino que es la consecuencia de un proceso lleno de incertidumbres. Por ello, cuando afrontamos una conducta desafiante no debemos pensar únicamente en la modificación de la conducta, sino en la regulación de un sistema complejo, donde coexisten las conductas y los entornos.

Cuando una persona tiene un comportamiento con unos objetivos y los alcanza, estos comportamientos se repiten y, si no se alcanzan los objetivos, la conducta tiene menos probabilidades de volver a aparecer. Esta estructura hace que los cambios en el contexto den lugar a cambios en la conducta de la persona, por tanto, si queremos que una persona cambie su comportamiento, necesitamos cambiar algo, necesitamos provocar el cambio.

CONDUCTAS DESAFIANTES Y TEA, ¿RELACIÓN?

Es inadecuado establecer una relación causal directa entre autismo y presencia de graves trastornos conductuales (Tamarit, 1995).

Si bien, tal y como afirman Hervás y Rueda (2018) la prevalencia de problemas de conducta en las personas con TEA es frecuente, apareciendo en edades tempranas e incrementándose hasta la edad adulta y permaneciendo a lo largo del tiempo con una prevalencia del 57-90%. Ello, se debe a que las personas con TEA son personas con necesidades especiales debido a sus dificultades de comunicación y de relación social, siendo el déficit de las funciones comunicativas una de las principales causas explicativas de la presencia de conductas desafiantes. Además de alteraciones del neurodesarrollo, problemas de salud mental, comorbilidad médica y/o los aspectos cognitivos del TEA, a los que anteriormente se hizo referencia, provocando que de base las personas con autismo se encuentren más dificultades para enfrentarse y manifestar su deseos, intenciones o preferencias debido a su neurología.

No obstante, es importante reseñar la importancia de tomar como referencia el desarrollo normativo típico para valorar aquellas conductas que aparecen de manera evolutiva en algún momento de su desarrollo en relación al desarrollo de la persona con TEA, para considerar las mismas como conductas desafiantes o no. Radicando un cambio de paradigma: en vez de catalogar un comportamiento funcional como un síntoma patológico, debemos entenderlo, tal y como afirma Prizant (2018):

“como parte de una serie de estrategias de afrontamiento, adaptación, comunicación y relación con un mundo que es percibido como abrumador y aterrador”.

De este modo, entendemos las conductas desafiantes en el autismo como conductas reguladoras de efectos no deseables (Prizant, 2018). Es decir, una conducta conlleva una intención, manifiesta o no, de reajuste, de regulación, de búsqueda de control, pero algunas conductas realizadas para ese propósito generan consecuencias en el entorno o en las propias personas no deseables y/o inadecuadas para el propio desarrollo personal.

La mayoría de las conductas desafiantes en el autismo son consecuencia de una carencia de habilidades para un control apropiado del entorno físico y social. Por ello, la mejor intervención se basa en enseñar habilidades comunicativas y sociales, mejorar sus conductas adaptativas², fomentar dimensiones relevantes de su calidad de vida³, desarrollar capacidades, establecer estrategias de afrontamiento y ofrecer apoyos que ayuden a prevenir patrones de conducta preocupantes y guíen de manera natural hacia comportamientos más deseables y adaptativos a los distintos contextos.

Recordar las reglas:

- ✓ Las personas con TEA parecen responder mejor a las reglas medianamente impersonales y generales (esto puede deberse a su rigidez de pensamiento), esto también le evita o le reduce las complicaciones extras de tener que negociar con una persona. Si la persona con TEA tiene un calendario visual, se puede llamar su atención hacia un momento predecible y cotidiano que le proporcione seguridad.
- ✓ Es útil también, tener recordatorios visuales de la conducta que se espera de esa persona en determinadas situaciones. Utilizando esta clase de advertencias visuales, se le permiten recordar sin necesidad de utilizar mucho lenguaje o interactuar de otra forma.

- ✓ Recordar las reglas puede incluir también el recordatorio de las consecuencias de la conducta que se han pactado previamente.
- ✓ Es posible organizar rutinas que le ayuden a calmarse. Idealmente, estas necesitan ser planeadas con la complicidad de las personas. Es vital, explicar y ensayar lo que va a suceder.
- ✓ Salir de la situación probablemente proporciona la mejor oportunidad de interrumpir la espiral. Es importante tener previsto y ser claro sobre dónde va, quién es el responsable y cómo y cuándo regresará a la situación.
- ✓ Empezar de nuevo, será necesario discernir las señales de alarma e incitar a abandonar la situación.
- ✓ Acordar algún tipo de señal privada o “código” que nos permita conocer cuando está sometido a una situación estresante.

Cambio de orientación:

- ✓ Hacer una demanda diferente y más pequeña.
- ✓ Ver la oportunidad de orientarle hacia otra dirección. Si muestra señales de estar demasiado caluroso o sediento, por ejemplo, hay que responder a sus necesidades.

Modificar la demanda:

Se puede intentar ser más directo o modificar la petición. Para ello es esencial:

- ✓ Conseguir su atención antes de comenzar.
- ✓ Utilizar instrucciones positivas. Poner ímpetu en lo que se desea que haga mejor que en lo que no queremos que haga.
- ✓ Ser breve y simple en el requerimiento.
- ✓ Apoyar el mensaje con cualquier sistema visual.
- ✓ Intentar mostrar una actitud relajada y tranquila pero firme. Sonará mejor si se realiza como una petición que si se da una orden.
- ✓ De nuevo, proporcionar tiempo y espacio para entender lo que tú le has dicho y procesarlo mentalmente.

Tranquilizar la situación:

- ✓ En esta fase, no es tan importante lo que dices sino cómo lo dices: el tono de voz, la expresión, la posición y la postura, etc.
- ✓ El mensaje que estás intentando dar es de seguridad, lo que intentas es ayudar, mejor que amenazar.
- ✓ Dar espacio y no bombardear con discursos o gesticulando.
- ✓ No hacer nuevas demandas.
- ✓ Dejar pausas, para que no se sienta demasiado presionado.

Intervención física:

Dentro de un servicio de atención a personas con TEA, el personal necesitará asegurarse que actúa de acuerdo con la política de la organización y las normas en uso ante una intervención física. Cuando se requieren regularmente este tipo de actuaciones, es esencial planificarlas con detalle y actuar conjuntamente y de forma estrecha con la familia de la persona sobre la que se interviene. Se requiere un consentimiento informado del tutor legal para cualquier acción en este sentido.

- ✓ Como regla general, no se ha de intervenir físicamente a menos que exista una buena razón para pensar que hay un peligro inmediato para la persona con TEA, para otras personas o si puede haber un daño importante a la propiedad.

Regresar a la normalidad:

- ✓ Las personas socialmente más conscientes pueden temer el daño que han hecho en su relación con el otro. Por tanto, es bueno intentar introducir al menos cierto grado de normalidad, orden y predictibilidad en la situación tan pronto como sea posible. Reconstruir puentes. Encontrar algo que pueda hacer, y por lo cual puedas felicitarle, puede ser una buena práctica.

Realizar de nuevo la demanda:

- ✓ Si creemos que se utilizan las rabietas para evitar hacer algo que se le pidió, y aunque no deseemos desencadenar otra rabieta, tampoco nos interesa dar a entender que las rabietas funcionan. Dependiendo de la situación, puede ser necesario reimponer la demanda. Si se hace esto es necesario reconsiderar lo siguiente: esperar hasta que se haya calmado, rebajar la demanda y llegar a algún tipo de compromiso, hacérselo más fácil y apoyarlo en nuestro requerimiento.

HABLAR O REPRESENTAR DE FORMA VISUAL LA SITUACIÓN.

En personas con un buen nivel de comunicación puede ser útil hablar sobre lo ocurrido, esto puede proporcionarnos información acerca de cómo lo ha vivido, lo cual puede ayudar a prevenir que se repita en el futuro. Para ello es necesario: intentar evitar culpabilidad o pretender obtener promesas sobre futuras conductas, enfocar la conversación en los “hechos”, tal y como los vivió, intentar encontrar algo que haya hecho correctamente o intentado hacer correctamente, buscar algún detalle que pudiera haber hecho de forma diferente.

Aquellas personas que muestren un mayor déficit en sus capacidades comunicativas, ayudarnos de un apoyo visual realizado por dibujos espontáneos, así como palabras, que representen la situación para instar a la persona a que comprenda y evoque algún tipo de palabra, siempre y cuando esto sea posible por sus capacidades, sino simplemente con el señalado de la misma durante la narración en voz alta por parte del adulto.

Cuidar de uno mismo:

Es esencial que las personas implicadas en estos incidentes, no subestimen sus propias necesidades de apoyo emocional. Debemos ser conscientes de nuestro propio estado, tanto físico como emocional, y actuar en consecuencia.

EL ROL DE LOS PROFESIONALES EN LA PREVENCIÓN

Gran parte del éxito en la intervención educativa de personas con TEA, y por lo tanto en la intervención encaminada a prevenir conductas desafiantes, dependerá del estilo de relación que se establezca entre el adulto y la persona con autismo, afectando la actitud general a todo el ambiente de aprendizaje, así como a su contexto más próximo.

Como afirma Tamarit (1997), todo programa educativo debe darse dentro de un clima afectivo positivo, con relaciones basadas en la reciprocidad, y en un contexto en el que cada alumno se perciba como una persona capaz de opinar, elegir y tomar decisiones con ayuda del adulto.

Es por ello, que la relación entre adulto-niño/persona con TEA no debe plantearse como un conjunto de procedimientos mecánicos, sino como un intercambio mutuo en el que la persona y educador comparten y cooperan, estableciéndose una relación positiva caracterizada por la cercanía, la empatía y el agrado mutuo (Carr, 1996).

El establecimiento de este tipo de relación será un rasgo a tener en cuenta en cualquier intervención educativa en personas con autismo, y por lo tanto, un aspecto fundamental a tener en cuenta en los programas de estrategias proactivas para la regulación emocional, como una potente herramienta de prevención, presentándose como un componente dinamizador que determinará el éxito de la intervención.

El papel de los maestros y profesionales que se vinculan a la educación de las personas con autismo debe ser lo más positivo posible ya que, de este modo, serán capaces de desarrollar programas positivos que enseñen conductas adecuadas en contextos adecuados.

Los pilares fundamentales para el éxito en la prevención de las conductas desafiantes se encuentran en partir siempre de la persona, de su respeto, de su dignidad, de sus características, potencialidades y necesidades, tratando de ver el mundo del modo en que ellos lo hacen para así enfocar el trabajo e intervención desde la comprensión.

DEFINICIÓN DE LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Leo Kanner, en Estados Unidos, y Hans Asperger, en Austria, describieron en 1943 los cuadros clínicos que hoy se incluyen en los denominados Trastornos del Espectro Autista.

En los años setenta, en las clasificaciones internacionales, se acuñó el término Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), término que aún se mantiene en los manuales de diagnóstico actualmente vigentes.

En los últimos años se incorpora el término Trastornos del Espectro Autista (en adelante TEA), a partir de la aportación de Lorna Wing y Judith Gould (1979), término que se ajusta de manera más real a las características observadas en los niños y jóvenes con este tipo de necesidades educativas especiales, razón que justifica la pertinencia de su uso. Además de los aspectos ya aceptados en la denominación TGD, el término “TEA” resalta la noción dimensional de un “continuo”, en el que se altera cualitativamente un conjunto de capacidades en la interacción social, la comunicación y la imaginación. Esta semejanza no es incompatible con la diversidad del colectivo: diversos trastornos; diversa afectación de los síntomas clave, desde los casos más acentuados a aquellos rasgos fenotípicos rozando la normalidad; desde aquellos casos asociados a discapacidad intelectual marcada, a otros con alto grado de inteligencia, desde unos vinculados a trastornos genéticos o neurológicos, a otros en los que aún no somos capaces de identificar las anomalías biológicas subyacentes.

Se entiende por TEA, un trastorno del desarrollo que se caracteriza por una triada de alteraciones cualitativas de la interacción social, comunicación y flexibilidad.

Para comprender este concepto de “espectro autista”, hay que tener en cuenta dos ideas importantes:

1. El autismo es un conjunto de síntomas que se define por la conducta. No es una “enfermedad”.
2. Considerar el autismo como un continuo más que como una categoría que se presenta en diversos grados en diferentes cuadros del desarrollo. Esto de acuerdo a lo descrito por el psicólogo Ángel Riviere en el año 2001.

El concepto de TEA facilita la comprensión de la realidad social de estos trastornos e impulsa y facilita el establecimiento de apoyos para las personas afectadas y sus familias.

CUADROS MÁS FRECUENTES ASOCIADOS AL TEA:

1. **Trastorno Autista:** Caracterización publicada por Leo Kanner en 1943. Trastorno del desarrollo caracterizado por retraso en la aparición del lenguaje, movimientos estereotipados, conductas auto estimulatorias, alteraciones en la relación, comunicación y flexibilidad. Su prevalencia es entre los 18 meses hasta 3 años, en hombres y mujeres.
2. **Trastorno de Rett:** Trastorno neurológico complejo, descrito por Dr. Andreas Rett en 1966. Se da en niñas e implica una rápida y devastadora regresión de la motricidad y la conducta (con estereotipias características como la de “lavado de manos”) Se asocia con discapacidad intelectual severa, microcefalia y numerosos trastornos orgánicos. Su mayor incidencia es entre los 6 y los 18 meses, en mujeres.
3. **Trastorno Desintegrativo Infantil:** Fue descrito inicialmente por Theodor Heller en 1908. Trastorno profundo del desarrollo que implica pérdida completa del lenguaje, acompañada de un deterioro de la comunicación e interacción social con presencia de gran ansiedad e inquietud y pérdida del control de esfínteres. Las personas presentan un desarrollo inicial normal o casi normal hasta los tres o cuatro años, momento en el que aparece una pérdida importante de funciones previamente adquiridas, presentándose progresivamente las características ya descritas.
4. **Trastorno de Asperger:** Fue descrito inicialmente por Hans Asperger en 1944. Trastorno del desarrollo caracterizado por un buen nivel de funcionamiento cognitivo, desarrollo normal del lenguaje, pero con problemas pragmáticos, con importantes dificultades en las relaciones y habilidades sociales. Presenta además problemas de adaptación escolar, intereses obsesivos e inflexibilidad. Su prevalencia es antes de los 3 años, en hombres.
5. **Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado:** Esta categoría aparece por primera vez en el DSM III-R (1988). Presenta un retraso profundo del desarrollo con características del trastorno autista, con manifestaciones en el comportamiento atípico después de los tres años.

CARACTERÍSTICAS CUALITATIVAS DEL TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA

Los trastornos del espectro autista se caracterizan por una triada de dificultades en la interacción social, en la comunicación y el lenguaje y en la flexibilidad, que son el núcleo del espectro. Cada uno de los cuales puede ocurrir en diferentes niveles de gravedad.

ALTERACIONES EN LA INTERACCIÓN SOCIAL

Puede presentarse desde un aislamiento completo, en el que la persona se queda dentro de su mundo, indiferente a las personas, presenta dificultades en la interacción social por problemas para comprender sutilezas sociales y por no poder decodificar las reglas sociales implícitas. No les resulta sencillo apreciar las intenciones de los demás, desarrollar juegos y hacer amigos. En consecuencia, el mundo social no les resulta fácil y en muchas ocasiones no les interesa, razón por la que muestran aislamiento. Estas limitaciones sociales son especialmente marcadas en la infancia, atenuándose un poco a lo largo de la vida, ya que su interés social va aumentando espontáneamente y ello favorece el aprendizaje de nuevas competencias.

ALTERACIONES CUALITATIVAS DE LA COMUNICACIÓN

Presentan una alteración en el lenguaje y comunicación verbal y no verbal. Esta falla de la comunicación verbal se acompaña además de pobreza o ausencia de la comunicación no verbal: gestos, posturas o expresiones faciales que acompañan normalmente al habla o la sustituyen.

Aquellos que desarrollan el habla lo hacen con ciertas características peculiares: ecolalia, perseveración, inversión pronominal y entonación anormal.

Lo más característico es que el lenguaje no es utilizado de manera social para compartir experiencias y vivencias, presentando dificultad para iniciar o mantener una conversación recíproca, comprender sutilezas, bromas, ironías o dobles intenciones, observándose alterados aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje.

PATRONES RESTRINGIDOS DE COMPORTAMIENTO, INTERESES Y ACTIVIDADES

Presentan rigidez de pensamiento y conductas ritualistas, estereotipadas y perseverativas. Pueden aparecer movimientos corporales estereotipados (aleteos de manos, giros sobre sí mismo, balanceo, deambulación sin funcionalidad, etc.). El juego tiende a ser repetitivo, poco imaginativo (hacer hileras, agrupamientos, fascinación por contar y repetir, etc.), y se pueden generar hasta contenidos obsesivos y limitados de pensamiento y ausencia de juego simbólico.

Presentan también intereses especiales, que no son frecuentes en otras personas de su edad (fascinación por partes de objetos, piezas giratorias, letras o logotipos, etc.), aunque lo más característico es que no comparten sus intereses con los demás. En las personas con mayor capacidad intelectual sus intereses restringidos son más sofisticados y pueden incluir el hacer colecciones, listados, recopilar datos sobre temas específicos: astronomía, monedas, mapas, trenes, programas informáticos, etc. Normalmente no están interesados en compartir su conocimiento de manera recíproca.

Por otra parte, se presentan con alta frecuencia en las personas con TEA otras funciones que manifiestan otras alteraciones además de la triada como núcleo.

Podemos hablar de la presentación de una heptada de alteraciones en los TEA (M. Aguilera 2009). Esta heptada de alteraciones va a afectar en mayor o menor grado el comportamiento dependiendo de las características con que se presenten, considerando además la diversidad de síntomas que las personas del espectro autista presentan de acuerdo a sus condiciones y niveles de desarrollo.

ALTERACIONES MOTORAS

Presentan movimientos torpes, expresión corporal disarmónica por hiperlaxitud que afecta su tono muscular y la coordinación motora gruesa y fina.

También hay casos en que la motricidad aparece perturbada, con alta actividad sensorio motriz estereotipada, manifestada en balanceo, giro de las manos, excitación incontrolada, dificultad para estar en un lugar tranquilo.

ALTERACIONES SENSORIALES

Las personas del espectro autista perciben distinto, pueden presentar desde una hipersensibilidad a hiposensibilidad de los estímulos auditivos, visuales, gustativos y táctiles.

Esta alteración sensorial puede explicar fenómenos frecuentemente observados como, por ejemplo:

- ✓ Taparse los oídos por los sonidos o volumen de la voz fuerte, a la reverberancia acústica que se produce en gimnasios, iglesias o espacios muy grandes, bullicio de un cumpleaños con los globos que se revientan, taparse los ojos por la luz de un flash fotográfico.
- ✓ También suelen ser hiper selectivos y ritualistas con los alimentos. Estas dificultades en la alimentación los llevan en ocasiones a presentar problemas alimenticios, con cuadros de bulimia o anorexia en ocasiones.
- ✓ A algunos les agrada tocar ciertas texturas, otros no permiten que se acerquen a ellos, otros presentan molestias con las etiquetas interiores en la ropa.
- ✓ A nivel de hiposensibilidad pueden manifestar bajos umbrales al dolor, lo que puede producir heridas de las que no acusan dolor como consecuencia, o no presentar síntomas a enfermedades comunes.

ALTERACIONES COGNITIVAS

Éstas varían desde la discapacidad intelectual hasta capacidades en niveles cognitivos superiores. La irregularidad es tan marcada que un talento excepcional puede acompañarse con una incompetencia intelectual. Pueden presentar capacidades especiales para la música, dibujo, cálculo, habilidades visoespaciales, memoria verbal, visual o auditiva.

Dentro del espectro comparten un conjunto de déficits cognitivos como la incapacidad de imaginar lo que otra persona está pensando y experimentando, llamado en el campo de la psicología como teoría de la mente.

Son significativos los déficits de la flexibilidad cognitiva, las funciones ejecutivas, el juicio y sentido común.

ALTERACIONES EMOCIONALES

Presentan déficits específicos tanto en el reconocimiento de las emociones ajenas como en la expresión de las propias (Hobson 1993). En las personas del espectro autista se debe tener en cuenta las dificultades emocionales y sus causas, y considerar que los cambios de sus rutinas y/o del entorno (horarios, recorridos, objetos o personas que cambian su ubicación o postura, etc.), son difícilmente predecibles.

Estos cambios son uno de los orígenes de los altos niveles de ansiedad, angustia y stress en ellos; también presentan baja tolerancia a la frustración, que se manifiesta en reacciones afectivas inadecuadas, como auto agresividad o hetero agresividad, signos de angustia, variaciones en el humor y alternancia de emociones opuestas que responden a la dificultad de poder decodificar los estados emocionales.

Todas estas características varían de acuerdo a la edad, la experiencia que pueda tener el niño o joven del medio y el compromiso de la triada respecto al trastorno en el ciclo vital explicitado anteriormente.

“La naturaleza y expresión concreta de las alteraciones que las personas con espectro autista presentan dependen de los siguientes factores:

1. *La asociación o no del autismo con discapacidad intelectual más o menos severa o, lo que es lo mismo, del nivel intelectual o cognitivo.*
2. *La gravedad del trastorno que presentan.*
3. *La edad, el momento evolutivo de la persona.*
4. *El sexo, el trastorno autista afecta con menos frecuencia, pero con mayor grado de alteración a mujeres que a hombres.*
5. *La adecuación y eficiencia de los tratamientos utilizados y de las experiencias de aprendizaje.*
6. *El compromiso y apoyo de la familia”.* (Ángel Riviere, 1998)

CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS DEL TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA

Actualmente, para el diagnóstico clínico es imprescindible la utilización de clasificaciones internacionales, el establecimiento de los subgrupos específicos y la descripción de sus características. Es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR) en el que los trastornos del espectro autista se definen como trastornos generalizados del desarrollo, que se caracterizan por una perturbación grave y generalizada de varias áreas de desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación, o la presencia de comportamientos, e intereses y actividades estereotipadas, incluye el trastorno autista, trastorno de Rett, trastorno Desintegrativo Infantil, trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Fuente: *Cartilla de la Federación del Autismo de Madrid: Estrategias proactivas de regulación emocional. 2013_España*

Manual de Apoyo a Docentes. Ministerio de Educación de Chile División de Educación General, Unidad de Educación Especial, Unidad de Educación Especial. Primera Edición, Santiago de Chile, Julio 2010

II.- ATENCIÓN TEMPRANA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y FAMILIAR A NIÑOS/AS CON TEA

Actualmente, el niño pequeño con trastorno espectro autista llega a los jardines infantiles con aproximadamente tres o cuatro años de edad y es este ingreso a la escolarización donde comienzan a manifestarse las dificultades. Ante este evento de cambio el niño/a comienza a reaccionar a un medio no decodificable para él en los siguientes ámbitos:

- ✓ **Social:** La primera manifestación de dificultad es en el juego, una actividad que no conoce o que intenta conocer y en la que no logra interactuar adecuadamente. Esta situación lo lleva a realizar su propio juego, manifestando rigidez. Finalmente se aísla a través de sus propios juegos, manifestando estereotipias que no son compartidas con el resto de los niños.
- ✓ **Comunicación:** Al no tener estrategias para comunicarse, no habla e instrumentaliza a los adultos, tira de ellos para conseguir lo que desea.

Presenta una comunicación con alteraciones en la prosodia, en que habla muy alto, molestando a los demás, o habla muy bajo. Entiende distinto, es literal, no maneja códigos de pregunta- respuesta, no sabe cómo comunicar, habla todo el tiempo y es repetitivo.
- ✓ **Emocional:** Presenta bajos umbrales de frustración y ansiedad manifestando rabietas, negativismo, frecuentes estados de hiperactividad por el cambio que afecta su funcionamiento.
- ✓ **Sensorial:** Se altera con los ruidos, olores o espacios como el gimnasio por la reverberancia acústica.
- ✓ **Contexto:** Referido al espacio, se distraerse con los estímulos, tiende a deambular, manifestando estados emocionales de angustia y ansiedad. No entiende las rutinas por no percibir las visualmente. El cambio de actividades lo altera.

Frente a estas manifestaciones, es necesario plantear la entrega de apoyos y capacitar a los padres dándoles información suficiente de las necesidades de su hijo, con un enfoque positivo. Los padres, al desempeñar este rol de apoyo activo en los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos, comienzan a recuperar un estado de tranquilidad y logran mirar con mejores expectativas el futuro de sus hijos.

El apoyo educativo en los niños con TEA es la clave para su desarrollo, proporciona una experiencia social valiosa al niño(a), a través de diversas oportunidades de aprendizaje. Es muy importante que la primera experiencia escolar sea grata para el niño/a. Por ello es fundamental integrarlo en un jardín que se interese por conocer las necesidades del niño/a, que desarrollen programas basados en sus intereses a través del desarrollo de actividades con estructura y con tareas simples de paso a paso, que proporcionen un refuerzo continuo a los comportamientos adecuados.

El jardín infantil debe proporcionar recursos para facilitar el proceso de integración y el máximo desarrollo del niño. Debe procurarle un contexto lo más normalizado posible y adaptar aquellas medidas que favorezcan la incorporación del niño a las dinámicas habituales de actividad, adaptando el currículum, los objetivos y la metodología a seguir dependiendo de las reales necesidades de cada niño. Todo con el objetivo que el sistema pueda y deba adaptarse al niño, como premisa general.

Revisemos a continuación algunas consideraciones que deben tenerse en cuenta al desarrollar el trabajo pedagógico:

2.1.- ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN

Consiste en procurar un ambiente social decodificable (predecible) para el niño y establecer una organización espacial y temporal.

ORGANIZACIÓN ESPECIAL

Por las dificultades de anticipación y la percepción caótica de la realidad que presentan los niños con TEA es que es necesario proporcionarles ambientes estructurados predecibles y contextos directivos de aprendizaje. Esto es más necesario en los casos en que el trastorno es más grave o se acompaña de retraso severo (Riviere, 1984).

En los niños pequeños que ingresan a un Jardín es de vital importancia la estructura ambiental, para facilitar la ubicación e integración en el aula y en el mundo.

La clase debe dividirse en espacios claramente diferenciados. En zonas de trabajo y de juego y un lugar o área específica de información.

El material debe estar señalizado y ordenado para facilitar el buen uso.

Al comienzo, con niños/as pequeños hay que mantener una actitud un tanto rígida en la utilización de los espacios, diferenciar muy bien la actividad y su lugar de desarrollo para ayudarles a integrarse en cada uno de ellos. Así logrará comprender que el lugar de trabajo es para trabajar. Una vez que ha comprendido la estructura del ambiente, el profesor y los padres a perder la rigidez inicial a medida que el niño adquiere flexibilidad, favoreciendo su espontaneidad.

El lugar o área específica de información, es el espacio en que se colocan las claves visuales que deben estar siempre en el mismo lugar dentro de la sala. Su objetivo es facilitar la adquisición de las capacidades de comunicación, anticipación y organización de las actividades.

Cuando hablamos de área nos referimos al lugar donde se ubican:

- a) Agendas visuales de actividades de trabajo, que contengan objetos, fotografías o imágenes.
Ejemplo: Si son objetos, debe colocarse en una repisa a la altura del niño de forma que visualice el orden de los objetos que trabajará.
Si son fotografías o imágenes deben estar en panel o pizarra colocadas en secuencia horizontal.
- b) Panel de comunicación de peticiones, de actividades, de juego, etc.
Ejemplo: Si son objetos, se colocan en una repisa o mesa, los objetos y actividades que le agradan al niño/a (pelota, auto, película en CD).
Si es en fotografías o imágenes en panel o pizarra se colocan fotografías o imágenes de objetos y actividades de agrado del niño/a (rompecabezas, auto, plaza de juegos).

ORGANIZACIÓN TEMPORAL

Los niños con TEA viven el mundo como una sucesión de escenas impredecibles y no controladas, lo que constituye no solo la desconexión sino también la manifestación de estados de ansiedad y nerviosismo, pudiendo aparecer problemas de conducta. Con esa sensación de la realidad les resulta imposible tener una noción de tiempo clara, relacionar situaciones con espacio, llegar a anticipar y estar preparados para afrontar los acontecimientos inmediatos.

La predicción es comprensión, la mejor forma de ayudar a un niño con TEA a comprender los acontecimientos que va a vivir es anticipándolo, avisándole, haciéndole llegar la información de manera que pueda entender a partir de sus propias vivencias.

La metodología educativa es: representar la realidad a través de agendas.

Para elaborar una agenda el profesor o los padres deben organizar una secuencia con claves visuales sobre las actividades que se van a desarrollar. El profesor o el padre deben enseñar al niño una por una las claves visuales (acompañado de palabra y gesto) y luego debe ubicarlas sobre un panel o estantería hasta completar toda la secuencia. Posteriormente el niño realiza una lectura con la que se pueden seguir varias finalidades:

- ✓ Ofrecer información para anticipar al niño de las diferentes actividades.
- ✓ Que el niño:
 - ✓ señale y mire al adulto.
 - ✓ denomine a través de gestos y palabras.
 - ✓ fomente la espontaneidad y pida a través de la agenda, actividades fuera de la rutina.

Ejemplo:

Lavarse las manos: Actividad que el niño/a puede anticipar si la visualiza en una imagen, paso a paso. El niño/a puede comunicar cada paso señalando, (si no señala, el adulto modela con su mano cada paso) y al realizar el gesto de cada acción y nombrar lo que realiza logra concretizar el lenguaje (si no tiene lenguaje que el adulto nombre el paso de la actividad).

Al realizar el gesto y escuchar lo que realiza, se favorece la mejor comprensión de lo que realiza.

El que la secuencia de lavado de manos esté colocada sobre el lavamanos, en el baño permite que el niño/a señale la actividad cuando él desee realizarla y al ver los pasos de la secuencia de lavarse las manos, logre realizarlo de forma independiente.

Las claves visuales con niños pequeños con TEA serán determinadas de acuerdo al nivel representacional que posea el niño, pudiendo comprender desde algo concreto hasta una forma más abstracta, es decir de objetos concretos a fotografías e imágenes.

2.2.- CONTENCIÓN AFECTIVA Y MEDIACIÓN

El vínculo proporciona seguridad y ayuda y debe estar representado por una persona, ya sea profesora, ayudante o padres. El objetivo es que el niño/a logre determinar y saber con quién puede contar para solicitar ayuda en momentos de descompensación pasando a ser esta persona quien lo guía y acompaña en su integración a los distintos ambientes.

2.3.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

- ✓ Tener siempre presente que un niño/a con TEA presenta un pensamiento lógico concreto visual e hiperreal. Para él las cosas son lo que son. Lo que puede ser evidente para un educador no lo es para el niño. Por lo tanto, el proceso de enseñanza aprendizaje, debe ser real, vivencial y concreto. Se debe evitar la identificación con distintivos surrealistas como animales o figuras geométricas, etc. Él o ella, es un niño/a y tienen nombre y su identidad real la que debe fortalecerse.

- ✓ Los apoyos otorgados a los niños/as con TEA deben ser intensivos. Los objetivos deben plantearse de manera consensuada entre los padres y los profesionales, y adaptados a la vida del niño con estrategias sencillas, que ayuden a mejorar la comunicación y la interacción entre padres-hijos.
- ✓ En la utilización del lenguaje se sugiere que sea sencillo, con frases cortas, con el fin de proporcionar información clara, y evitar el habla excesiva.
- ✓ Lograr la atención de los niños antes de comenzar a hablar.
- ✓ Usar gestos para complementar el lenguaje.
- ✓ Poner palabras en las acciones de niños que no tienen lenguaje.
- ✓ Realizar actividades funcionales, aprovechando las oportunidades que se producen de forma natural para enseñar habilidades, de manera que se practiquen bajo condiciones de vida real, en el contexto. Esto facilitará la transferencia de lo aprendido a otras situaciones cotidianas.
- ✓ Las actividades deben tener algunas características:
 - ✓ Organizarse en agendas de trabajo, utilizando claves visuales.
 - ✓ Cortas e ir aumentando progresivamente según aumenta la capacidad de atención del niño/a.
 - ✓ Claras y sencillas, utilizando una sola clave.
 - ✓ Gratificantes, la propia actividad puede servir de refuerzo.
 - ✓ Con un principio y un fin claro, delimitado por la propia actividad.

Bibliografía.

- ✓ Autismo de Madrid: Estrategias proactivas de regulación emocional.
- ✓ Autismo Burgos, (1994). CPR Burgos. El autismo hoy, Actas del IV Encuentro sobre Autismo, Burgos.
- ✓ Autismo Burgos, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2001). El autismo y su proyección de futuro, Actas del V Encuentro sobre Autismo, Burgos].
- ✓ Asociación Americana de Psiquiatras (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5. Barcelona, España: Masson.
- ✓ Belinchón, M. (2001). Situaciones y necesidades de los alumnos con trastorno de espectro autista. Ed. Martín y Macías. Madrid.
- ✓ Cañete, C. (2019). El poder de confiar en ti. Barcelona, España: Planeta
- ✓ Fernández, O. & Rodríguez, C. (2019). El niño con autismo en la escuela. Claves para una inclusión real. Madrid, España: Todo inclusión
- ✓ Hernández, J.M. y cols., (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. Revista de Neurología, 41 (4): pp. 237-245
- ✓ Hervás A, Rueda I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. Revista de Neurología, 66(1), S31-8.
- ✓ Paula-Pérez I, Artigas-Pallarés J. (2016). Vulnerabilidad a la autolesión en el autismo. Revista de Neurología, 62(1), S27-32. Prizant, B. M. (2018). Seres humanos únicos. Madrid, España: Alianza Editorial. Rivière, A. & Martos, J. (Comp). (2000). El niño pequeño con autismo. Madrid, España: APNA.

III.- COMPROMISOS Y DESAFIOS DESDE EL MINEDUC A TRAVÉS DE LA SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION.

3.1.- DICTAMEN N° 73: CUPOS DE ADMISIÓN DE PÁRVULOS Y ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD O NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PERMANENTES EN ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES PAGADOS

El derecho a la educación inclusiva está garantizado por la Constitución y por tratados internacionales ratificados por Chile, como la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. A nivel nacional, diversas leyes establecen medidas concretas para asegurar el acceso y permanencia de niños, niñas y adolescentes con discapacidad o necesidades educativas especiales permanentes (NEEP) en el sistema escolar.

Dentro de la normativa educacional, la regulación que resguarda los derechos de los párvulos y estudiantes con necesidades educativas especiales está establecida principalmente en la Ley General de Educación (LGE, artículo 4), la Ley N° 21.430 (artículos 41 y 42) y la Ley N° 21.544 (artículo 10, N° 1 y 2), que modifica y complementa las normas indicadas respecto del sistema educativo.

Estas regulaciones garantizan una educación inclusiva, de calidad y con igualdad de oportunidades, asegurando el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad o NEEP en las mismas condiciones que los demás, sin discriminación arbitraria. Esta protección se extiende a toda la educación regular, sin importar el tipo de financiamiento del establecimiento educacional.

PRINCIPALES MEDIDAS DEL DICTAMEN N° 73

El Dictamen N° 73, emitido por la Superintendencia de Educación el 10 de marzo de 2025, entrega orientaciones sobre la implementación de la Ley N° 21.544. Está dirigido a todos los establecimientos particularmente pagados, con reconocimiento oficial, autorización de funcionamiento o establecimientos parvularios en periodo de adecuación que imparten entre el primer nivel de transición y cuarto año medio.

Sus principales disposiciones son:

Se deberá priorizar un mínimo del 5% de los cupos de admisión de párvulos y estudiantes con NEEP en establecimientos educacionales particulares pagados, considerando el universo total que el establecimiento atiende. Para el año escolar 2028, se deberá aplicar plenamente esta norma.

El 5% se calculará respecto a cada curso y nivel. Se considera "curso" como la etapa de un ciclo que compone un nivel, modalidad, formación general común o diferenciada que se desarrolla durante una jornada en un año escolar. Por ejemplo, el curso 7° del nivel básico puede tener distintos "grupos curso": 7° Básico A, 7° Básico B.

De existir un porcentaje de párvulos y estudiantes con discapacidad o NEEP superior al exigido, el establecimiento deberá matricular a todos ellos y no solo hasta completar el 5%, ya que dicho porcentaje no constituye un límite para su matrícula.

Los establecimientos particulares pagados deben otorgar prioridad a quienes son hermanos o hermanas de párvulos o estudiantes que presenten discapacidad o NEEP que se encuentren matriculados en la institución educativa.

En relación con las NEE transitorias, los establecimientos particulares pagados pueden determinar cupos prioritarios incorporando sus regulaciones en sus procesos de admisión. Los cupos dispuestos para este propósito no podrán computarse para cumplir con la normativa dispuesta en el art. 10 N° 2 de la Ley N° 21.544.

¿CÓMO SE DEBE ACREDITAR LA DISCAPACIDAD O NEEP?

Para postular a estos cupos prioritarios, se requiere:

- ✓ **Discapacidad: Certificación emitida por el COMPIN según la Ley N° 20.422.**
- ✓ **NEEP: Informe de un profesional idóneo según lo estipulado en el artículo 16 del Decreto Supremo 170/2009.**

¿CUÁNDO ENTRA EN VIGENCIA LO DISPUESTO POR EL LEGISLADOR, SEGÚN LEY N° 21.544?

Con el propósito de que los establecimientos puedan adaptarse a las nuevas exigencias, se harán exigibles de manera progresiva, de acuerdo con las siguientes reglas:

- ✓ Para el proceso de admisión de 2026, correspondiente al año escolar 2027, se debe asegurar matrícula de al menos 1 párvulo o estudiante con discapacidad o NEEP por nivel.
- ✓ Para el año escolar 2027, al menos 14 cupos (1 por cada curso desde primer nivel de transición a IV medio) distribuidos en cada curso.
- ✓ Para año escolar 2028, se deberá aplicar plenamente la norma del cupo del 5% y la regla de preferencia de los hermanos o hermanas de párvulos o estudiantes que presenten discapacidad o NEEP que se encuentren matriculados en la institución educativa.

Uso de recursos para el complemento de cada una de las propuestas presentadas.

Leer el newsletter que a continuación desarrollamos sobre: ***“la Superintendencia de Educación, en el ejercicio de su facultad interpretativa, emitió el dictamen N°74 que permite a las entidades educativas entregar ayuda y recursos adicionales a niños y niñas con NEE, ya sea que cuenten o no con Programas de Integración Escolar (PIE)”***

Fuente: Portal de la supereduc.cl

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Estatuto Docente, versión 2025 del Grupo Boletín del Trabajo
- ✓ Estatuto Asistentes de la Educación, versión 2025 del Grupo Boletín del Trabajo
- ✓ Código del Trabajo, versión 2025 del Grupo Boletín del Trabajo
- ✓ Ley 20903, sobre Carrera de Desarrollo Profesional Docentes, BCN
- ✓ Ley 21724, publicada en enero de 2025 sobre reajuste del sector público.
- ✓ Compendio de Dictámenes de la Dirección del Trabajo, del archivo 2025 del Grupo Boletín del Trabajo.
- ✓ Sitio Oficial de la Superintendencia de Educación.
- ✓ Sitio Oficial del Colegio de Profesores de Chile



i

V.- BOLETÍN INFORMATIVO JUNIO 2025

LOS ESTABLECIMIENTOS PODRÁN UTILIZAR RECURSOS S.E.P. PARA APOYAR A ESTUDIANTES CON NEE.

Las Unidades Educativas a partir del mes de mayo, reciben importante noticia desde la Superintendencia de Educación, en el ejercicio de su facultad interpretativa, emitió el dictamen N°74 que permite a las entidades educativas entregar ayuda y recursos adicionales a niños y niñas con NEE, ya sea que cuenten o no con Programas de Integración Escolar (PIE).

De la lectura del citado dictamen, la máxima autoridad ha manifestado que *“Como Estado tenemos el deber de ofrecer oportunidades educativas de calidad a todos los y las estudiantes sea cual sea su condición social, cultural y características individuales, es por eso que desde la Superintendencia de Educación, y en el ejercicio de nuestra facultad interpretativa, emitimos este dictamen para que los establecimientos puedan implementar diversas estrategias de apoyo con cargo a la subvención SEP, con el fin de conducir el proceso de desarrollo y aprendizaje de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales”*

Respecto a las áreas o dimensiones que contemplan los Planes de Mejoramiento Educativo de la Ley SEP, el dictamen precisa que *“no deben leerse de forma aislada. Por el contrario, se vinculan y entretajan de manera tal que las acciones que componen cada una de ellas inciden en las demás y operan conjuntamente en el mejoramiento de la calidad de la educación del establecimiento en su totalidad y en beneficio de todos los párvulos y estudiantes, incluyendo, por cierto, aquellos que presentan NEE”*.

Por lo anterior y respecto del uso de recursos SEP en este ámbito, el instrumento normativo señala una serie de ejemplos de acciones que, cumpliendo con los requisitos generales de la Subvención Escolar Preferencial, y las condiciones específicas de cada una de ellas, se podrían financiar con dichos recursos, entre las que se mencionan:

- ✓ Capacitaciones y perfeccionamiento para profesionales y asistentes de la educación.
- ✓ Charlas y talleres para el mejoramiento de la calidad educativa.
- ✓ Contratación de personal docente, asistente de la educación y técnico pedagógico.
- ✓ Adecuaciones del entorno o espacio físico.
- ✓ Equipamiento de apoyo pedagógico y recursos de aprendizaje.

Por otra parte, la autoridad subrogante, manifestó que: *“El sistema educacional está enfrentando desafíos importantes en términos de una mayor diversidad de estudiantes, por lo que se deben generar las condiciones para que ningún niño o niña vea perjudicado su proceso educativo y se le otorguen los ajustes y apoyos necesarios para potenciar su desarrollo académico, personal y social”*.



JUNIO 2025

En cuanto a los gastos que incurran las entidades educativas por este concepto, el dictamen recalca que deben efectuarse en conformidad a las condiciones de mercado y no pueden realizarse entre personas relacionadas y que la decisión de realizar un determinado gasto con este propósito *"siempre debe responder a criterios eminentemente técnico-pedagógicos contando, de ser necesario, con la asesoría técnica correspondiente por parte de profesionales especializados, en atención a las características particulares de cada comunidad educativa y a las necesidades concretas de apoyo que requieran sus párvulos y estudiantes"*.

A continuación, se señalan una serie de ejemplos de acciones en favor de párvulos y estudiantes con necesidades educativas especiales que, cumpliendo con los requisitos generales de la Subvención Escolar Preferencial, y las condiciones específicas de cada una de ellas, serían posibles de ser financiadas con dichos recursos.

- a. **Capacitaciones y perfeccionamiento para profesionales y asistentes de la educación.** La realización de capacitaciones y perfeccionamiento en materias de apoyo a párvulos y estudiantes con necesidades educativas especiales entrega a los docentes y asistentes de la educación una herramienta esencial para atender la diversidad de estudiantes que componen el aula común, permitiendo implementar estrategias pedagógicas para un aprendizaje integral e Inclusivo para todo el estudiantado. así como herramientas contextuales y de prevención y abordaje de la ocurrencia de episodios de desregulación emocional y conductual de párvulos y estudiantes.

En este punto se incluyen las capacitaciones que exige la ley N° 21.545 (Ley de Autismo) para garantizar el derecho de los párvulos y estudiantes autistas a recibir una atención y educación adecuada, oportuna e inclusiva". Asimismo, se pueden solventar capacitaciones que guarden relación con materias relacionadas a la diversificación de la enseñanza, la realización de adecuaciones curriculares y la evaluación formativa diferenciada, entre otras temáticas, respecto de cualquier tipo de necesidad educativa especial.

De igual forma, en el marco de la convivencia escolar se comprenden capacitaciones que entreguen estrategias para el mejoramiento del clima escolar en ambientes de diversidad, con el objeto de proveer espacios educativos inclusivos, sin violencia y sin discriminación, para la debida protección de la integridad física y psíquica de las personas que presentan necesidades educativas especiales, entre otras temáticas.

- b. **Charlas y talleres para el mejoramiento de la calidad educativa.** Los establecimientos educacionales pueden desarrollar actividades de información u orientación a los diferentes integrantes de la comunidad educativa para fortalecer o contribuir con los objetivos de mejoramiento de la calidad de la educación, y por tanto, que pueden estar dirigidas tanto a los padres, madres y apoderados(as) como al estudiantado. Dentro de estas actividades, que deben ser específicas, acotadas y no habituales, como charlas o talleres, entre otros, se pueden comprender temáticas en materia de necesidades educativas especiales, contribuyendo así a la construcción de espacios inclusivos.



- c. **Contratación de personal docente, asistente de la educación y técnico pedagógico.** Los establecimientos educacionales, de acuerdo con las orientaciones del Ministerio de Educación, pueden contratar al personal necesario y específico para desarrollar su proyecto educativo, entre ellos docentes especialistas para el trabajo colaborativo y asistentes de la educación específicas. como psicólogos. fonoaudiólogos. psicopedagogos, asistentes técnicos en educación especial y técnicos en enfermería, entre otros, que permitan contribuir en el desarrollo de capacidades para dar respuesta a la diversidad de párvulos y estudiantes en su formación y logro de sus aprendizajes, incluidos quienes presenten alguna NEE.
- d. **Adecuaciones del entorno o espacio físico.** Con el objeto de contar con espacios educativos inclusivos, y como una forma de adecuación curricular de acceso orientada a reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso de la información, expresión y comunicación que facilitan el progreso en los aprendizajes de párvulos y estudiantes que presentan NEE, los establecimientos educacionales pueden, con cargo a la SEP. efectuar adecuaciones del entorno o espacio físico, como, por ejemplo, para atenuar el ruido ambiental o la luminosidad, entre otros.

Por otra parte, tratándose de la construcción y equipamiento de infraestructura y mobiliario escolar necesario para el mejoramiento de la calidad de la educación, este Servicio ya se pronunció mediante el Dictamen N° 41, de 2018. el que podría extenderse a la edificación, y habilitación de espacios inclusivos que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizajes de todos los párvulos y estudiantes, incluido aquellos que presentan NEE. Un ejemplo al respecto es la construcción de salas multisensoriales o el acondicionamiento de rincones o zonas de calma para la contención emocional

Con todo, en el entendido que el elemento central de la SEP supone un componente de "mejora". estas adecuaciones, construcciones y equipamientos deben superar los requerimientos mínimos con que debe contar el establecimiento educacional en el marco de las exigencias de accesibilidad universal que establece la Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones (OGUC), y por tanto, establecidas como requisito para la obtención y mantención del reconocimiento oficial del Estado, las que corresponden ser financiadas con recursos de la Subvención general de escolaridad u otros aportes.

- e. **Equipamiento de apoyo pedagógico y recursos de aprendizaje.** Los establecimientos educacionales, en tanto forma de adecuación curricular de acceso. pueden adquirir con cargo a la SEP el equipamiento de apoyo pedagógico y recursos de aprendizaje, específico o adaptado, como ayudas técnicas (auditiva, táctil, visual o la combinación de ellas) que faciliten la participación, autonomía y progreso en los aprendizajes de párvulos y estudiantes que presenten NEE. En el equipamiento de apoyo pedagógico se incluye la adquisición de equipos informáticos", periféricos y tecnologías de apoyo; reproductores de Imágenes; de amplificación de sonido. entre otros. Por su parte, tratándose de recursos de aprendizaje, se pueden adquirir softwares educativos y recursos audiovisuales que cuenten con particularidades. adaptación o especialización, según corresponda, para apoyar los aprendizajes, comunicación, participación y autonomía de párvulos y estudiantes que presenten NEE; materiales y recursos didácticos adaptados", entre otros.



Nuevamente, la limitación a este respecto es que no puede tratarse de aquel equipamiento tecnológico y recursos y materiales educativos mínimos con que debe contar el establecimiento educacional como requisito para obtener y mantener el Reconocimiento Oficial del Estado, de acuerdo al Decreto N° 53, de 2011, del Ministerio de Educación.

Finalmente, una lectura silenciosa y comprensiva, nos llevará a la optimización de los recursos a utilizar, bajo el marco regulatorio del citado dictamen.

Fuente: Portal web, Superintendencia de Educación

CARTOLA DE VALORES EDUCACIONALES AÑO 2024 - 2025

VALORES EDUCACIONALES LEY N° 21.724

Con fecha 03 de enero de 2024 se aprobó el reajuste para el sector público año 2024 y 2025, que otorga reajuste de remuneraciones a los trabajadores del sector público (educacional), concede aguinaldos que señala, concede otros beneficios que indica, y modifica diversos cuerpos legales.

DICIEMBRE 2024 – NOVIEMBRE 2025

VALOR DE LA UNIDAD DE SUBVENCIÓN AÑO 2024_2025 (USE) (REAJUSTE DEL SECTOR PÚBLICO)	DICIEMBRE 2024 (3%)	ENERO 2025 (1,2%)	JUNIO 2025 (0,64%)
	34.189,4	34.599,7	34.872,97

BONO DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL (BRP) PERSONAL MUNICIPALIZADOS, AGENCIAS LOCALES DE EDUCACION PUBLICA y COLEGIOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS ADSCRITOS AL SDPD DESDE DICIEMBRE DE 2024 A NOVIEMBRE DE 2025			
	DICIEMBRE 2024 (3%)	ENERO 2025 (1,2%)	JUNIO 2025 (0,64%)
ASIGNACIÓN DE TÍTULO	333.459	337.461	339.621
ASIGNACIÓN POR MENCIÓN	111.156	112.490	113.210
TOTAL, A PERCIBIR DE BRP	444.615	449.951	452.831

BONO DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL (BRP) PERSONAL ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS NO ADSCRITOS AL SDPD DESDE DICIEMBRE DE 2024 A NOVIEMBRE DE 2025			
	DICIEMBRE 2024 (3%)	ENERO 2025 (1,2%)	JUNIO 2025 (0,64%)
ASIGNACIÓN DE TÍTULO	95.002.-	96.142	96.757
ASIGNACIÓN POR MENCIÓN	31.668.-	32.048	32.253
TOTAL, A PERCIBIR DE BRP	126.670.-	128.190	129.010

NOTA: El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas validará los valores de la Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP) de acuerdo al reajuste del Sector Público para el año 2024-2025.-

REMUNERACIÓN BÁSICA MÍNIMA NACIONAL (RBMN) VALOR HORA CRONOLÓGICA ARTÍCULO 1° LEY 21.724						
	DICIEMBRE 2024 (3%)		ENERO 2025 (1,2%)		JUNIO 2025 (0,64%)	
EDUCACIÓN BÁSICA	\$ 18.978.-	\$835.032.-	\$ 19.206.-	\$845.064.-	\$ 19.329.-	\$850.476.-
EDUCACIÓN MEDIA	\$ 19.968.-	\$878.592.-	\$ 20.208.-	\$889.152.-	\$ 20.337.-	\$894.828.-

Artículo 35° del DFL N° 1, de 1996, del Ministerio de Educación, establece el valor mínimo de la hora cronológica fue establecido por el artículo quinto transitorio del DFL N° 1, de 1996, del Ministerio de Educación, los cuales se reajustan cada vez y en el mismo porcentaje que se reajusta la Unidad de Subvención Educacional. (Año 2024-2025 es de 4,9%, diferenciado en tres tramos).

Con estos nuevos valores a partir del reajuste, cambia el factor que es el producto resultante de multiplicar el número de horas de contrato de cada profesional por el valor mínimo de la hora cronológica fijada por la ley para el nivel de Educación Básica o de Educación Media, según corresponda, constituyendo el sueldo base o denominado Renta Básica Mínima Nacional (RBMN).

AGUNALDO Y BONOS

El monto del aguinaldo de Fiestas Patrias, de acuerdo con lo previsto en el inciso segundo del artículo 8 de la ley 21.724 de reajuste, en concordancia con lo establecido en el artículo 19 de ese texto legal, será enterado de acuerdo con los siguientes tramos:

AGUNALDO DE FIESTAS PATRIAS 2025 ARTÍCULO 8, LEY N° 21.724		
TRAMOS	REMUNERACIÓN LÍQUIDA (AL 30 DE AGOSTO DE 2025)	MONTOS
PRIMER	IGUAL O INFERIOR A \$ 1.025.622.-	\$ 88.667.-
SEGUNDO	SUPERIOR A \$ 1.025.622.- INFERIOR A \$ 3.396.325.-	\$ 61.552.-

Requisitos Bono de Escolaridad 2025:

Se entrega por cada hijo de entre cuatro y veinticuatro años de edad ley 18.987;

- ✓ Que dichos hijos sean carga familiar reconocida en los términos del decreto con fuerza de ley N° 150, de 1981, del Ministerio del Trabajo y Previsión Social;
- ✓ Que la carga respectiva se encuentre cursando estudios regulares en los niveles de enseñanza Parvularia del 1° nivel de transición, 2° nivel de transición, educación básica o media, educación superior o educación especial, en establecimientos educacionales del Estado o reconocidos por éste.
- ✓ Este emolumento se otorgará aun cuando no se perciba el beneficio de la asignación familiar, por aplicación de lo dispuesto en el artículo 1° de la ley N° 18.987.

BONO DE ESCOLARIDAD 2025 ARTÍCULO 13 LEY 21.724	
1° CUOTA A MARZO DE 2025	\$ 43.116.-
2° CUOTA A JUNIO DE 2025	\$ 43.116.-
TOTAL	\$ 86.232.-

Bono Adicional: El inciso primero del artículo 13 de la ley de reajuste, concede a los trabajadores beneficiarios del bono de escolaridad, durante el año 2024-2025 una bonificación adicional, por cada hijo que cause este derecho, cuando a la fecha de pago del aludido bono esos funcionarios tengan una remuneración líquida igual o inferior a \$ 1.025.622, la que se pagará con la primera cuota del bono de escolaridad respectivo y se someterá, en lo demás, a las reglas que rigen dicho beneficio.

BONO ADICIONAL DE ESCOLARIDAD 2025 ARTÍCULO 14 LEY N° 21.724	
PARA FUNCIONARIOS CON REMUNERACIONES IGUAL O INFERIOR A \$ 1.025.622.-	CUOTA ÚNICA
MONTO TOTAL	\$36.427.-

NOTA: Los trabajadores a que se refiere el artículo 14 anterior, establece que, durante el año 2025, sobre una bonificación adicional al bono de escolaridad de \$ 36.427.- por cada hijo que cause este derecho, cuando a la fecha de pago del bono, los funcionarios tengan una remuneración líquida igual o inferior a \$ 1.025.622.-, la que se pagará con la primera cuota del bono de escolaridad respectivo y se someterá en lo demás a las reglas que rigen dicho beneficio.

**BONO DE VACACIONES NO IMPONIBLE
ARTÍCULO 23 LEY N° 21.724**

TRAMOS	REMUNERACIÓN LIQUIDA (MES DE NOVIEMBRE DE 2024)	MONTOS
PRIMER	IGUAL O INFERIOR A \$ 1.025.622.-	\$ 109.202.-
SEGUNDO	SUPERIOR A \$ 1.025.622.- INFERIOR A \$ 3.396.325.-	\$ 54.601.-

NOTA: El Artículo 23, concede, por una sola vez, a los trabajadores de las instituciones mencionadas en los artículos 2, 3, 5 y 6 un bono de vacaciones no imponible, que no constituirá renta para ningún efecto legal, que se pagará a más tardar en el mes de enero de 2025 y cuyo monto será de \$109.202 para los trabajadores cuya remuneración líquida que les corresponda percibir en el mes de noviembre de 2024 sea igual o inferior a \$ 1.025.622 y de \$54.601.- para aquellos cuya remuneración líquida supere tal cantidad de \$1.025.622, e inferior a \$ 3.396.325.-

**CARRERA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
LEY N° 20.903**

A continuación, informamos los valores de las asignaciones de la Carrera Docente de Tramo y de acuerdo al reajuste del Sector Público para el año 2024-2025, incrementado en un 4,9%, diferenciado en tres tramos.

COMPONENTE DE PROGRESION				
COMPONENTE DE PROGRESIÓN MÁXIMO 44 HORAS Y 15 BIENIOS	TRAMOS	DICIEMBRE 2024 (3%)	ENERO 2025 (1,2%)	JUNIO 2025 (0,64%)
	ACCESO	18.772	18.997	19.119
	INICIAL	18.772	18.997	19.119
	TEMPRANO	61.859	62.801	63.202
	AVANZADO	124.495	125.989	127.249
	EXPERTO I	466.722	472.323	475.346
	EXPERTO II	1.004.407	1.016.460	1.022.965

COMPONENTE FIJO				
COMPONENTE FIJO VALOR MÁXIMO PARA DOCENTES CON 44 HORAS.	TRAMOS	DICIEMBRE 2024 (3%)	ENERO 2025 (1,2%)	JUNIO 2025 (0,64%)
	AVANZADO	129.213	130.764	131.601
	EXPERTO I	179.463	181.617	183.796
	EXPERTO II	272.783	276.056	277.823

NOTA: Según el reajuste de la Unidad de Subvención (USE), considera un reajuste para este año de un 4,9% en la Asignación de tramo y la Asignación por docencia en establecimientos con alta concentración de alumnos prioritarios.

DIRECTORIO DE PUBLICACIONES EDUCACIONALES AÑO 2025

REVISTA	MES	TITULO
I	ENERO	<ul style="list-style-type: none"> NUEVOS INCREMENTOS A PARTIR DEL REAJUSTE DEL SECTOR PUBLICO, PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL EL 03 DE ENERO DE 2025; LEY N° 21.724
II	FEBRERO	<ul style="list-style-type: none"> EL CALENDARIO ESCOLAR, MATRIZ PARA EL CUMPLIMIENTO DE NORMAS EMANADAS DESDE DE LA SECRETARIA MINISTERIAL DE EDUCACIÓN POR REGIONES
III	MARZO	<ul style="list-style-type: none"> ACCESO AL BONO DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE, POR CONCEPTO DE TITULO Y MENCIÓN, OTORGADO POR LEY N° 20.158
IV	ABRIL	<ul style="list-style-type: none"> ACCESO AL BONO DE RECONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE, POR CONCEPTO DE TITULO Y MENCIÓN, OTORGADO POR LEY N° 20.158
V	MAYO	<ul style="list-style-type: none"> LA DESVINCULACIÓN LABORAL A DOCENTES Y ASISTENTES, EN EL ÁMBITO EDUCACIONAL SUBVENCIONADO DE CHILE
VI	JUNIO	<ul style="list-style-type: none"> LA DESVINCULACIÓN LABORAL A DOCENTES Y ASISTENTES, EN EL ÁMBITO EDUCACIONAL SUBVENCIONADO DE CHILE



CALENDARIO 2025

Enero

L	M	M	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Febrero

L	M	M	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

Marzo

L	M	M	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Abril

L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Mayo

L	M	M	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Junio

L	M	M	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Julio

L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Agosto

L	M	M	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Septiembre

L	M	M	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Octubre

L	M	M	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Noviembre

L	M	M	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Diciembre

L	M	M	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				