“Autorregulación emocional y conductual en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista: Lineamientos para la asesoría desde la Asistencia Técnico Educativa”

Trabajo Final para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional.

Autores:
Marco Cid Sandoval
Camila Rojo Arismendi
Docente guía:
Pablo Melo Moreno
Facultad de Psicología
Magíster en Psicología Educacional

14 de mayo, 2026

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Resumen

El aumento de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y normativas como la Ley 21.545 exige programas formativos preventivos en autorregulación emocional y conductual. Este trabajo tiene como objetivo fortalecer la propuesta interventiva de una Asistencia Técnica Educativa para establecimientos educacionales de Chile en torno a estrategias de autorregulación emocional y conductual para estudiantes con TEA. Se realizó un análisis diagnóstico mediante entrevistas semiestructuradas a profesionales ATE, encuestas y revisión documental de capacitaciones y evaluaciones de satisfacción docente. Se identificaron fortalezas y oportunidades de mejora en diseño, ejecución y aplicabilidad, lo que permitió elaborar un programa fortalecido con estrategias anticipatorias, co-regulación, protocolos estandarizados, autocuidado docente y continuidad anual. Los lineamientos entregados a la ATE constituyen una propuesta validada para implementación escolar, trascendiendo enfoques reactivos.

Introducción

En el escenario educativo chileno actual, el aumento sostenido en el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) (López et al., 2022, en prensa), junto con las recientes actualizaciones normativas como la Ley N.º 21.545 y la Circular N.º 586, han tensionado las prácticas de los diferentes establecimientos escolares, evidenciando la necesidad de fortalecer las respuestas educativas desde un enfoque inclusivo, pertinente y basado en evidencia. En este contexto, la autorregulación emocional y conductual se visualiza como un criterio para favorecer la participación, el aprendizaje y la permanencia de estudiantes con TEA en el sistema escolar.

El presente trabajo se desarrolla en el marco de una Asistencia Técnica Educativa (ATE), entidad orientada al fortalecimiento de capacidades en comunidades educativas a través de procesos de capacitación y asesoría. A partir de la experiencia acumulada por la institución intervenida, se ha identificado como problemática relevante la dificultad de los equipos educativos para abordar episodios de desregulación emocional y conductual en estudiantes con TEA, lo que se vincula tanto a la ausencia de estrategias sistematizadas como a la falta de formación específica en enfoques actuales de intervención. Además, han identificado que las desregulaciones afectan la labor y la salud mental del cuerpo docente.

Desde una perspectiva teórica-metodológica, la intervención se sustenta en el paradigma de la neurodiversidad, el cual reconoce las diferencias neurológicas como parte de la variabilidad humana, promoviendo entornos educativos que se adapten a las necesidades de los estudiantes. En coherencia con este enfoque, se integra el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco pedagógico que orienta la eliminación de barreras y la generación de oportunidades de participación. Además, se incorporan aportes del enfoque de regulación emocional, particularmente en lo referido a la comprensión del ciclo de desregulación y al desarrollo de estrategias de co-regulación, junto con una mirada preventiva que trasciende el abordaje exclusivamente reactivo de las conductas.

Respecto a lo referido, el trabajo tiene como propósito evaluar y fortalecer el diseño, la implementación y la aplicabilidad de un programa de capacitación en autorregulación emocional y conductual dirigido a equipos educativos, con el fin de contribuir a la construcción de prácticas más inclusivas, coherentes y sostenibles. La relevancia de esta intervención recae en su potencial para sistematizar estrategias, generar lineamientos transferibles a diversos contextos escolares y aportar al desarrollo profesional docente, favoreciendo así una respuesta institucional más efectiva frente a los desafíos que plantea la atención a la neurodivergencia en el sistema educativo actual.

Caracterización de la fundación

La ATE a intervenir es una entidad de capacitación orientada al perfeccionamiento

docente, en el marco de la Ley de Subvención Escolar (N° 20.248/2008). Desde 2016, está acreditada por el Registro de ATE del Ministerio de Educación.

La ATE ofrece un apoyo externo, especializado y temporal a sostenedores, equipos directivos, docentes, asistentes de la educación y equipos administrativos. Su propósito es fortalecer la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos educacionales, contribuyendo a la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Estos servicios buscan optimizar procesos, prácticas y estrategias que permitan alcanzar los estándares indicativos de desempeño en cada nivel educativo, promoviendo tanto el aprendizaje como la formación integral de las y los estudiantes. Además, aportan al desarrollo profesional de la comunidad educativa a través de planes de formación y capacitación (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

La ATE tiene su sede en la comuna de Vilcún en Chile, ofreciendo servicios a establecimientos educacionales de todo el país, tales como escuelas, colegios y liceos. Trabajan de manera remota o desplazándose a distintas comunas y regiones de Chile para impartir capacitaciones y asesorías presenciales.

El equipo interno de trabajadores está conformado por 5 personas estables, que se encargan de la gestión administrativa, marketing, ventas, coordinación y supervisión de los proyectos.

El área de Dirección General está a cargo de la directora académica quien se encarga de liderar la empresa, diseñar las estrategias de crecimiento, supervisar todos los procesos internos, tomar decisiones clave sobre nuevos servicios y expansión. La directora académica además se encarga de supervisar todos los procesos y coordinaciones relacionados a las áreas de gestión curricular, evaluación docente y liderazgo.

En el área de coordinación académica, el responsable está a cargo de diseñar, supervisar y actualizar los programas de capacitación, asegurando su alineación con las políticas educativas vigentes y los estándares de calidad de la empresa. Lidera la selección y acompañamiento de relatores, coordina la implementación académica de proyectos, evalúa resultados y propone mejoras continuas. Además, impulsa la innovación pedagógica, integra nuevas tendencias educativas y representa académicamente a la organización ante clientes y aliados estratégicos, contribuyendo al desarrollo y crecimiento de la ATE.

En el área de ventas, la secretaria y encargada de ventas de la ATE, se ocupa de la atención directa a clientes, gestionando consultas, solicitudes de información y coordinación de reuniones. Es responsable de elaborar y enviar cotizaciones, hacer seguimiento a las oportunidades de venta y apoyar en el cierre de acuerdos con colegios y sostenedores. Además, organiza agendas internas, coordina fechas y logística de las capacitaciones, y colabora en la actualización de bases de datos y automatizaciones de contacto.

El encargado del área de Finanzas en la entidad es responsable de la gestión financiera y contable de la empresa. Sus funciones incluyen la emisión de facturas, control de pagos y cobros, elaboración de presupuestos, proyecciones financieras y manejo de cuentas bancarias. Además, se encarga de coordinar el cumplimiento de obligaciones tributarias, gestionar los contratos de servicios externos y apoyar en la toma de decisiones estratégicas mediante informes financieros claros y oportunos.

La encargada del área de Marketing en la ATE, lidera la estrategia de posicionamiento y comunicación de la empresa. Sus funciones incluyen la planificación y ejecución de campañas de redes sociales y contenidos digitales, así como la creación de material gráfico y audiovisual. Además, gestiona la automatización de procesos de marketing, analiza métricas para optimizar resultados y desarrolla acciones para fortalecer la presencia de la marca en el sector educativo.

En cuanto a colaboradores externos, cuentan con alrededor de 20 a 30 profesionales asociados que trabajan por proyectos o actividades específicas. Esto incluye relatores, asesores educativos, expertos en convivencia escolar, especialistas en neurodiversidad y desarrollo de habilidades del siglo XXI.

La misión de la entidad de capacitación es contribuir al desarrollo integral de los

establecimientos educacionales en Chile mediante capacitaciones y asesorías que promuevan una educación de calidad, inclusiva y adaptada a las necesidades del mundo actual y futuro, y su visión es ser una organización líder en innovación educativa, formando comunidades escolares capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI. Para alcanzar estos objetivos, la ATE diseña y ejecuta asesorías y capacitaciones orientadas a fortalecer las competencias pedagógicas y socioemocionales de docentes, directivos y asistentes de la educación. Su enfoque se centra en cuatro áreas clave: innovación metodológica, inclusión y equidad, climas de aprendizaje enriquecedores y el desarrollo de habilidades del siglo XXI en estudiantes. En relación a los programas que ofrece, están basados en un diagnóstico personalizado, el cual permite identificar las necesidades específicas de cada comunidad educativa para contextualizar soluciones; metodologías activas, a través de estrategias de aprendizaje colaborativo basadas en el "aprender haciendo"; acompañamiento continuo, realizando un seguimiento y monitoreo post-capacitación para garantizar una implementación efectiva, y se adaptan al contexto, el cual implica el diseño de cada curso según las realidades y desafíos específicos de cada establecimiento.

Por otro parte, la ATE se especializa en entregar soluciones en las siguientes áreas:

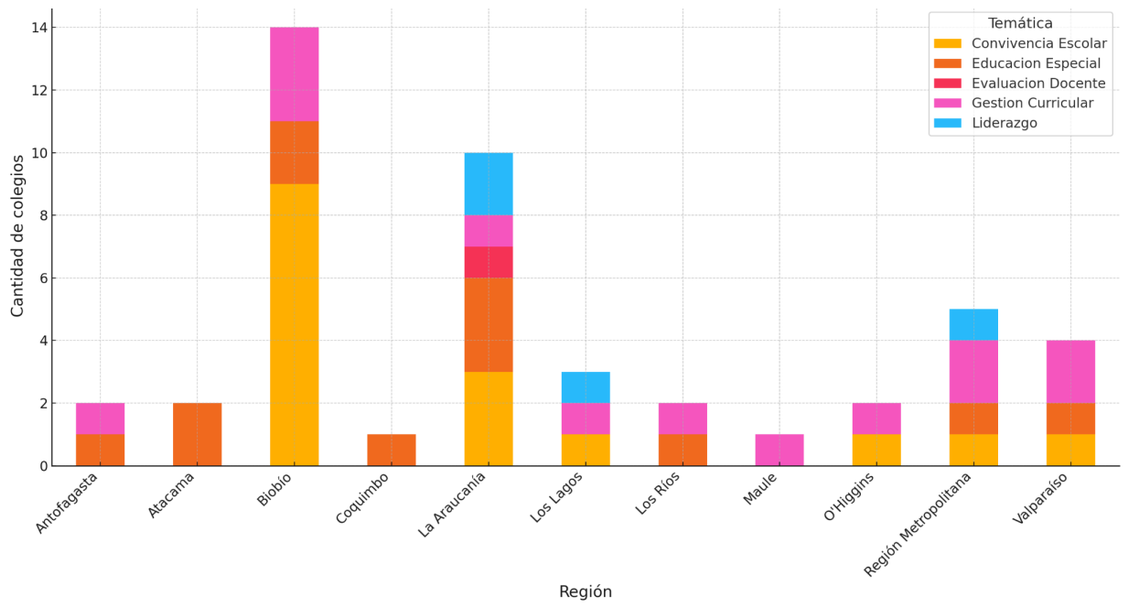
- Gestión Curricular: Capacitaciones y asesorías orientadas a fortalecer competencias docentes tanto en la preparación como en la ejecución de la enseñanza y evaluación de manera innovadora para la formación de estudiantes con las habilidades del siglo XXI.
- Liderazgo Escolar: Capacitaciones y asesorías para potenciar las competencias de los equipos directivos de los establecimientos educativos, que permitan transformar a las comunidades educativas y dar respuesta a los desafíos del contexto educativo actual. Además, asesora en gestión estratégica para fortalecer la dirección escolar.
- Convivencia Escolar: Capacitaciones y asesorías orientadas a fortalecer y crear ambientes de aprendizaje positivos.
- Educación Especial: Capacitaciones y asesorías orientadas a la adquisición de competencias y la transformación de prácticas pedagógicas que les permitan enfrentar los desafíos del siglo XXI, promoviendo el aprendizaje significativo, la inclusión y la equidad educativa.

Las capacitaciones y asesorías se dirigen, en su mayoría, a establecimientos educacionales subvencionados, principalmente debido a factores vinculados con la organización y factibilidad operativa. Sin embargo, el público objetivo es amplio e incluye también a colegios públicos, en todos sus niveles, así como a diversos actores del sistema educativo, tales como sostenedores, rectores, directores, jefes de Unidad Técnico Pedagógica, encargados de Convivencia Escolar, profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) y directores comunales de educación, entre otros.

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Figura 1

Cantidad de colegios atendidos por región y temática de capacitación.



El gráfico presenta la distribución de las capacitaciones realizadas por la ATE durante el año 2024, categorizadas por región y temática. Se observa una alta concentración de actividades en la Región del Biobío, La Araucanía y Metropolitana, lo que refleja una mayor demanda en estas zonas. Las temáticas más abordadas corresponden a Convivencia Escolar, Gestión Curricular y Educación Especial, evidenciando las principales áreas de interés y necesidad dentro de las comunidades educativas. Es importante mencionar que todas las capacitaciones de educación especial tienen como temática principal el Autismo. Esta distribución muestra una respuesta coherente con los desafíos actuales del sistema escolar, especialmente en el fortalecimiento de prácticas inclusivas, liderazgo pedagógico y mejora del trabajo colaborativo en aula.

Descripción de la demanda

La experiencia acumulada por la ATE en procesos de asesoría y formación en las temáticas previamente mencionadas ha permitido identificar la necesidad de revisar y fortalecer su actual propuesta de intervención. Esto, con el propósito de asegurar que sus programas se mantengan alineados tanto con los requerimientos normativos vigentes como con las realidades y desafíos que enfrentan cotidianamente los equipos educativos. En este sentido, en la actualidad, una de las problemáticas más significativas se vincula con la necesidad de fortalecer estrategias de autorregulación en estudiantes neurodivergentes, especialmente aquellos con condición del espectro autista.

Esta necesidad se ha intensificado desde la implementación de la Ley N° 21.545 y, en particular, tras la emisión de la Circular N° 586 en diciembre de 2023. A partir de ese momento, se han llevado a cabo diversas acciones de apoyo a las comunidades educativas, orientadas tanto a la actualización normativa como a la atención de solicitudes específicas de los establecimientos, lo que ha evidenciado la urgencia de diseñar un programa con enfoque preventivo. Antes de la promulgación de la Ley, la mayor parte de las capacitaciones se enfocaban en el diseño e implementación de adaptaciones curriculares conforme al Decreto Exento N° 83/2015, así como en acciones que permitieran avanzar hacia un PME inclusivo. En el último año, sin embargo, se ha observado un giro hacia la formación en convivencia escolar con foco inclusivo, abordando especialmente los procedimientos y protocolos necesarios para

garantizar una respuesta adecuada a las necesidades de estudiantes neurodivergentes.

La directora académica de la ATE señala que se ha vuelto prioritario implementar un programa de apoyo y estrategias orientadas al trabajo con los equipos educativos en temáticas vinculadas a la neurodivergencia, particularmente en lo referido al espectro autista. Para dar respuesta a este requerimiento, la institución cuenta actualmente con un equipo de 3 relatores especializados, quienes están a cargo de impartir las capacitaciones en el área de inclusión. Asimismo, señala que diversos establecimientos educacionales se han visto involucrados en situaciones legales derivadas de procedimientos vinculados a la forma en que abordan la neurodivergencia o a estudiantes con diagnóstico, los cuales han sido cuestionados por apoderados en relación con la manera en que se procede. En relación con la evaluación del impacto de las intervenciones, se reconoce que esta área aún presenta debilidades. Con el propósito de subsanar lo previamente señalado, actualmente se encuentra en desarrollo un plan piloto de monitoreo y seguimiento, cuyo fortalecimiento se considera prioritario; además, se plantea la necesidad de contar con apoyo para su creación y consolidación, a fin de asegurar una mejora sostenida y medible en los procesos implementados en las diversas temáticas abordadas.

Por otro lado, a través de una observación participante virtual con diversos equipos directivos, se pudo identificar una serie de necesidades emergentes asociadas al trabajo con estudiantes con TEA, especialmente a raíz de recientes episodios de desregulación emocional que han generado un alto impacto en las comunidades escolares. Los equipos señalan que el cuerpo docente manifiesta sentirse desbordado ante la falta de herramientas concretas y estrategias inclusivas que permitan abordar adecuadamente estos eventos. En particular, han visualizado la urgencia de contar con protocolos de acción claros que incluyan estrategias de comunicación asertiva, medidas de apoyo sensorial y mecanismos efectivos de contención emocional. Además, refieren que resulta indispensable que el personal educativo esté capacitado para identificar los signos iniciales de desregulación, actuar de acuerdo con las orientaciones establecidas en planes como el de acompañamiento emocional y conductual, o el de desregulación emocional y conductual, y coordinarse oportunamente con las indicaciones de profesionales externos o del equipo de apoyo interno. Un punto central que emerge de la observación participante virtual es la necesidad de establecer criterios consensuados sobre el nivel de acompañamiento que requiere el estudiante, considerando si éste debe estar presente en todo momento (clases, recreos, desplazamientos al baño, etc.) o si se pueden promover progresivamente momentos de mayor autonomía según su perfil y evolución. Asimismo, los equipos directivos manifiestan preocupación respecto a cómo enfrentar situaciones en las que estudiantes se ven emocionalmente sobrepasados, por ejemplo, en momentos de labilidad emocional.

Finalmente, reconocen que este tipo de situaciones también afectan profundamente al cuerpo docente, quien puede experimentar altos niveles de estrés y desregulación. Por ello, se vuelve prioritario para los cuerpos directivos fomentar prácticas de autocuidado y autoconocimiento en los equipos educativos, junto con instancias de formación que les permitan actuar con mayor seguridad, contención y sentido de propósito ante estos desafíos.

De acuerdo con lo anterior, el problema central identificado por los establecimientos educacionales que asesora la ATE radica en la falta de estrategias sistematizadas y protocolos claros para el manejo de la desregulación emocional y conductual en estudiantes con TEA. Esta situación se ha visto agravada por el aumento de episodios de desregulación, la reciente exigencia normativa (Ley N° 21.545 y Circular N° 586/2023) y la falta de preparación específica de los equipos educativos. Entre las causas principales de este problema se identifican: (1) la carencia de protocolos de acción consensuados que orienten a docentes y asistentes en la atención inmediata y preventiva de estos casos; (2) la insuficiente capacitación del personal educativo en estrategias de autorregulación, comunicación asertiva y apoyo sensorial adaptado a las necesidades del estudiantado neurodivergente; (3) la debilidad en los mecanismos de monitoreo y evaluación del impacto de las intervenciones realizadas, lo que dificulta la mejora continua; y (4) la ausencia de prácticas sistemáticas de autocuidado y manejo del estrés para el cuerpo docente, quienes se ven frecuentemente sobrepasados ante estas situaciones.

Desde la perspectiva de la ATE, y a partir de su experiencia acumulada en el trabajo de asesoría a establecimientos educacionales, han identificado la necesidad de fortalecer y validar su propuesta formativa orientada al manejo de la desregulación emocional y conductual en estudiantes con TEA, la cual, como se menciona anteriormente, surge debido al incremento sostenido de episodios de desregulación en contextos escolares, así como de las recientes

exigencias normativas, como la Ley N° 21.545 y Circular N° 586/2023, que han elevado los estándares de respuesta institucional frente a estas situaciones.

Tomando en consideración tanto la perspectiva institucional de ATE como los hallazgos obtenidos a partir de la observación participante con equipos directivos, se reconoce su urgencia por avanzar hacia el diseño e implementación de un programa integral que permita abordar de manera articulada las problemáticas detectadas, orientándose al fortalecimiento de las competencias de los equipos educativos, garantizando respuestas inclusivas, contextualizadas, efectivas y sostenibles frente a las necesidades específicas de estudiantes con TEA.

En este escenario, se identifica la importancia de revisar de forma sistemática el diseño, implementación y aplicabilidad de sus programas de capacitación en estrategias de autorregulación emocional y apoyo sensorial adaptado. Entre las principales razones que motivan esta evaluación de los programas de la ATE se encuentran: (1) la necesidad de asegurar que los contenidos y metodologías utilizadas sean pertinentes y viables para los distintos contextos escolares; (2) la importancia de conocer la percepción de los equipos profesionales, conformados por tres especialistas dedicados al trabajo en neurodivergencia, que han participado en las capacitaciones; (3) la oportunidad de detectar barreras u oportunidades de mejora en la aplicación práctica de lo aprendido; y (4) el compromiso institucional con la mejora continua y la respuesta efectiva a los desafíos emergentes en el ámbito de la inclusión educativa.

En consecuencia, se hace prioritaria la implementación de un proceso evaluativo que permita recoger evidencia sobre el impacto, fortalezas y oportunidades de ajuste de las capacitaciones desarrolladas por la ATE, con el propósito de optimizar su propuesta de valor y asegurar su alineación con las necesidades reales de las comunidades escolares.

Marco de referencia

Panorama actual del Trastorno del Espectro Autista y desafíos de inclusión escolar en Chile

A nivel mundial se ha observado un incremento en el diagnóstico del TEA, impulsado en gran medida por avances en las técnicas de evaluación y detección temprana, que permiten identificar de forma más precisa y oportuna a quienes presentan esta condición (Celis & Ochoa, 2022; Chiarotti & Venerosi, 2020; Yáñez et al., 2021). En Chile, durante el 2021 se estimaron cerca de 198.898 casos prevalentes de TEA, con mayor incidencia en menores de 5 años y una proporción dos a tres veces superior en hombres. Aunque la prevalencia por edad se ha mantenido estable, el total de casos aumentó un 40% desde 1990, principalmente por diagnósticos en adultos (López-Espejo, 2025). Este incremento sostenido en los diagnósticos ha generado nuevas demandas para el sistema escolar chileno, que ha debido fortalecer sus respuestas institucionales para garantizar la inclusión de estudiantes neurodivergentes en aulas regulares. Como parte de un amplio proceso de desarrollo de políticas de inclusión, el PIE se consolida como una política destinada a favorecer el acceso, la participación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, tanto permanentes como transitorias, siendo fortalecida a través del decreto exento Nº 170 (Ministerio de Educación de Chile, 2009), y encuentra sustento en la Ley General de Educación (Ley Nº 20.370), que consagra el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En el marco del funcionamiento del PIE dentro del sistema escolar, se ha observado un aumento del 719 % en la matrícula de estudiantes con diagnóstico de autismo entre los años 2013 y 2020 (López et al., 2022, en prensa), posicionando al TEA como la segunda necesidad educativa permanente de mayor crecimiento en el sistema escolar chileno, lo que representa, a su vez, un desafío creciente para el sistema educativo, ya que implica que los docentes deben asumir nuevos roles y responsabilidades que anteriormente no estaban contemplados en su formación ni en su quehacer profesional (Escobar-Villacrés et al., 2024).

En línea con este proceso de transformación, la inclusión de estudiantes con TEA ha cobrado una relevancia central a partir de la promulgación de la Ley N.º 21.545 (2023), la cual establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas autistas en los ámbitos social, de salud y educación. Esta normativa, desde una perspectiva de derechos, define el TEA como una diferencia o diversidad en el neurodesarrollo que genera dificultades significativas en la interacción y comunicación social, junto a conductas e intereses repetitivos o restringidos, cuyo impacto varía según el entorno y requiere un

diagnóstico profesional (Ley 21.545, 2023).

En consonancia, la Circular N.º 586 de la Superintendencia de Educación instruye a los establecimientos educacionales a garantizar el derecho a la educación sin discriminación, incorporando medidas concretas para la eliminación de barreras y la promoción de ambientes inclusivos, respetuosos y accesibles para estudiantes con TEA (Superintendencia de Educación, 2024). Este enfoque se alinea con principios internacionales ratificados por Chile, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), los cuales refuerzan la obligación del Estado de garantizar el acceso equitativo y la participación plena de todos los niños y niñas en el sistema educativo.

Del diagnóstico a la inclusión: Conceptualización del Trastorno del Espectro Autista y la autorregulación emocional

Desde el punto de vista conceptual, el autismo puede ser abordado desde dos perspectivas complementarias: la clínica y la normativa chilena.

Desde la mirada clínica, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) define TEA como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por déficits persistentes en la comunicación e interacción social en múltiples contextos, junto con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Esta clasificación incluye distintos niveles de severidad y necesidades de apoyo (American Psychiatric Association, 2013).

Por su parte, la normativa chilena, a través de la Ley 21.545, conceptualiza el autismo como una diferencia o diversidad del neurodesarrollo que se manifiesta en dificultades significativas en la interacción y comunicación social, además de conductas e intereses restrictivos o repetitivos. Este enfoque destaca el impacto funcional que puede tener esta condición al interactuar con barreras del entorno, y promueve su reconocimiento desde un paradigma de derechos y no de patología (Ley 21.545, 2023).

Ambas definiciones coinciden en la caracterización central del autismo, pero difieren en su enfoque: mientras el DSM-5 adopta una perspectiva diagnóstica-clínica, la ley chilena enfatiza la inclusión, la autonomía y el respeto a la neurodiversidad como principios orientadores de la intervención educativa y social.

El concepto de neurodiversidad, propuesto por Singer (1998), plantea que las diferencias neurológicas como el autismo forman parte natural de la variabilidad humana y deben ser valoradas como cualquier otra forma de diversidad. Pellicano y den Houting (2022) argumentan que este enfoque permite replantear tanto la investigación como la práctica educativa, promoviendo entornos que se adapten a las necesidades de las personas autistas en lugar de esperar que estas se ajusten a normas neurotípicas.

A su vez en el ámbito pedagógico, el DUA, difundido en Chile a través del Decreto Exento N.º 83 del año 2015, representa una herramienta clave para responder a la diversidad neurocognitiva del aula. Este enfoque promueve la planificación educativa flexible mediante tres principios: proporcionar múltiples formas de representación, ofrecer múltiples formas de expresión y de participación. Su implementación permite reducir barreras al aprendizaje y fomentar trayectorias inclusivas desde el inicio del proceso educativo (Ministerio de Educación de Chile, 2015).

En esta misma línea, el uso de protocolos de desregulación emocional y planes de acompañamiento personalizados, como lo establece el Ministerio de Educación en sus orientaciones de 2022, permite fortalecer trayectorias educativas inclusivas, brindando apoyo efectivo a estudiantes con TEA en situaciones de crisis emocional o conductual.

Por su parte, la regulación emocional se puede entender como un proceso fundamental que permite a los individuos modular la intensidad, duración y expresión de sus emociones en función del contexto y los objetivos personales (Gross, 1998). En contraposición, la desregulación emocional se refiere a la dificultad para gestionar estados afectivos, lo que puede manifestarse en conductas desadaptativas tanto internas como externas, como la agresión, la evasión o el colapso emocional. Cramer y Filderman (2023) describen un modelo cíclico de

desregulación compuesto por tres fases: rumbling (signos tempranos de malestar), desregulación (pérdida de control) y recuperación (agotamiento o negación), el cual permite identificar patrones y anticipar respuestas en contextos educativos inclusivos. Este enfoque, basado en el trabajo de autores como Dix y Page (2008, citado en Cramer & Filderman, 2023), destaca la importancia de que los adultos respondan con estrategias de regulación co-construida y apoyo emocional, evitando intervenciones que escalen el conflicto.

En este contexto, el rol que desempeñan los docentes resulta importante, puesto que además de mediar el aprendizaje académico, su quehacer laboral ha evolucionado abarcando múltiples dimensiones que incluyen la facilitación del aprendizaje activo, la orientación emocional y la promoción de valores. Según Viñals y Cuenca (2016), el docente contemporáneo asume diversos roles como guía, mentor, facilitador y dinamizador del aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes y fomentando entornos educativos inclusivos y participativos. Dicho lo anterior, es importante que los docentes desarrollen competencias transversales, tales como habilidades comunicativas, pensamiento crítico y capacidad de adaptación, para responder eficazmente a los desafíos del siglo XXI. Desde una perspectiva psicosocial, la intervención se concibe como una práctica relacional que articula dimensiones individuales, grupales y comunitarias, orientada a generar cambios significativos en contextos educativos diversos (López et al., 2007). Comprender la intervención educativa desde esta perspectiva, permite abordar el TEA de manera más efectiva, dado que la eficacia de las prácticas pedagógicas inclusivas está estrechamente vinculada a la calidad de las intervenciones desarrolladas por los actores educativos.

En línea con esta necesidad de intervenciones significativas y contextualizadas, surge el rol clave de la ATE , como una figura creada por el Ministerio de Educación para que instituciones externas apoyen a los establecimientos educacionales en el diseño, implementación y evaluación de acciones que mejoren la calidad de la educación. Su objetivo es fortalecer la gestión escolar y pedagógica mediante acompañamiento en la implementación del PME, el uso eficiente de recursos SEP, evaluación de capacidades y diseño de estrategias de innovación pedagógica (Cadesem, 2025).

Para comprender adecuadamente el alcance de la labor que desarrolla una ATE, resulta clave abordar los conceptos de capacitación y asesoría, los cuales constituyen herramientas esenciales dentro de su quehacer. La capacitación puede entenderse como un proceso sistemático, planificado e intencionado de enseñanza y aprendizaje mediante el cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes específicas en las personas, con el fin de mejorar su desempeño en contextos laborales o educativos. Este proceso no solo busca actualizar contenidos, sino también promover el cambio de prácticas y la adaptación a nuevas exigencias del entorno, fortaleciendo la calidad del servicio y la eficacia organizacional (Chiavenato, 2006).

Por su parte, la asesoría es "el servicio que se brinda a los miembros de una institución educativa o a un individuo en el puesto de trabajo, dirigida a la corrección, complementación y/o actualización de conocimientos, hábitos, habilidades y modo de actuación" (Martínez Q., 2000, como se citó en Martínez Mondéjar et al., 2014, p. 222). Aunque esta definición se origina en el campo educacional, sus componentes son extrapolables a la mayoría de las formas de asesoría profesional. Subraya que la asesoría es fundamentalmente un servicio orientado a la mejora del desempeño. Además, no se trata de una imposición de conocimiento, sino de un proceso que "propicia la transmisión de ideas y tienen que ver con las actividades lógicas de comunicación y con relaciones claras, abiertas y profundas que se establezcan entre el asesorado y el asesor por mutuo acuerdo mediante un proceso de negociación". Este último punto es crucial, ya que introduce la idea de una relación dialógica y consensuada como vehículo para el cambio (Martínez Mondéjar et al., 2014).

La diversidad emocional y neurológica en el aula: Bases para una educación inclusiva

El reconocimiento de la diversidad emocional y neurológica en los contextos escolares ha impulsado la necesidad de adoptar enfoques teóricos que permitan comprender y transformar las prácticas educativas tradicionales. Desde esta perspectiva, el enfoque del "Index for Inclusion" (Booth & Ainscow) subraya la importancia de transformar la cultura escolar hacia una más inclusiva, destacando que la inclusión no es solo una cuestión de accesos físicos, sino de participación plena y sentido de pertenencia. Las estrategias propuestas van más allá de ajustes físicos como zonas de regulación sensorial e incluyen cambios estructurales y

pedagógicos que promueven la equidad emocional y cognitiva. Estas abarcan desde la adaptación de rutinas escolares con apoyos visuales y lenguaje comprensible, hasta la creación colaborativa de protocolos de actuación ante situaciones de crisis, elaborados junto a los propios estudiantes y familias. Estas prácticas se fundamentan en el reconocimiento de que muchos episodios de desregulación emocional en niños neurodivergentes están directamente vinculados a la falta de comprensión o anticipación de los entornos escolares. En este sentido, la planificación participativa y la creación de entornos emocionales seguros se constituyen como mecanismos preventivos, y, por sobre todo, como expresiones de justicia educativa y respeto por la diversidad emocional en el aula.

La neurodivergencia, concepto acuñado inicialmente por Singer (1998), ha emergido como una perspectiva crítica frente a los modelos médico-patologizantes del desarrollo neurológico. Desde esta mirada, condiciones como el autismo, la atención divergente o la dislexia no son trastornos que deban ser corregidos, sino expresiones diversas del funcionamiento cerebral humano que requieren ambientes comprensivos y adaptativos. Pellicano y den Houting (2022) profundizan esta discusión al plantear que la neurodiversidad debe entenderse como un paradigma, en contraste con el modelo normalizador, al situar la investigación y las prácticas en la mejora de la calidad de vida de las personas autistas desde sus propias perspectivas. No obstante, autores como Hughes (2020) advierten que la heterogeneidad del autismo evidencia que el paradigma de la neurodiversidad, a pesar de su solidez para fundamentar políticas inclusivas y promover derechos, no logra explicar por completo la diversidad del “paisaje autista”, puesto que mientras algunos estudiantes logran desenvolverse plenamente cuando se eliminan barreras sociales, existen otros que requieren apoyos más clínicos, intensivos y específicos que trascienden la sola adaptación del entorno. En este marco, el enfoque neuroafirmativo aparece como una vía que complementa y expande el paradigma de la neurodiversidad. Rajotte et al. (2025) sostienen que la inclusión escolar trasciende los ajustes individuales y requiere el desarrollo de una cultura educativa capaz de reconocer y valorar las diversas formas de ser y aprender. Desde esta perspectiva, el énfasis se sitúa en la transformación de la escuela como institución neuroinclusiva, orientada a celebrar la neurodiversidad, ofrecer espacios seguros y disminuir las barreras sociales, físicas y pedagógicas que condicionan la participación.

Un ejemplo de ello se observa en la infancia, cuando niños neurodivergentes suelen presentar perfiles sensoriales y emocionales particulares, tales como hipersensibilidad auditiva o visual, dificultades para regular el contacto social, o patrones de interés intensos y restringidos, los cuales, si bien con frecuencia son interpretados como obstáculos para el aprendizaje, constituyen en realidad indicadores de la necesidad de enfoques pedagógicos flexibles. Frente a lo señalado, es importante articular diversas estrategias que reduzcan barreras y potencien fortalezas, entre ellas el DUA, concebido como una herramienta que permite ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación (Ministerio de Educación de Chile, 2015). No obstante, su implementación ha de inscribirse en un marco más amplio, orientado a la construcción de entornos neuroafirmativos que promuevan tanto el bienestar como la participación significativa de todos los estudiantes neurodivergentes (Rajotte et al., 2025). En este sentido, Dallman et al. (2022) destacan que un abordaje respetuoso de las desregulaciones debe incluir la co-regulación con el adulto, la identificación de desencadenantes ambientales y sensoriales, y el uso de apoyos que permitan al estudiante reconocer y gestionar sus emociones desde su propio estilo comunicativo. Además, se plantea que conductas como el stimming deben ser comprendidas como formas legítimas de autorregulación, susceptibles de ser acompañadas en la medida en que no impliquen daño. Igualmente, se enfatiza la importancia de valorar el derecho del niño a consentir y decidir sobre su participación en las actividades, ajustando la intervención cuando ésta pierde sentido para él. Finalmente, se recomienda reconocer todas las formas de comunicación (verbales y no verbales) como válidas, enseñar a la comunidad educativa a interactuar de manera empática con estas expresiones y garantizar espacios seguros donde el estudiante pueda recuperar la calma y sostener su participación de manera significativa.

Teoría de la intersubjetividad

El TEA ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas que buscan explicar sus características cognitivas y conductuales. Entre las más influyentes se encuentran la teoría de la intersubjetividad, la cual fue desarrollada inicialmente por Trevarthen (1979), y plantea que los seres humanos nacen con una predisposición biológica a compartir experiencias afectivas con otros. Esta capacidad, conocida como "intersubjetividad primaria", permite a los niños y niñas

coordinar emocionalmente con las expresiones faciales, tonos de voz y gestos de sus cuidadores. En el caso del autismo, esta sincronía emocional parece estar interrumpida desde etapas tempranas del desarrollo. Hobson y Lee (1998) profundizan en esta idea, señalando que las personas con TEA presentan una dificultad para interpretar los estados mentales ajenos y que existe una limitación para participar afectivamente en ellos, lo que podría generar una base frágil para el posterior aprendizaje de estrategias autorregulatorias. Además, es importante identificar que la ausencia de experiencias afectivas que sean compartidas con otras personas, limita la posibilidad de que el niño o niña internalice modelos de regulación emocional a partir de la relación con otros. Stern (1985), desde la psicología del desarrollo, respalda esta idea al señalar que el vínculo emocional con los cuidadores es esencial para la construcción del "self regulador". Así, un desarrollo intersubjetivo atípico comprometería la adquisición de herramientas emocionales básicas, favoreciendo estados de desregulación en contextos sociales exigentes o ambiguos, como los escolares.

Teoría de la disfunción ejecutiva

Por su parte, la teoría de la disfunción ejecutiva ofrece un enfoque neuropsicológico que complementa esta comprensión. Ozonoff et al. (1991) plantearon que las personas con TEA presentan dificultades significativas en funciones ejecutivas como el control inhibitorio, la planificación, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Estas funciones, estrechamente ligadas al lóbulo prefrontal, están directamente implicadas en los procesos de regulación emocional. Según Zelazo y Cunningham (2007), el control ejecutivo permite inhibir respuestas impulsivas, y, además, modular la intensidad de las emociones, redirigir la atención y generar soluciones ante situaciones frustrantes. Cuando estas capacidades están comprometidas, la persona puede verse sobrepasada por estímulos emocionales, mostrando reacciones desproporcionadas o que no son acordes al contexto en el cual se encuentra. Barkley (2012) señala que la autorregulación emocional requiere de una orquestación coordinada entre procesos cognitivos y emocionales, lo cual se ve dificultado en casos de disfunción ejecutiva. En este sentido, Mazefsky et al. (2014) encontraron que los adolescentes con TEA de alto funcionamiento tienden a usar estrategias desadaptativas (como la rumiación o supresión emocional) y que la poca utilización de estrategias adaptativas se asocia con mayor psicopatología (ansiedad, depresión). Aunque no se centraron directamente en funciones ejecutivas, es posible entender que muchas de estas estrategias dependen del funcionamiento ejecutivo (por ejemplo, inhibición o flexibilidad cognitiva).

Ciclo de la desregulación emocional: comprensión y prevención en contextos escolares

Profundizando en la comprensión de la desregulación emocional en contextos educativos inclusivos, Cramer y Filderman (2023) proponen un modelo que conceptualiza este fenómeno como un ciclo compuesto por etapas reconocibles: una fase inicial de señales sutiles de incomodidad, una etapa de pérdida de control emocional y conductual, y un período posterior de recuperación caracterizado por agotamiento o desconexión. Lo referido permite anticipar y responder de forma más adecuada a las necesidades emocionales de los estudiantes, especialmente aquellos con diagnósticos como TEA o trastornos conductuales. Además, los autores señalan que la desregulación emocional impacta negativamente tanto en la estabilidad individual como en la convivencia y el clima del aula; por ello, comprender su desarrollo resulta fundamental para diseñar estrategias que fortalezcan la práctica pedagógica. En consonancia, el enfoque propuesto por CASEL (2020) sitúa a la regulación emocional como una de las competencias centrales del aprendizaje socioemocional, junto con la autoconciencia, la toma de decisiones responsable y las habilidades para establecer relaciones. Desde esta perspectiva, promover el desarrollo de habilidades sociales implica también enseñar a los estudiantes a identificar, comprender y modular sus emociones, previniendo así respuestas impulsivas o desproporcionadas. La integración de ambos enfoques sugiere que una intervención educativa efectiva debe contemplar tanto el reconocimiento de los ciclos de desregulación como la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales.

El rol del docente como agente de regulación emocional: Clave para el bienestar y la sostenibilidad de una cultura escolar inclusiva

En relación con el rol del docente, es importante reconocer que su labor va más allá de facilitar el aprendizaje académico; el profesor también cumple una función clave en la construcción de vínculos afectivos y en la creación de espacios seguros de contención emocional. Desde la teoría del apego, se reconoce que la figura docente puede cumplir funciones

reguladoras similares a las de los cuidadores primarios, ofreciendo seguridad emocional y modelando estrategias de afrontamiento ante el estrés. Esta perspectiva ha sido respaldada por estudios que destacan el rol del docente como figura afectiva significativa en el desarrollo socioemocional del estudiante. O'Connor y McCartney (2007) evidencian que las relaciones positivas entre docentes y alumnos funcionan como una base segura para el aprendizaje, y se asocian con mayores niveles de competencia emocional y social. Por su parte, Pianta et al. (2003) sostienen que el vínculo afectivo con el profesorado influye directamente en la organización emocional del estudiante y puede incluso moderar los efectos de contextos familiares adversos.

Jennings y Greenberg (2009) desarrollaron el modelo de "docente social y emocionalmente competente", proponiendo que los docentes con habilidades de regulación emocional son más eficaces en la gestión del aula y en la promoción de un clima escolar positivo. Este tipo de docentes son más empáticos, utilizan estrategias de enseñanza inclusivas y poseen un mayor grado de bienestar laboral. Brackett et al. (2010) complementan esta visión al señalar que la inteligencia emocional docente predice niveles más bajos de burnout y mayores niveles de compromiso profesional.

Las prácticas docentes inclusivas incluyen la validación emocional, la enseñanza explícita de estrategias de afrontamiento, y el uso de lenguaje emocional positivo. Jennings y Greenberg (2009) argumentan que cuando los docentes desarrollan estas competencias sociales y emocionales, contribuyen a un ambiente de aula más saludable, lo que reduce los conflictos y mejora los resultados de aprendizaje. Por tanto, la promoción de una cultura institucional basada en la compasión, la contención y el trabajo colaborativo se vuelve fundamental para mantener estos beneficios en el tiempo.

Sin embargo, esta labor reguladora requiere que los propios docentes cuenten con herramientas para gestionar sus emociones. En Chile, Muñoz-Troncoso et al. (2024) identificaron altos niveles de desregulación emocional en docentes, asociada a factores como el género, la edad y las condiciones laborales. Esta situación compromete su bienestar y, a su vez, afecta su capacidad para brindar contención emocional a sus estudiantes. Por ello, las intervenciones deben considerar el desarrollo profesional docente en competencias socioemocionales, incluyendo espacios de autocuidado, supervisión emocional y trabajo colaborativo. Desde una perspectiva sistémica, Fullan (2002) sostiene que los cambios profundos en educación sólo son sostenibles si se articulan con una cultura profesional colaborativa y emocionalmente consciente. Esto implica que el bienestar docente y la capacidad para sostener relaciones emocionalmente significativas no deben entenderse como factores individuales, sino como condiciones estructurales que deben ser promovidas por toda la comunidad educativa.

Regulación emocional en contextos educativos inclusivos: Evidencias para la atención a la neurodivergencia

Diversos estudios internacionales y nacionales han evidenciado la creciente necesidad de abordar la regulación emocional dentro del contexto escolar, especialmente en relación con estudiantes neurodivergentes y el rol del profesorado frente a episodios de desregulación. La revisión sistemática de McLeod et al. (2022) analizó 24 investigaciones publicadas sobre intervenciones en regulación emocional en el contexto escolar. Los estudios incluidos abarcaron múltiples países como Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá y Australia, así como diversos niveles educativos, desde primaria hasta secundaria. Los programas fueron dirigidos principalmente por docentes capacitados, con duraciones entre 8 y 20 semanas. Los resultados indicaron efectos positivos moderados en autorregulación emocional, rendimiento académico, reducción de ansiedad y conductas agresivas. El análisis destaca la importancia de intervenciones sostenidas y adaptadas al contexto escolar para lograr impactos significativos. Los autores recomiendan la integración de estas prácticas dentro de las políticas escolares y el desarrollo profesional docente.

En la misma línea, el estudio realizado por Cramer y Filderman (2023) explora cómo prevenir y gestionar crisis de desregulación emocional en aulas inclusivas a través de una planificación proactiva. El estudio se llevó a cabo en escuelas con alto índice de inclusión en Estados Unidos y se centró en estudiantes con perfiles neurodivergentes. Se implementaron rutinas previsibles, zonas de calma, señalética visual y estrategias de co-regulación. A través de la observación directa y entrevistas a docentes, se evaluaron los efectos de estas estrategias sobre

la conducta y estabilidad emocional de los estudiantes. Los resultados indicaron mejoras significativas en la participación, disminución de crisis y mayor identificación emocional por parte de los estudiantes. Los autores concluyen que las estrategias anticipatorias y estructuradas son efectivas para prevenir episodios de desregulación y fomentar ambientes emocionalmente seguros.

Por otro lado, el estudio de Greene y Ablon (2021) propone un modelo basado en la resolución colaborativa de problemas. La investigación fue desarrollada en escuelas públicas urbanas en EE.UU. con estudiantes en riesgo de exclusión escolar. A través de registros de incidentes, entrevistas y medidas de clima escolar, se analizó el impacto de este enfoque relacional. En lugar de castigar conductas desafiantes, se implementó un proceso de diálogo colaborativo entre docentes y estudiantes. Los resultados mostraron reducciones significativas en sanciones disciplinarias y mejoras en la comunicación empática. Los autores destacan que el modelo no solo disminuye el conflicto, sino que fortalece la autonomía emocional y la resolución de problemas en estudiantes con dificultades de regulación emocional.

De manera más específica, McKeown et al. (2023), evaluaron la implementación del programa PATHS en escuelas primarias de Irlanda. Se aplicó un diseño cuasiexperimental en 18 escuelas, incluyendo observaciones en el aula, entrevistas con profesores y cuestionarios a estudiantes. El programa promueve competencias como la identificación emocional, la autorregulación y la resolución de conflictos. Se observó una mejora sostenida en las habilidades socioemocionales de los estudiantes, así como una reducción de comportamientos disruptivos. Los resultados fueron consistentes en contextos con y sin diagnóstico clínico, apoyando la eficacia de intervenciones universales y preventivas en la mejora del bienestar emocional en la escuela.

En la misma línea, Bellei et al. (2010) desarrollaron una investigación en el marco del proyecto FONDEF D06I1038, cuyo objetivo fue estudiar el impacto, la estructura y las condiciones de efectividad de los servicios de las ATE implementados tras la entrada en vigencia de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en Chile. El estudio contempló diversas técnicas metodológicas, incluyendo análisis documental, entrevistas, grupos focales y talleres con directores, docentes, sostenedores, asesores ATE y funcionarios del Ministerio de Educación, y se basó en información recopilada durante los primeros dos años de funcionamiento del Registro Nacional de ATE. El propósito central fue evaluar la efectividad de estas asesorías externas como mecanismos de apoyo al mejoramiento escolar, especialmente en establecimientos con altos índices de vulnerabilidad. A través del análisis de más de 500 entidades ATE registradas, que ofrecían más de 3.500 servicios y asesoraban a más de 2.000 escuelas en todo el país, se buscó identificar aquellos factores que inciden positivamente en los procesos de mejora institucional y en los aprendizajes de los estudiantes.

Entre los hallazgos más relevantes, se destaca que solo aquellas intervenciones que se extendieron por varios años lograron generar cambios significativos y sostenibles en el aprendizaje escolar. A su vez, se constató que muchas de estas mejoras se diluyen una vez que finaliza la intervención, debido a la falta de transformación cultural y estructural en las prácticas escolares. El estudio revela que la efectividad de una ATE está influenciada por el reconocimiento y legitimación por parte de las comunidades escolares, no dependiendo de forma exclusiva del contenido teórico. En esta línea, resulta importante visualizar los factores relacionados a la capacidad del asesor de desempeñarse en contextos educativos complejos, la claridad en los objetivos del programa, la pertinencia de las metodologías utilizadas y el equilibrio entre el rol de apoyo y el rol crítico que debe asumir la asesoría. De acuerdo con las percepciones de los propios actores escolares, las ATE más valoradas fueron aquellas centradas en la práctica pedagógica concreta, que se vincularon estrechamente con el trabajo cotidiano de las aulas, y que promovieron la participación activa de los equipos docentes. De esta forma, el estudio concluye que la ATE puede convertirse en un agente relevante de cambio institucional, en la medida que promueva procesos colaborativos, contextualizados y orientados al fortalecimiento de capacidades internas, más allá de la dependencia externa del apoyo recibido (Bellei et al., 2010).

Concordante con la evidencia planteada por Bellei et al. (2010) Rojas-Andrade y Leiva, plantean una perspectiva similar desde las percepciones del programa Habilidades para la Vida. En su estudio, participaron 197 profesionales de la salud mental escolar quienes respondieron una encuesta en línea. El análisis cuantitativo identificó como principal dificultad las conductas externalizantes en los estudiantes. Además, se destacó como barrera el modelo educativo vigente

y la escasa disponibilidad de tiempo en la agenda escolar para implementar programas emocionales. Los profesionales recomendaron fortalecer la colaboración con familias y docentes, así como articular redes de apoyo internas y externas al establecimiento. El estudio enfatiza que el éxito de las intervenciones depende en gran medida del contexto institucional y del compromiso colectivo con el bienestar emocional estudiantil.

Respecto al trabajo que se realiza con los funcionarios de las unidades educativas, Muñoz-Troncoso et al. (2024) validaron la escala DERS-E para medir desregulación emocional en docentes, evidenciando que esta problemática afecta significativamente su bienestar y desempeño profesional. El estudio, realizado con una muestra de 1.074 profesores, reveló que las mujeres presentan mayores niveles de desregulación emocional, particularmente en áreas como el rechazo de emociones, la interferencia en la vida diaria y la confusión emocional. Además, se observó que la desregulación tiende a disminuir con la edad, lo cual sugiere un componente evolutivo en las habilidades de autorregulación. Estos hallazgos destacan la necesidad de implementar intervenciones específicas para fortalecer las competencias socioemocionales del cuerpo docente, ya que una regulación emocional deficiente puede comprometer su capacidad para gestionar el aula, resolver conflictos y sostener un vínculo pedagógico positivo con sus estudiantes.

En síntesis, el aumento en la matrícula de estudiantes con TEA y la reciente actualización normativa exigen respuestas integrales que aborden tanto las necesidades de autorregulación emocional de los estudiantes como el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los equipos educativos. La evidencia revisada permite sostener que un programa de asesoría desarrollado por una ATE para abordar la desregulación emocional en estudiantes con TEA debiese adoptar un carácter preventivo, sostenido y contextualizado, incorporándose de manera orgánica a las rutinas, políticas y documentos de gestión escolar. En esta línea, se releva la necesidad de que dicho programa integre estrategias anticipatorias y estructuradas, tales como rutinas previsibles, apoyos visuales, espacios de calma y prácticas de co-regulación, junto con el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y de resolución colaborativa de problemas en el aula. Además, se destaca la importancia de que la propuesta formativa contemple claridad en sus objetivos y metodologías, promueva la participación de los equipos docentes y se oriente al desarrollo de capacidades internas más que a la dependencia de apoyos externos. De igual modo, se considera imprescindible incluir componentes específicos para el abordaje de la regulación emocional del profesorado, incorporando estrategias de autocuidado y manejo del estrés, y situar el programa bajo el paradigma de la neurodiversidad y un enfoque de derechos, favoreciendo así la construcción de entornos escolarmente inclusivos y emocionalmente seguros para toda la comunidad educativa

Proceso diagnóstico

Las acciones diagnósticas planificadas fueron ejecutadas considerando los tiempos establecidos y la disponibilidad de los profesionales de la ATE. Para asegurar la pertinencia de la información recopilada, se realizó una selección intencionada de los participantes, focalizada exclusivamente en el área técnica e instruccional. Si bien la institución cuenta con un equipo interno de cinco personas y una red de 20 a 30 colaboradores externos, los roles estables internos son mayoritariamente administrativos (finanzas, ventas y marketing) y no tienen injerencia en el diseño, ejecución ni aplicabilidad pedagógica de los programas. Por su parte, del total de profesionales ejecutores externos, solo tres conforman el núcleo constante y especializado dedicado al área de inclusión educativa, temática central de esta intervención. De este subgrupo técnico, se invitó a los tres profesionales quienes lideran y ejecutan directamente las capacitaciones sobre neurodiversidad y TEA, garantizando así una alta representatividad para los fines específicos del diagnóstico. En una primera instancia, se enviaron correos informativos a estos tres profesionales del equipo, explicando los objetivos del proceso y solicitando su participación. Aunque se había proyectado una reunión inicial conjunta, solo uno de ellos estuvo disponible para conectarse en dicha instancia. Debido a esto, la presentación con el propósito del diagnóstico y la descripción metodológica fue enviada por correo electrónico a los tres participantes junto al consentimiento informado, asegurando que todos contaran con la misma información base.

Durante la fase de levantamiento de información, se aplicó un formulario digital estructurado a los tres profesionales inicialmente convocados, obteniéndose respuesta completa por parte de todos ellos dentro del plazo establecido. De manera complementaria, se realizaron

entrevistas semiestructuradas a dos de los tres profesionales, quienes aceptaron participar en esta etapa. Las entrevistas se desarrollaron de manera virtual, con una duración de 30 a 40 minutos cada una.

Por otro lado, se llevó a cabo una revisión documental de los materiales asociados a las capacitaciones impartidas durante el año 2024, incluyendo programas formativos, planificaciones, presentaciones, guías y encuestas de satisfacción aplicadas a docentes participantes. Esta revisión se extendió por un periodo de dos semanas.

Finalmente, se procedió a la organización y sistematización de toda la información recopilada. Para ello, se construyó una matriz integradora que permitió cruzar datos cualitativos y cuantitativos, facilitando la interpretación y validación de los hallazgos.

Respecto al proceso de diagnóstico, se orientó a evaluar de manera integral el programa de capacitación desarrollado por la ATE, considerando sus principales componentes y su implementación. A continuación, se presenta el objetivo general del proceso, junto con una estimación de su grado de cumplimiento.

Objetivo General

El objetivo general del proceso diagnóstico fue evaluar el diseño, la ejecución y la aplicabilidad del programa de capacitación en autorregulación emocional y conductual para estudiantes con TEA, desarrollados e implementado por la ATE, considerando la percepción del equipo profesional, la estructura del programa, la satisfacción docente y las oportunidades de mejora derivadas de su implementación.

El grado de logro del objetivo general se estimó en función del cumplimiento de los cuatro objetivos específicos y dado que tres de los cuatro objetivos fueron alcanzados plenamente y uno fue parcialmente logrado debido a limitaciones en la disponibilidad de información sistematizada sobre satisfacción docente, se estima que el cumplimiento del objetivo general alcanza aproximadamente un 85% de logro. Esta estimación refleja que las tareas implementadas permitieron obtener evidencia suficiente para evaluar los componentes fundamentales del programa, como el diseño, claridad, pertinencia, aplicabilidad, coherencia interna y áreas de mejora, aun cuando ciertos aspectos asociados al seguimiento de la satisfacción docente requirieron un análisis más detallado y manual.

En consecuencia, el objetivo general se considera logrado, ya que el proceso diagnóstico permitió contar con una evaluación robusta, sistemática y fundamentada del programa de capacitación, entregando insumos claros para fortalecer su implementación futura y orientar decisiones de mejora institucional.

Para dar cumplimiento al objetivo general, se definieron cuatro objetivos específicos, cuya evaluación se realizó a partir de las tareas implementadas y la evidencia recopilada, incluyendo entrevistas, encuestas y revisión documental. A continuación, se presenta el estado de logro de cada uno de ellos, junto con los participantes, los instrumentos aplicados y los principales hallazgos derivados del proceso diagnóstico.

Objetivos específicos	Instrumentos y sujetos	Principales hallazgos

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Describir la percepción de los equipos profesionales respecto a la pertinencia y viabilidad de los contenidos y estrategias abordadas.	Aplicación de entrevistas semiestructuradas a 2 profesionales del equipo ATE. Aplicación de encuesta estructurada a los 3 profesionales convocados.	La combinación de entrevistas (n=2) y cuestionarios (n=3) permitió reconstruir la percepción del equipo respecto a la pertinencia y viabilidad del programa, evidenciando que este es considerado pertinente al alinearse con las exigencias normativas vigentes, responder a necesidades actuales del trabajo con estudiantes neurodivergentes y diferenciar, en su mayoría, los contenidos según el perfil de los participantes. Además, se describe que existe la posibilidad de adaptar los contenidos a contextos específicos, aunque en ocasiones se observa un énfasis mayor en lo conductual y una integración insuficiente de elementos pedagógicos, junto con la necesidad de incorporar una mirada más humanizadora que no se limite a técnicas de contención. Dicho lo anterior, este análisis permitió identificar patrones sobre la forma en que se desarrollan los contenidos y las tensiones que emergen en su implementación, lo que posibilitó describir de manera fundamentada la pertinencia y viabilidad del programa, cumpliendo con el objetivo.
Analizar el diseño, recursos y enfoques utilizados por la ATE en el desarrollo del programa de capacitación en autorregulación emocional.	Revisión documental para análisis de la claridad y coherencia del diseño formativo, pertinencia y aplicabilidad de los contenidos, metodologías y recursos educativos, y adaptación a la diversidad escolar. Aplicación de entrevistas semiestructuradas a 2 profesionales del equipo ATE.	La revisión documental, complementada con la información obtenida en las entrevistas, permitió analizar el diseño formativo e identificar tanto su coherencia interna como la pertinencia de sus metodologías y contenidos para distintos contextos escolares. El análisis reveló fortalezas vinculadas a la flexibilidad de los contenidos y a una metodología estructurada que facilita el trabajo práctico y el análisis de casos; sin embargo, también evidenció tensiones relacionadas con el escaso tiempo asignado, la ausencia de una planificación más sistemática y la falta de registros que den cuenta de la implementación. En virtud de la información disponible y del nivel de análisis alcanzado, el objetivo se considera logrado, puesto que fue posible evaluar críticamente el enfoque, los recursos y la estructura del programa.
Evaluar la satisfacción percibida por los docentes beneficiarios de los servicios respecto a las capacitaciones impartidas por la ATE.	Revisión documental para análisis de las encuestas de satisfacción docente.	La revisión de las encuestas de satisfacción permitió identificar tendencias relevantes respecto a la percepción docente, destacándose una valoración positiva de la claridad expositiva y la utilidad práctica de los contenidos, junto con áreas de menor satisfacción relacionadas con el tiempo disponible para la aplicación y la profundización conceptual. No obstante, la ausencia de un sistema consolidado de registros dificultó realizar un análisis comparativo o longitudinal que permitiera proyectar conclusiones más robustas, lo que limitó la profundidad evaluativa alcanzada. En consecuencia, aunque fue posible describir la satisfacción general de los participantes, el objetivo se considera parcialmente logrado debido a la falta de sistematización necesaria para un análisis más amplio y preciso. Conclusión: Parcialmente logrado

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

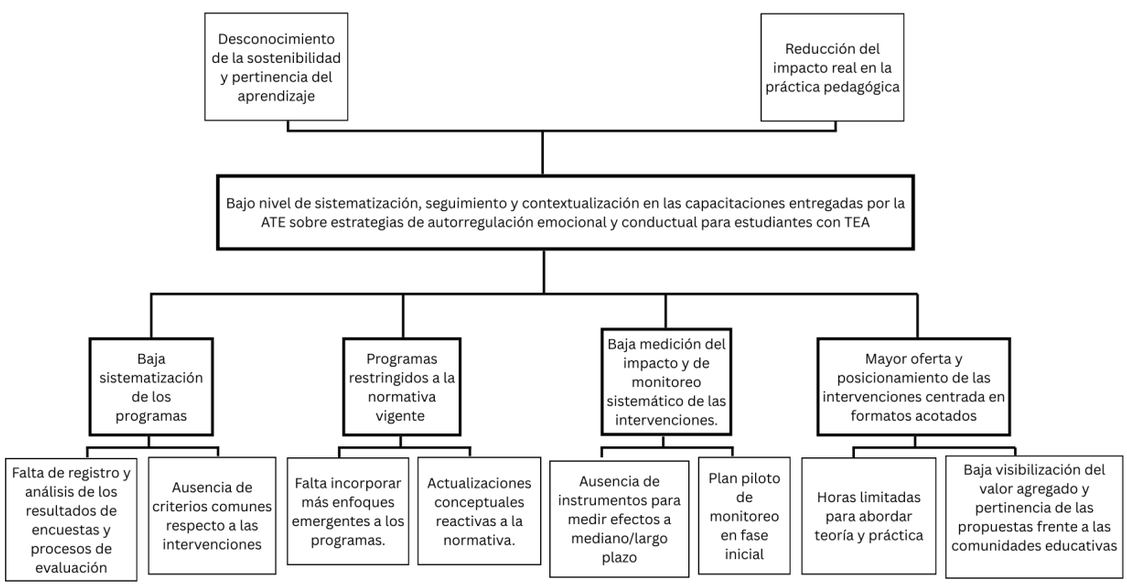
Identificar oportunidades de mejora en la implementación de las capacitaciones de la ATE considerando la diversidad de realidades y necesidades de los contextos escolares.	Revisión documental para análisis de evaluación, inclusión contextual y mejora continua del programa Construcción de matriz de análisis que permitió integrar los hallazgos provenientes de todas las fuentes consultadas.	La integración de la información analizada permitió identificar oportunidades de mejora vinculadas a la implementación del programa, destacándose la necesidad de profundizar en estrategias basadas en enfoques actualizados que trasciendan el cumplimiento normativo, así como avanzar en la definición de criterios comunes y protocolos que orienten la puesta en práctica de los planes, considerando que muchos establecimientos aún se encuentran en etapas iniciales de desarrollo. Además, se identificaron barreras relevantes como la resistencia al cambio, la sobrecarga administrativa y la falta de tiempo para aplicar lo aprendido, factores que inciden en la viabilidad del programa y en la consolidación de las prácticas propuestas. De manera complementaria, emergió como oportunidad la segmentación de las capacitaciones según perfil profesional y el fortalecimiento de un acompañamiento institucional sostenido posterior a las jornadas formativas. En conjunto, estos hallazgos permitieron comprender de manera fundamentada cómo las condiciones internas del diseño y los factores institucionales influyen en la pertinencia, aplicabilidad y sostenibilidad del programa, por lo que el objetivo se considera logrado.

Análisis de resultados del proceso diagnóstico

El problema central identificado se asocia a los hallazgos del diagnóstico y con la necesidad declarada por la propia institución: fortalecer sus procesos formativos para asegurar mayor pertinencia, coherencia interna y capacidad de respuesta frente a los desafíos actuales del sistema educativo y las nuevas exigencias normativas.

Figura 5

Árbol de problemas



El análisis del diagnóstico permitió identificar un conjunto de causas de carácter estructural y procedimental que explican el problema central. En primer lugar, la revisión documental evidenció un bajo nivel de sistematización interna, reflejado en la ausencia de

registros consolidados, criterios comunes y análisis acumulativos sobre los programas desarrollados. A esto se suma el carácter reactivo de las actualizaciones del programa, que se alinean principalmente con cambios normativos, sin incorporar de forma suficiente enfoques contemporáneos o emergentes en autorregulación emocional, diseño universal o neurodivergencia. Las entrevistas confirmaron estas observaciones, señalando que la planificación y el diseño formativo poseen elementos que cumplen con lo esperado, pero aún requieren una mayor contextualización, coherencia interna y claridad en los criterios técnicos que orientan la toma de decisiones. Además, se identificó una debilidad en los mecanismos de seguimiento e impacto, dado que no existe un sistema de monitoreo que permita evaluar efectos a mediano o largo plazo ni estrategias que acompañen la transferencia de lo aprendido a los establecimientos. Finalmente, el diagnóstico mostró que parte de la oferta formativa se desarrolla en formatos acotados por solicitud de los establecimientos, lo que dificulta profundizar en componentes prácticos o en la adaptación a distintos escenarios escolares. Lo anterior permitió concluir que la ATE requiere fortalecer su posicionamiento técnico y relacional frente a los establecimientos, promoviendo vínculos colaborativos que faciliten la apertura a procesos formativos más extensos y sostenidos, lo que implica avanzar hacia una relación menos centrada en la transmisión puntual de contenidos y más orientada a un acompañamiento continuo, donde las comunidades educativas comprendan la necesidad de contar con tiempos adecuados para instalar cambios significativos y sostenibles. Todas estas causas se articulan y configuran un escenario que limita la consistencia del programa y la capacidad de la ATE para asegurar procesos formativos sostenibles y contextualizados.

Tras analizar las causas expuestas, es posible identificar efectos que influyen en la calidad, sostenibilidad y aplicabilidad del aprendizaje generado por las capacitaciones. El primero de los efectos se relaciona con el desconocimiento respecto del impacto, la pertinencia y la sostenibilidad del aprendizaje, principalmente porque no existe una sistematización consolidada de las encuestas y evaluaciones aplicadas tras las capacitaciones. Actualmente, la información se encuentra dispersa en formularios individuales, lo que obliga a revisarlos uno por uno y dificulta visualizar tendencias, identificar patrones y analizar la evolución del proceso en el tiempo, y, a su vez, limita la posibilidad de contar con evidencia ordenada y acumulativa que permita retroalimentar el diseño formativo y tomar decisiones informadas sobre los ajustes necesarios. A ello se suma que la ATE ha planteado la necesidad de contar con un proceso de seguimiento por capacitación, destinado a monitorear la transferencia y aplicación de las estrategias enseñadas; sin embargo, dicho proceso aún no se encuentra formalizado ni consolidado. Como resultado, aunque las capacitaciones son bien valoradas, la falta de una plantilla unificada y de un sistema de seguimiento dificulta evaluar su impacto real y sostenido en las prácticas pedagógicas. El segundo efecto es la reducción del impacto pedagógico, ya que la ausencia de monitoreo sistemático y la oferta en tiempos reducidos dificultan la consolidación de habilidades en los docentes, especialmente en contextos con barreras estructurales como alta carga laboral, tiempos limitados o resistencia al cambio. En conjunto, estos efectos reflejan que, aunque la oferta formativa posee elementos valiosos y bien valorados, la falta de estructuras de seguimiento y sistematización reduce su proyección e impacto en las prácticas educativas cotidianas.

Conclusión del proceso diagnóstico

Los hallazgos evidencian que los contenidos abordados en las capacitaciones son valorados como pertinentes por los equipos profesionales, ya que se alinean con la normativa vigente, como el Decreto Exento N° 83/2015 y la Ley N° 21.545, y abordan dimensiones importantes del trabajo con estudiantes neurodivergentes. Sin embargo, su implementación efectiva en el aula se ve obstaculizada por factores como la resistencia al cambio por parte de las comunidades educativas, la sobrecarga laboral del profesorado y la falta de mecanismos sistemáticos de seguimiento por parte de las instituciones que capacitan. Respecto a los dos primeros puntos, la incorporación de enfoques como el DUA o los modelos neuroafirmativos implica una ruptura con paradigmas normativos tradicionales y el tránsito hacia prácticas pedagógicas más adaptativas y centradas en la diversidad (Pellicano & den Houting, 2022), lo que conlleva una transformación cultural que requiere un proceso sostenido de sensibilización institucional y liderazgo pedagógico para ser internalizado (Booth & Ainscow, 2011). Además, la planificación inclusiva desde el inicio permite evitar la implementación reactiva de planes de adecuación individualizados, que suelen demandar un esfuerzo adicional significativo por parte de los docentes, especialmente cuando se incorporan múltiples estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta visión preventiva, además de mejorar la eficiencia del trabajo

docente, contribuye a disminuir el desgaste emocional y el sentimiento de desborde, aspectos que también emergen como preocupaciones en el diagnóstico realizado.

En relación con los mecanismos de seguimiento, existen estudios que respaldan la importancia de contar con procesos de seguimiento post-intervención, ya que estos permiten identificar y corregir las brechas entre teoría y práctica, validar el impacto real mediante observaciones de aula o retroalimentación estudiantil, y fortalecer el compromiso docente a través de una mejora continua que asegure la integración progresiva de las innovaciones pedagógicas al PEI (Houston et al., 2004; Bellei et al., 2010; Lee et al., 2018). En este sentido, la necesidad de implementar mecanismos de seguimiento, tal como lo reconoce el propio equipo de la ATE, se configura como una de las prioridades para fortalecer el diseño formativo y asegurar su aplicabilidad y sostenibilidad en los contextos escolares.

Respecto a la satisfacción percibida por los participantes, la revisión de las encuestas aplicadas durante las jornadas evidencia una valoración alta en relación con la claridad de los contenidos y el desempeño de los relatores. Sin embargo, ítems vinculados a la consolidación del aprendizaje y la resolución de dudas muestran valoraciones algo más bajas, lo que refuerza la necesidad de fortalecer las etapas de cierre reflexivo y retroalimentación continua dentro del proceso formativo.

Por otro lado, los resultados de la evaluación del diseño revelan que este es flexible y contextualizado, lo que permite adaptarse a las necesidades específicas de los establecimientos educativos. No obstante, emerge una tensión importante entre el volumen de contenido teórico y el escaso tiempo disponible para su aplicación práctica. Esta dificultad ha sido ampliamente reportada tanto por los entrevistados como en los documentos revisados, y se relaciona directamente con lo que señala McLeod et al. (2022), respecto a que las intervenciones escolares efectivas en regulación emocional requieren de tiempos suficientes, acompañamiento y sostenibilidad.

Asimismo, los participantes destacan que las estrategias prácticas como el estudio de casos, el uso de lenguaje accesible y el trabajo con situaciones reales del aula son las más valoradas, lo que coincide con la evidencia de Cramer y Filderman (2023) sobre la eficacia de las estrategias anticipatorias y estructuradas para prevenir episodios de desregulación.

Por último, el diagnóstico permite reafirmar que abordar la autorregulación emocional en estudiantes con TEA requiere de prácticas estructuradas y sensible al entorno. En ese sentido, la teoría de la disfunción ejecutiva (Ozonoff et al., 1991) y los modelos de desregulación emocional cíclica (Cramer & Filderman, 2023) aportan una comprensión fundamental para diseñar estrategias preventivas y co-reguladoras, especialmente cuando se reconoce al docente como figura de referencia emocional (Jennings & Greenberg, 2009; Pianta et al., 2003). Fortalecer este rol docente implica, además, intervenir en su propio bienestar emocional, como lo indica Muñoz-Troncoso et al. (2024), estableciendo así un enfoque sistémico y éticamente sostenible para enfrentar los desafíos de la inclusión escolar.

Validación del diagnóstico

Se llevó a cabo una reunión virtual mediante la plataforma Zoom con la directora académica de la ATE. Durante la reunión se presentó la demanda levantada, el procedimiento metodológico desarrollado y los principales resultados obtenidos. La directora entregó observaciones, entre las cuales destacó la importancia de referirse al proceso no como una "capacitación", sino como una "asesoría", ya que este concepto permite abarcar de manera más amplia y continua el acompañamiento técnico que ofrece la ATE a las comunidades escolares.

Por otro lado, realizó observaciones sobre el árbol de problemas presentado, sugiriendo evitar incluir elementos que exceden el ámbito directo de acción de la ATE, como la sobrecarga laboral docente. Se explicó que incorporar estos factores estructurales resulta pertinente en tanto permiten diseñar una asesoría que contemple medidas preventivas, como la promoción del bienestar docente, la elaboración temprana de planes de ajustes razonables y la habilitación de entornos inclusivos desde el inicio, lo que contribuiría a disminuir la necesidad de intervenciones reactivas más demandantes en el tiempo. Sin embargo, se comprendió que el foco del proyecto no debe centrarse en el funcionamiento de los establecimientos educacionales, sino en cómo la ATE puede acompañarlos de manera efectiva. Por ello, se acordó reestructurar el

árbol de problemas y ajustar la propuesta hacia una línea más transversal, centrada en las capacidades y ámbitos de acción directa de la ATE. A partir de este proceso de validación, fue posible confirmar la pertinencia del diagnóstico, a la vez aportó elementos importantes para mejorar la coherencia interna del proyecto, clarificar sus alcances y reforzar la visión institucional de la ATE como agente articulador de acompañamiento técnico en procesos de inclusión educativa.

Justificación de la intervención

El diagnóstico realizado evidenció que la ATE presenta áreas de mejora en el diseño, la ejecución y el seguimiento de las capacitaciones orientadas a la autorregulación emocional y conductual de estudiantes con TEA. Si bien las acciones desarrolladas han sido valoradas positivamente por las comunidades escolares, persisten debilidades relacionadas con la falta de estandarización en los procesos formativos, la escasa sistematización de la medición de impacto y la necesidad de actualizar los contenidos con base en referentes teóricos y estrategias actuales.

En este contexto, la intervención busca fortalecer la capacidad institucional de la ATE mediante tres ejes: optimizar la pertinencia de las acciones realizadas por los relatores, robustecer el proceso de seguimiento y evaluación de impacto, y enriquecer el programa formativo incorporando marcos conceptuales y metodológicos actualizados sobre la desregulación emocional y conductual en estudiantes con TEA.

Desde el punto de vista teórico, la propuesta se sustenta en el paradigma de la neurodiversidad, que reconoce el autismo como parte de la variabilidad neurológica humana y promueve la creación de entornos inclusivos que reduzcan barreras y potencien fortalezas (Singer, 1998; Pellicano & den Houting, 2022). A su vez, el Decreto N.º 83 (Ministerio de Educación de Chile, 2015) refuerza la necesidad de planificar con criterios de DUA, lo cual respalda la actualización de los contenidos y metodologías que la ATE debe integrar en sus capacitaciones.

La evidencia empírica también justifica la intervención: programas de formación docente en regulación emocional han demostrado impactos positivos en la disminución de crisis conductuales y en la mejora del clima escolar, como, además, que las estrategias anticipatorias, estructuradas y de co-regulación, tales como rutinas predecibles, señaléticas visuales, zonas de calma y acompañamiento emocional, permiten prevenir crisis de desregulación y generar ambientes emocionalmente seguros (Cramer & Filderman, 2023; McLeod et al., 2022). Del mismo modo, el fortalecimiento de competencias socioemocionales en el profesorado ha mostrado ser un factor protector frente al estrés laboral y el burnout (Jennings & Greenberg, 2009). Estos hallazgos subrayan la relevancia de que la ATE cuente con un modelo formativo sólido, evaluable y actualizado.

A su vez, la pertinencia de fortalecer institucionalmente a una ATE también se sustenta en evidencia nacional. La investigación de Bellei et al. (2010) demostró que las asesorías externas solo generan cambios significativos y sostenibles cuando se proyectan por varios años, se articulan con las prácticas cotidianas de los establecimientos y promueven una cultura de colaboración interna. Además, el estudio evidenció que muchas intervenciones pierden efecto una vez finalizado el acompañamiento debido a la falta de transformaciones estructurales y de seguimiento sistemático. Esto coincide con lo identificado en el diagnóstico respecto a que la ATE requiere avanzar hacia procesos más continuos, contextualizados y coherentes, en lugar de intervenciones aisladas y breves.

Finalmente, la pertinencia social de la intervención se enmarca en el escenario normativo chileno. La Ley N.º 21.545 (2023) y la Circular N.º 586 de la Superintendencia de Educación (2023) establecen la obligación de garantizar protocolos inclusivos y ambientes seguros para estudiantes autistas. De este modo, al fortalecer sus procesos internos, la ATE asegura que sus asesorías y capacitaciones se mantengan alineadas con las exigencias legales y contribuyan efectivamente al desarrollo de comunidades educativas más inclusivas y sostenibles.

Objetivos de intervención

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Objetivo general

Fortalecer el proceso de intervención desarrollado por la ATE en estrategias de autorregulación emocional y conductual para estudiantes con TEA

Objetivos específicos

1. Optimizar la pertinencia de las acciones realizadas por los relatores de la ATE mediante la estandarización de sus procesos de diseño y ejecución.

2. Fortalecer el proceso de seguimiento y medición de impacto de las capacitaciones realizadas por la ATE.

3. Potenciar el programa formativo en desregulación emocional y conductual de estudiantes con TEA mediante la incorporación de referentes teóricos y estrategias de intervención actualizadas.

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Proceso de intervención

General: Fortalecer el proceso de intervención desarrollado por la ATE en estrategias de autorregulación emocional y conductual para estudiantes con TEA				
Objetivos específicos	Nombre de la acción	Resultados esperados	Plan de evaluación	Recursos
Optimizar la pertinencia de las acciones realizadas por los relatores de la ATE mediante la estandarización de sus procesos de diseño y ejecución.	Diseñar un protocolo de planificación y ejecución de las acciones formativas.	El diseño de un protocolo de planificación y ejecución de las acciones formativas que realiza la ATE permitirá disponer de un sistema unificado y estandarizado que facilite la organización, implementación y seguimiento de cada acción formativa realizada por los relatores de la ATE, Por lo que se espera que, al contar con criterios y procedimientos claros, se optimice la coordinación, se garanticen lineamientos consistentes, se mejore la calidad de las intervenciones, se facilite la supervisión y evaluación de los procesos, y se genere un marco que permita documentar, sistematizar y potenciar la efectividad de las acciones formativas de manera sostenible y coherente.	Indicadores de logro: -100% del cuerpo académico de la ATE valida la plantilla de estandarización de los procesos de diseño y ejecución de las acciones. -60% de mejora en los resultados de satisfacción de los relatores. -Elaboración de una plantilla de estandarización de los procesos de diseño y ejecución de las acciones. Medio de verificación: -Acta firmada. -Copia de la plantilla de estandarización de los procesos de diseño y ejecución de las acciones. -Encuesta de satisfacción.	Recursos materiales: -Insumos de oficina. -Computador con conexión. Recursos humanos: -Profesionales equipo ejecutor. -Profesionales ATE. Presupuesto: -Materiales $100.000 -Equipo ejecutor ad honorem.
Fortalecer el proceso de seguimiento y medición de impacto de las capacitaciones realizadas por la ATE.	Diseñar un sistema integrado de registro.	La implementación de un sistema de seguimiento y evaluación permitirá medir con rigor la efectividad de las capacitaciones y asesorías. Se espera que el sistema genere reportes trimestrales con indicadores clave (frecuencia de incidentes, uso de apoyos, satisfacción docente, evidencia de prácticas en aula) que informen decisiones de ajuste, lo que permitiría un seguimiento sistematizado que favorecerá la identificación temprana de brechas entre lo planificado y lo ejecutado, permitirá priorizar apoyos donde más se requieran y proveerá data cuantitativa y cualitativa para justificar recursos y mejoras. Además, la disponibilidad de datos facilitará la rendición de cuentas ante sostenedores y la construcción de un portafolio de evidencia institucional que amplifique la legitimidad de la ATE.	Indicadores de logro: -Sistema de seguimiento validado por Dirección Académica. -90% de las capacitaciones son evaluadas con reportes trimestrales generados. Medio de verificación: -Acta firmada. -Reportes trimestrales de seguimiento.	Recursos materiales: -Insumos de oficina. -Computador con conexión. Recursos humanos: -Profesionales equipo ejecutor. -Profesionales ATE. Presupuesto: -Materiales $80.000 -Equipo ejecutor ad honorem.

Fortalecer el programa formativo en desregulación emocional y conductual de estudiantes con TEA mediante la incorporación de referentes teóricos y estrategias de intervención actualizadas.	Diseñar un programa formativo mejorado de abordaje de la desregulación emocional y conductual en estudiantes con TEA	Quedará disponible un documento actualizado y coherente, con módulos reestructurados, objetivos de aprendizaje medibles, secuencias didácticas sugeridas y bibliografía 2020–2025. Se reducirá la variabilidad entre relatores, el tiempo de preparación de materiales y la ambigüedad conceptual (neuroafirmativo, DUA, co-regulación, ciclo de desregulación). El documento incluirá criterios claros para incorporar/retirar marcos teóricos según evidencia, dejando trazabilidad de decisiones. Como efecto, el programa será replicable y escalable entre regiones, más pertinente al aula y con soporte teórico sólido, elevando la satisfacción de dirección académica y relatores, y la percepción de calidad técnica por parte de las comunidades educativas.	Indicadores de logro: -Documento validado por Dirección Académica. Medio de verificación: -Acta firmada.	Recursos materiales: -Plantillas, bibliografía. -Computador con conexión. Recursos humanos: -Profesionales equipo ejecutor. -Profesionales ATE. Presupuesto: -Materiales $80.000 -Equipo ejecutor ad honorem.

Respecto de las acciones y actividades ejecutadas en función de cada objetivo específico, es posible señalar lo siguiente:

OE1. Acción: Diseñar un protocolo de planificación y ejecución de las acciones.

Se contemplaron dos semanas para llevar a cabo esta acción. En primera instancia, se realizaron dos reuniones internas destinadas a definir los criterios y contenidos que serían abordados posteriormente con los profesionales de la ATE, considerando los principios y metodologías de estandarización y sistematización de procesos formativos, así como estrategias para el diseño participativo y contextualizado de capacitaciones. En estas sesiones también se avanzó en la construcción de actas y pautas de documentación para el registro de evidencias y el seguimiento orientado a la mejora continua en educación. Posteriormente, se efectuó una reunión de coordinación con la directora académica y el equipo interno de la ATE, instancia en la que se levantó información sobre los procedimientos actuales de ejecución de los relatores, se revisaron las prácticas vigentes para comprender su contexto de implementación y se identificaron fortalezas y nudos críticos que requerían ajustes. Tras este levantamiento, se elaboró un borrador de protocolo con criterios unificados para orientar el diseño y la ejecución de acciones formativas. Finalmente, se desarrolló una reunión de socialización del proceso de estandarización, en la que se presentaron los acuerdos y lineamientos definidos. Todas las actividades se realizaron en modalidad virtual. La estudiante Camila Rojo estuvo a cargo de la elaboración de las actas y del registro de acuerdos, mientras que el estudiante Marco Cid asumió la coordinación con los profesionales de la ATE y la gestión de las reuniones.

OE2. Acción: Diseñar un sistema integrado de registro.

En el marco de esta acción, se inició una etapa de trabajo interno destinada a diseñar un sistema de registro y análisis de resultados. Para ello, se realizaron dos sesiones orientadas a elaborar una plantilla digital que permitiera sistematizar los resultados de las encuestas de satisfacción aplicadas a los participantes de las capacitaciones. Posteriormente, se llevó a cabo una sesión con la directora académica para validar el instrumento, incorporando ajustes y rediseñándolo según la retroalimentación entregada. Luego se efectuó una reunión de capacitación dirigida a un representante de la ATE, con el fin de asegurar el uso adecuado del instrumento y resolver dudas sobre su aplicación. Se espera realizar una retroalimentación adicional en un plazo aproximado de dos meses, una vez que se cuente con experiencia acumulada en su implementación.

El proceso consideró un plazo de dos semanas, se desarrolló de manera remota y fue trabajado de forma colaborativa. La estudiante Camila Rojo estuvo a cargo de la elaboración de las actas y del registro de acuerdos, mientras que el estudiante Marco Cid asumió la coordinación con los profesionales de la ATE y la gestión de las reuniones. Ambos participaron activamente en la construcción de la plantilla final.

OE 3. Diseñar un programa formativo mejorado de abordaje de la desregulación emocional y conductual en estudiantes con TEA.

Se brindó asesoría a la directora mediante instancias de trabajo colaborativo, orientadas por enfoques neuroafirmativos sustentados en evidencia y en concordancia con las orientaciones ministeriales vigentes en materia de protocolos de actuación y planes de acompañamiento. En esta línea, se trabajó en sesiones internas con la directora académica y la coordinación académica para definir los énfasis conceptuales que debía tener el programa, integrando contenidos sobre ciclo de la desregulación, co-regulación entre adulto y estudiante, apoyos sensoriales, DUA y prácticas pedagógicas inclusivas. Posteriormente, los avances fueron socializados con la directora académica, quien validó la estructura actualizada del programa, dejando instalada una versión fortalecida que articula de manera más coherente los referentes teóricos contemporáneos con estrategias de intervención aplicables en los contextos escolares. El proceso se implementó en un periodo de un mes y medio y se desarrolló de manera colaborativa: la estudiante Camila Rojo estuvo a cargo de la elaboración de las actas y del registro de acuerdos, mientras que el estudiante Marco Cid asumió la coordinación con los profesionales de la ATE y la gestión de las reuniones.

Resultados del proceso de intervención

El proceso de intervención permitió desarrollar una serie de acciones orientadas a

fortalecer la capacidad institucional de la ATE en el ámbito de la inclusión educativa, considerando la autorregulación emocional y conductual. Cada una de las acciones ejecutadas generó productos concretos y avances verificables, los cuales fueron evaluados según el nivel de validación institucional y proyección para su futura implementación. A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos para cada acción definida en los objetivos específicos, destacando su contribución al fortalecimiento del modelo de asesoría de la ATE y a la consolidación de prácticas formativas más sistematizadas, evaluables y sostenibles en el tiempo.

Acción 1

Durante el proceso de elaboración se consolidó un documento unificado que sistematiza criterios de planificación, orientaciones metodológicas, estándares mínimos de ejecución, estructura de contenidos y lineamientos para la retroalimentación posterior a cada acción formativa. Esto permitió avanzar hacia una mayor estandarización interna, reduciendo la variabilidad entre relatores y aportando un marco claro para futuras intervenciones. La validación realizada por la Dirección Académica constituye el principal resultado alcanzado, ya que confirma que el material responde adecuadamente a las necesidades institucionales y ofrece coherencia con el modelo de trabajo técnico de la ATE.

A nivel institucional, este resultado permite proyectar mejoras futuras en la calidad de las capacitaciones, al entregar un insumo formal que ordena procesos, facilita la coordinación y sienta las bases para un monitoreo más sistemático. Con ello, la acción contribuye al objetivo general de fortalecer el proceso de intervención de la ATE en el ámbito de autorregulación emocional y conductual para estudiantes con TEA, instalando capacidades internas que permitirán implementar asesorías más consistentes y basadas en criterios comunes.

Acción 2

La elaboración del sistema interno de seguimiento y medición de impacto permitió avanzar de manera directa en el objetivo específico de fortalecer los procesos de evaluación institucional de las capacitaciones ejecutadas por la ATE, consolidando un instrumento funcional, replicable y alineado a las necesidades reales del equipo académico. A pesar de que el sistema aún no ha sido aplicado en una situación real, su diseño fue completado y presentado a la Dirección Académica, quien aprobó tanto su pertinencia técnica como su potencial para mejorar la toma de decisiones internas.

El instrumento desarrollado, el cual está representado en la plantilla de registro de encuestas de satisfacción, permite sistematizar indicadores como: claridad del relator, calidad metodológica, pertinencia de los contenidos, amabilidad del personal, cumplimiento de expectativas, aplicabilidad de los aprendizajes y disposición de recomendación hacia la ATE. Además, se incorporaron estructuras de datos compatibles con análisis comparativo entre cursos, cálculo de tendencias y visualizaciones gráficas como barras apiladas, lo que facilitará futuros reportes institucionales. Esta estructura favorece que la ATE cuente con información organizada, comparable y disponible para identificar mejoras, orientar a los relatores y comunicar resultados a sostenedores o comunidades que requieran evidencia de calidad del servicio.

Si bien aún no se ha generado un reporte trimestral real, ya que la implementación no forma parte de esta etapa, el principal resultado alcanzado es la disponibilidad de un sistema validado, coherente con los estándares institucionales y técnicamente preparado para registrar y analizar datos de satisfacción de manera continua. Lo mencionado aporta rigurosidad al seguimiento institucional, facilita la rendición de cuentas interna y sienta las bases para construir un portafolio de evidencia propio de la ATE, fortaleciendo su profesionalismo y legitimidad frente a comunidades educativas y organismos externos.

Acción 3

La actualización del programa formativo permitió avanzar en el objetivo específico de potenciar la propuesta formativa de la ATE mediante la incorporación de referentes teóricos actualizados y estrategias de intervención alineadas con la evidencia reciente y la normativa vigente. A través de un proceso sistemático de revisión bibliográfica, análisis de orientaciones ministeriales y trabajo colaborativo con la Dirección Académica y la Coordinación Académica, se estructuró un programa que trasciende la lógica de capacitación aislada y se orienta a procesos de acompañamiento institucional progresivo en unidades educativas. El principal resultado de esta acción es la disponibilidad de un programa formativo integral, organizado en

etapas secuenciales (diagnóstico, acompañamiento al liderazgo, trabajo colaborativo docente, evaluación de impacto y proyección de mejora), que permite intervenir de manera articulada dentro de los establecimientos educacionales, tales como la gestión de la convivencia, las prácticas pedagógicas inclusivas, la regulación emocional en aula y el fortalecimiento del liderazgo pedagógico. Este diseño favorece que las unidades educativas cuenten con orientaciones claras para la implementación de estrategias de co-regulación, ajustes pedagógicos bajo el enfoque DUA y protocolos de actuación co-construidos según necesidad institucional.

La Dirección Académica valida el programa y reconoce que la propuesta formativa responde de manera pertinente a las necesidades de las comunidades educativas, ofreciendo un marco de intervención replicable y adaptable a distintos contextos territoriales. Además, el programa reduce la variabilidad en la ejecución de las asesorías, establece criterios comunes para el trabajo con equipos directivos, docentes y asistentes de la educación, y facilita la integración de las acciones de regulación emocional en instrumentos institucionales como el PME y los protocolos internos.

A nivel de impacto proyectado, este resultado permite a la ATE ofrecer a las unidades educativas un programa con mayor capacidad de incidir en la mejora del clima escolar, el fortalecimiento de prácticas inclusivas y la generación de respuestas institucionales más claras y consistentes frente a situaciones de desregulación emocional. De este modo, la Acción 3 contribuye al objetivo general de fortalecer el proceso de intervención de la ATE, al disponer de un programa formativo con respaldo teórico actualizado, orientado además a promover transformaciones sostenibles en la gestión y en las prácticas educativas de los establecimientos asesorados.

Evaluación de intervención

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación de la intervención, organizados según los indicadores de logro definidos para cada objetivo específico. Se detallan los avances alcanzados, los aspectos validados por la institución y aquellos elementos cuya evaluación queda proyectada para etapas posteriores, debido a los tiempos requeridos para su implementación real.

Objetivo específico 1

Indicador 1: 100% del cuerpo académico (directora y coordinador) validan la plantilla de estandarización.

Resultado: 100% del cuerpo académico validan la plantilla de estandarización. El porcentaje se debe a que fue validada solo por la Dirección académica y Coordinador.

Indicador 2: 60% de mejora en la satisfacción de los relatores.

Resultado: Este indicador no pudo ser evaluado durante el marco temporal del presente proyecto. Dado que la intervención se centró en el diseño y validación institucional de la plantilla de estandarización, la medición del impacto en la satisfacción de los relatores queda proyectada para una etapa posterior. Su cumplimiento dependerá de la implementación y uso continuo del instrumento en los futuros ciclos formativos de la ATE.

Indicador 3: Elaboración de una plantilla de estandarización.

Resultado: El indicador fue logrado, puesto que la plantilla fue elaborada en su totalidad, documentada y presentada a la institución.

Objetivo específico 2

Indicador 1: Sistema de seguimiento validado por Dirección Académica.

Resultado: Este indicador fue cumplido, ya que el sistema diseñado fue revisado y aprobado en su pertinencia técnica y utilidad para la institución.

Indicador 2: 90% de las capacitaciones evaluadas con reportes trimestrales generados.

Resultado: Este indicador no pudo evaluarse, puesto que la implementación operativa del sistema corresponde a etapas posteriores y excede el alcance temporal del presente proyecto. Sin embargo, se deja instalada la estructura técnica para que los reportes puedan elaborarse una vez iniciada la aplicación real.

Objetivo específico 3

Indicador de logro: Documento validado por Dirección académica.

Resultado: El objetivo fue logrado, dado que el documento actualizado fue presentado a la Dirección Académica, revisado en su totalidad y aprobado para su futura implementación.

Principios éticos aplicados

Este principio ético reconoce el valor intrínseco de cada persona y promueve la participación activa, informada y voluntaria de todos los involucrados (Vásquez et al., 2018). Durante la fase diagnóstica, a los profesionales de la ATE se les explicó el proceso en un lenguaje claro, solicitando su consentimiento previo a cualquier actividad y respetando la posibilidad de no participar, generando siempre un ambiente cómodo y seguro. Por su parte, durante la fase de intervención, este principio se garantizó al adoptar un enfoque de diseño colaborativo, asegurando que los productos elaborados no fueran impuestos de manera unilateral. Como acciones concretas para salvaguardar la autonomía institucional, se establecieron instancias formales de presentación y retroalimentación donde la Dirección Académica y la Coordinación tuvieron el espacio y la libertad para debatir, sugerir modificaciones y tomar las decisiones finales sobre la pertinencia de los instrumentos. Un ejemplo claro de esto fue el ajuste realizado al árbol de problemas tras la validación con la directora, respetando su visión sobre los límites de acción de la ATE. Asimismo, el respeto por la dignidad se reflejó en la adaptación del trabajo a los tiempos y la carga laboral del equipo de la ATE, agendando las reuniones de validación según su disponibilidad y reconociendo en todo momento su experticia técnica como elemento central para la construcción de los nuevos protocolos y programas.

Limitaciones y fortalezas de la implementación

El proceso de diagnóstico y de diseño de la intervención presentó desafíos que permitieron identificar tanto limitaciones metodológicas como fortalezas relevantes para futuras mejoras institucionales. Una de las principales limitaciones enfrentadas durante el diagnóstico fue la dificultad para delimitar con precisión el alcance de los problemas identificados, especialmente en relación con factores estructurales propios del sistema escolar, como la sobrecarga laboral docente o la falta de recursos en los establecimientos, que exceden el margen de acción directo de la ATE. Inicialmente, estos elementos fueron incluidos en el árbol de problemas debido a su impacto indirecto en la implementación de estrategias de autorregulación emocional y conductual. Sin embargo, durante la validación social con la Dirección Académica se evidenció la necesidad de reorientar el análisis hacia aspectos que fueran efectivamente controlables por la institución, lo que implicó reestructurar el árbol, ajustar la narrativa del problema central y redefinir los límites de la intervención.

Por otro lado, es importante precisar una delimitación temporal del proyecto. Dado que los objetivos de la intervención se centraron específicamente en el diseño y elaboración de productos técnicos para la ATE (tales como el sistema de seguimiento, la estandarización de procesos y la actualización del programa formativo), su ejecución en terreno excede el alcance de este trabajo. En este sentido, la imposibilidad de evaluar el impacto real y riguroso de estas acciones no constituye una limitación metodológica del diseño, sino que responde a la naturaleza progresiva del proceso, quedando la implementación y evaluación de estos ciclos formativos como una proyección natural para la institución en etapas futuras.

A pesar de estas limitaciones, el proceso presentó fortalezas metodológicas relevantes. En primer lugar, destaca la coherencia interna entre los objetivos del diagnóstico, los hallazgos obtenidos y las acciones de la intervención, lo que permitió construir un proyecto ajustado a la realidad institucional. La participación activa de la Dirección Académica constituyó otra fortaleza, ya que su retroalimentación oportuna facilitó decisiones para mantener el foco técnico de la intervención. A nivel práctico, el desarrollo de productos concretos, como el protocolo estandarizado, el sistema de seguimiento y la actualización del programa formativo, evidencia un trabajo riguroso y organizado, sustentado en criterios técnicos, referencias actuales y análisis crítico del proceso.

Finalmente, el proyecto permitió instalar capacidades internas en la ATE, fortaleciendo sus procesos técnicos y proyectando mejoras sostenibles a futuro.

Conclusiones y proyecciones

El presente trabajo de intervención permitió fortalecer la capacidad institucional de la

ATE, transitando metodológicamente desde un modelo de capacitaciones reactivas y aisladas hacia una propuesta de asesoría preventiva, estructurada y fundamentada teóricamente. La estandarización de los procesos de diseño y la creación de un sistema integrado de seguimiento responden directamente a la necesidad de sistematizar y evaluar el impacto de las intervenciones. Este avance metodológico dialoga de manera directa con los hallazgos de Bellei et al. (2010), quienes advierten que las asistencias técnicas educativas solo generan transformaciones sostenibles cuando se proyectan en el tiempo y se articulan con las prácticas cotidianas de las escuelas, evitando que las mejoras se diluyan una vez finalizado el acompañamiento externo.

A nivel teórico, la actualización del programa formativo logró consolidar un enfoque sustentado en el paradigma de la neurodiversidad y la neuroafirmación, superando la visión clínico-patologizante para centrarse en la adaptación de los entornos y la reducción de barreras. Al incorporar marcos conceptuales como el modelo cíclico de desregulación emocional de Cramer y Filderman (2023), el programa dota a los equipos docentes de herramientas para la comprensión, anticipación y co-regulación, lo cual es coherente con la evidencia empírica que demuestra que las estrategias estructuradas y preventivas reducen significativamente las crisis en aulas inclusivas.

Asimismo, la intervención reafirma el rol del docente contemporáneo en su función de mediación cognitiva y, a la vez, como una figura clave en la contención y regulación emocional. La literatura subraya que el desarrollo de estas competencias socioemocionales en el profesorado actúa como un factor protector frente al desgaste y el burnout. Esta situación resulta importante en el contexto nacional, donde estudios como el de Muñoz-Troncoso et al. (2024) evidencian altos niveles de desregulación emocional en los propios docentes chilenos debido a condiciones laborales adversas.

A partir de los productos generados y de la experiencia de diseño junto al equipo directivo de la ATE, se proponen las siguientes orientaciones para la implementación futura en este y otros contextos de asistencia técnica:

- Se sugiere ejecutar un pilotaje inicial del nuevo programa formativo y del sistema de registro de seguimiento en una muestra reducida de establecimientos educativos. Esto permitirá calibrar la operatividad de los instrumentos (como la plantilla de estandarización) en escenarios reales de capacitación antes de su masificación.
- Es fundamental que la ATE promueva un cambio en la demanda de los sostenedores, relevando que las intervenciones breves o acotadas son insuficientes para instalar capacidades complejas. Como señalan McLeod et al. (2022), las intervenciones efectivas en regulación emocional requieren de tiempos suficientes, sostenibilidad y acompañamiento en aula.
- Con la instalación del nuevo sistema integrado de registro y seguimiento , se recomienda a la ATE establecer rutinas formales (semestrales o anuales) para el análisis de la data obtenida. Esto permitirá identificar con precisión empírica qué temáticas o estrategias presentan mayores dificultades de aplicabilidad en el aula, facilitando la mejora continua y el ajuste dinámico de la oferta formativa.

Referencias

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

Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. The Guilford Press.

Bellei, C., Osses, A., & Valenzuela, J. P. (2010). *Asistencia técnica educativa: De la intuición a la evidencia*. Ocho Libros Editores

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (s.f.). *Resolución N° 586 Exenta*. https://bcn.cl/3j0pu

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406–417. https://doi.org/10.1002/pits.20478

Cadesem. (2025, abril 22). ¿Qué es una ATE? https://cadesem.cl/ate/

Celis Alcalá, G., & Ochoa Madrigal, M. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México), 65*(1), 7–20.

Chiarotti, F., & Venerosi, A. (2020). Epidemiology of autism spectrum disorders: A review of worldwide prevalence estimates since 2014. *Brain Sciences, 10*(5), 274. https://doi.org/10.3390/brainsci10050274

Chiavenato, I. (2006). *Gestión del talento humano (3.ª ed.).* McGraw-Hill Interamericana.

Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989, https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL SEL framework*. https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/

Cramer, A. M., & Filderman, M. J. (2023). Navigating the cycle of dysregulation in the inclusive setting: A guide to prevent and resolve student crisis events. *Beyond Behavior, 32*(3), 162–172. https://doi.org/10.1177/10742956231202042

Dallman, A. R., Williams, K. L., & Villa, L. (2022). Neurodiversity-affirming practices are a moral imperative for occupational therapy. *The Open Journal of Occupational Therapy, 10*(2), 1–9. https://doi.org/10.15453/2168-6408.1937

Escobar-Villacrés, L. A., Sánchez-López, C. A., Andrade-Albán, J. R., & Saltos-Salazar, L. F. (2024). El trastorno del espectro autista (TEA) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases. *593 Digital Publisher, 9*(1-1), 82–98. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación.* Barcelona: Octaedro

Greene, R. W., & Ablon, J. S. (2021). Solving problems collaboratively in schools: A relational approach to reducing conflict. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 30*(3), 449–463.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Hobson, R. P., & Lee, A. (1998). Hello and goodbye: A study of social engagement in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(2), 117–127.

https://doi.org/10.1023/A:102608853155

Houston, T. K., Clark, J. M., Levine, R. B., Ferenchick, G. S., Bowen, J. L., Branch, W. T., & Kern, D. E. (2004). Outcomes of a National Faculty Development Program in Teaching Skills: Prospective Follow-up of 110 Internal Medicine Faculty Development Teams. *Journal of General Internal Medicine, 19*(12), 1220-1227

Hughes, J. A. (2020). Does the heterogeneity of autism undermine the neurodiversity paradigm? *Bioethics, 34*(9), 836–844.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Lee, S. S., Dong, C., Yeo, S. P., Gwee, M. C., & Samarasekera, D. D. (2018). Impact of Faculty Development Programs for Positive Behavioural Changes Among Teachers: A Case Study. *Korean Journal of Medical Education, 30*(1), 11-22

Ley Nº 20.370. (2009). *Establece la Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Ley 21.545. (2023). *Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista*. https://bcn.cl/3c7ek

López, V., González, L., Álvarez, J. P., & Bravo Gallegos, J. S. (2022, en prensa). *El Programa de Integración Escolar (PIE): Análisis de su situación actual y perspectivas para el futuro*.

López-Espejo, M. (2025). Tendencias en la prevalencia y carga del trastorno del espectro autista en Chile desde 1990 a 2021. *Andes Pediatría, 96*(2). https://doi.org/10.32641/andespediatr.v96i2.5223

López, M., García, J., & González, A. (2007). Psicología Social Contemporánea e Intervención Social: Modelo sistémico para orientar la investigación aplicada y la intervención social. *Boletín de Psicología, 91*, 55-82.

Mazefsky, C. A., Borue, X., Day, T. N., & Minshew, N. J. (2014). Emotion regulation patterns in adolescents with high-functioning autism spectrum disorder: Comparison to typically developing adolescents and association with psychiatric symptoms. *Autism Research, 7*(3), 344–354. https://doi.org/10.1002/aur.1366

Martínez Mondéjar, E., Vallejo Curbelo, I., & Milian Morales, M. (2014). La asesoría a los directivos para el trabajo con los colaboradores. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 2*(3), 140-147.

McKeown, C., Lalor, J., & Shevlin, M. (2023). A whole-school approach to social and

emotional learning: Evaluating the PATHS program in European schools. *European Journal of Psychology of Education, 38*, 123–140.

McLeod, S., McKeown, S., & Scholes, L. (2022). Emotion regulation interventions in schools: A meta-analysis. *School Psychology Review, 51*(1), 34–49.

Ministerio de Educación. (2009). *Decreto Exento Nº 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios del PIE.* https://bcn.cl/25l1p

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto Exento N.º 83 que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. https://bcn.cl/4hBSPg

Muñoz-Troncoso, F., Riquelme-Mella, E., Halberstadt, A. G., Montero, I., Sepúlveda-Bernales, V., Fuentes-Vilugrón, G., Miranda-Zapata, E., Legaz-Vladímirskaya, E., Caamaño-Navarrete, F., & Muñoz-Troncoso, G. (2024). Emotional regulation challenges in Chilean teachers: An analysis of the measurement invariance of the DERS-E and the influence of gender and age. *Journal of Intelligence, 12*(9), 86. https://doi.org/10.3390/jintelligence12090086

O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal, 44*(2), 340–369. https://doi.org/10.3102/0002831207302172

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

Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32*(7), 1081–1105. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x

Pellicano, E., & den Houting, J. (2022). Commentary: Annual Research Review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *63* (4), 397–402. https://doi.org/10.1111/jcpp.13534

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.). *Handbook of psychology: Educational psychology, 7*, 199–234. https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710

Rajotte, É., Grandisson, M., Couture, M. M., Desmarais, C., Chrétien-Vincent, M., Godin, J., & Thomas, N. (2025). A neuroinclusive school model: Focus on the school, not on the child. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 18*(2), 281–299. https://doi.org/10.1080/19411243.2024.2341643

Rojas-Andrade, R. M., & Leiva, L. (2018). La salud mental escolar desde la perspectiva de los profesionales chilenos. *Psicoperspectivas*, *17*(2).

Singer, J. (1998). *Odd People In: The Birth of Community Amongst People on the "Autistic Spectrum"*.

Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books.

Superintendencia de Educación. (2024, 4 de enero). Resolución 586 Exenta: Aprueba circular 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. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://bcn.cl/3j0pu

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 321–347). Cambridge University Press.

Vásquez, M. J. T., Bingham, R. P., & Barnett, J. E. (2018). *Ethics for psychologists: A casebook approach*. SAGE Publications.

Viñals, A., & Cuenca, M. (2016). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, *72*(1), 1-15.

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

Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation,* 135–158. Guilford Press.

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Anexos

Anexo 1: entrevista semiestructurada

Pauta de Entrevista Semiestructurada

Nombre: Fecha:

Objetivo: Conocer percepciones y experiencias del equipo profesional respecto al diseño, ejecución y aplicabilidad del programa de capacitación en estrategias de autorregulación emocional y conductual para estudiantes con TEA, desarrollado por la ATE.

Tiempo estimado: 40-60 minutos por entrevista.

Preguntas:	Notas
1. Pertinencia de los contenidos abordados	
¿Qué opinión tiene sobre los contenidos incluidos en las capacitaciones relacionadas con la autorregulación emocional y conductual?	
¿Qué elementos considera más relevantes o significativos dentro de los contenidos abordados?	
¿Qué contenidos considera que hubiesen sido importante incluir?	
2. Viabilidad y aplicabilidad en contextos escolares	
¿Cómo perciben ustedes que los docentes de los establecimientos han recibido y valorado las estrategias entregadas en las capacitaciones?	
Desde su experiencia, ¿qué impresiones tienen respecto a los factores que, según los docentes, facilitan o dificultan la aplicación de las estrategias abordadas en las capacitaciones?	
3. Diseño del programa de capacitación	
¿Cómo describiría el diseño general del programa de capacitación? (estructura, duración, modalidad, enfoque metodológico, etc.)	
¿Qué aspectos del diseño considera más efectivos para lograr el aprendizaje por parte de los docentes?	
¿Cómo evalúa el enfoque metodológico usado (por ejemplo, teórico-práctico, participativo, basado en casos, etc.)?	
¿Qué sugerencias haría para mejorar el diseño del programa?	
4. Percepción del rol de la ATE en la promoción de la inclusión	
¿Cuál cree que ha sido el aporte de la ATE en la promoción de prácticas inclusivas vinculadas a la regulación emocional?	
¿Qué desafíos enfrentan como equipo profesional al abordar el tema de la desregulación emocional en estudiantes neurodivergentes?	

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Anexo 2: encuesta estructurada

Percepción de relatores sobre las capacitaciones en autorregulación emocional y conductual

Esta encuesta tiene como objetivo recoger la percepción de los/as relatores/as que han participado en las capacitaciones impartidas por la ATE sobre autorregulación emocional y conductual en estudiantes con estudiantes del espectro autista. La información recolectada permitirá identificar fortalezas, oportunidades de mejora y orientaciones para futuras intervenciones formativas. Todas las respuestas serán tratadas de manera confidencial y anónima, asegurando el resguardo de la identidad de los/as participantes.

SECCIÓN 1: Pertinencia y claridad de los contenidos *(Escala Likert 1 a 5: Muy en desacuerdo - Muy de acuerdo)*:
1) Los contenidos abordados fueron pertinentes para el contexto escolar.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

2) Los temas tratados en las capacitaciones se presentaron de manera clara y comprensible.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

3) La información entregada fue actualizada y relevante para el trabajo con estudiantes con autismo.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

Pregunta abierta:
4) ¿Qué contenidos considera que fueron especialmente útiles o significativos? ¿Por qué?

SECCIÓN 2: Aplicabilidad de las estrategias en el aula *(Escala Likert 1 a 5)*:
5) Las estrategias entregadas pueden ser implementadas en el aula.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

6) Se abordaron ejemplos prácticos que facilitan la aplicación de las estrategias.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

7) Considero que los docentes participantes podrán aplicar lo aprendido en sus contextos escolares.

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

Pregunta abierta:
8) Desde su experiencia, ¿qué dificultades podrían enfrentar los docentes al aplicar las estrategias abordadas?

SECCIÓN 3: Factores facilitadores y obstaculizadores *(Dicotómico: Sí / No)*:
9) El contexto de los establecimientos facilitó el desarrollo de las capacitaciones.

- Sí
- No

10) Contó con los materiales y recursos necesarios para ejecutar la actividad.
- Sí
- No

11) Recibió apoyo por parte del equipo directivo o docente durante la capacitación.
- Sí
- No

SECCIÓN 4: Evaluación del diseño metodológico *(Escala Likert 1 a 5)*:
12) La estructura general del programa fue adecuada para los objetivos propuestos.
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

13) La metodología utilizada (teórico-práctica, participativa) fue efectiva para el aprendizaje de los docentes.
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

14) El tiempo asignado para cada actividad fue suficiente.
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

Pregunta abierta:
15) ¿Qué sugerencias haría para mejorar el diseño metodológico de las capacitaciones?

SECCIÓN 5: Rol institucional de la ATE en inclusión educativa *(Escala Likert 1 a 5)*:
16) Considero que la capacitación contribuyó a promover una cultura inclusiva en los establecimientos.
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

17) Las orientaciones entregadas fortalecen el rol de la ATE como agente promotor de la inclusión.
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

SECCIÓN 6: Satisfacción general con las capacitaciones *(Escala Likert 1 a 5)*:
18) Me sentí satisfecho/a con las experiencias generales de las capacitaciones.
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

19) Considero que los programas cumplen con sus objetivos.
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo

Pregunta abierta final:

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

20) Comentarios adicionales o sugerencias para futuras capacitaciones:

Link: https://forms.gle/Z5sHdS7hk5YzRHEB9

Anexo 3: encuesta de satisfacción completada por participantes de las capacitaciones de la ATE

Fundación XXX XXXX

Encuesta de satisfacción participantes

La mejora continua de nuestros servicios depende de su evaluación, lo invitamos a responder esta encuesta marcando en el cuadro que representa su mejor opción. La información se manejará en forma absolutamente confidencial y sólo será utilizada por XXX XXXX.

SECCIÓN 1: PREGUNTAS RELATIVAS AL DESARROLLO DEL PERFECCIONAMIENTO

¿El relator presentó los objetivos y metas de aprendizaje al inicio del perfeccionamiento o de cada módulo?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

¿Cómo fue la explicación de los contenidos del Curso?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

¿Cómo evalúa las experiencias de aprendizaje utilizadas durante el perfeccionamiento?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

¿Cómo fueron las respuestas a sus preguntas o dudas?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

¿Las actividades del cierre de cada clase facilitaron la consolidación de sus aprendizajes?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

SECCIÓN 2: PREGUNTAS RELATIVAS AL USO DE LA PLATAFORMA MOODLE

¿Considera un aporte en su aprendizaje el uso de recursos de aprendizaje depositados en la plataforma MOODLE?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

¿ El orden en la presentación de los módulos de la plataforma MOODLE facilitó su aprendizaje?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

¿Cómo fue la calidad y contenidos del material subido a la plataforma?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

SECCIÓN 3: PREGUNTAS RELATIVAS A LA ADMINISTRACIÓN DEL CURSO
¿Cómo fue la amabilidad y eficiencia del personal durante el desarrollo del Curso?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

¿Cómo fue la puntualidad al Inicio y término de cada una de sus clases?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

SECCIÓN 4: PREGUNTAS RELATIVAS AL GRADO DE SATISFACCIÓN
El curso cumplió con las expectativas satisfactoriamente

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

Los nuevos conocimientos y habilidades adquiridas en el curso son aplicables en su desarrollo laboral o personal

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

¿Recomendaría a XXXX XXXX con otros establecimientos educativos?

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

¿Qué otra capacitación le gustaría realizar con nosotros

Comentarios o sugerencias del proceso de capacitación realizado

---

Link: https://forms.gle/QjKdzysntMobvocb6

Anexo 4: revisión documental

Objetivo: Analizar el diseño, los recursos y los enfoques utilizados en el programa de capacitación, así como las oportunidades de mejora y la percepción de satisfacción de los docentes participantes.

Dimensión	Ítem de evaluación	Indicador observable	Valoración (Sí / Parcial / No)	Observaciones
Claridad y coherencia del diseño formativo	Claridad de objetivos de la capacitación	Objetivos están explícitos y alineados con la temática de autorregulación emocional y TEA		

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

	Coherencia interna del programa	Relación clara entre objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones		
Pertinencia y aplicabilidad de los contenidos	Pertinencia de los contenidos	Contenidos actualizados y adecuados al contexto escolar y a estudiantes neurodivergentes		
	Percepción de aplicabilidad en la práctica	Participantes indican que los aprendizajes pueden aplicarse en su labor docente		
Metodologías y recursos educativos	Variedad de recursos utilizados	Materiales didácticos, guías, presentaciones, videos, recursos accesibles		
	Metodologías activas utilizadas	Estrategias participativas o experienciales (ej. estudio de casos, role-play)		
Adaptación a la diversidad escolar	Adaptación a la diversidad	Apoyos diferenciados, lenguaje inclusivo, ejemplos diversos		
Satisfacción docente y evaluación	Instrumentos de evaluación de impacto	Encuestas de satisfacción u otros mecanismos aplicados		
	Resultados obtenidos de las encuestas de satisfacción	Sistematización de valoraciones y sugerencias de participantes		
Satisfacción docente y evaluación	Nivel de satisfacción general reportado	Valoración global positiva del curso y desempeño del equipo		
Inclusión contextual	Consideración del contexto escolar	Ajustes según nivel educativo, realidades territoriales o necesidades específicas		
Mejora continua del programa	Propuestas de mejora o retroalimentación	El programa contempla ajustes posteriores a partir de sugerencias previas		

Anexo 5: consentimiento informado

Consentimiento informado

Diagnóstico y diseño de intervención educacional

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

He sido invitado/a a participar en el proceso de recogida de datos para realizar un diagnóstico psicoeducativo sobre los programas de capacitación desarrollados por la ATE XXXX XXXX. Este diagnóstico se enmarca en la asignatura Intervención Educacional: Diagnóstico y Diseño, que pertenece al Magíster en Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo, cuya aprobación, junto a otras, conduce a la obtención del grado de magíster de los/las alumnos/as Marco Cid Sandoval (m.cids@udd.cl, 9 6762 6485) y Camila Rojo Arismendi (c.rojoa@udd.cl, 9 5047 2839), y que se encuentra supervisado por los profesores Alejandro Sanchez Oñate (alejandro.sanchez@udd.cl) y Pablo Melo Moreno (p.melo@udd.cl). Esta etapa del proceso apunta a levantar información acerca de las percepciones, experiencias y valoraciones del equipo profesional de la ATE respecto al diseño, ejecución y aplicabilidad del programa de capacitación en estrategias de autorregulación emocional y conductual. El objetivo de este diagnóstico es contribuir a la mejora continua de dichas capacitaciones, considerando su implementación en contextos escolares diversos.

Entiendo que toda la información obtenida en esta etapa de recogida de datos es privada y que no será conocida por otras personas, fuera del equipo que realiza el diagnóstico y, eventualmente, por los responsables directivos de la ATE. Se me ha explicado que la participación consiste en una entrevista semiestructurada y encuesta de satisfacción, donde se resguardará debidamente la confidencialidad de mi nombre y cuyas respuestas serán anónimas y reservadas; su aplicación durará alrededor de 40 minutos y 10 minutos respectivamente. El registro de la entrevista será mediante grabación, la cual será posteriormente transcrita. Todos los antecedentes del proceso serán resguardados con rigurosidad. Asimismo, puedo dejar de participar en cualquier momento del proceso, sin tener que justificar mi decisión. Entiendo, además, que esta recogida de datos no tendrá consecuencias negativas para mí, ni significará gasto alguno, como tampoco obtendré beneficios directos.

Comprendo que toda la información generada será analizada en forma confidencial y no será conocida por personas ajenas al equipo que realiza el diagnóstico. Los datos finales no serán individualizados y, en caso de que el diagnóstico sea compartido con la propia ATE, no será posible identificar a quienes participaron ni vincular sus respuestas con su identidad.

Se me ha informado que puedo realizar preguntas al equipo responsable del diagnóstico en caso de tener dudas sobre el proceso o sus contenidos. Asimismo, si lo solicito, podré acceder a los resultados generales del diagnóstico una vez finalizado.

Yo, _____, acepto participar voluntariamente en la recogida de datos de este diagnóstico.

Fecha: _____ Firma:_____

Consentimientos firmados:

Docente 1:

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

CONSENTIMIENTO INFORMADO

DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DE INTERVENCIÓN EDUCACIONAL

He sido invitado/a a participar en el proceso de recogida de datos para realizar un diagnóstico psicoeducativo sobre los programas de capacitación desarrollados por la ATE [redacted]. Este diagnóstico se enmarca en la asignatura Intervención Educacional: Diagnóstico y Diseño, que pertenece al Magíster en Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo, cuya aprobación, junto a otras, conduce a la obtención del grado de magíster de los/las alumnos/as Marco Cid Sandoval (m.cids@udd.cl, 9 6762 6485) y Camila Rojo Arismendi (c.rojoa@udd.cl, 9 5047 2839), y que se encuentra supervisado por los profesores Alejandro Sánchez Oñate (alejandro.sanchez@udd.cl) y Pablo Melo Moreno (p.melo@udd.cl). Esta etapa del proceso apunta a levantar información acerca de las percepciones, experiencias y valoraciones del equipo profesional de la ATE respecto al diseño, ejecución y aplicabilidad del programa de capacitación en estrategias de autorregulación emocional y conductual. El objetivo de este diagnóstico es contribuir a la mejora continua de dichas capacitaciones, considerando su implementación en contextos escolares diversos.

Entiendo que toda la información obtenida en esta etapa de recogida de datos es privada y que no será conocida por otras personas, fuera del equipo que realiza el diagnóstico y, eventualmente, por los responsables directivos de la ATE. Se me ha explicado que la participación consiste en una entrevista semiestructurada y encuesta de satisfacción, donde se resguardará debidamente la confidencialidad de mi nombre y cuyas respuestas serán anónimas y reservadas; su aplicación durará alrededor de 40 minutos y 10 minutos respectivamente. El registro de la entrevista será mediante grabación, la cual será posteriormente transcrita. Todos los antecedentes del proceso serán resguardados con rigurosidad. Asimismo, puedo dejar de participar en cualquier momento del proceso, sin tener que justificar mi decisión. Entiendo, además, que esta recogida de datos no tendrá consecuencias negativas para mí, ni significará gasto alguno, como tampoco obtendré beneficios directos.

Comprendo que toda la información generada será analizada en forma confidencial y no será conocida por personas ajenas al equipo que realiza el diagnóstico. Los datos finales no serán individualizados y, en caso de que el diagnóstico sea compartido con la propia ATE, no será posible identificar a quienes participaron ni vincular sus respuestas con su identidad.

Se me ha informado que puedo realizar preguntas al equipo responsable del diagnóstico en caso de tener dudas sobre el proceso o sus contenidos. Asimismo, si lo solicito, podré acceder a los resultados generales del diagnóstico una vez finalizado.

Yo, [redacted], acepto participar voluntariamente en la recogida de datos de este diagnóstico.

Fecha: 13-06-2025



Firma:

Docente 2:

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

CONSENTIMIENTO INFORMADO

DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DE INTERVENCIÓN EDUCACIONAL

He sido invitado/a a participar en el proceso de recogida de datos para realizar un diagnóstico psicoeducativo sobre los programas de capacitación desarrollados por la ATE [redacted]. Este diagnóstico se enmarca en la asignatura Intervención Educacional: Diagnóstico y Diseño, que pertenece al Magíster en Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo, cuya aprobación, junto a otras, conduce a la obtención del grado de magíster de los/las alumnos/as Marco Cid Sandoval (m.cids@udd.cl, 9 6762 6485) y Camila Rojo Arismendi (c.rojoa@udd.cl, 9 5047 2839), y que se encuentra supervisado por los profesores Alejandro Sánchez Oñate (alejandro.sanchez@udd.cl) y Pablo Melo Moreno (p.melo@udd.cl). Esta etapa del proceso apunta a levantar información acerca de las percepciones, experiencias y valoraciones del equipo profesional de la ATE respecto al diseño, ejecución y aplicabilidad del programa de capacitación en estrategias de autorregulación emocional y conductual. El objetivo de este diagnóstico es contribuir a la mejora continua de dichas capacitaciones, considerando su implementación en contextos escolares diversos.

Entiendo que toda la información obtenida en esta etapa de recogida de datos es privada y que no será conocida por otras personas, fuera del equipo que realiza el diagnóstico y, eventualmente, por los responsables directivos de la ATE. Se me ha explicado que la participación consiste en una entrevista semiestructurada y encuesta de satisfacción, donde se resguardará debidamente la confidencialidad de mi nombre y cuyas respuestas serán anónimas y reservadas; su aplicación durará alrededor de 40 minutos y 10 minutos respectivamente. El registro de la entrevista será mediante grabación, la cual será posteriormente transcrita. Todos los antecedentes del proceso serán resguardados con rigurosidad. Asimismo, puedo dejar de participar en cualquier momento del proceso, sin tener que justificar mi decisión. Entiendo, además, que esta recogida de datos no tendrá consecuencias negativas para mí, ni significará gasto alguno, como tampoco obtendré beneficios directos.

Comprendo que toda la información generada será analizada en forma confidencial y no será conocida por personas ajenas al equipo que realiza el diagnóstico. Los datos finales no serán individualizados y, en caso de que el diagnóstico sea compartido con la propia ATE, no será posible identificar a quienes participaron ni vincular sus respuestas con su identidad.

Se me ha informado que puedo realizar preguntas al equipo responsable del diagnóstico en caso de tener dudas sobre el proceso o sus contenidos. Asimismo, si lo solicito, podré acceder a los resultados generales del diagnóstico una vez finalizado.

Yo, _[redacted]__, acepto participar voluntariamente en la recogida de datos de este diagnóstico.

Fecha: __04 Mayo 2025_____ Firma [redacted]



Docente 3:

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

CONSENTIMIENTO INFORMADO

DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DE INTERVENCIÓN EDUCACIONAL

He sido invitado/a a participar en el proceso de recogida de datos para realizar un diagnóstico psicoeducativo sobre los programas de capacitación desarrollados por la ATE [redacted]. Este diagnóstico se enmarca en la asignatura Intervención Educacional: Diagnóstico y Diseño, que pertenece al Magíster en Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo, cuya aprobación, junto a otras, conduce a la obtención del grado de magíster de los/las alumnos/as Marco Cid Sandoval (m.cids@udd.cl, 9 6762 6485) y Camila Rojo Arismendi (c.rojoa@udd.cl, 9 5047 2839), y que se encuentra supervisado por los profesores Alejandro Sánchez Oñate (alejandro.sanchez@udd.cl) y Pablo Melo Moreno (p.melo@udd.cl). Esta etapa del proceso apunta a levantar información acerca de las percepciones, experiencias y valoraciones del equipo profesional de la ATE respecto al diseño, ejecución y aplicabilidad del programa de capacitación en estrategias de autorregulación emocional y conductual. El objetivo de este diagnóstico es contribuir a la mejora continua de dichas capacitaciones, considerando su implementación en contextos escolares diversos.

Entiendo que toda la información obtenida en esta etapa de recogida de datos es privada y que no será conocida por otras personas, fuera del equipo que realiza el diagnóstico y, eventualmente, por los responsables directivos de la ATE. Se me ha explicado que la participación consiste en una entrevista semiestructurada y encuesta de satisfacción, donde se resguardará debidamente la confidencialidad de mi nombre y cuyas respuestas serán anónimas y reservadas; su aplicación durará alrededor de 40 minutos y 10 minutos respectivamente. El registro de la entrevista será mediante grabación, la cual será posteriormente transcrita. Todos los antecedentes del proceso serán resguardados con rigurosidad. Asimismo, puedo dejar de participar en cualquier momento del proceso, sin tener que justificar mi decisión. Entiendo, además, que esta recogida de datos no tendrá consecuencias negativas para mí, ni significará gasto alguno, como tampoco obtendré beneficios directos.

Comprendo que toda la información generada será analizada en forma confidencial y no será conocida por personas ajenas al equipo que realiza el diagnóstico. Los datos finales no serán individualizados y, en caso de que el diagnóstico sea compartido con la propia ATE, no será posible identificar a quienes participaron ni vincular sus respuestas con su identidad.

Se me ha informado que puedo realizar preguntas al equipo responsable del diagnóstico en caso de tener dudas sobre el proceso o sus contenidos. Asimismo, si lo solicito, podré acceder a los resultados generales del diagnóstico una vez finalizado.

Yo, [redacted], acepto participar voluntariamente en la recogida de datos de este diagnóstico.

Fecha: 08/07/2025 Firma: [redacted]

Directora académica:

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

CONSENTIMIENTO INFORMADO

DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DE INTERVENCIÓN EDUCACIONAL

He sido invitado/a a participar en el proceso de recogida de datos para realizar un diagnóstico psicoeducativo sobre los programas de capacitación desarrollados por la ATE [redacted]. Este diagnóstico se enmarca en la asignatura Intervención Educacional: Diagnóstico y Diseño, que pertenece al Magíster en Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo, cuya aprobación, junto a otras, conduce a la obtención del grado de magíster de los/las alumnos/as Marco Cid Sandoval (m.cids@udd.cl, 9 6762 6485) y Camila Rojo Arismendi (c.rojoa@udd.cl, 9 5047 2839), y que se encuentra supervisado por los profesores Alejandro Sánchez Oñate (alejandro.sanchez@udd.cl) y Pablo Melo Moreno (p.melo@udd.cl). Esta etapa del proceso apunta a levantar información acerca de las percepciones, experiencias y valoraciones del equipo profesional de la ATE respecto al diseño, ejecución y aplicabilidad del programa de capacitación en estrategias de autorregulación emocional y conductual. El objetivo de este diagnóstico es contribuir a la mejora continua de dichas capacitaciones, considerando su implementación en contextos escolares diversos.

Entiendo que toda la información obtenida en esta etapa de recogida de datos es privada y que no será conocida por otras personas, fuera del equipo que realiza el diagnóstico y, eventualmente, por los responsables directivos de la ATE. Se me ha explicado que la participación consiste en una entrevista semiestructurada y encuesta de satisfacción, donde se resguardará debidamente la confidencialidad de mi nombre y cuyas respuestas serán anónimas y reservadas; su aplicación durará alrededor de 40 minutos y 10 minutos respectivamente. El registro de la entrevista será mediante grabación, la cual será posteriormente transcrita. Todos los antecedentes del proceso serán resguardados con rigurosidad. Asimismo, puedo dejar de participar en cualquier momento del proceso, sin tener que justificar mi decisión. Entiendo, además, que esta recogida de datos no tendrá consecuencias negativas para mí, ni significará gasto alguno, como tampoco obtendré beneficios directos.

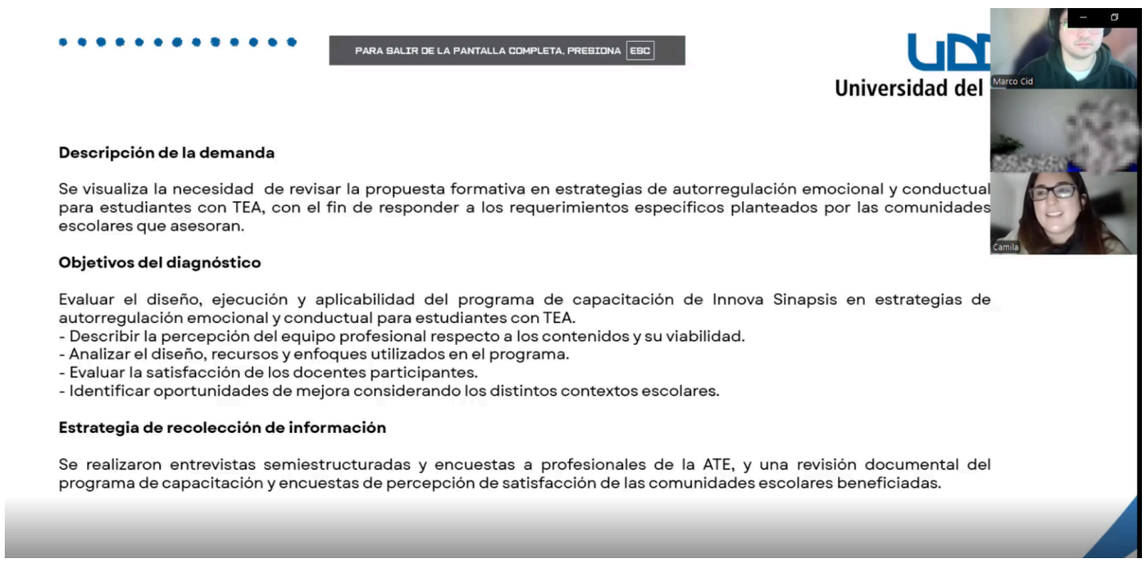
Comprendo que toda la información generada será analizada en forma confidencial y no será conocida por personas ajenas al equipo que realiza el diagnóstico. Los datos finales no serán individualizados y, en caso de que el diagnóstico sea compartido con la propia ATE, no será posible identificar a quienes participaron ni vincular sus respuestas con su identidad.

Se me ha informado que puedo realizar preguntas al equipo responsable del diagnóstico en caso de tener dudas sobre el proceso o sus contenidos. Asimismo, si lo solicito, podré acceder a los resultados generales del diagnóstico una vez finalizado.

Yo, [redacted], acepto participar voluntariamente en la recogida de datos de este diagnóstico.

Fecha: 21/07/2025 Firma: [redacted]

Anexo 6: evidencia reunión de devolución resultados diagnóstico



Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Universidad del Desarrollo

Autorregulación emocional y conductual en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista: Lineamientos para la capacitación desde la Asistencia Técnico Educativa

Resultados de diagnóstico

Proyecto para obtención del grado de Magíster de Psicología Educacional
Marco Cid
Camila Rojo

Universidad del Desarrollo

Descripción de la demanda

Se visualiza la necesidad de revisar la propuesta formativa en estrategias de autorregulación emocional y conductual para estudiantes con TEA, con el fin de responder a los requerimientos específicos planteados por las comunidades escolares que asesoran.

Objetivos del diagnóstico

Evaluar el diseño, ejecución y aplicabilidad del programa de capacitación de Innova Sinapsis en estrategias de autorregulación emocional y conductual para estudiantes con TEA.
- Describir la percepción del equipo profesional respecto a los contenidos y su viabilidad.
- Analizar el diseño, recursos y enfoques utilizados en el programa.
- Evaluar la satisfacción de los docentes participantes.
- Identificar oportunidades de mejora considerando los distintos contextos escolares.

Estrategia de recolección de información

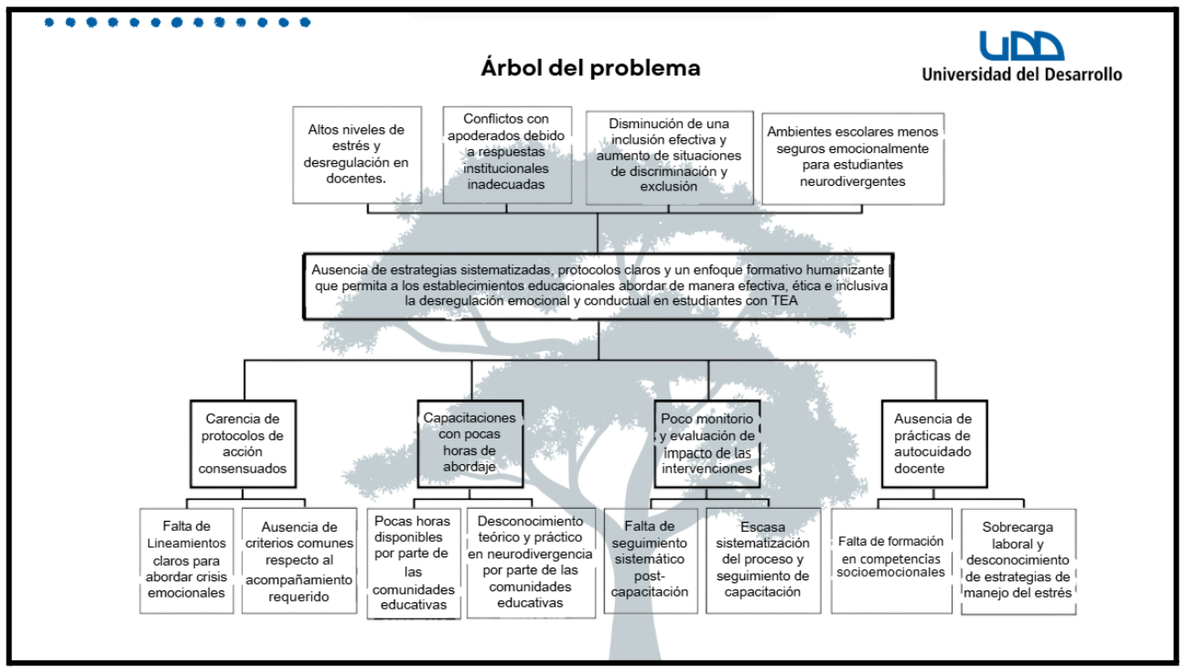
Se realizaron entrevistas semiestructuradas y encuestas a profesionales de la ATE, y una revisión documental del programa de capacitación y encuestas de percepción de satisfacción de las comunidades escolares beneficiadas.

Universidad del Desarrollo

Resultados del diagnóstico

Objetivos específicos	Principales Hallazgos
Describir la percepción de los equipos profesionales respecto a la pertinencia y viabilidad sobre los contenidos y estrategias abordadas en las capacitaciones.	• Los contenidos son valorados como pertinentes y alineados a la normativa. • Destacan la importancia de diferenciar los contenidos según el perfil del participante. • Se valora la posibilidad de adaptar contenidos a contextos específicos, aunque en ocasiones se perciben centrados en lo conductual y poco integradores desde lo pedagógico. • Se señala que los contenidos deben ir acompañados de una perspectiva humanizadora del autismo y no limitarse a técnicas de contención.
Analizar el diseño, recursos y enfoques utilizados por Innova Sinapsis en el desarrollo del programa de capacitación en autorregulación emocional.	• El diseño es flexible y permite adaptaciones institucionales, lo cual es valorado por los equipos y relatores. • Se constata una estructura metodológica adecuada (uso de casos, trabajos guiados), pero limitada por el escaso tiempo asignado. • Se percibe ausencia de planificación sistemática y falta de registro de la implementación concreta. • Las metodologías prácticas y participativas son mejor recibidas, pero suelen quedar reducidas por exigencias de cubrir contenidos teóricos en poco tiempo.
Evaluar la satisfacción percibida por los docentes respecto a las capacitaciones impartidas por Innova Sinapsis.	• Las encuestas de satisfacción indican una valoración general positiva de las capacitaciones. • Existen diferencias en la valoración de ciertos aspectos específicos, como las actividades de cierre o la respuesta a dudas, que tienden a ser evaluadas con menor puntaje de aprobación. • No se cuenta con una sistematización formal de los resultados de las encuestas que permita retroalimentar de forma estructurada los programas formativos.
Identificar oportunidades de mejora en la implementación de las capacitaciones de Innova Sinapsis considerando la diversidad de realidades y necesidades de los contextos escolares.	• Se recomienda profundizar en estrategias con enfoques actualizados y no limitarse a lo que indica la ley. • Se observa la necesidad de establecer criterios comunes y protocolos para implementación de planes en los establecimientos (PACI, etc), cuyo desarrollo está en curso en muchos casos. • Se identifican como barreras la resistencia al cambio, la sobrecarga administrativa y la falta de tiempo para implementar lo aprendido. • Se plantea como oportunidad la segmentación de las capacitaciones por perfil profesional y el fortalecimiento de un acompañamiento institucional sostenido post-capacitación.

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología



Anexo 7: acta reunión levantamiento demanda de la ATE

Trabajo de grado
Magíster Psicología Educacional

Acta de reunión

Universidad del Desarrollo

Fecha	3 de abril 2025	Hora inicio	10:00 horas	Hora término	11.30 horas

Asistentes	Temas para abordar
Marco Cid Sandoval – Psicólogo, estudiante MPE UDD Camila Rojo Arismendi– Psicóloga, estudiante MPE UDD Alejandra Sandoval – Directora Académica [redacted]	1. Presentación del contexto académico y objetivos de la intervención (Magíster en Psicología Educacional). 2. Levantamiento general de información sobre la ATE (servicios, cobertura y perfil de establecimientos). 3. Identificación de necesidades, nudos críticos y áreas de mejora en los servicios actuales. 4. Profundización en la problemática asociada a la autorregulación emocional y la Ley TEA. 5. Indagación sobre mecanismos actuales de seguimiento y evaluación de impacto.

Desarrollo de la reunión

La reunión inició con la presentación de los estudiantes y la explicación del propósito de la intervención como parte del trabajo de grado. Posteriormente, se procedió a la entrevista con la Directora Académica, Alejandra Sandoval, para levantar la demanda inicial.

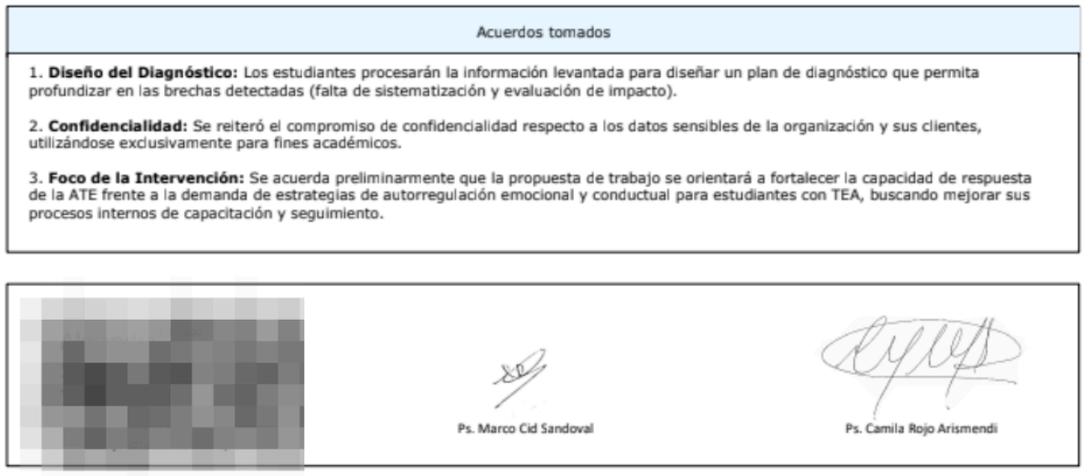
1. Caracterización del servicio: La directora explicó qu[redacted]baja en las tres áreas del PME (gestión curricular, convivencia escolar y liderazgo), con un enfoque centrado en lo humano. Señaló que atienden a todo tipo de establecimientos, aunque con mayor facilidad operativa en colegios subvencionados debido a las barreras administrativas de los servicios locales (SLEP) y municipales.

2. Identificación de la problemática: Se detectó que las áreas con mayor necesidad de intervención son inclusión, convivencia escolar y salud mental. Específicamente, la directora relató un aumento en la demanda de apoyo tras la promulgación de la Ley N° 21.545 (Ley TEA). Las comunidades educativas solicitan orientaciones, pero la respuesta actual de la ATE y de los colegios tiende a ser reactiva (cuando ya ocurre la desregulación) en lugar de preventiva.

3. Brechas detectadas: La directora reconoció debilidades en los mecanismos de medición de impacto. Actualmente, el seguimiento es acotado (encuestas de satisfacción y feedback informal), careciendo de un plan de monitoreo sistemático o pilotaje estructurado.

4. Expectativa de la ATE: Se manifestó la necesidad de implementar un programa de apoyo integral en estrategias de intervención para equipos educativos con enfoque en neurodivergencia, que permita transitar desde la adaptación curricular básica hacia protocolos de acción claros y preventivos.

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología



Acuerdos tomados

1. **Diseño del Diagnóstico:** Los estudiantes procesarán la información levantada para diseñar un plan de diagnóstico que permita profundizar en las brechas detectadas (falta de sistematización y evaluación de impacto).

2. **Confidencialidad:** Se reiteró el compromiso de confidencialidad respecto a los datos sensibles de la organización y sus clientes, utilizándose exclusivamente para fines académicos.

3. **Foco de la Intervención:** Se acuerda preliminarmente que la propuesta de trabajo se orientará a fortalecer la capacidad de respuesta de la ATE frente a la demanda de estrategias de autorregulación emocional y conductual para estudiantes con TEA, buscando mejorar sus procesos internos de capacitación y seguimiento.

Ps. Marco Cid Sandoval

Ps. Camila Rojo Arismendi

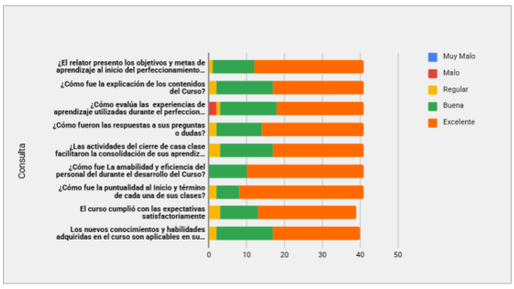
Anexo 8: copia de la plantilla de estandarización de los procesos de diseño y ejecución de las acciones

Etapa del proceso	Actividad/Elemento a verificar	Responsable(s)	Evidencia requerida	Plazo	✓ Cumplimiento
Diagnóstico inicial	Entrevistas a equipo directivo	Coordinador ATE	Acta/registro de entrevistas	Semana 1	☐
Diagnóstico inicial	Revisión documental (SIMCE, DIE, protocolos previos)	Equipo ATE	Informe de análisis	Semana 1	☐
Diseño de la acción	Definición de objetivos específicos de la capacitación	Equipo ATE	Plan de acción escrito	Semana 2	☐
Diseño de la acción	Selección de contenidos alineados a normativa vigente	Especialista inclusión	Documento de planificación	Semana 2	☐
Diseño de la acción	Ajuste de contenidos según perfil (docente, asistente, directivo)	Equipo ATE	Plan diferenciado aprobado	Semana 2	☐
Ejecución de la acción	Implementación de talleres/capacitaciones según cronograma	Relator especialista	Lista de asistencia	Sesiones planifica	☐
Ejecución de la acción	Se cumple con los contenidos del módulo planificado para ese día según cronograma	Relator especialista + Coo	Acta de sesión / bitácora de cumplimie	Cada sesión	☐
Ejecución de la acción	Uso de casos reales y simulaciones prácticas	Relator especialista	Registro fotográfico / guías trabajadas	Durante sesiones	☐
Ejecución de la acción	Aplicación de metodologías activas (role play, trabajo grupal, etc.)	Relator especialista	Bitácora de observación	Durante sesiones	☐
Ejecución de la acción	Entrega de materiales de apoyo pedagógico	Relator especialista	Carpeta/material entregado	Durante sesiones	☐
Ejecución de la acción	Registro de participación activa de los asistentes (preguntas, intervenciones, discusiones)	Relator especialista	Bitácora de participación	Durante sesiones	☐
Ejecución de la acción	Cierre de cada jornada con espacio de retroalimentación inmediata	Relator especialista	Acta de retroalimentación	Cada sesión	☐
Seguimiento y acompañamiento	Revisión de productos elaborados por docentes (planificaciones, protocolos, guías de apoyo)	ATE	Carpeta de evidencias revisada	Semana 5	☐
Seguimiento y acompañamiento	Retroalimentación grupal en reunión virtual o presencial	ATE	Minuta de retroalimentación	Semana 5	☐
Seguimiento y acompañamiento	Identificación de barreras y acuerdos de mejora	ATE + Directivos	Informe de seguimiento	Semana 5	☐
Evaluación de resultados	Aplicación de encuestas de satisfacción	Equipo ATE	Reporte de encuestas	Semana 6	☐
Evaluación de resultados	Sistematización de mejoras sugeridas	Equipo ATE	Acta de propuestas	Semana 6	☐
Evaluación de resultados	Sistematización de aprendizajes (informe técnico final)	Coordinador ATE	Documento de sistematización	Semana 7	☐

Anexo 9: copia de sistema integrado de registro

Consulta	Muy Malo	Malo	Regular	Buena	Excelente
¿El relator presento los objetivos y metas de aprendizaje al inicio del perfeccionamiento o de cada módulo?	0	0	1	11	29
¿Cómo fue la explicación de los contenidos del Curso?	0	0	2	15	24
¿Cómo evalúa las experiencias de aprendizaje utilizadas durante el perfeccionamiento?	0	2	1	15	23
¿Cómo fueron las respuestas a sus preguntas o dudas?	0	0	2	12	27
¿Las actividades del cierre de casa clase facilitaron la consolidación de sus aprendizajes?	0	0	3	14	24
¿Cómo fue La amabilidad y eficiencia del personal del durante el desarrollo del Curso?	0	0	0	10	31
¿Cómo fue la puntualidad al Inicio y término de cada una de sus clases?	0	0	2	6	33
El curso cumplió con las expectativas satisfactoriamente	0	0	3	10	26
Los nuevos conocimientos y habilidades adquiridas en el curso son aplicables en su desarrollo laboral o personal	0	0	2	15	23

Consulta	Totalmente	Probablemente	No lo recomendaría
¿Recomendaría a Innova Sinapsis con otros establecimientos educativos?	33	6	0



Anexo 10: programa formativo

https://docs.google.com/document/d/17sAszWGp8W4bAXKZVeZIlw-wck0BMTYR/edit?usp=drive_link&ouid=117595956102905550306&rtpof=true&sd=true

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Etapas y contenidos:

Etapa / Sesión	Actividades principales	Horas
1. Diagnóstico asesorado	Análisis de incidentes críticos, entrevistas a actores clave, revisión de protocolos existentes, construcción de mapa de necesidades	2 h
2. Acompañamiento al liderazgo	Asesoría al equipo directivo para fortalecer rol pedagógico, definición de compromisos estratégicos y ajustes en la planificación institucional	2 h
3. Trabajo colaborativo docente	Observación técnica, modelamiento de prácticas inclusivas, retroalimentación personalizada según lineamientos DUA, reuniones técnico-pedagógicas por nivel o ciclo, orientadas al diseño de ajustes pedagógicos y estrategias de co-regulación con asesoría técnica para la construcción colaborativa de protocolos de regulación emocional y planes de apoyo conductual	2 h
4. Evaluación de impacto institucional	Asesoría en diseño de indicadores, aplicación de instrumentos y análisis de resultados cualitativos y cuantitativos	2 h
5. Proyección de mejora	Sistematización de aprendizajes, asesoría en actualización de PME y diseño de plan de continuidad para prácticas inclusivas, reuniones de seguimiento, análisis de avance, retroalimentación intermedia y cierre de asesoría con compromisos	2 h

Etapa 1 Diagnóstico asesorado

Actividad 1 Análisis de incidentes críticos

Objetivo: Identificar patrones, factores contextuales y respuestas institucionales frente a situaciones significativas de convivencia, inclusión o desregulación emocional que han impactado la dinámica escolar. Este levantamiento permite reconocer tanto las fortalezas como las brechas en los mecanismos de prevención, contención y gestión pedagógica de dichos eventos, generando evidencia para orientar las acciones del PME en convivencia e inclusión.

Enfoque metodológico: Se adopta una perspectiva ecológica y sistémica, inspirada en el modelo de Bronfenbrenner y en las orientaciones de la PNCE (2024-2030). El análisis no se centra únicamente en el estudiante o el hecho puntual, sino que comprende la interacción

Anexo 11: acta firmada que valida los documentos presentados

Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Trabajo de grado
Magíster Psicología Educacional

Acta de reunión

Universidad del Desarrollo

Fecha	17 de octubre. 2025	Hora inicio	12:00 horas	Hora término	13.00 horas

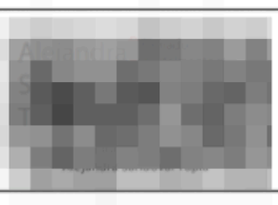
Asistentes	Temas para abordar
Marco Cid Sandoval – Psicólogo, estudiante MPE UDD Camila Rojo Arismendi– Psicóloga, estudiante MPE UDD	1. Redacción de un borrador de protocolo unificado: construir un primer documento con criterios comunes para la planificación, ejecución y evaluación de las capacitaciones, incorporando formatos de registro y seguimiento. 2. Discusión sobre aplicabilidad y factibilidad: recoger observaciones de la directora académica, coordinador académico y colaboradores para evaluar la viabilidad de los criterios propuestos. 3. Definición de próximos pasos: establecer plazos, responsables y mecanismos de validación para consolidar y pilotear el protocolo en una capacitación inicial. 4. Validar instrumento de seguimiento y medición de impacto de las capacitaciones. 5. Analizar programa, levantando brechas respecto a las evidencias. 6. Reestructurar los módulos.

Desarrollo de la reunión

Durante la reunión se revisaron diversas acciones vinculadas al proceso de fortalecimiento institucional. Se presentó el bosquejo de la plantilla del protocolo unificado, instancia en la que se recibieron observaciones y se discutió el contenido que deberá explicitarse, procurando que las actividades propuestas sean factibles de implementar. Posteriormente, la plantilla fue validada.
Asimismo, se expuso la plantilla de seguimiento, detallando su forma de uso, la cual fue validada por la Directora Académica.
Finalmente, se presentó el bosquejo del programa formativo, describiendo sus módulos y la intención de estructurarlo como un programa institucional antes que como una capacitación aislada. Se trabajó en los énfasis conceptuales, acordando la necesidad de ampliar el enfoque más allá de la desregulación emocional, orientándolo hacia una comprensión integral de la neurodiversidad.

Acuerdos tomados

- Finalizar el programa en un plazo de dos semanas, considerando su diseño como una herramienta que incide en la cultura institucional más que como una instancia de capacitación.
- Socializar las plantillas.



Ps. Marco Cid Sandoval

Ps. Camila Rojo Arismendi