

Guía de Orientaciones frente a Situaciones de **Desregulación Emocional** en Estudiantes Autistas



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE CHILE

MÁS UNIVERSIDAD

Guía de orientaciones frente a situaciones de desregulación emocional en estudiantes autistas

Autoría: Dra. © Claudia Pamela Guajardo Sáez

Fonoaudióloga

Sub-Directora Grupo de Investigación en Inclusión y Educación para el Trastorno del Espectro Autista EII-TEA

Francisco Javier Bernal Rivas

Terapeuta Ocupacional / Especialista en Integración Sensorial
Académico de la Carrera Terapia Ocupacional, sede Temuco

Revisión comité de expertos:

Macarena Krefft Moreno, Fonoaudióloga

Enzo Alarcón Acuña, Fonoaudiólogo

Carla Martínez González, Psicóloga

Revisión estudiantes autistas:

Camila Torres Landaeta, estudiante de Química y Farmacia

Julieta Reyes Becerra, estudiante de Medicina

Sofía Muñoz Raimilla, estudiante de Psicología

Primera edición: octubre, 2025

Temuco, Chile

Universidad Autónoma de Chile

www.uautonoma.cl/conocetea/

Avenida Alemania 1090, Temuco

Ilustraciones: Fancy Castillo

Corrección de textos y dirección de arte: Isabel Guerrero Schiappacasse

Diagramación: Sebastián Alvear Chahuán

Este material puede ser copiado y redistribuido por cualquier medio o formato, además se puede remezclar, transformar y crear a partir del material siempre y cuando se reconozca adecuadamente la autoría y las contribuciones se difundan bajo la misma licencia del material original.

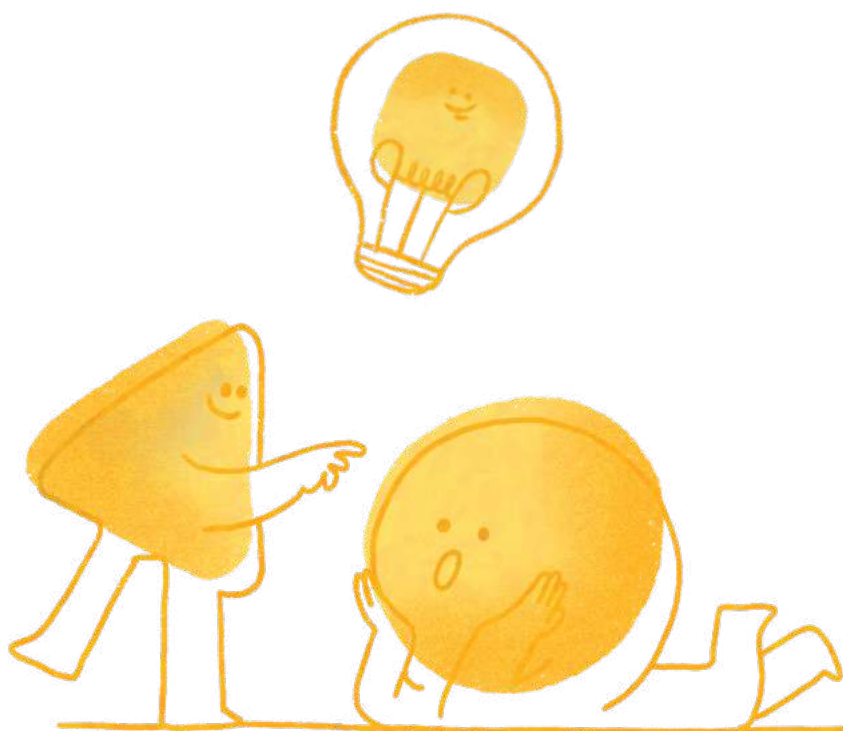


Guía de Orientaciones frente a Situaciones de Desregulación Emocional en Estudiantes Autistas



Índice

Antecedentes.....	6
Acerca de esta guía	7
Glosario	8
La conducta contextualizada	12
¿Qué es la conducta?	14
La teoría del iceberg en la conducta	16
¿Cómo podemos comprender la conducta?	18
¡Ejemplifiquemos el A-B-C!	20
Desregulación emocional.....	22
Introducción a la DEM en autismo	24
Factores gatillantes de una DEM.....	26
Fases de la desregulación emocional.....	28
1. Fase de escalamiento: Se enciende la alerta	
2. Fase de desregulación: La tormenta emocional	
3. Fase de recuperación y reparación: Volver a la calma	
Orientaciones para abordar una desregulación emocional.....	30
Indicadores previos	32
Abordaje según nivel de intensidad y ciclo de de la DEM.....	34
Consideraciones generales	34
Abordaje preventivo	36
Abordaje reactivo	40
¿Qué hacer posterior a una DEM?	44
Enlaces de interés.....	46
Bibliografía principal	47



Antecedentes

La promulgación de la Ley N° 21.545 en 2023 marcó un hito en el reconocimiento de los derechos de las personas autistas en Chile, al establecer un marco normativo que compromete a las instituciones educativas a garantizar condiciones de acceso, permanencia, participación y egreso en igualdad de oportunidades. Esta normativa enfatiza la importancia de crear espacios inclusivos, capaces de responder a las necesidades particulares de las personas autistas, y de desarrollar procesos educativos que resguarden la accesibilidad, la participación y el bienestar en los distintos entornos de formación.

En este contexto, la Universidad Autónoma de Chile, a través de la Carrera de Terapia Ocupacional de la Sede Temuco, en colaboración con profesionales especializados en el ámbito de la inclusión de personas autistas, ha desarrollado el siguiente documento, que tiene por finalidad ofrecer orientaciones a la comunidad educativa respecto a la prevención y abordaje de situaciones de desregulación emocional (DEM) de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Este trabajo se enmarca en la adjudicación del Fondo de Vinculación con el Medio 2025.



Acerca de esta guía

El propósito de esta guía es entregar orientaciones a las comunidades educativas sobre cómo comprender y abordar las desregulaciones emocionales (DEM) en personas autistas, considerando estrategias preventivas y reactivas tanto para quienes prestan la ayuda como para quienes la ofrecen.

Su objetivo central es fortalecer las capacidades de las y los integrantes de las comunidades educativas, ofreciendo herramientas prácticas que favorezcan la construcción de entornos inclusivos, seguros y respetuosos de la diversidad. Asimismo, busca promover una mirada informada que permita anticipar situaciones de desregulación y, en caso de que estas ocurran, contar con criterios claros para una intervención adecuada que resguarde el bienestar y la dignidad de las personas.



Si quieres leer más acerca del autismo, te recomendamos la lectura de:

[Preguntas y respuestas relacionadas con el espectro autista.](#)

[Orientaciones para una convivencia inclusiva con estudiantes autistas](#)

En algunas secciones de esta guía hemos utilizado expresiones como “las y los estudiantes” para referirnos a personas de ambos géneros. No obstante, hay otros en los cuales utilizamos el masculino como forma genérica estándar. Esta decisión se basa únicamente en la necesidad de simplificar el discurso y favorecer una mayor fluidez en la lectura.

Glosario

Este glosario reúne conceptos y definiciones clave que aparecen a lo largo de la guía. Su objetivo es facilitar la comprensión de términos que puedan resultar técnicos o poco familiares, entregando explicaciones claras y sencillas. De esta manera, se busca que toda la comunidad educativa cuente con un lenguaje común para hablar sobre el trastorno del espectro autista (TEA) y temas relacionados.

Trastorno del espectro autista

(TEA): Término que hace referencia a una condición del neurodesarrollo caracterizada por dificultades persistentes en la comunicación e interacción social, así como por patrones de comportamiento restrictivos y repetitivos, frecuentemente acompañados de alteraciones en el procesamiento sensorial (American Psychiatric Association, 2022).



En Chile, el Servicio Nacional de la Discapacidad reconoce diferentes términos para referirse a las personas que presentan el diagnóstico de trastorno del espectro autista: persona autista, persona dentro del espectro autista, persona neurodivergente, persona con trastorno del espectro autista. (Servicio Nacional de Discapacidad, 2024).

Meltdown (estallido): Reacción intensa ante situaciones abrumadoras en la que la persona pierde temporalmente el control de su comportamiento. Esta pérdida de control es respuesta a una sobrecarga sensorial, emocional o cognitiva. Puede manifestarse de manera verbal (gritos, llanto, vocalizaciones intensas), física (golpes a objetos, lamerse, movimientos bruscos o agitación), mediante conductas autolesivas o con gestos corporales y faciales intensos (National Autistic Society, s.f).

Shutdown (apagado): Se ha descrito que, frente a una sobrecarga sensorial, emocional o cognitiva, algunas personas autistas no reaccionan con una explosión emocional externa, sino con una desconexión interna. En estas situaciones, pueden detener drásticamente la interacción y reducir la actividad, funcionar por inercia, mostrar pasividad frente al entorno e incapacidad para conectar con los demás o con la situación (Phung et al., 2021).

Burnout (quemado): El burnout autista implica un “agotamiento crónico de energía y recursos internos” que hace que incluso “simplemente existir en el mundo sea extenuante”. Genera regresión en habilidades y afecta funciones como la planificación, la organización y la ejecución de las actividades de la vida diaria (Raymaker et al., 2020).

Desregulación emocional (DEM): Se produce cuando una persona experimenta dificultades para gestionar sus emociones de manera adaptativa. Esto puede expresarse a través de respuestas emocionales intensas o conductas destinadas a reducir la incomodidad o buscar seguridad y bienestar, o por medio de crisis que se manifiestan como ausencia o desconexión para hacer frente un entorno percibido como abrumador. En estas situaciones, es fundamental comprender que cada persona actúa de acuerdo con las herramientas y recursos que posee. Sus respuestas emocionales pueden relacionarse con su manera particular de comunicarse, percibir y procesar el entorno.

Para ayudar a estos estudiantes, se requiere una comprensión empática y apoyos específicos que favorezcan su bienestar emocional y su desarrollo integral (Mineduc, 2025).

Funciones ejecutivas: Conjunto de habilidades mentales que usan las personas para organizar, planificar, controlar impulsos, cambiar de tarea y regular las emociones. Se desarrollan principalmente en la parte frontal del cerebro (Tirapú et al., 2002).



Teoría de la mente: Se refiere a la capacidad de comprender y predecir los estados mentales propios y ajenos, tales como creencias, deseos, emociones e intenciones. Esta habilidad es esencial para la cognición social, ya que permite interpretar correctamente el comportamiento de los demás y responder adecuadamente en contextos interpersonales (Calderón et al., 2012).

Integración sensorial: Proceso por el cual el sistema nervioso organiza los distintos estímulos que recibe del entorno y las sensaciones del propio cuerpo para utilizarlas de manera eficiente. El cerebro es el encargado de integrar, localizar y distribuir estas sensaciones para que circulen de forma organizada dentro del cuerpo y puedan influir adecuadamente en el comportamiento y en el aprendizaje (Ayres, 2005).

Procesamiento sensorial: Capacidad que posee el sistema nervioso central para interpretar y organizar las sensaciones del propio cuerpo y del ambiente, para su uso efectivo en el entorno mediante respuestas adaptativas (Pizarro et al., 2022; Ayres, 2005).

Trastorno del procesamiento sensorial: Condición en la que las personas experimentan dificultades para procesar la información sensorial del entorno de manera eficaz. Esto puede provocar sensibilidades sensoriales y dificultar la regulación de las emociones en respuesta a estímulos del contexto. Es una afección en la que el cerebro tiene dificultades para regular y/u organizar las respuestas conductuales a la información sensorial, de acuerdo con las demandas del entorno (participación en las rutinas y actividades de la vida diaria) (Ayres, 2005).



Bienestar emocional: Equilibrio interno que permite a una persona experimentar una variedad de emociones de manera saludable, facilitando un manejo adecuado y una expresión equilibrada de sus sentimientos, que previene el daño a sí misma o a terceros (Positive Psychology, 2025).

Neurodiversidad: Concepto que describe la infinita variabilidad en el funcionamiento neurocognitivo humano. Se considera un hecho biológico y no un paradigma ni un movimiento político (Walker, 2014).

Neurotípico: Dícese de una persona cuyo funcionamiento neurológico se ajusta a los patrones habituales en la población y no presenta condiciones que afecten significativamente su comportamiento, pensamiento o comunicación (Armstrong, 2010).

Stimming (autoestimulación): Se refiere a cualquier forma de autoestimulación sensorial, emocional o cognitiva que se presenta de forma repetitiva mediante movimientos corporales, sonidos, palabras o la fijación de la atención en objetos en movimiento. Puede tener una función expresiva (Kapp et al., 2019).





La conducta contextualizada

En este capítulo exploraremos la conducta como un medio fundamental de comunicación y adaptación, analizando sus funciones principales, como la expresión de necesidades, la regulación de las emociones y la obtención de lo deseado. También abordaremos el concepto de conducta contextualmente inapropiada/desadaptativa, y veremos qué elementos considerar para reconocerla, interpretarla y responder de forma adecuada y respetuosa.

¿Qué es la conducta?

La conducta es el conjunto de respuestas que se producen en función de la estimulación. En tal sentido, la conducta hace referencia al conjunto de acciones observables que una persona realiza en respuesta a determinados estímulos internos o del entorno. Estas manifestaciones pueden ser voluntarias o involuntarias, y están influenciadas por factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales (Skinner, 1975).



Comprender la conducta permite analizar cómo las personas se adaptan, interactúan y responden ante diferentes situaciones.

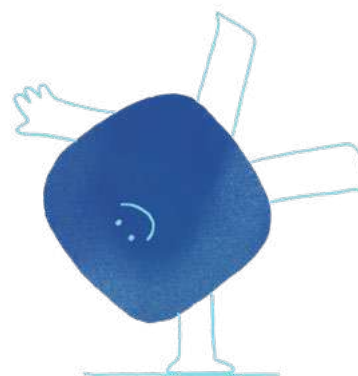
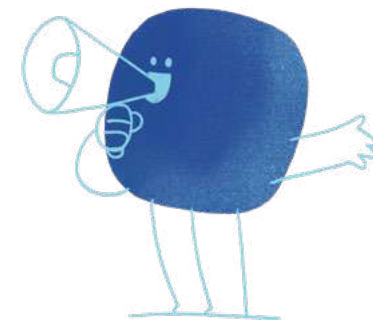


El estudio de la conducta no solo permite describir lo que ocurre, sino también intervenir de manera preventiva o reactiva cuando se identifican patrones que afectan el bienestar individual o colectivo.

En el ámbito educativo, social y comunitario, es fundamental comprender que las conductas humanas no pueden analizarse ni interpretarse de manera aislada, sino que siempre deben ser consideradas en función del contexto en el que ocurren. Desde esta perspectiva, las conductas contextualmente inapropiadas/desadaptativas son aquellas que, dadas sus características –como su intensidad, frecuencia o duración–, representan un riesgo para la integridad física o emocional, ya sea propia o ajena; además que son culturalmente censuradas o inadecuadas, o bien que interfieren con el aprendizaje, el desarrollo personal y la participación activa en la comunidad (Cooper et al., 2020).

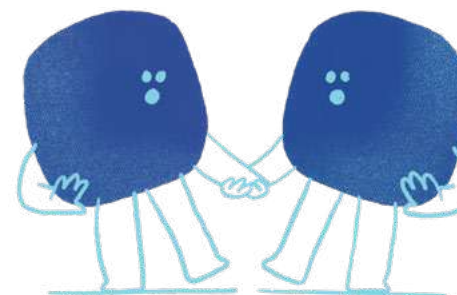
Ejemplos de conductas contextualmente inapropiadas/desadaptativas

- **Volumen de la voz:** Hablar en voz alta puede ser adecuado en un patio de recreo, pero puede resultar inapropiado en una biblioteca o durante una clase y generar molestias o interrupciones al proceso de aprendizaje.



- **Movimientos corporales (stimming):** Acciones como balancearse o aletear con las manos pueden ser completamente aceptables en espacios privados o en ambientes inclusivos, pero podrían ser percibidas como desadaptativas en contextos más estructurados o formales si no se comprenden adecuadamente.

- **Contacto físico:** Abrazar a otra persona puede ser un gesto de afecto en un entorno familiar o amistoso, pero en un contexto educativo o laboral podría considerarse inapropiado si no existe un consentimiento previo o si se da en un momento inoportuno.



La teoría del iceberg en la conducta

Una herramienta conceptual ampliamente utilizada en el análisis de la conducta es la teoría del iceberg. La metáfora del iceberg ayuda a entender que, así como solo una pequeña parte del iceberg es visible sobre la superficie del agua y la mayor parte permanece oculta, el comportamiento observable de una persona es solo la parte visible de un conjunto mucho más amplio de factores subyacentes que la motivan y la sostienen. Por ello, para intervenir de manera adecuada, es necesario explorar y comprender los elementos que no son evidentes a simple vista.



Conducta observable: Acciones, palabras o reacciones que podemos ver, oír o registrar directamente. Por ejemplo; gritar, golpear objetos, retirarse abruptamente de una actividad, llorar o permanecer en silencio prolongado. Estas conductas suelen ser las que generan preocupación en el entorno educativo, familiar o comunitario.

Factores subyacentes: Bajo la superficie de la conducta observable se encuentran múltiples factores que pueden estar influyendo en la manera en que una persona actúa. Estos incluyen, entre otros:

Factores emocionales: Ansiedad, frustración, miedo, tristeza, sobrecarga emocional.

Necesidades no satisfechas:
Hambre, sed, cansancio, necesidad de movimiento o de contacto social.

Dificultades en la comunicación:
Imposibilidad de expresar adecuadamente pensamientos, deseos o necesidades.

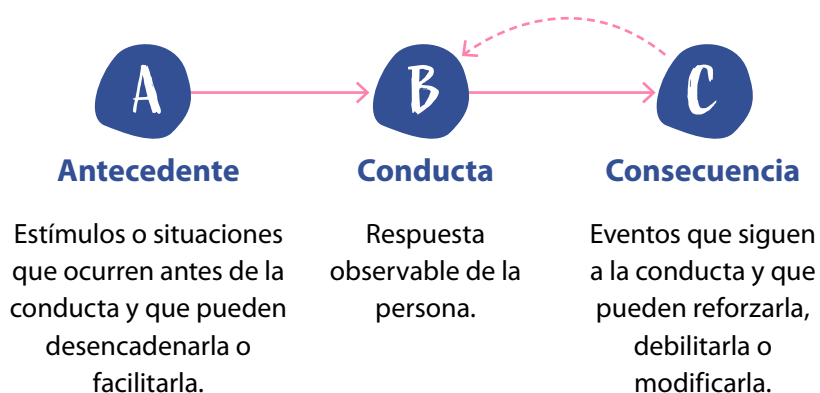
Experiencias previas:
Trauma, exclusión, aprendizajes previos relacionados con el entorno.

Factores sensoriales: Hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos auditivos, táctiles, visuales, olfativos, entre otros.

Factores contextuales:
Normas sociales poco claras, demandas excesivas, entornos impredecibles o poco estructurados.

¿Cómo podemos comprender la conducta?

El análisis de la conducta permite comprender por qué una persona actúa de una determinada manera en un contexto específico. Para ello, es fundamental entender que toda conducta está influida por antecedentes y seguida de consecuencias. Estos elementos conforman lo que se conoce como el modelo A-B-C, del inglés *Antecedents* (antecedentes) - *Behavior* (conducta) - *Consequences* (consecuencias).



Ejemplo 1: Si un estudiante autista comienza a gritar (conducta) cuando la sala se llena de ruido (antecedente), y por ello es retirado a un espacio más tranquilo (consecuencia), es posible que la conducta de gritar se mantenga en el tiempo, ya que le permite obtener un entorno sensorialmente más cómodo.

Ejemplo 2: Si un estudiante golpea su escritorio (conducta) cada vez que se enfrenta a una tarea compleja (antecedente) y esto provoca que el docente reduzca la exigencia (consecuencia), la conducta puede volverse una estrategia aprendida para evitar tareas percibidas como difíciles.

Comprender la relación entre antecedentes, conducta y consecuencias permite diseñar intervenciones más eficaces, centradas no solo en la conducta observable, sino también en la modificación de los antecedentes y en la aplicación de consecuencias que fomenten respuestas más adaptativas. También es importante precisar cada función sensorial, cognitiva, afectiva y ejecutiva implicada en la relación entre el estímulo y la respuesta.

Décadas de investigación han identificado tres propósitos principales detrás de la conducta contextualmente inapropiada/desadaptativa, a los que se suma un cuarto propósito que no deja de ser relevante:

- 1 Conseguir un objeto o evento deseado.
- 2 Captar la atención, ya sea para obtener compañía, información o resolver un conflicto.
- 3 Evitar sobrecarga sensorial o cognitiva, cambios de rutina o planes, una actividad no deseada, o demandas del entorno.
- 4 Satisfacción sensorial.

El propósito específico de un episodio de conducta contextualmente inapropiada/desadaptativa solo puede ser identificado con precisión por la persona que lo manifiesta o mediante un análisis cuidadoso de los factores que refuerzan y mantienen dicha conducta. No obstante,

durante la desregulación es poco probable que la persona pueda articular conscientemente la intención que hay detrás de su comportamiento.

Esta limitación puede representar un desafío para quienes intentan comprender y responder adecuadamente a la situación.



¡Ejemplifiquemos el A-B-C!

Observemos qué factores preceden a una conducta y qué consecuencias son generadas por esta.

A Antecedente	B Conducta	C Consecuencia
El docente solicita que el estudiante inicie una tarea nueva y compleja.	El estudiante arruga la hoja y la lanza al suelo.	El docente retira la tarea o disminuye su complejidad.
La sala está muy ruidosa y llena de estímulos visuales.	El estudiante comienza a gritar y taparse los oídos.	Se le permite salir a un espacio más tranquilo.
El estudiante no comprende las instrucciones de la actividad grupal.	El estudiante se retira del grupo y permanece solo en un rincón.	Los compañeros no lo presionan y el docente lo deja trabajar individualmente.
Durante una exposición oral, los compañeros se ríen o comentan.	El estudiante interrumpe la actividad y abandona la sala.	Se le permite ausentarse de la clase hasta que se sienta preparado para volver.
El estudiante desea interactuar con un compañero, pero no sabe cómo iniciar la conversación.	El estudiante golpea suavemente el brazo del compañero o hace sonidos repetitivos.	El compañero responde con molestia o lo ignora, reforzando la ansiedad social.





Desregulación emocional (DEM)

En este capítulo exploraremos qué es la desregulación emocional (DEM) en personas autistas. Abordaremos los principales factores que pueden desencadenar estas desregulaciones, sus manifestaciones y el impacto en la vida cotidiana. Además, describiremos las fases de una DEM para facilitar su identificación y abordaje oportuno.

Introducción a la DEM en autismo

La desregulación emocional puede presentarse en cualquier persona, tenga o no una condición médica subyacente. Sin embargo, el estudiantado autista enfrenta una probabilidad significativamente mayor de experimentarla, debido a los desafíos asociados con el procesamiento sensorial, emocional y/o cognitivo. Estos desafíos pueden limitar la capacidad de generar respuestas adaptativas frente al estrés, a diferencia de las personas neurotípicas, que tienden a contar con estrategias de regulación emocional más eficaces (Mazefsky et al., 2013).

El procesamiento monotrópico es una forma de procesamiento cognitivo característico de las personas autistas. Se manifiesta en una tendencia a concentrarse intensamente en una única tarea o interés a la vez, con un alto nivel de profundidad y detalle. Esta forma de procesamiento no debe interpretarse como rigidez cognitiva, sino como una necesidad legítima de predictibilidad y preparación antes de transitar entre actividades. Los cambios inesperados y la ausencia de una estructura predecible pueden generar ansiedad significativa e incrementar el riesgo de desregulación emocional. Además, las y los estudiantes autistas suelen mostrar una marcada preferencia por rutinas y horarios preestablecidos, ya que estos les ofrecen un sentido de seguridad frente a un entorno que a menudo perciben como cambiante o impredecible. Las alteraciones inesperadas en dichas rutinas pueden generar elevados niveles de estrés, aumentando la probabilidad de episodios de desregulación que, en algunos casos, derivan en colapsos emocionales.

También, es importante destacar que las personas autistas pueden enfrentar trastornos del procesamiento sensorial. Estos incluyen alteraciones en la modulación sensorial, que pueden expresarse en conductas de hiperreactividad o hiporreactividad a estímulos sensoriales, así como un interés inusual por ciertos aspectos del entorno sensorial (Pizarro et al., 2022).

Resulta fundamental identificar y tener presente esta condición, ya que los cambios en las funciones sensoriales pueden llevar a desafíos en el desarrollo, el proceso de aprendizaje, la autorregulación emocional y la calidad de vida tanto de las personas autistas como de su entorno familiar. Las dificultades para gestionar los cambios y afrontar la sobrecarga de estímulos se manifiestan comúnmente en formas específicas de desregulación, como el meltdown (estallido emocional), el shutdown (apagamiento o retraimiento) y el burnout autista (agotamiento físico, emocional y mental).

Es importante reconocer que existen factores precursores y desencadenantes que pueden gatillar episodios de desregulación emocional. Estos factores pueden estar relacionados con las características propias del autismo, pero también pueden co-ocurrir con otras condiciones, tales como el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, cuadros de ansiedad y trastornos del ánimo, entre otros.

Ante cualquier episodio de desregulación, resulta crucial considerar no solo los factores individuales, sino también las condiciones del contexto físico y las demandas sociales del entorno, que pueden actuar como elementos amplificadores o mitigadores de la respuesta emocional.



Factores gatillantes de una DEM

Factores sensoriales

- Ruidos intensos, repentinos o persistentes en salas de clases, pasillos o bibliotecas (timbres, conversaciones, trabajos de construcción, videos que aparecen en diapositivas de clases, etc.).
- Música fuerte, voces y sonidos con tono alto o agudo.
- Luces fluorescentes parpadeantes o demasiado brillantes.
- Olores fuertes en espacios cerrados (productos de limpieza, perfumes, comida).
- Objetos en movimiento o con velocidades irregulares.
- Ambientes con mucha estimulación visual (carteles, pantallas, multitudes).
- Espacios físicos desordenados o con poco control de los estímulos sensoriales.
- Ambientes poco predecibles y seguros.

Factores relacionados con la estructura y predictibilidad

- Cambios inesperados en horarios de clases o actividades.
- Modificaciones de último minuto en la modalidad de evaluación o entrega de trabajos.
- Ambigüedad o falta de claridad en las instrucciones de las tareas o proyectos.
- Cambios de sala o puestos sin aviso previo.

Factores emocionales y de autoexigencia

- Alta carga académica sin apoyos adaptados
- Presión por cumplir con plazos ajustados sin considerar tiempos de procesamiento individual.
- Comparación constante con pares neurotípicos.
- Falta de reconocimiento de logros personales por parte del entorno.



No siempre es un solo factor el que provoca la desregulación, sino la suma de varios que se van acumulando. Por eso es tan importante prevenir antes de que la situación se desborde.

Factores sociales y comunicativos

- Demandas excesivas de interacción social (trabajo en grupo obligatorio, presentaciones orales frecuentes).
- Situaciones de sobreexposición social en eventos educativos o actividades extracurriculares.
- Experiencias de incomprensión, exclusión o discriminación por parte de docentes, compañeros o personal administrativo.
- Malentendidos comunicativos debido a diferencias en la expresión emocional o en el estilo de comunicación.

Factores relacionados con el entorno físico y logístico

- Ambientes educativos con espacios de descanso limitados o inexistentes.
- Dificultad para encontrar espacios tranquilos donde regularse sensorialmente.
- Procesos burocráticos confusos o poco accesibles (inscripción de asignaturas, gestión de becas, largas filas de espera en ascensores y casinos, utilización de asientos preferenciales).
- Requisitos de trámites presenciales que no contemplan la necesidad de alternativas adaptadas.

Factores relacionados con el bienestar general

- Fatiga acumulada por dificultades de sueño o sobrecarga sensorial y/o emocional.
- Problemas de alimentación debido a la falta de opciones adecuadas o seguras en el contexto educativo.
- Dificultades para equilibrar la vida académica con la vida personal.
- Falta de redes de apoyo dentro del entorno educativo.



Fases de la desregulación emocional

Las desregulaciones no ocurren de forma repentina ni aislada. Suelen desarrollarse en fases progresivas, que pueden ser observadas y apoyadas desde el entorno si se cuenta con las herramientas adecuadas. Conocer este ciclo permite actuar oportunamente para prevenir una desregulación, contener al estudiante durante esta y acompañar su proceso de recuperación de forma respetuosa y efectiva.

1. Fase de escalamiento: Se enciende la alerta

Esta es la etapa inicial del ciclo. Aquí, el estudiante ha estado expuesto a un gatillante identificable, como un cambio inesperado, una sobrecarga sensorial o una demanda social compleja ([ver listado de gatillantes](#)) y comienza a manifestar señales tempranas de malestar emocional. Estas señales varían entre personas, pero suelen incluir:

- Cambios en la respiración (más agitada o entrecortada)
- Alteraciones en la postura corporal (tensión muscular, movimientos repetitivos)
- Aumento del ritmo cardíaco o sudoración
- Comentarios como “no quiero”, “esto es mucho”, “me quiero ir”.



2. Fase de desregulación: La tormenta emocional

En esta etapa, la emoción ha sobrepasado la capacidad de autorregulación del estudiante, lo que se traduce en conductas más evidentes o intensas. Esta fase se desarrolla en tres niveles:



Nivel 1: Señales intensificadas

El estudiante aún mantiene cierto control, pero se nota claramente alterado. Puede subir el tono de voz, aislarse, mostrar rechazo físico o utilizar frases autorreferentes negativas (“soy un desastre”, “nunca puedo”).

Nivel 2: Conductas contextualmente inapropiadas/ desadaptativas

Aquí la desregulación es evidente. Puede manifestarse a través de gritos, llanto incontenible, lanzamiento de objetos, intentos de huida o dificultad para comunicarse verbalmente. Ya no hay posibilidad de negociación o razonamiento.

Nivel 3: Pérdida total de control

Es el punto más crítico. El estudiante puede estar en un estado de colapso emocional, en el que su conducta parece desorganizada, caótica o incluso agresiva. Puede gritar, golpear, autoagredirse o desconectarse totalmente del entorno (ej. quedarse en posición fetal, no responder a estímulos).

3. Fase de recuperación y reparación: Volver a la calma

Luego de una DEM, el estudiante comienza a recobrar el control sobre su cuerpo y emociones. Sin embargo, esto no implica que esté listo para retomar inmediatamente sus actividades. Es habitual que se sienta agotado física y emocionalmente, e incluso aparezcan sentimientos de vergüenza, culpa o tristeza.



Es fundamental contener y acompañar a quienes estuvieron presentes durante la desregulación, como compañeros o docentes, ya que también pueden sentirse afectados. Esto fortalece una cultura de respeto y cuidado mutuo.

Orientaciones para abordar una desregulación emocional

En este capítulo abordaremos las orientaciones para apoyar una DEM, diferenciando entre estrategias preventivas, que buscan evitar la ocurrencia de una desregulación, y estrategias reactivas, que se implementan una vez que la desregulación ya está en curso, para disminuir la intensidad y volver a la calma. Además, analizaremos los indicadores previos que pueden alertarnos sobre la proximidad de una DEM, permitiendo un apoyo oportuno y efectivo.

Las orientaciones presentadas se dirigen tanto a la persona autista que experimenta la desregulación, como a quienes brindan el apoyo, puesto que ambas partes son fundamentales en el proceso de gestión y contención.

Indicadores previos

Antes de que se desencadene una DEM, la o el estudiante puede realizar comportamientos como los que describen a continuación:

- Ingresar a la sala de clases realizando un saludo débil, dirigiéndose a los asientos más cercanos a la salida.
- Caminar y desplazarse de forma constante durante la clase.
- Aumentar la realización de comportamientos repetitivos de autoestimulación o stimming. La estimulación puede implicar la realización repetida de una acción (con o sin accesorios) e incluir cualquier dominio sensorial (tacto, movimiento, olor, sonido, visión, etc.).
- Establecer contacto visual sin una gesticulación facial aparente, reflejando en su rostro la intención de manifestar algo y no poder hacerlo.



- Mostrar en su rostro expresiones de incomodidad, disgusto o de un evidente meltdown o colapso. Puede mostrar poca atención a lo que está sucediendo a su alrededor. Se puede observar un rostro pálido y ojeroso, sin el maquillaje habitual, con ojos hinchados y con el cabello desordenado.



- Presentar agitación en su respiración.
- Rondar fuera de la sala de clases.

- Hacer comentarios repetitivos o preguntas constantes que no estén relacionados con la temática de la clase, mostrando dificultades para concentrarse.
- Aumentar la velocidad del habla sin motivo aparente o cambiar repentinamente el tono de voz (pasando de hablar en un tono muy bajo a gritar o hablar con un volumen excesivamente alto). En ocasiones puede utilizar un lenguaje grosero.
- Hacer comentarios autocríticos, mostrando una baja autoestima, como “no sirvo para nada” o “no puedo hacer esto”.
- Romper a llorar sin motivo aparente o como respuesta a un pequeño desencadenante emocional.



A partir de lo anterior, se recomienda poner atención a la presencia de “indicadores emocionales” (tensión, ansiedad, temor, ira, frustración, entre otros) y reconocer, cuando sea posible, los indicadores previos a que se desencadene una desregulación emocional.

Abordaje según nivel de intensidad y ciclo de la DEM

Las desregulaciones emocionales son procesos complejos que pueden afectar significativamente la participación y el bienestar de estudiantes en contextos educativos. Comprender su dinámica y adoptar estrategias de apoyo adecuadas resulta fundamental para promover entornos de aprendizaje inclusivos y seguros. El abordaje de las desregulaciones debe contemplar tanto acciones preventivas como reactivas, favoreciendo siempre la comprensión, el respeto y la regulación emocional de la persona.

Consideraciones generales

Orientaciones para la persona que apoya

- Reconocer y manejar las propias emociones antes de intervenir. Es fundamental mantener la calma para poder ofrecer un apoyo efectivo.

Ejemplo: Antes de ayudar, tomar una respiración profunda y evaluar el propio estado emocional.



- Si la persona que está prestando ayuda no logra manejar la situación, considerar un cambio de persona.

Ejemplo: En una clase de literatura, un estudiante con dificultades de comprensión lectora se frustra al participar. Si la persona que está prestando ayuda en ese momento no logra apoyarlo, otro docente o compañero puede guiarlo para favorecer su inclusión y mantener un buen clima de aprendizaje.

- Comprender que las emociones del estudiante pueden estar exacerbadas por su condición y el entorno. Intentar ver la situación desde su perspectiva.

Ejemplo: Evaluar si el ruido en la sala puede estar contribuyendo a la ansiedad y malestar del estudiante.

- Fomentar un ambiente de apoyo emocional donde el estudiante se sienta comprendido y validado.

Ejemplo: Decir al estudiante: "Noto que estás sobreestimulado, ¿necesitas ayuda?".

- Ayudar al estudiante a identificar sus emociones, dándole palabras para describir lo que siente.

Ejemplo: Decir al estudiante: "Noto que estás triste/preocupado/enojado, cuéntame qué ocurre".

- Proporcionar al estudiante herramientas para manejar la sobrecarga sensorial, como juguetes sensoriales o técnicas de respiración profunda.

Ejemplo: Recomendarle que utilice una pelota u otro elemento antiestrés cuando se sienta sobreestimulado.

- Elegir la mejor manera de comunicarse según las necesidades del estudiante, utilizando apoyos visuales o simplificando el lenguaje si es necesario.

Ejemplo: Si el estudiante tiene dificultades para entender instrucciones verbales, proporcionarle apoyos visuales o diversas modalidades de expresión (escritura, comunicador u otro), lo cual puede ser útil durante la desregulación.



Abordaje preventivo

El proceso de regulación emocional involucra respuestas fisiológicas, conductuales y ambientales, que requieren equilibrio e integración para promover un funcionamiento emocional adecuado en relación con los objetivos personales y las demandas del contexto. Prevenir es “preparar y disponer con anticipación las cosas necesarias para un fin” (Real Academia Española, 2024). Bajo este principio, en el marco de esta guía, la prevención de las desregulaciones se entiende como la implementación de acciones anticipadas destinadas a disminuir la probabilidad de que una desregulación emocional leve progrese hacia un episodio de mayor intensidad. Estas acciones son especialmente relevantes durante la fase de escalamiento del ciclo de desregulación.



Orientaciones para la persona que apoya

- Reducir la incertidumbre anticipando verbal y visualmente cada actividad y, en caso de cambios, informar con la debida anticipación.

Ejemplo: Mencionar el paso a paso de una actividad o tarea con el apoyo de un texto en la pizarra o una presentación.

- Aclarar lo que se espera que el estudiante realice.

Ejemplo: Se le puede decir al estudiante: “Si te sientes incómodo, frustrado o angustiado, puedes salir de la sala de clases. Al hacerlo, por favor recuerda levantar la mano” (también puede ser otra señal o clave visual previamente consensuada).

- Facilitar que el estudiante reconozca las emociones de los demás, ayudándolo a entender cómo sus acciones o verbalizaciones pueden influir en los sentimientos de otros.

Ejemplo: Explicarle que las palabras pueden molestar o herir a los demás.



- Enseñarle a elegir formas adecuadas de expresar sus emociones.

Ejemplo: Si está ansioso, sugerirle optar por hacer respiraciones profundas, salir a caminar o correr, escribir si está enojado o realizar movimientos corporales, como mover las piernas, para regularse.

- Ofrecer estrategias que le permitan manejar sus emociones de manera efectiva, como técnicas de mindfulness.

Ejemplo: Enseñarle a concentrarse en su respiración, en sus sentidos o en contar objetos para calmarse cuando está ansioso.

- Identificar con anterioridad si el estudiante presenta un objeto de apego o de regulación. En caso afirmativo, invitarlo a utilizarlo durante el proceso de regulación.

Ejemplo: Antes de comenzar una clase práctica de química, el docente pregunta al estudiante si tiene algún objeto que le ayude a sentirse más tranquilo o concentrado, como un lápiz especial, un llavero táctil o audífonos canceladores de ruido.

- Fomentar que el estudiante comunique sus necesidades sensoriales, como pedir que se baje el volumen de la música o que se reduzca el ruido externo a la sala.

Ejemplo: Motivarlo a decir: “La luz es muy fuerte para mí, ¿podemos bajarla?” o “¿Podrían cerrar la puerta de la sala? Me incomoda el ruido de afuera”.

- Promover la comunicación asertiva y clara, incentivando que exprese sus necesidades de manera respetuosa.

Ejemplo: Enseñarle a decir: “Necesito un momento a solas” en lugar de alejarse sin explicación.

- Reconocer el propio estilo comunicativo y cómo este puede influir en la interacción.

Ejemplo: Si se tiende a hablar rápido, moderarse para asegurar que el estudiante entienda.

- Tener en cuenta los posibles desafíos de comunicación del estudiante y adaptar el estilo comunicativo en consecuencia.

Ejemplo: Utilizar un lenguaje directo, concreto, sin ambigüedades ni dobles sentidos.

- Facilitar que el estudiante comprenda que las otras personas pueden no ser sensibles a los mismos estímulos que él, promoviendo la empatía y el respeto por las diferencias sensoriales.

Ejemplo: Explicarle que sus compañeros pueden no estar tan afectados por la luz brillante como él.

- Promover un entorno comunicativo en el que el estudiante se sienta seguro para expresarse.

Ejemplo: Decir al estudiante: "Puedes tomarte tu tiempo para responder, estoy aquí para escucharte".

- Ayudar al estudiante a identificar cómo prefiere comunicarse, ya sea verbalmente, a través de imágenes, con gestos o con algún dispositivo de comunicación.

Ejemplo: Permitirle señalar objetos cercanos, utilizar tarjetas con imágenes o una tablet si no encuentra las palabras para expresarse.

- Proporcionar estrategias para manejar la frustración cuando la comunicación sea difícil.

Ejemplo: Consensuar una seña o clave visual, como levantar la mano, cuando necesite más tiempo para responder, para evitar la frustración.



Orientaciones para la persona autista

- Identificar señales internas de desregulación.

Ejemplo: Sentir el corazón acelerado o la respiración agitada.

- Elegir estrategias adecuadas para la autorregulación, como buscar un objeto relajante o solicitar un tiempo a solas.

Ejemplo: En una clase de estadística, el estudiante usa un objeto de autorregulación y pide unos minutos para retirarse a un espacio tranquilo cuando se siente abrumado.

- Intentar comprender e identificar cómo el propio comportamiento puede afectar a los demás.

Ejemplo: Analizar que ciertas conductas, como alzar la voz, gritar o golpear algo, pueden ser desafiantes e incluso molestas para otras personas que estén alrededor.

- Buscar ambientes sensorialmente seguros, como un rincón tranquilo o de calma, para acudir en los momentos de sobreestimulación.

Ejemplo: Si la cafetería es demasiado ruidosa, optar por almorzar en un lugar más tranquilo o ir a estudiar a una sala individual en biblioteca.



El abordaje preventivo es una estrategia fundamental para reducir la incidencia e intensidad de las desregulaciones emocionales. Promover un entorno físico y social adaptado y respetuoso no solo favorece el bienestar emocional de las y los estudiantes, sino que también contribuye a un clima educativo más inclusivo y positivo para toda la comunidad.

Abordaje Reactivo

En caso de que las estrategias preventivas no logren contener el proceso y el estudiante inicie conductas desreguladas como gritos, insultos o lanzamiento de objetos menores, la persona que esté en ese momento debe realizar un abordaje reactivo. Este corresponde al conjunto de intervenciones y apoyos que se aplican cuando un estudiante se encuentra transitando las distintas fases del ciclo de desregulación emocional. Su objetivo es proteger la integridad del estudiante y de la comunidad educativa, minimizar el impacto del episodio y favorecer un proceso de recuperación y reparación respetuoso y formativo.

Este abordaje se organiza según la fase de la desregulación y el nivel de intensidad de la respuesta emocional y conductual.

Orientaciones para la persona que apoya

- Intentar identificar el gatillante de la situación que provocó la DEM y mostrar comprensión.

Ejemplo: Decir al estudiante: “Veo que te enojó que tu compañero opinara diferente. Podemos encontrar una manera de calmarnos”.

Tip extra: Es útil contar con una pequeña ficha de registro donde se anoten las situaciones que han provocado o gatillado la desregulación, cómo ha reaccionado el estudiante y qué estrategias o apoyos fueron efectivos, con el fin de aplicarlos una próxima vez.

- Fomentar la organización de las ideas del estudiante. Muchas veces, la persona autista no tiene claridad sobre por qué se genera la desregulación, por lo cual es importante intentar que relate cronológicamente lo que sucedió.

Ejemplo: Se le puede decir: “Entiendo que algo te frustró, luego comenzaste a sudar y a ponerte incómodo, saliste de la sala. ¿Qué ocurrió después? ¿Qué te generó esa frustración?”.



- Desarrollar una comprensión empática de las dificultades que enfrenta el estudiante. Intentar percibir su punto de vista y el impacto que el entorno puede estar teniendo en él.

Ejemplo: Anticipar qué cambios bruscos en la rutina pueden generar ansiedad en el estudiante.

- Evaluar rápidamente la situación y decidir la mejor forma de intervenir de manera segura y respetuosa. Esto podría implicar redirigir la atención del estudiante hacia una actividad que le brinde calma.

Ejemplo: Si el estudiante está sobreestimulado, ofrecerle un espacio tranquilo puede ser una decisión adecuada.

- Mantener un tono de voz bajo y calmado, utilizar un lenguaje corporal que transmita seguridad y ser coherente en las acciones para no aumentar la ansiedad del estudiante.

Ejemplo: Si el estudiante está alterado, hablar lentamente y con claridad para ayudarlo a sentirse más seguro.

- Establecer una comunicación efectiva con el estudiante usando frases cortas y claras, siempre con una actitud de respeto y comprensión.

Ejemplo: Decirle: “Sé que esto es difícil, estoy aquí para ayudarte”. También puedes consultarle directamente de qué manera es pertinente favorecer su autorregulación, preguntándole: “¿Qué puedo decir y hacer para favorecer tu calma?”.

- Decidir cómo intervenir para apoyar el manejo emocional del estudiante sin invalidar sus sentimientos.

Ejemplo: Permitirle expresar su enojo de manera controlada, como apretar una botella de plástico, en lugar de reprimirlo.



Si el estudiante requiere algún tipo de contención que implique contacto físico, como un abrazo, esta debe realizarse únicamente cuando exista un vínculo previo con él y siempre que lo solicite de manera explícita.

- Modelar la regulación emocional manteniendo la calma y proporcionando un entorno seguro y predecible.

Ejemplo: Si el estudiante está llorando, hablarle con voz suave y ofrecerle una manta o un objeto reconfortante.



Es importante asegurarse de que los objetos disponibles no representen riesgo de autolesión y favorecer actividades monótonas que le ayuden a controlar la ansiedad. Estos ofrecimientos deben hacerse con calma, de manera pausada y evitando ejercer presión adicional sobre el estudiante.

- Mantener una comunicación clara y constante, evitando cambios abruptos en el tono o volumen de voz.

Ejemplo: Si el estudiante está confundido, no interrumpirlo mientras habla ni valorar o enjuiciar sus palabras de manera precipitada.

- Confirmar la comprensión de la información, utilizando estrategias como resumir, preguntar o parafrasear las afirmaciones del estudiante. Es fundamental formular las frases con un tono adecuado, sin incredulidad ni dobles sentidos, transmitiendo calma, empatía y respeto.

Ejemplo: Decirle: “Me señalaste que esto te afecta actualmente...”, “¿Cómo puedo ayudarte para sobrellevar esa situación?”, “Me comentaste que hay alguien importante para ti...¿Te gustaría que la contactemos?”.

- Mantener una actitud tranquila y firme, iniciando contención verbal siempre que sea posible, y enfatizando la disponibilidad de ayuda sin ejercer presión.

Ejemplo: Decirle: “Estoy aquí para ayudarte. Cuando estés listo podemos conversar o hacer algo que te ayude a sentirte mejor”.



Cuando el estudiante pierde los autocontroles inhibitorios y existe riesgo para sí mismo o para terceros se recomienda:

- No intervenir de manera invasiva. Acompañar respetuosamente sin intentar forzar acciones.
- No sujetar, no amenazar ni castigar. Mantenerse como presencia contenedora y protectora.
- Evaluar la posibilidad de trasladar al estudiante a un espacio seguro previamente definido, o bien evacuar temporalmente al resto del curso.
- Evitar estímulos que puedan intensificar la desregulación (luz intensa, ruidos fuertes).
- Retirar elementos peligrosos del entorno.



El abordaje reactivo de las desregulaciones emocionales exige una respuesta planificada, ética y respetuosa, que proteja tanto al estudiante como a su entorno y que contribuya a su desarrollo socioemocional. Actuar desde la comprensión y la prevención, con procedimientos claros en cada fase, fortalece el compromiso de la comunidad educativa con la inclusión y el bienestar emocional.

¿Qué hacer posterior a una DEM?

Después de que una persona autista ha atravesado una desregulación emocional, es fundamental llevar a cabo un proceso de acompañamiento y recuperación que permita restablecer el bienestar y la estabilidad emocional. Esta etapa es clave para favorecer la autorregulación, prevenir recaídas y fortalecer las estrategias de afrontamiento.

En este apartado presentamos recomendaciones orientadas a quienes brindan apoyo, para facilitar una recuperación respetuosa, segura y centrada en las necesidades individuales.

Orientaciones para la persona y el entorno que apoya

- Demostrar afecto y comprensión. Hacerle saber al estudiante que todo está en calma y que es importante hablar de lo ocurrido para entender la situación, buscar soluciones y evitar que se repita.
- Establecer acuerdos preventivos. Tomar compromisos con el estudiante para prevenir, en el futuro inmediato, situaciones que pudieran desencadenar una desregulación.
- Fomentar la responsabilidad. Hacer consciente al estudiante de que todos tienen los mismos derechos y deberes. En caso de haber provocado destrozos u ofensas, debe asumir la responsabilidad correspondiente, ya sea ofreciendo disculpas, ordenando el espacio o reponiendo los objetos dañados, conforme a las normas del protocolo de convivencia y conducta del contexto educativo.
- Generar una instancia de reparación hacia terceros. Esta acción debe realizarse una vez que el estudiante haya recuperado la calma, lo cual puede ser minutos, horas o incluso al día siguiente de la desregulación.



- La reparación debe incluir a compañeros de curso, docentes o cualquier persona involucrada en los hechos. Es fundamental recordar que no solo el estudiante que se desregula necesita apoyo y ayuda; su entorno, que se convierte en espectador silencioso de estas situaciones, también requiere contención y reparación.
- En lo posible, flexibilizar las exigencias académicas después de una desregulación. Es común que el estudiante necesite faltar 1 o 2 días para recuperarse.



En algunos casos resulta útil conversar con la o el estudiante, cuando ya se encuentra en calma, sobre lo que sintió, qué lo ayudó y cómo podría enfrentar una situación similar en el futuro. Esto contribuye a fortalecer su capacidad de autorregulación.



Si bien este documento ha sido diseñado para tener una aplicación amplia, es esencial reconocer que cada estudiante es único. La eficacia de las técnicas y pautas de regulación emocional puede variar según el individuo.

Enlaces de interés

- Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad, Chile.
<https://fuan.cl/Blog>
- Magda Montero: Activista autista, educadora Waldorf y artista.
<https://magdamontero.com/>
- Confederación Autismo España. <https://autismo.org.es/>
- Organización autista autorrepresentada, Australia. (inglés).
<https://reframingautism.org.au>
- Noticias y análisis sobre investigación en autismo, Simons Foundation. <https://www.spectrumnews.org/> (inglés)
- Ministerio de Educación, Chile. (2025, mayo). Orientaciones PAECOK.
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2025/05/Orientaciones-PAECOK.pdf>

Bibliografía principal

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Association.
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Hachette+ORM.
- Ayres, A.J. (2005). *La integración sensorial y el niño*. Trillas.
- Calderón, L., Congote, C., Richard, S., Sierra, S., & Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 5(1), 77–90. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539529008.pdf>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2019). *Applied behavior analysis*. Pearson.
- Kapp, S. K., Steward, R., Crane, L., Elliott, D., Elphick, C., Pellicano, E., & Russell, G. (2019). "People should be allowed to do what they like": Autistic adults' views and experiences of stimming. *Autism*, 23(7), 1782-1792. <https://doi.org/10.1177/1362361319829628>
- Mazefsky, C. A., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox, B. B., Scahill, L., & White, S. W. (2013). The role of emotion regulation in autism spectrum disorder. *Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(7), 679-688. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.006>
- Ministerio de Educación de Chile, Valparaíso. (2021). *Prototipo protocolo de desregulación: propuesta de adaptación final* <https://valparaiso.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/8/2021/01/PROTOTIPO-PROTOCOLO-DE-DESREGULACION%CC%81N.-propuesta-de-adptacion-Final.pdf>
- National Autistic Society. (s.f). *Meltdowns: A guide for all audiences*. https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/behaviour/meltdowns/all-audiences?utm_source=chatgpt.com

- Phung, J., Penner, M., Pirlot, C., & Welch, C. (2021). What I wish you knew: Insights on burnout, inertia, meltdown, and shutdown from autistic youth. *Frontiers In Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741421>
- Pizarro M., Marina, Saffery Q., Katherine, & Gajardo O., Pilar. (2022). Trastorno del procesamiento sensorial. Una mirada conjunta desde la terapia ocupacional y la otorrinolaringología. *Revista de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*, 82(1), 114-126. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-48162022000100114>
- Positive Psychology. (9 de enero de 2025). *Emotional regulation: 5 evidence-based regulation techniques*. <https://positivepsychology.com/emotion-regulation/>
- Raymaker, D. M., Teo, A. R., Steckler, N. A., Lentz, B., Scharer, M., Santos, A. D., Kapp, S. K., Hunter, M., Joyce, A., & Nicolaidis, C. (2020). "Having all of your internal resources exhausted beyond measure and being left with no clean-up crew": Defining autistic burnout. *Autism In Adulthood*, 2(2), 132-143. <https://doi.org/10.1089/aut.2019.0079>
- Servicio Nacional de Discapacidad. (09 de agosto de 2024). *Conoce las recomendaciones para el uso del lenguaje en discapacidad*. https://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/9329/conoce-las-recomendaciones-para-el-uso-del-lenguaje-en-discapacidad-senadis
- Skinner, B. (1975). *Sobre el conductismo*. Fontanella.
- Tirapu J, Muñoz-Céspedes JM, Pelegrín C. (2002). Funciones ejecutivas: Necesidad de una integración conceptual. *Revista de Neurología*, 34, 673-85.
- Walker, N. (2014). *Neurodiversidad: Términos y definiciones básicas*. <https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/>



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE CHILE

MÁS UNIVERSIDAD