



Liderar la implementación de la ley TEA en escuelas inclusivas en Chile

Lead the implementation of the TEA law in inclusive schools in Chile

Camila Chávez ^a

René Valdés ^b

Catalina Coronado ^b

Sandra Urrea ^b

José Manuel Améstica ^{c d}

^a *Colegio Nuestra Señora de las Mercedes, Chile.*

^b *Universidad Andrés Bello, Chile.*

^c *Universidad Diego Portales, Chile.*

^d *Universidad Alberto Hurtado, Chile.*

Resumen: En 2023 se promulga en Chile la ley 21545 sobre inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y, con ello, la Circular N° 586 (2024) que entrega directrices para su aplicación y por lo tanto plantea desafíos concretos para los equipos de gestión. El objetivo de este estudio fue analizar la implementación de la ley TEA por parte de los equipos de gestión en escuelas con orientación inclusiva. Para ello, se realizaron siete estudios de caso donde se aplicaron 52 entrevistas y 40 grupos focales a profesionales docentes y no docentes pertenecientes a siete escuelas con orientación inclusiva. Los resultados muestran que los equipos de gestión han implementado la ley TEA mediante la protocolización del trabajo docente, la autoformación sobre autismo y su legislación educativa, y trabajo colaborativo con líderes medios y familias. Entre las tensiones percibidas, destacan la falta de financiamiento, la sobrecarga laboral y la configuración de un choque de derechos entre estudiantes con autismo, docentes y otros estudiantes. Se discuten las implicancias que tienen estos hallazgos para una inclusión real en el ámbito escolar para estudiantes autistas en el contexto de la implementación de la ley 21545.

Abstract: In 2023, Chile enacted Law 21545 on the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (TEA), together with Circular No. 586 (2024), which provides guidelines for its implementation and thus poses specific challenges for school management teams. The objective of this study was to analyze how management teams in schools with an inclusive orientation implement the TEA Law. To this end, seven case studies were conducted, involving 52 interviews and 40 focus groups with teaching and non-teaching professionals from seven inclusive-oriented schools. The results show that management teams have implemented the TEA Law by standardizing teaching practices, engaging in self-training on autism and related educational legislation, and collaborating with middle leaders and families. Among the perceived tensions are the lack of funding, work overload, and the emergence of a conflict of rights among students with autism, teachers, and other students. The implications of these findings for achieving genuine inclusion in the school context for autistic students considering Law 21545 are discussed.

Palabras clave: Autismo; Educación inclusiva; Liderazgo escolar; Ley TEA.

Keywords: Autism; Inclusive education; School leadership; TEA Law.



1. Introducción

En las últimas décadas, el sistema educativo chileno ha promovido de manera sostenida la inclusión escolar mediante leyes, decretos y orientaciones ministeriales que buscan garantizar el acceso, la participación y el progreso de niños, niñas y adolescentes en el ámbito escolar (Valdés, 2023; Ministerio de Educación, 2020). Uno de los grupos más expuestos a experiencias de discriminación arbitraria, abordajes fragmentados y barreras significativas de participación corresponde al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (autism spectrum disorder). La prevalencia de este diagnóstico ha aumentado de forma sostenida, alcanzando al menos un 1 % de la población mundial (Yáñez et al., 2021).

En abril de 2023, 51.546 estudiantes autistas formaban parte de un Programa de Integración Escolar en la educación regular (Ministerio de Educación, 2023a). Esta cifra subraya la urgencia de contar con lineamientos claros para las escuelas y con evidencia empírica que permita orientar su adecuada implementación. En este contexto, uno de los hitos recientes más relevantes ha sido la promulgación de la Ley 21.545 (Gobierno de Chile, 2023), que promueve la inclusión de personas autistas, junto con la Circular N°586 (Ministerio de Educación, 2023b), que entrega directrices específicas para su aplicación en contextos educativos.

La promulgación de esta ley cerró un proceso impulsado por organizaciones no gubernamentales, familias y movimientos sociales que formularon propuestas frente a las prácticas sistemáticas de discriminación, invisibilización y falta de formación integral que enfrentan las personas autistas en Chile (García et al., 2022). Esta dimensión participativa reviste especial relevancia, dado que muchas políticas públicas en el país se han implementado de manera unilateral o con escasa participación ciudadana, lo que afecta su pertinencia y adecuación contextual (Astete y Vaccari, 2017). Estudiar su implementación, entonces, resulta fundamental, sobre todo considerando los altos niveles de adhesión social que acompañaron la discusión legislativa.

A nivel internacional, los estudios sobre la implementación de leyes relacionadas con el autismo muestran disparidades tanto en sus alcances como en los significados que estas políticas adquieren en las comunidades escolares (Roleska et al., 2018). Si bien diversos países han avanzado en garantizar el derecho a una educación inclusiva que permita a las personas autistas desarrollar su potencial en entornos educativos generales, persisten diferencias significativas según los contextos geográficos, socioculturales y las condiciones económicas de las familias (Roleska et al., 2018; Hummerstone y Parsons, 2020; Van Kessel et al., 2020; UNESCO, 2020).

Este estudio se centra en los marcos de acción del liderazgo escolar en escuelas con orientación inclusiva (Valdés, 2023). Dado que los estudios sobre implementación de leyes con alta adhesión social son poco frecuentes en el ámbito educativo chileno, esta investigación busca aportar evidencia relevante. Parte del supuesto de que el liderazgo escolar constituye una práctica cultural, situada y contextualizada, orientada a promover una cultura institucional abierta a la diversidad (Valdés y Farde-lla, 2022). La literatura especializada destaca que el liderazgo cumple un rol central en el desarrollo de comunidades educativas genuinamente inclusivas (Valdés, 2022).

Sin embargo, la relación entre liderazgo y atención a estudiantes autistas ha recibido escasa atención académica. La evidencia disponible sugiere que los apoyos estandarizados resultan ineficaces para este grupo, ya que las intervenciones deben basarse en un conocimiento detallado de las fortalezas y necesidades del alumnado con autismo, con el fin de diseñar estrategias pertinentes (Petersson-Bloom y Holmqvist, 2022).

Asimismo, el liderazgo directivo representa un factor clave para consolidar políticas públicas orientadas a la inclusión (Inostroza y Pávez, 2024). Desde esta perspectiva, resulta relevante examinar los modos de implementación y las tensiones que emergen en torno a la Ley 21.545 (ley TEA) y su respectiva circular, al interior de las comunidades escolares. El objetivo de este estudio consistió en

analizar cómo los equipos directivos implementan la ley TEA en escuelas con orientación inclusiva.

2. Antecedentes teóricos

2.1. Políticas de inclusión y el abordaje de estudiantes autistas

En Chile, el marco normativo vigente promueve medidas y prácticas inclusivas en las escuelas, especialmente orientadas a generar apoyos a las trayectorias de estudiantes diagnosticados con autismo. Desde una perspectiva general, la Ley General de Educación (Ley 20.370) ya consagraba el derecho de todos los estudiantes a recibir educación, mientras que el Programa de Integración Escolar, establecido por el Decreto 170 (2009), incluyó al espectro autista dentro de las necesidades educativas especiales reconocidas por el sistema. Posteriormente, el Ministerio de Educación (Mineduc) elaboró orientaciones técnico-pedagógicas que propusieron estrategias de atención para estudiantes con diversas discapacidades o condiciones, entre ellas el Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Ministerio de Educación, 2013). A su vez, otras políticas generales apuntaron a garantizar el progreso pedagógico y la permanencia escolar del estudiantado (Gobierno de Chile, 2014, 2009).

Aunque estos marcos normativos habilitan espacios de inclusión para el alumnado autista, presentan limitaciones para abordar el autismo de manera multidimensional. En este contexto, y tras la presión ejercida por familias, movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales, se promulgó en 2023 la Ley 21.545 (ley TEA), que garantiza la igualdad de oportunidades y la inclusión social de las personas autistas. Esta normativa propone eliminar la discriminación mediante un enfoque integral que abarca los ámbitos social, educativo y sanitario (Gobierno de Chile, 2023).

A comienzos de 2024, el Mineduc publicó la Circular N°586, cuyo objetivo es reforzar la inclusión y proteger los derechos del estudiantado autista. Entre sus disposiciones, establece la obligatoriedad de diseñar un plan individualizado de acompañamiento emocional y conductual para

cada estudiante. Este plan contempla las desregulaciones emocionales y conductuales como respuestas intensas a factores estresantes internos o externos, lo que subraya la necesidad de estrategias preventivas y de manejo adecuado (Ministerio de Educación, 2023b). La circular precisa los procedimientos necesarios para atender estas necesidades, destacando la importancia de definir estrategias y acciones específicas que orienten al cuerpo docente y al personal educativo ante situaciones desafiantes, particularmente aquellas asociadas a desregulaciones.

La implementación de la ley TEA ofrece, por tanto, un nuevo marco de investigación que permite monitorear sus efectos en las escuelas chilenas. Sin embargo, la implementación de políticas inclusivas no puede entenderse como un asunto meramente técnico, ya que se encuentra condicionada por factores sociales, económicos y culturales que inciden en su traducción a la vida escolar (López et al., 2018). Según Bowen y Zwi (2005), el éxito de las políticas normativas depende de variables individuales (los sujetos que ocupan cargos), organizacionales (los procedimientos) y sistémicas (las políticas generales y sus ideologías). Este artículo se enfoca en la variable individual, específicamente en el liderazgo escolar.

En América Latina, ya desde hace una década se advertía que las condiciones estructurales de los sistemas educativos dificultan la inclusión (Blanco, 2014). En el caso chileno, distintas investigaciones han documentado la tensión entre las premisas inclusivas y los contextos escolares que fomentan la competencia y la rendición de cuentas (López et al., 2018; Valdés y Fardella, 2024).

Estas contradicciones no resultan azarosas y reflejan las distintas concepciones que orientan las políticas educativas. Las políticas públicas no se traducen de forma literal ni neutra; por el contrario, configuran mandatos y verdades hegemónicas en los sujetos a quienes se dirigen (Valdés y Fardella, 2022), lo que implica que su formulación incide directamente en la vida social. Bajo esta premisa, es esperable que tanto la formulación como la implementación de políticas respondan a un sistema de valores y representaciones sociales. Analizarlas

únicamente desde una perspectiva técnica puede resultar paradójico (Stone, 2012).

Esta paradoja se manifiesta en las interpretaciones que los actores realizan sobre dichas políticas. Por ello, conviene preguntarse cómo se construyen las miradas sobre la inclusión y sobre los estudiantes a partir de normativas como la Ley 21.545. A partir de esas interpretaciones, los sujetos adoptan posiciones y traducen las premisas generales de la política en dinámicas sociales situadas; estas implican disputas de autoridad, legitimidad y poder (Ball, 1989).

Desde otros marcos analíticos, se ha sostenido que la implementación de políticas constituye una construcción sociohistórica; por lo tanto, es inestable y su traducción depende de prácticas locales, redes de interacción y formas situadas de conocimiento (Grau et al., 2010; Sisto y Zelaya, 2013).

Estos elementos permiten afirmar que el análisis de una política no debe centrarse solo en sus enunciados abstractos, sino también en sus efectos concretos sobre la vida cotidiana. Para los fines de este estudio, se plantea que el liderazgo escolar puede constituir una respuesta política ante la Ley 21.545, siempre que se reconozcan las formas específicas en que los actores educativos han interpretado y traducido esta normativa.

2.2. Liderazgo escolar e Inclusión de estudiantes autistas

La implementación de una ley con orientación inclusiva, como la ley TEA, exige un liderazgo abierto a la diversidad y comprometido con la construcción de una cultura escolar inclusiva (Valdés, 2022). Este enfoque, identificado en la literatura como liderazgo inclusivo, favorece la emergencia de liderazgos situados, impulsa proyectos colaborativos de inclusión, se distancia de perspectivas basadas en el déficit, asume un rol activo en la gestión de la diversidad, fomenta el diálogo y respalda el desarrollo profesional (Améstica, 2023; Kugelmass, 2003; Thompson y Matkin, 2020; Valdés, 2022; Ruairc et al., 2013).

En esta línea, resulta fundamental adoptar un enfoque inclusivo de liderazgo que permita promover una visión integral sobre la inclusión del estudiantado autista (Roberts y Webster, 2020). Para ello, es necesario considerar factores clave, como la capacidad del equipo directivo para fomentar actitudes inclusivas (Latorre-Coscolluela et al., 2022), así como la preparación pedagógica y arquitectónica requerida para responder a las necesidades específicas de los estudiantes con autismo (Camargo y Givigi, 2021).

Con base en estas premisas, el liderazgo escolar debe asumir un posicionamiento claro frente a los desafíos que presentan las políticas de inclusión; asimismo, debe priorizar la formación y establecer roles específicos para su adecuada implementación (Silc y Krajnc, 2022; Stephenson et al., 2020). Además, se requiere un liderazgo comprometido que promueva la colaboración activa con las familias; solo así será posible superar las resistencias al cambio y optimizar los recursos destinados al estudiantado autista (Wunder da Silva, 2024).

Aunque en Chile existen investigaciones que abordan cómo los equipos directivos gestionan los aspectos normativos vinculados a la inclusión (Inostroza y Pávez, 2024; Rojas et al., 2021), la información relativa a la ley TEA continúa siendo limitada debido a su reciente promulgación y etapa inicial de implementación. En consecuencia, se vuelve necesario generar nueva evidencia empírica que permita comprender en profundidad su aplicación y las tensiones que esta plantea desde la perspectiva de los equipos de liderazgo escolar.

3. Método

Este estudio forma parte de una investigación más amplia, de tres años de duración, que analiza la relación entre educación inclusiva y liderazgo escolar en Chile. Para los fines de este artículo, y en coherencia con el objetivo planteado, se adoptó un enfoque interpretativo, con un diseño cualitativo y un método de estudio de casos múltiples (Flick, 2015). Según Patton (2002), los casos constituyen un corpus de ejemplos empíricos que permiten examinar de forma intensa y heterogénea una te-

mática específica; en este caso, la implementación de la ley TEA, recientemente aprobada en Chile.

3.1. Participantes

Para seleccionar los casos, el equipo investigador utilizó un muestreo intencional (Flick, 2015), que permite identificar deliberadamente unidades que facilitan una comprensión profunda e instructiva de un fenómeno específico. Se seleccionaron siete escuelas pertenecientes a las regiones Metropolitana, de Valparaíso y del Biobío (Tabla 1), siguiendo tres criterios: (1) la inclusión debía figurar como sello del proyecto educativo institucional; (2) las escuelas debían ser gratuitas y sin criterios de admisión; y (3) debían reportar una alta frecuencia de prácticas inclusivas.

Para cumplir con este último criterio, se aplicó a 52 escuelas el instrumento *Liderando la Educación Inclusiva en la Educación Obligatoria* (LEI Q), que evalúa prácticas de liderazgo inclusivo desde la perspectiva de familias y equipos docentes (Valdés et al., 2025). El propósito del instrumento es describir el liderazgo inclusivo a partir de las tareas del equipo directivo, organizadas en torno a cuatro dimensiones clave: (1) apertura a la comunidad; (2) la escuela como espacio inclusivo; (3) gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente; y (4) el centro como comunidad.

Las siete escuelas seleccionadas evidenciaron una alta frecuencia de prácticas de liderazgo inclusivo. En una escala de 1 a 4 —donde 1 representa el nivel mínimo y 4 el máximo— estas instituciones se ubicaron en el nivel de “implementación sustancial”. Este resultado indica una presencia significativa de prácticas inclusivas de liderazgo; sin embargo, aún persisten áreas que requieren mayor fortalecimiento (Tabla 1).

Para la producción de datos, el equipo de investigación realizó 52 entrevistas en profundidad a integrantes de los equipos de gestión —directores/as, jefes/as de Unidad Técnico-Pedagógica, inspectores/as, encargados de convivencia, coordinadores del Programa de Integración Escolar (PIE) y orientadores/as—, así como 40 grupos focales

con profesionales docentes (equipos directivos y profesores) y no docentes (equipos de convivencia escolar y del PIE) de las escuelas participantes (Tabla 2).

Ambas técnicas, de carácter narrativo, se centraron en las vivencias de los entrevistados respecto de la ley TEA, en sus representaciones y comprensiones sobre sus propias prácticas, y en los contextos específicos de implementación en los que estas se inscriben (Canales, 2006).

Para ambas técnicas, el equipo utilizó guiones temáticos que orientaron la producción de datos. El trabajo de campo se desarrolló entre abril y septiembre de 2024, mediante visitas semanales a las siete escuelas participantes. Para aplicar las distintas técnicas, los investigadores solicitaron autorizaciones a los directores de las escuelas y obtuvieron consentimientos informados por parte de los adultos involucrados. Todas las personas invitadas decidieron participar en el estudio.

3.2. Análisis de datos

Para el análisis de datos, el equipo empleó la técnica de análisis de contenido temático (Vásquez, 1994), con énfasis en las propuestas de Larsson y Lundholm (2010) para estudios de caso en contextos organizacionales, centrados en la relación entre política y práctica educativa. Este enfoque implica atender a las negociaciones locales, las tensiones, los patrones de actividad y la participación de los actores involucrados en la implementación de una política educativa (Bruni, 2005).

Para asegurar un proceso riguroso y sistemático, el análisis se estructuró en cuatro etapas: (1) organización del material y de la base hermenéutica; (2) codificación abierta; (3) categorización; y (4) evaluación de validez y plausibilidad. Esta última etapa se llevó a cabo mediante triangulación de técnicas de investigación, lo que permitió respaldar empíricamente los hallazgos obtenidos a través de las entrevistas y los grupos focales.

Además, en cada escuela se entregó un informe de resultados y se realizó una presentación presencial con los hallazgos clave. Esta instancia incluyó las principales evidencias del estudio, las cuales

Tabla 1: Caracterización de las escuelas participantes del estudio

Escuela	Puntaje LEI Q	Ubicación	Modalidad	Matrícula
1	2,80	Región Metropolitana	Educación primaria	360
2	3,04	Región de Valparaíso	Educación primaria	234
3	2,62	Región de Valparaíso	Educación primaria	459
4	2,92	Región de Valparaíso	Educación primaria	456
5	3,29	Región de Valparaíso	Educación primaria	132
6	3,11	Región de BíoBío	Educación primaria	200
7	2,48	Región Metropolitana	Liceo Técnico	979

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: Trabajo de campo por escuela

Técnicas de producción de datos	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Entrevistas	6	7	11	8	6	5
Grupos focales	5	6	6	6	6	5

Fuente: Elaboración propia.

fueron validadas por los equipos de gestión de las comunidades escolares.

4. Resultados

Este apartado presenta una síntesis del análisis de contenido realizado. El estudio identificó siete categorías principales: las primeras cuatro describen los modos de implementación adoptados por los equipos directivos (Tabla 3); las tres restantes abordan las tensiones que las y los líderes escolares reconocen en relación con la ley TEA y sus procedimientos prácticos (Tabla 4).

La primera categoría, protocolización, refiere a la acción del equipo directivo de establecer conductos regulares para gestionar procesos inclusivos como mecanismo de implementación de la ley TEA. Esta categoría implica la definición de procedimientos concretos para enfrentar situaciones específicas con estudiantes autistas; entre ellos, la identificación de factores desreguladores, el diseño de estrategias de contención emocional y la asignación de personas clave encargadas de apoyar la regulación emocional y conductual.

Yo partí con mucho tiempo, entonces este año no me pilló... Este año en el fondo había muchas cosas que nosotros las habíamos hecho, pero no las teníamos sistematizadas, no teníamos como en evidencia. Y no la teníamos, habían cosas que las hacíamos, pero no estaban ahí visibles, ya estaban instaladas, pero no se seguían y este año lo que hicimos un poco fue protocolizar, las cosas que ellos se hacían. (Coordinadora PIE, escuela 2)

Implantamos también de que hubiese un protocolo para este estudiante que pudiera definir qué es lo que lo desregulaba, así como bien específico para el día a día y qué es lo que lo calmaba. Definimos también en esas reuniones sus personas, sus contenedores emocionales, también fueron definidos en esas reuniones. Después, hicimos este protocolo para cada estudiante CEA. (Inspectora General, escuela 4)

Estas citas muestran que el liderazgo inclusivo ejercido por los equipos directivos moviliza a la comunidad escolar para actuar bajo lineamientos inclusivos, incluso antes de que una ley lo exija. La normativa reciente contribuye a una gestión más formalizada; a través de conductos regulares, facilita la continuidad de estrategias que, en algunos casos, ya se desarrollaban de manera informal. Para el equipo directivo, la protocolización de los

Tabla 3: Prácticas promovidas por los equipos directivos bajo la ley TEA

Categoría	Definición
Protocolización	El equipo directivo crea conductos regulares para gestionar procesos inclusivos al crear el paso a paso para definir procedimientos concretos para abordar situaciones particulares con estudiantes autistas.
Instancias formativas sobre autismo y su legislación educativa	El equipo directivo favorece instancias de capacitaciones internas al establecimiento educativo que aborden tanto la conceptualización diagnóstica del autismo como las recientes legislaciones educativas.
Trabajo colaborativo para la atención del estudiantado autista	El equipo directivo impulsa reuniones que favorecen la cooperación a nivel de equipos de aula para la atención del estudiantado autista para llevar a cabo una toma de decisiones conjunta.
Participación familiar	El equipo directivo promueve instancias que involucran a las familias del estudiantado autista para la elaboración de los Planes de Apoyo Emocional y Conductual.

Fuente: Elaboración propia.

procesos inclusivos implica transformar prácticas preexistentes en procedimientos formalizados y documentados, lo que puede facilitar su replicabilidad y sostenibilidad en el tiempo.

La segunda categoría, instancias formativas sobre autismo y su legislación educativa, alude a la promoción de espacios de formación impulsados por el equipo directivo ante la necesidad de conocer más sobre el espectro autista, la legislación vigente y las prácticas pedagógicas adecuadas. Estas instancias buscan sensibilizar y capacitar al personal educativo respecto de las características del alumnado con autismo, así como fomentar la reflexión sobre estrategias de atención específicas al interior de las instituciones escolares.

Aquí es autogestión y principalmente por parte de la coordinadora del PIE, por ejemplo, hoy día vamos a ver ley TEA, entonces las reflexiones que tenemos nosotros, las reflexiones pedagógicas, esa son la instancia de, llamémosle perfeccionamiento o como comunidad de aprendizaje. Entonces esa son la instancia en que la comunidad de aprendizaje se aporta a sí misma. (Coordinadora PIE, escuela 1)

[Las capacitaciones] son internas principalmente. De repente vamos fijando algunas temáticas en particular que se van [...] Por ejemplo, ahora se nos viene cómo trabajar con los chicos TEA y el decreto nuevo. Y los protocolos que debemos usar para bajarlo hacia la comunidad. (Coordinadora PIE, escuela 5)

Estas citas muestran que la formación sobre la ley TEA se organiza, en gran medida, de forma interna y autogestionada, bajo el liderazgo de las coordinadoras del Programa de Integración Escolar (PIE) y los equipos directivos. La confianza que los líderes escolares depositan en los equipos PIE ilustra el protagonismo que este programa adquiere en la implementación de la ley TEA. Los testimonios recogidos evidencian un proceso formativo guiado por un liderazgo que expresa una voluntad clara de ajustar las prácticas institucionales a las exigencias normativas y procedimentales establecidas por la ley.

La tercera categoría, trabajo colaborativo para la atención del estudiantado autista, refiere al impulso que los equipos directivos dan a dinámicas de cooperación entre docentes, equipos de apoyo y otros profesionales vinculados a la atención educativa. Este tipo de articulación se orienta a fortalecer la toma de decisiones pedagógicas desde una lógica de trabajo en equipo, especialmente en el contexto del aula. Esta práctica se encuentra alineada con los principios de la legislación educativa reciente; en particular, con la necesidad de garantizar un enfoque integral y coordinado en la atención del estudiantado autista.

Nosotros en cada equipo de aula se conversó con todos, en cómo se iba a realizar todo este proceso, en cómo nosotros tenemos que actuar como colegio ante cualquier situación que los niños

lo requieran. Ya ahora no solamente nosotros nos abocamos a que la desregulación puede ser emocional, sino que también conductual, porque el DEC es desregulación emocional y conductual. Entonces, de hecho, nosotros ya comenzamos la semana pasada a ocupar esto, ya comenzamos de hecho, ya tuvimos una de regulación de un estudiante en donde tuvimos que ya dar cabida al protocolo, de acuerdo a lo que nos dictaba el 586. (UTP, escuela 4)

Cada niño tiene su DEC, tiene su PAEC que tenemos, conocemos los gatillantes de cada uno de los estudiantes, que los profesores, el equipo que trabajamos ahí nos juntamos y trabajamos específicamente para un estudiante y dentro de cuánto 2 semanas, 3 semanas, nuevamente nos juntamos con el abordado, con el equipo, vemos los avances y de a poco, aunque sea poquitito. (Entrevista, Jefa UTP, Escuela 2)

Ambas citas destacan cómo el equipo directivo promueve un trabajo colaborativo que abarca tanto los aspectos emocionales como conductuales del estudiantado autista. Esta colaboración trasciende las funciones individuales, articulando a los equipos de aula —docentes, equipos de apoyo y otros profesionales— en torno a las necesidades específicas de cada estudiante. Estas acciones se coordinan mediante instancias periódicas de reflexión, que permiten realizar un seguimiento caso a caso y tomar decisiones conjuntas frente a situaciones desafiantes.

La cuarta categoría, participación familiar, refiere a las acciones del equipo directivo orientadas a involucrar activamente a las familias del estudiantado autista en el proceso educativo. Esta participación se concibe como un componente clave para comprender y apoyar las trayectorias escolares, y se traduce en iniciativas concretas como la coconstrucción de los Planes de Apoyo Emocional y Conductual. Los equipos de gestión valoran este vínculo como una estrategia fundamental para fortalecer la inclusión desde una perspectiva integral.

Porque nosotros tenemos niños TEA, pero también tenemos TEA uno y tenemos 2, se nos han descompensado muchos, pero hemos ido aprendiendo. Los papás también saben ahora que están aquí, que cada niño tiene su DEC, tiene su PAEC que tenemos, conocemos los gatillantes de cada uno de los estudiantes, que los profesores, el equi-

po que trabajamos ahí nos juntamos y trabajamos específicamente para un estudiante y dentro de cuánto 2 semanas, 3 semanas, nuevamente nos juntamos con el abordado, con el equipo, vemos los avances y de a poco, aunque sea poquitito hay niños que van de 20 minutos, pero los papás se dan cuenta que en esos 20 minutos sus hijos han avanzado. (UTP primer ciclo, escuela 3)

Sí, crear protocolos, por ejemplo, con los DEC, desde la regulación, tenemos muchas niñas que ya también hubo que hacer esos protocolos, concientizar a la familia, acercarlo a la ley de la familia, sobre todo a los niños TEA también, socializar estos protocolos también, donde el reglamento también va a estar presente. Porque hay muchos papás que, porque un niño TEA, no lo consideran un niño normal. Entonces piensan que el niño no puede ser, por ejemplo, sancionado en el colegio. (Encargado de Convivencia Educativa, escuela 6)

Las viñetas anteriores reflejan, por un lado, la elaboración de planes y protocolos específicos para abordar las necesidades individuales del estudiantado autista y, por otro, las tensiones que surgen al conciliar sus derechos con las normas escolares y las expectativas familiares. En concreto, se observa una apuesta institucional por planes de intervención individualizados y procedimientos formales; sin embargo, también se evidencian desafíos y dilemas vinculados a la integración de un enfoque de derechos con la necesidad de mantener una buena convivencia escolar.

En coherencia con el objetivo del estudio, se identificaron cuatro categorías clave asociadas a las tensiones que emergen a partir de la implementación de la legislación educativa reciente sobre autismo (Tabla 4).

La primera categoría, falta de financiamiento, subraya la carencia de recursos económicos asociados a la legislación, lo que constituye una tensión para la adquisición de materiales especializados y la contratación de personal de apoyo. Esta limitación reduce las posibilidades de ofrecer una atención educativa de calidad al estudiantado autista. En particular, la Circular N°586 establece la necesidad de contar con una sala de contención para apoyar emocionalmente a estos estudiantes, un espacio destinado a ofrecer intervenciones oportunas y efectivas en situaciones críticas. Sin embargo, la implementación de esta medida se ve

Tabla 4: Tensiones que se desprenden de la implementación de la legislación educativa

Categoría	Definición
Falta de financiamiento	La legislación no viene acompañada de un mayor financiamiento, por lo que el equipo directivo se ve tensionado para implementar las prácticas.
Descoordinación familia y escuela	La falta de comunicación y cooperación entre las familias y la escuela, sumada a la falta de tiempo, tensiona la implementación de estrategias de apoyo efectivas para los estudiantes.
Sobrecarga laboral	El profesorado y el equipo no docente se ve tensionado ante la necesidad de implementar nuevas prácticas que demanda la legislación, lo que implica asumir tareas adicionales y gestionar múltiples demandas en un contexto que muchas veces excede sus capacidades y recursos disponibles.
Choque de derechos	Se problematiza que, al garantizar los derechos de la población escolar autista, se ve comprometida su salud física y mental del profesorado, equipo no docente y estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

obstaculizada por la falta de recursos específicos para habilitar y sostener dichos espacios.

Para el trabajo de la inclusión escolar, yo creo que las nuevas actualizaciones de referente a los estudiantes con condición de espectro autista han sido bastante certeras [...] pero encuentro que el recurso que se invierte es demasiado poco. Doy el caso de una profesional que tiene que trabajar por media hora durante todo un día, con un estudiante que necesita más apoyo o lo mismo una educadora diferencial que está un par de horas no puede hacer mucho cambio. A mi parecer, si quieren hacer algo bien, háganlo completo. (Inspector General, escuela 2)

La cita evidencia una problemática recurrente en las políticas educativas: la falta de financiamiento adecuado. Esta brecha dificulta la materialización efectiva de las medidas propuestas; si las exigencias normativas no van acompañadas del financiamiento necesario, su impacto sobre las prácticas escolares puede verse significativamente reducido.

La segunda categoría, descoordinación entre familia y escuela, refiere a la ausencia de comunicación y cooperación efectiva entre el entorno familiar y la institución educativa. Esta tensión se acentúa ante la falta de tiempo disponible para implementar las prácticas que exige la ley TEA. En particular, se señala la escasa información entregada por las familias al momento del ingreso a la escuela, lo que obstaculiza la puesta en marcha

de estrategias integrales y coherentes para apoyar al estudiantado autista.

Entonces perdimos todo marzo esperando, pues los antecedentes, juntarnos con un apoderado acortando las jornadas, sino que deberíamos tener esos antecedentes y a veces la gente lo oculta. No sé, claro que es complejo. (Inspector, escuela 3)

La cita refleja cómo la ausencia de antecedentes clave —como diagnósticos o necesidades específicas del estudiante— dificulta que la escuela anticipe y diseñe intervenciones efectivas desde el inicio del año escolar. Asimismo, enfatiza la complejidad inherente a la relación entre familia y escuela, particularmente en contextos de alta exigencia normativa.

La tercera categoría, sobrecarga laboral, refiere al aumento de las exigencias administrativas y pedagógicas que enfrentan docentes, equipos de apoyo y asistentes de la educación como consecuencia de la legislación reciente. Asumir nuevas tareas y gestionar múltiples demandas tensiona el quehacer cotidiano del personal educativo; esta situación se traduce en altos niveles de agotamiento físico y emocional, lo que puede afectar tanto el clima laboral como la sostenibilidad de las estrategias de inclusión.

A veces claro, uno a veces también termina súper cansado y sí, esta situación digamos no, no

siempre es como color de rosa, a veces también se pone como color de hormiga. Sobre todo ahora con los últimos documentos, que son el DEC, el PAEC, en donde a través de cada desregulación uno tiene que actuar de manera distinta, que tiene que tener una pauta para cada niño igual se nos hace complicado, digamos, porque son también normativas que están vigentes y que están entrando, entrando, entrando. (Coordinadora PIE, escuela 3)

La cita evidencia que las exigencias administrativas y pedagógicas impactan negativamente en la salud y el bienestar del personal educativo. Las demandas legales no solo se acumulan, sino que requieren una rápida adaptación, lo que genera una sensación persistente de sobrecarga. Asimismo, se destaca la dificultad de ofrecer una atención personalizada al estudiantado autista en contextos caracterizados por recursos limitados y altos índices de estudiantes con necesidades de apoyo. La exigencia de actuar con un enfoque individualizado resulta especialmente demandante bajo estas condiciones.

La cuarta categoría, choque de derechos, alude a una postura crítica en torno a las tensiones que surgen al garantizar los derechos del estudiantado autista, particularmente cuando estas garantías se perciben como diferenciadas respecto del resto de la comunidad educativa. Los testimonios destacan que, frente a situaciones de desregulación emocional y conductual, se ve comprometida la salud física y mental del profesorado, del equipo no docente e incluso de otros estudiantes. Esta categoría subraya el desafío de compatibilizar un enfoque de derechos con la necesidad de proteger el bienestar general de la comunidad escolar.

Los funcionarios también se han visto bastante dañados a veces, digamos, por golpes físicos [...] Hemos tenido licencia psiquiátrica, hemos tenido personas que han tenido que ir a constatar lesiones. O sea, hay un punto ahí que está difícil y que es preocupante porque, como dicen ellos, también eso influye en los otros niños, en sus aprendizajes y en sus avances. Porque ante una situación, por ejemplo, una desregulación grave dentro de la sala, los otros niños tienen que salir, pero ya no salen en un estado de poder aprender algo. Ya algo de convivencia, no sé algo distinto, pero ya lo que estaban viendo ya no se puede seguir adelante hasta un buen rato, más

ese profesor al terminar toda la situación como en situación de desafiante. Ese profesor queda agotadísimo, no puede volver a la sala. (UTP segundo ciclo, escuela 3)

Entonces es como es, como una coalición de derechos. No sé hasta cuándo los derechos de los estudiantes incluidos se sobreponen a los derechos de los demás estudiantes y de los funcionarios que están en el colegio. (Inspector General, escuela 3)

Y eso me da miedo porque si las garantías son tales, al final yo normal, disculpa el término, yo normal, tengo menos garantías que quien tiene un diagnóstico. Siento que ahí es como que se pasó la mano, pero que era necesario. (Directora, escuela 5)

Las citas anteriores evidencian la tensión entre garantizar los derechos del estudiantado autista y, al mismo tiempo, salvaguardar el bienestar de otros miembros de la comunidad escolar —estudiantes, docentes y funcionarios—. Se mencionan casos de agresiones físicas hacia docentes y personal de apoyo, así como la percepción de que la normativa podría “excederse” al proteger a los estudiantes con autismo. Estos testimonios ponen de relieve la complejidad de significar y equilibrar los derechos de todos los actores educativos en contextos de inclusión, especialmente cuando se presentan episodios de desregulación, los cuales son recurrentemente destacados por las comunidades escolares como situaciones difíciles de manejar.

5. Conclusión y discusiones

El objetivo de este estudio fue analizar la implementación de la ley TEA por parte de los equipos de gestión en escuelas con orientación inclusiva. Para ello, se desarrollaron siete estudios de caso, en los que se aplicaron 52 entrevistas y 40 grupos focales a profesionales docentes y no docentes pertenecientes a establecimientos que declaran una orientación inclusiva en sus proyectos educativos.

Los resultados muestran que los equipos directivos emplean diversas estrategias para implementar la ley TEA y promover la inclusión del estudiantado autista. Estas estrategias incluyen la protocolización de procesos inclusivos, la formalización de prácticas institucionales, la promoción de instancias formativas internas centradas en el autismo

y la normativa vigente, así como el fomento del trabajo colaborativo entre docentes y equipos de apoyo. Asimismo, se releva la participación activa de las familias en el diseño y seguimiento de planes de apoyo emocional y conductual.

A pesar de estas iniciativas, las comunidades escolares enfrentan desafíos significativos en la implementación de la ley. Entre las principales tensiones, los equipos directivos destacan la falta de financiamiento, la descoordinación entre las familias y los establecimientos escolares, la sobrecarga laboral del personal educativo y un choque de derechos, derivado de la necesidad de equilibrar la inclusión de estudiantes autistas con el bienestar del resto de la comunidad escolar.

En conjunto, los hallazgos ofrecen un marco de reflexión sobre los factores que favorecen la implementación de la ley TEA, así como sobre las tensiones estructurales y prácticas que deben ser debatidas para avanzar hacia una inclusión educativa sostenible.

En primer lugar, los resultados evidencian una marcada preocupación por la protocolización de los procesos en las escuelas. La redacción y el uso de protocolos se han convertido en elementos esenciales para demostrar —ante cualquier cuestionamiento— que se cumple con lo exigido por la normativa. Si bien esta práctica asegura la gestión documental y el cumplimiento de las exigencias formales, puede resultar insuficiente cuando no se traduce en acciones concretas que promuevan efectivamente la participación y el aprendizaje del estudiantado. Protocolizar los procesos de inclusión y organizar la participación escolar genera oportunidades; sin embargo, también implica limitaciones (Valdés y Fardella, 2024).

En este sentido, existe el riesgo de que los protocolos operen como una barrera burocrática que justifica las acciones de la escuela sin garantizar necesariamente el bienestar de todo el estudiantado. Esta sobredimensionada protocolización —aunque responde a la obligación de cumplir con la normativa y evitar conflictos— puede reducir la inclusión a la gestión de conductas disruptivas y desregulaciones sensoriales (Palacios et al., 2025). Con ello, se corre el peligro de ignorar la multidimensionalidad del estudiante como sujeto político

y de invisibilizar otras dimensiones relevantes de su experiencia escolar (Szulevicz, 2019).

En segundo lugar, la autoformación se presenta como una estrategia clave para promover una cultura inclusiva alineada con los principios de la ley TEA. Esta práctica fortalece el conocimiento situado y fomenta la colaboración entre actores escolares (Bautista y Rayón, 2021), al tiempo que legitima la voz de los equipos educativos como agentes fundamentales en la construcción de una escuela inclusiva (Parrilla, 2021). No obstante, la autoformación debe concebirse con cautela, superando la lógica de las capacitaciones puntuales para consolidarse como una práctica reflexiva inserta en comunidades profesionales de aprendizaje (Herrera-Seda et al., 2021).

En este proceso, la participación de familias y estudiantes resulta esencial; de lo contrario, existe el riesgo de reducir la formación a un saber técnico centrado en diagnósticos. Una formación verdaderamente inclusiva debiese orientarse hacia un ideal más amplio, que reconozca la diversidad como una condición constitutiva del derecho a la educación (García-Barrera, 2017).

En tercer lugar, la relación con las familias del estudiantado autista resulta ambivalente: si bien se las considera fundamentales para la implementación de la ley, persiste una descoordinación que obstaculiza su participación efectiva. Esta vinculación es compleja y multifacética (Viveros Iturra y Cárcamo Vásquez, 2019), y contribuye a comprender las dinámicas escolares y familiares (Herrera-Paredes et al., 2024). Sin embargo, resulta esencial orquestar la interacción familia-escuela atendiendo a las realidades contextuales; es necesario evitar cruces de responsabilidades y promover relaciones basadas en la honestidad y la transparencia.

Aunque los equipos directivos fomentan la participación familiar, las comunidades educativas deben examinar críticamente las barreras que dificultan el fortalecimiento de esta alianza. Consolidar una cultura inclusiva exige cimentar vínculos de confianza y respeto mutuo. Estudios centrados en madres chilenas subrayan la importancia de escuchar activamente a las familias y ajustar las

prácticas institucionales a sus necesidades (Villegas et al., 2015). Superar estas tensiones implica generar un ambiente de comunicación fluida y comprensión recíproca, reconociendo a las familias como aliadas fundamentales en el proceso educativo cotidiano.

En cuarto lugar, la ley TEA y la Circular N°586 entregan lineamientos claros para abordar la diversidad del estudiantado autista. No obstante, su implementación enfrenta obstáculos significativos, como la falta de financiamiento para generar condiciones integrales de atención, la ausencia de una formación profunda y sistémica en torno al autismo, y la sobrecarga laboral que afecta a docentes y equipos de apoyo. Esta situación se enmarca en lo que Jiménez y Valdés (2021) denominan abandono tutelado; es decir, políticas públicas que entregan orientaciones y buenas intenciones, pero carecen del respaldo estatal necesario, dejando a las escuelas en una condición de autoformación permanente.

Si bien la legislación reciente representa un avance importante hacia la inclusión (Quiroga y Aravena, 2018), su efectividad —en particular con estudiantes autistas— depende de un apoyo más robusto que permita traducir los principios normativos en prácticas concretas y sostenibles. En esta línea, experiencias internacionales como la eslovena muestran que contar con directrices específicas para el trabajo con estudiantes autistas no garantiza su inclusión académica, social y emocional si no se dispone de una visión integral y del respaldo institucional adecuado (Silc et al., 2024).

En quinto lugar, en el contexto nacional, algunas escuelas manifiestan sentirse sobrepasadas de diversidad, especialmente debido al ingreso creciente de estudiantes con distintos diagnósticos, como síndrome de Down o TEA (Améstica, 2023). Este incremento de matrículas, sumado a la escasa formación y a la insuficiencia de recursos, ha derivado en un choque de derechos, donde se tensionan las necesidades del estudiantado autista con las del resto de la comunidad educativa. En estas situaciones, los equipos directivos se ven enfrentados al dilema de establecer límites: ¿dónde

terminan los derechos de los estudiantes autistas y dónde comienzan los del resto de los actores escolares?

La Circular N°586 se presenta como un instrumento focalizado que orienta acciones específicas para la atención del estudiantado con desregulación emocional y/o conductual; no obstante, su enfoque tiende a enfatizar medidas segregadas y no siempre contempla las dificultades que implica su implementación para docentes, equipos directivos y estudiantes del aula. Aunque las políticas educativas chilenas han transitado desde un enfoque integrador hacia uno inclusivo, en la práctica persisten miradas individualistas que abordan la inclusión sin considerar las complejidades contextuales del entorno escolar y la diversidad del aula (Véliz Jorquera et al., 2020; Carreño et al., 2024). En consecuencia, resulta necesario contar con normativas educativas sensibles a las dinámicas comunitarias, que reconozcan a una comunidad escolar que todavía se encuentra en proceso de aprendizaje para convivir con realidades diversas.

Por último, cabe destacar que las escuelas participantes ya contaban con una orientación inclusiva y equipos directivos reconocidos por su compromiso con la diversidad, lo que explica su interés y esfuerzo por cumplir con la normativa mediante protocolos, capacitaciones y estrategias de participación familiar. Estos hallazgos se vinculan con la evidencia nacional e internacional sobre el rol del liderazgo en la gestión de la diversidad. Las prácticas observadas dan cuenta de colaboración, corresponsabilidad, diálogo, formación continua y actitudes favorables hacia la inclusión, en particular con estudiantes autistas (Améstica, 2023; Kugelmass, 2003; Thompson y Matkin, 2020; Valdés, 2022; Ruairc et al., 2013; Latorre-Coscolluela et al., 2022; Camargo y Givigi, 2021).

Sin embargo, persisten desafíos relevantes, como los señalados en los apartados anteriores. Tal como plantea Ainscow (2020), la inclusión no puede reducirse a procedimientos; requiere transformaciones culturales profundas. En este sentido, los equipos directivos han favorecido avances importantes que impiden que las políticas

se queden en buenas intenciones, y han contribuido a traducirlas en transformaciones concretas y sostenibles (Pozo et al., 2024; Valdés y Pérez, 2024).

Finalmente, este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. La investigación se desarrolló durante el primer semestre del año escolar 2024, periodo en el que el interés y los esfuerzos por implementar la recién publicada Circular N°586 probablemente fueron más intensos. No se cuenta con un seguimiento longitudinal que permita evaluar la sostenibilidad y la coherencia de las medidas a lo largo del tiempo. Al centrarse en un único semestre, el estudio no capta las variaciones que podrían manifestarse en otras etapas del año, lo que pone de relieve la necesidad de desarrollar investigaciones más amplias, sistemáticas y prolongadas en el tiempo.

Agradecimientos

Este estudio forma parte de una investigación mayor financiada por ANID mediante el proyecto Fondecyt N°11230630 que estudia la relación entre liderazgo escolar y educación inclusiva.

Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1):7–16. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.
- Améstica, J. (2023). Incluirnos todos: Estudio de un caso chileno sobre liderazgo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2):71–87. DOI: 10.4067/S0718-73782023000200071.
- Astete, M. y Vaccari, P. (2017). Políticas públicas y subjetividades: lógicas en disputa en la implementación de programas sociales en la comuna de Lota, Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(1):31–41. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-880.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Bautista, A. y Rayón, L. (2021). Permanent Teacher Training for Educational Inclusion, Mediated by Photographic Narratives. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2):53–65. DOI: 10.4067/S0718-73782021000200053.
- Blanco, R. (2014). , *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, pp. 11–36. OEI.
- Bowen, S. y Zwi, A. B. (2005). Pathways to evidence-informed policy and practice: A framework for action. *PLoS Medicine*, 2(7):e166. DOI: 10.1371/journal.pmed.0020166.
- Bruni, A. (2005). Shadowing software and clinical records: On the ethnography of non-humans and heterogeneous contexts. *Organization*, 12(3):357–378. DOI: 10.1177/1350508405051272.
- Camargo, E. y Givigi, R. (2021). The relationship between the school organization and the process of inclusion of an autistic student. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2(1). DOI: 10.20952/jrks2112354.
- Canales, M. (2006). *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Carreño, S., Briceño, K., Vásquez, S., Lebuy, D., Sánchez, J. (2024). Análisis crítico a la Ley TEA. Trastorno del Espectro Autista. *Crítica, revista latinoamericana de ensayo*. En línea: [enlace](#).
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, R., Irrarrázaval, M., López, I., Riesle, S., Cabezas, M., Moyano, A., Garrido, G., Valdez, D., S de Paula, C., Rosoli, A., Cukier, S., Montiel-Nava, C., Rattazzi, A. (2022). *Encuesta para Cuidadores de Personas del Espectro Autista en Chile. Acceso a Servicios de Salud y Educación, Satisfacción, Calidad de Vida y Estigma*.
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio*, 25(96):721–742. DOI: 10.1590/S0104-40362017002500809.
- Gobierno de Chile (2009). *Decreto 170 de 2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán be-*

- neficiarios de las subvenciones para educación especial. En línea: [enlace](#).
- Gobierno de Chile (2014).** Decreto 83 de 2015. Modifica decreto n° 53, de 2011, que establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial del estado. En línea: [enlace](#).
- Gobierno de Chile (2023).** Ley TEA - Versión Mesa: Presentación General. Mesa Interregional por la Ley de Autismo (MILA).
- Grau, M., Íñiguez Rueda, L., Subirats, J. (2010).** La perspectiva sociotécnica en el análisis de políticas públicas. *Psicología Política*, 41:61–80.
- Herrera-Paredes, N., Barriga-González, P., Cabrolié-Vargas, M. (2024).** Estrategias inclusivas escuela-familias de niños/as con trastorno del espectro autista en Chile: tarea pendiente. *Infancias Imágenes*, 23(1):50–65. DOI: [10.14483/16579089.22450](#).
- Herrera-Seda, C., Vanegas Ortega, C., Vicencio Callejas, E., Maldonado Amaro, K. (2021).** La Reflexión Colectiva entre Profesoras en Formación Inicial y Continua como Espacio de Construcción de una Pedagogía Inclusiva. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 15(2):111–133. DOI: [10.4067/S0718-73782021000200111](#).
- Hummerstone, H. y Parsons, S. (2020).** What makes a good teacher? Comparing the perspectives of students on the autism spectrum and staff. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4):610–624. DOI: [10.1080/08856257.2020.1783800](#).
- Inostroza, F y Pávez, P. (2024).** Directores de Escuela como Traductores de las Políticas de Inclusión: Compromiso Condicionado, Premiar la Inclusión y Privatizar la Traducción. *Education Policy Analysis Archives*, 32(2):1–32. DOI: [10.14507/epaa.32.7971](#).
- Jiménez, F y Valdés, R. (2021).** Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educación*, 57(2):347–361. DOI: [10.5565/REV/EDUCAR.1302](#).
- Kugelmass, J. (2003).** *Liderazgo inclusivo; Liderazgo para la inclusión*. Colegio Nacional de Liderazgo Escolar (NCSL).
- Larsson, M. y Lundholm, S. (2010).** Leadership as work-embedded influence - a micro-discursive analysis of an everyday interaction in a bank. *Leadership*, 6(2):159–184. DOI: [10.1177/1742715010363208](#).
- Latorre-Coscolluela, C., Liesa-Orús, M., Rivera-Torres, P. (2022).** Opportunities to learn for children with autism spectrum disorders: Effects of the perceived efficacy of teacher practices and drivers of inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 37(2): 108–119. DOI: [10.1177/10883576211073692](#).
- López, V., González, P., Mangui, D., Ascorra, P., Oyanedel, J., Redón, S., Leal, E., Salgado, M. (2018).** Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26(157). DOI: [10.14507/epaa.26.3088](#).
- Ministerio de Educación (2013).** *Orientaciones técnico-pedagógicas para la educación especial: Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2020).** *Herramientas para una educación más inclusiva*. Mineduc.
- Ministerio de Educación (2023a).** Preguntas frecuentes Ley N° 21.545 de 2023. En línea: [enlace](#).
- Ministerio de Educación (2023b).** *Lineamientos para la implementación de políticas educativas (Circular No. 586)*. En línea: [enlace](#).
- Palacios, D., Bonhomme, A., Báez, T. (2025).** Contener y regular. Nacimiento del desregulado emocional en la educación chilena. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1):75–109. DOI: [10.15366/rep2025.10.1.004](#).
- Parrilla, A. (2021).** Thinking about Teacher Professional Development through Research: Participatory and Inclusive Pathways. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2):39–52. DOI: [10.4067/S0718-73782021000200039](#).
- Patton, M. Q. (2002).** Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3):

- 261–283. DOI: [10.1177/1473325002001003636](https://doi.org/10.1177/1473325002001003636).
- Petersson-Bloom, L. y Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students-A systematic review of qualitative research results. *Autism & developmental language impairments*, 7. DOI: [10.1177/23969415221123429](https://doi.org/10.1177/23969415221123429).
- Pozo, M., Sánchez, A., López, R., Martínez, C. (2024). Liderazgo ágil y su impacto en la inclusión educativa: Transformando comunidades escolares. *Revista de Educación Inclusiva*, 36 (1):45–62.
- Quiroga, M. y Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, (49):82–111. DOI: [10.31619/caledu.n49.577](https://doi.org/10.31619/caledu.n49.577).
- Roberts, J. y Webster, A. (2020). Including students with autism in schools: A whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7):701–718. DOI: [10.1080/13603116.2020.1712622](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622).
- Rojas, M. T., Salas, N., Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento educativo*, 58(1):1–12. DOI: [10.7764/pel.58.1.2021.6](https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.6).
- Roleska, M., Roman-Urrestarazu, A., Griffiths, S., Ruigrok, A. N. V., Holt, R., Van Kessel, R., McColl, K., Sherlaw, W., Brayne, C., Czabanska, K. (2018). Autism and the right to education in the EU: Policy mapping and scoping review of the United Kingdom, France, Poland and Spain. *PloS one*, 13(8):e0202336. DOI: [10.1371/journal.pone.029236](https://doi.org/10.1371/journal.pone.029236).
- Ruairc, M., Ottesen, E., Precey, R. (2013). *Leadership for inclusive education. Values, Vision and Voices. Studies in inclusive education*. Sense Publishers. DOI: [10.1007/978-94-6209-134-4](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4).
- Silc, M. y Krajnc, M. S. (2022). Challenges in educational inclusion of students with autism disorders in primary schools. *Revija za elementarno izobraževanje*. DOI: [10.18690/rei.15.2.181-198.2022](https://doi.org/10.18690/rei.15.2.181-198.2022).
- Silc, M., Lavrsce, M., Schmidt, M. (2024). The impact of primary schools inclusiveness on the inclusion of students with autism spectrum disorder. *Front. Educ.* DOI: [10.3389/fe-duc.2024.1423206](https://doi.org/10.3389/fe-duc.2024.1423206).
- Sisto, V. y Zelaya, V. (2013). La etnografía de dispositivos como herramienta de análisis y el estudio del managerialismo como práctica local. *Universitas Psychologica*, 12(4):1345–1354.
- Stephenson, J., Browne, L., Carter, M., Clark, T., Costley, D., Martin, J., Williams, K. J., Bruck, S., Davies, L., Sweller, N. (2020). Facilitators and barriers to inclusion of students with autism spectrum disorder: Parent, teacher, and principal perspectives. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(1):1–17. DOI: [10.1017/jsi.2020.12](https://doi.org/10.1017/jsi.2020.12).
- Stone, D. (2012). *Policy Paradox: The art of political decision making*. Norton & Company.
- Szulewicz, M. (2019). La construcción del estudiante como sujeto político en escuelas con proyectos educativos inclusivos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1):1–15. DOI: [10.24320/redie.2025.27.of.6178](https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.of.6178).
- Thompson, H. y Matkin, G. (2020). The evolution of inclusive leadership studies: A literature review. *Journal of Leadership Education*, 19(3): 15–31. DOI: [10.12806/V19/I3/R2](https://doi.org/10.12806/V19/I3/R2).
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*.
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36):4–27. DOI: [10.14482/zp.36.3719](https://doi.org/10.14482/zp.36.3719).
- Valdés, R. (2023). Prácticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos. *Educação & Sociedade*, 44. DOI: [10.1590/ES.250906](https://doi.org/10.1590/ES.250906).
- Valdés, R. y Fardella, C. (2022). The role of the leadership team on inclusion policies in Chile. *Cogent Education*, 9(1):1–14. DOI: [10.1080/2331186X.2022.2112595](https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2112595).
- Valdés, R. y Fardella, C. (2024). El ideal profesional de equipo directivo en las políticas de inclusión escolar en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32:e0243894.

- Valdés, R. y Pérez, N. (2024). El rol de los líderes medios en la construcción de comunidades escolares inclusivas. *Estudios sobre Inclusión y Diversidad*, 12(2):89–105. DOI: [10.4067/s0718-73782023000200021](https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000200021).
- Valdés, R., Améstica, J., Miranda, C. (2025). Liderazgo escolar inclusivo: validación de un instrumento español en Chile. *Saberes Educativos*, 15.
- Van Kessel, R., Steinhoff, P., Varga, O., Breznosková, D., Czabanowska, K., Brayne, C., Baron-Cohen, S., Roman-Urrestarazu, A. (2020). Autism and education-Teacher policy in Europe: Policy mapping of Austria, Hungary, Slovakia and Czech Republic. *Research in developmental disabilities*, 105:103734. DOI: [10.1016/j.ridd.2020.103734](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103734).
- Villegas, M., Simon, C., Echeita, G. (2015). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2):63–82. DOI: [10.5569/2340-5104.02.02.04](https://doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.04).
- Viveros Iturra, L. y Cárcamo Vásquez, H. (2019). Etnografiando la relación familia-escuela. El caso de una Escuela Municipal de la Ciudad de Chillán, Chile. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 2(1):57–82. DOI: [10.22320/reined.v2i1.3858](https://doi.org/10.22320/reined.v2i1.3858).
- Vásquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Documento de trabajo: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Véliz Jorquera, P., Martínez, M. J., Parra Muñoz, H., Garrido Reyes, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2):1–28. DOI: [10.15517/aie.v20i2.41709](https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41709).
- Wunder da Silva, K. F. (2024). Weaving paths towards the inclusion of students with autistic spectrum disorder. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*. DOI: [10.51249/gei.v5i01.1813](https://doi.org/10.51249/gei.v5i01.1813).
- Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M., Troncoso, L., López, C., Troncoso, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena. *Andes Pediatrica*, 92(4):519–525. DOI: [10.32641/andespediatr.v92i4.2503](https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503).