

LAS PRÁCTICAS DE LOS EQUIPOS DE GESTIÓN EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON AUTISMO EN CHILE¹

Catalina Coronado² , René Valdés³ , Camila Chávez⁴ , Sandra Urra⁵ 

RESUMEN

En Chile, la reciente promulgación de la Ley 21.545 ha planteado nuevos desafíos para la inclusión en escuelas regulares. En este contexto, el papel del liderazgo escolar ha sido escasamente analizado y debatido, especialmente en escuelas comprometidas con un modelo inclusivo. El objetivo de este estudio fue describir y analizar las prácticas de liderazgo para la inclusión de estudiantes con autismo desde la perspectiva de los equipos de gestión en escuelas inclusivas. Mediante un estudio de casos múltiples se realizaron 45 entrevistas y 34 grupos focales a miembros de equipos de gestión de seis escuelas chilenas con orientación inclusiva. Los principales resultados muestran que la inclusión de estudiantes con autismo ha dinamizado el ejercicio del liderazgo escolar en cinco dimensiones clave: la participación familiar, la autoformación, el trabajo colaborativo con énfasis en los líderes medios, el abordaje pedagógico flexible y la cultura inclusiva. Sin embargo, se advierte que la excesiva preocupación por las desregulaciones puede reducir la complejidad del diagnóstico del autismo y limitar la multidimensionalidad de la inclusión. Se discuten los hallazgos más relevantes y se ofrecen recomendaciones tanto para las escuelas como para las políticas educativas.

Conceptos clave: autismo, educación inclusiva, Ley 21.545, liderazgo escolar, prácticas de liderazgo.

LEADERSHIP TEAM PRACTICES IN INCLUDING STUDENTS WITH AUTISM IN CHILE

ABSTRACT

In Chile, the recent enactment of Law 21,545 has introduced new challenges for inclusion in regular schools. In this context, the role of school leadership has received little analysis or discussion, especially in schools committed to an inclusive model. This study aimed to describe and analyze leadership practices for including students with autism, as perceived by management teams in inclusive schools. Using a multiple case study design, 45 interviews and 34 focus groups were conducted with members of the management teams at six Chilean schools with an inclusive

1 Este estudio fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través del Proyecto Fondecyt N.º 11230630.

2 Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile. Contacto: c.coronadoreyno@uandresbello.edu

3 Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile. Contacto: rene.valdes@unab.cl

4 Colegio Nuestra Señora de las Mercedes, Quilpué, Chile. Contacto: cami.chavez.novik@gmail.com

5 Universidad Andrés Bello, Concepción, Chile. Contacto: sandra.urra@unab.cl

orientation. The main findings show that including students with autism has invigorated school leadership in five key dimensions: family engagement, self-directed professional development, collaborative work with a focus on middle leaders, flexible pedagogical approaches, and an inclusive school culture. However, excessive concern over behavioral dysregulation can oversimplify the complexity of autism diagnoses and limit the multidimensional nature of inclusion. The most relevant findings are discussed, and recommendations are offered for both schools and educational policies.

Key Concepts: Autism, Inclusive Education, Law 21,545, Leadership Practices, School Leadership.

Introducción

La educación inclusiva, promovida por la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1994) y reforzada en la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015), apunta a eliminar toda forma de exclusión escolar, considerando las diversas condiciones sociales, culturales y personales. Esta perspectiva enfatiza la necesidad de crear entornos educativos heterogéneos, donde cada estudiante pueda participar y progresar plenamente (Ainscow, 2020). Sin embargo, el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación* de la Unesco (2024) evidencia la persistencia de mecanismos de discriminación y estigmatización que afectan de manera más aguda a quienes se encuentran en situación de riesgo y vulnerabilidad.

En este escenario, el alumnado con autismo⁶ enfrenta trayectorias escolares especialmente complejas (Stevens, 2022; Wood & Happé, 2020). En efecto, pese a los avances normativos en diversos países, continúan existiendo barreras formativas, didácticas y culturales que dificultan la inclusión de estos estudiantes (Unesco, 2020). Investigaciones internacionales dan cuenta de múltiples obstáculos, así como de experiencias de discriminación, malestar y segregación vividas por estudiantes con autismo (Nuske et al., 2019; Šilc et al., 2024; Stack et al., 2021). Además, se ha asociado esta condición con mayores niveles de soledad y abandono, en parte debido a la falta de información acerca de intervenciones específicas dirigidas a la multidimensionalidad del diagnóstico (Lüdeckens et al., 2021; White et al., 2023).

La literatura especializada señala que el liderazgo escolar resulta determinante para la construcción de comunidades educativas realmente inclusivas (Valdés, 2022). Sin embargo, se reconoce la escasez de estudios que vinculen el liderazgo con la atención de estudiantes con autismo, pues la evidencia señala que los apoyos estandarizados no son efectivos para quienes tienen esta condición,

⁶ Empleamos el término de “estudiante con autismo” en consonancia con la Ley 21.545 de Chile y las orientaciones de organismos internacionales. Esta terminología refleja una perspectiva inclusiva que sitúa la identidad estudiantil por encima del diagnóstico.

sino que las intervenciones demandan un conocimiento profundo de las fortalezas y necesidad del alumnado con autismo para la implementación de estrategias pertinentes (Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022). En el contexto chileno, aunque la evidencia empírica es limitada, la inclusión de estudiantes con autismo suele relacionarse con mayores niveles de estrés docente y una carencia de formación específica para abordar sus necesidades contextuales, educativas y socioemocionales (Cabezas y Osses, 2024; Zenteno-Osorio et al., 2022).

La prevalencia del autismo en Chile ha aumentado significativamente en las últimas décadas. Para 2021, se estimaba que el 1,96% de la población infantil presentaba esta condición (Yáñez et al., 2021). En 2023, más de 63.642 estudiantes con autismo formaban parte del Programa de Integración Escolar (PIE), reforzando la urgencia de diseñar estrategias inclusivas integrales que respondieran a este aumento de casos. A fin de enfrentar a esta realidad, se promulgó la Ley 21.545 (2023) con la finalidad de promover la igualdad de oportunidades y un enfoque integral en materia social, educativa y de salud. Sin embargo, debido a lo reciente de la ley, aún no existen estudios concluyentes respecto de su implementación, más allá de la ya conocida falta de políticas nacionales de infraestructura adaptada para la inclusión en general (Carreño et al., 2024).

Estas tensiones revelan la brecha entre el diseño normativo y las prácticas cotidianas, poniendo de relieve el rol central del liderazgo escolar como palanca de transformación inclusiva. Investigaciones previas confirman la relevancia del liderazgo para el desarrollo de comunidades escolares que favorezcan la equidad y la participación de todos (Valdés, 2022), especialmente en la atención al alumnado con autismo (Dennehy et al., 2024). En este contexto, el presente estudio buscó describir y analizar las prácticas de liderazgo para la inclusión de estudiantes con autismo desde la perspectiva de los equipos de gestión en escuelas inclusivas. Para ello, entendemos las prácticas como aquellas acciones colectivas, contextuales, históricas y afectivas que se llevan a cabo a nivel organizacional (Améstica, 2023; Fardella y Carvajal, 2018), en este caso la escuela, para dar

cumplimiento a los pilares de su proyecto educativo institucional (Valdés, 2025).

Antecedentes teóricos y contextuales

Inclusión de estudiantes con autismo en la escuela

El autismo es una condición heterogénea, y esta diversidad se refleja en el uso del término, que ha servido para describir tanto una manifestación más generalizada como otras más específicas (Zenteno-Osorio et al., 2022). Se puede caracterizar por la presencia de déficits persistentes en la capacidad de iniciar y sostener la interacción social recíproca y la comunicación social, y de un rango de patrones comportamentales e intereses restringidos, repetitivos e inflexibles. A lo largo del espectro, se exhibe una gama completa de capacidades del funcionamiento intelectual y habilidades de lenguaje (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022). Respecto de la interacción social, se presentan déficits en la reciprocidad socioemocional, en los comportamientos comunicativos no verbales utilizados para la interacción social, y en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. Los patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos pueden expresarse mediante movimientos, uso de objetos o habla estereotipados; rigidez en rutinas o prácticas ritualizadas; intereses intensos y poco habituales; así como en respuestas sensoriales atípicas, que incluyen hiperreactividad, hiporreactividad o una atracción inusual hacia determinados estímulos del entorno (American Psychiatric Association [APA], 2022). Debido a la gran diversidad de formas en las que se puede presentar el espectro autista, el etiquetado es insuficiente. Es esencial, entonces, comprender esta condición desde una perspectiva que reconozca tanto los desafíos como las fortalezas, evitando centrarse solo en los déficits, pues casos como la doble excepcionalidad, donde hay altas capacidades cognitivas, suelen quedar invisibilizados, limitando el apoyo adecuado (Zenteno-Osorio et al., 2022).

Conocer el diagnóstico implica, por una parte, reconocer al estudiante como sujeto de derecho frente a la normativa vigente (Rocca, 2021) y, por otra, comprender las dimensiones de apoyo que

se requieren en la planificación, el diseño y la gestión de experiencias que promuevan su aprendizaje (Rangel, 2017). En el contexto de la inclusión de estudiantes con autismo y otros que han sido históricamente marginados, resulta fundamental que la comunidad educativa asuma la inclusión como un proyecto común y que, al mismo tiempo, lleve a cabo prácticas inclusivas diversas, respetuosas y basadas en el buen trato (Echeita, 2022). La inclusión, entonces, va más allá de la presencia física del estudiantado y supone garantizar su participación y aprendizaje efectivo mediante la construcción de una cultura escolar inclusiva (Ainscow, 2020; Zenteno-Osorio et al., 2022). Estas acciones no se llevan a cabo por imposición legal o por temor a la fiscalización, sino porque se consideran necesarias y correctas en el marco de una educación con enfoque de derechos (Rocca, 2021).

Por ello, la presencia de un equipo interdisciplinario resulta fundamental para la inclusión de estudiantes con autismo, en la medida en que este reconoce, aplica y adapta estrategias contextuales que respeta sus perfiles sensoriales y preferencias, comprende sus particularidades comunicativas y conductuales, implementa sistemas de comunicación alternativa y aumentativa, diseña entornos de buen trato libres de sobreestimulación y, sobre todo, incorpora la diversificación curricular en todas las asignaturas (Castro López et al., 2024). Por este motivo, las unidades técnicas deben promover la capacitación continua de sus equipos, la conformación de equipos interdisciplinarios, el diálogo y el trabajo colaborativo, además de propiciar espacios de reflexión y análisis de las prácticas docentes (Traver-Martí et al., 2023; Verheijen-Tiemstra et al., 2024). No hacerlo puede conllevar el fracaso de los procesos inclusivos, justificándose erróneamente en el autismo como causa principal. En este escenario, el rol de los equipos de gestión es especialmente sensible para gestionar ajustes curriculares, tener una visión integral de la inclusión y crear espacios participativos de detección e intervención (Lourenço & Leite, 2015; Valdez-Maguiña y Cartolin-Príncipe, 2019).

El rol del liderazgo escolar

El liderazgo escolar resulta clave en las discusiones acerca de la inclusión. La literatura enfatiza que un liderazgo comprometido con la equidad fortalece una cultura que valora la diversidad y promueve la

inclusión como proyecto educativo y como ideal de calidad educativa (Ryan, 2016; Valdés, 2022). Al respecto, el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación* (Unesco, 2024) señala que las escuelas actuales requieren liderazgos que promuevan la seguridad, la salud, la inclusión y el bienestar de las comunidades. Destaca, además, que en contextos de crisis es necesario un liderazgo centrado en la inclusión y la diversidad. En Chile, las políticas de inclusión mandatan que los directivos participen activamente en la gestión de la diversidad (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2013), subrayan la implicación del equipo directivo como condición indispensable para el éxito de la inclusión (Mineduc, 2017) y establecen que los planes de inclusión son un llamado directo a la gestión escolar (Mineduc, 2016).

En cuanto a la evidencia empírica, se indica que un liderazgo inclusivo posibilita liderazgos emergentes, fomenta un proyecto colaborativo de inclusión, se distancia de enfoques de déficit, se involucra en la gestión de la diversidad, facilita el diálogo y promueve el desarrollo profesional (Améstica-Abarca, 2024; Kugelmas, 2003; Ruairc et al., 2013; Thompson & Matkin, 2020; Valdés, 2022). Sin embargo, se carece de suficiente evidencia empírica para delinejar un modelo de actuaciones específicas que transformen las culturas escolares (Valdés, 2022). Esta carencia se ha visto acentuada tanto por el incremento de estudiantes con autismo como por la promulgación de la reciente Ley 21.545 (2023) en Chile.

Por otra parte, algunos estudios internacionales demuestran que un liderazgo adecuado facilita la implementación de prácticas inclusivas y la generación de entornos propicios para estudiantes con autismo (Dennehy et al., 2024). Específicamente, la literatura muestra que se requiere un enfoque distribuido para potenciar una visión transversal de la inclusión del alumnado con autismo (Roberts & Webster, 2020). Al respecto, Latorre-Coscalluela et al. (2022) destacan la influencia de la autoeficacia directiva en la actitud inclusiva, mientras que Camargo y Givigi (2021) enfatizan la necesidad de una preparación pedagógica y arquitectónica para el alumnado con autismo. Obstáculos como la falta de recursos, la escasa formación y la sobrecarga docente (Šilc & Krajnc, 2022; Stephenson et al., 2020) exigen asignaciones efectivas y capacitación

continua en liderazgo escolar. Además, la resistencia al cambio demanda un liderazgo firme que promueva la colaboración familiar con el propósito maximizar los recursos para el estudiantado con esta condición (Wunder da Silva, 2024). En Chile, la evidencia empírica reciente en torno a este tema resulta escasa, requiriéndose de mayor indagación para discutir los sentidos, los relatos y las prácticas necesarias para un abordaje integral del alumnado con autismo.

Contextualización

El marco normativo chileno e internacional en torno al autismo se construye a partir de convenios y leyes que buscan asegurar la protección integral de los derechos de estudiantes con autismo. Entre las políticas vigentes, se encuentra la Ley 20.422 (2010) que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Desde el ámbito escolar, la Ley 20.845 (2015) garantiza el derecho a una educación inclusiva de calidad, sin discriminación en la admisión. Respecto del sistema de financiamiento, la Ley 20.248 (2008) entrega recursos adicionales a los establecimientos con el propósito de mejorar la calidad de la educación sobre la base de los objetivos establecidos por cada comunidad educativa. A su vez, para la atención de estudiantes con necesidades de apoyo, se promulgó el Decreto 170 (2009) que proporciona subvenciones a las escuelas regulares para la contratación de un equipo transdisciplinario y las adaptaciones necesarias para la atención de estudiantes con necesidades de apoyo. Desde la necesidad de abordar la diversidad en el aula, se promulgó el Decreto 83 (2015) que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para quienes presentan necesidades de apoyo, promoviendo el uso de la diversificación de la enseñanza en el aula. Posteriormente se complementa con el Decreto 67 (2018), que establece flexibilidad en la evaluación y promoción de los distintos niveles educativos.

Los instrumentos normativos antes señalados permiten dar soluciones generales al alumnado con autismo, en tanto entregan recursos y lineamientos para trabajar con la diversidad. Sin embargo, carecen de especificidad y de un modelo especializado de intervención

psicoeducativa. Por esta razón, y producto de la influencia de familias y movimientos sociales por una respuesta más integral al autismo, se promulgó la Ley 21.545 (2023), que consagra el reconocimiento, inclusión, atención integral y protección de las personas con autismo a lo largo de su vida. En lo que refiere a la educación, desde la ley se emite la Circular 586 a las escuelas del país con el objetivo de asegurar el derecho a la educación de estudiantes con autismo, en cuanto al logro de aprendizajes, el acceso a los apoyos requeridos y su desarrollo en concordancia con sus potencialidades (2023). De esta manera, actualmente las escuelas chilenas están dando respuesta a esta ley y, por consiguiente, a las necesidades de estudiantes con autismo, en tanto que este estudio también tiene relevancia normativa al documentar prácticas concretas de liderazgo de escuelas inclusivas en el marco de la Ley 21.545.

Método

En coherencia con su objetivo, la investigación se desarrolló como un estudio de casos múltiples de carácter cualitativo, inscrito en el paradigma interpretativo. Esta perspectiva permite comprender en profundidad las experiencias y los significados que los actores educativos atribuyen a los fenómenos estudiados, razón por la cual se priorizó el uso de entrevistas y grupos focales como técnicas principales de recolección de información. Abordar los casos como objetos de estudio ofrece mayores posibilidades metodológicas para indagar en los relatos y perspectivas acerca de las prácticas, entendiendo que estas emergen de un espacio heterogéneo, ágil y sociohistórico (Díaz de la Rada, 2014; Flick, 2015).

Para seleccionar los casos se utilizó un muestreo intencional (Flick, 2015), el cual permite identificar deliberadamente situaciones que construyan un corpus de ejemplos empíricos para estudiar en profundidad un fenómeno específico, aplicando el criterio de intensidad propuesto por Patton (2002). Así, se eligieron seis escuelas de las Regiones Metropolitana, de Valparaíso y del Biobío. Los criterios de selección fueron:

- que la inclusión constituyera un sello explícito de su proyecto educativo institucional;

- que se tratara de escuelas gratuitas y sin requisitos de admisión; y
- que hubiesen participado en la aplicación del instrumento *Liderando la Educación Inclusiva en la Educación Obligatoria* (LEI-Q), con el fin de identificar aquellas con una alta frecuencia de prácticas de liderazgo inclusivo.

Para este último criterio, el LEI-Q se aplicó a 52 escuelas exclusivamente para determinar cuáles cumplían con el umbral requerido (Valdés et al., 2025). En este sentido, el LEI-Q no formó parte del diseño del estudio en sí, sino que se utilizó únicamente como criterio de inclusión de los casos. El instrumento evalúa prácticas de liderazgo inclusivo desde la perspectiva de familias y docentes en torno a cuatro dimensiones:

- Apertura a la comunidad.
- La escuela como espacio inclusivo.
- Gestión de la enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente.
- La escuela como comunidad.

Las seis escuelas seleccionadas mostraron una frecuencia alta de prácticas de liderazgo (escala de 1 a 4), ubicándose en un liderazgo “sustancialmente implementado”, lo que evidencia una presencia significativa de prácticas inclusivas, aunque con áreas aún por fortalecer, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1

Caracterización de las escuelas participantes del estudio

Escuela	Puntaje LEI-Q	Ubicación	Modalidad	Matrícula
1	2,80	Huechuraba	Educación primaria	360
2	3,04	Viña del Mar	Educación primaria	234
3	2,62	Viña del Mar	Educación primaria	459
4	2,92	Viña del Mar	Educación primaria	456
5	3,29	Viña del Mar	Educación primaria	132
6	3,11	Talcahuano	Educación primaria	200

Nota: Elaboración propia.

Las escuelas seleccionadas comparten una orientación inclusiva y comunitaria con énfasis en la formación integral. La Escuela 1 se distingue por su sello humanista y amplia oferta de talleres artísticos y ciudadanos; la Escuela 2 privilegia la inclusión desde un modelo multidisciplinario y un liderazgo colaborativo; la Escuela 3 enfrenta el aumento de estudiantes con autismo consolidando su sello inclusivo y comunitario; la Escuela 4 combina excelencia académica, inclusión y medioambiente con una gestión organizada en unidades de apoyo pedagógico y convivencia; la Escuela 5 se proyecta como un espacio familiar y abierto, con valores transversales y el ajedrez como sello pedagógico; y la Escuela 6 busca una educación integral basada en la vida saludable, la convivencia y el respeto a la diversidad. Para el abordaje y análisis de los casos se desplegaron entrevistas individuales en profundidad a los miembros del equipo de gestión (directora, jefa de Unidad Técnico Pedagógica-UTP, inspectores, orientadores, encargados de convivencia y coordinadores del PIE) y grupos focales con el equipo directivo, profesores, equipo del PIE y equipo de convivencia escolar (Tabla 2)

Tabla 2
Trabajo de campo por escuela

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

Nota: Elaboración propia.

Para analizar los datos se siguieron las sugerencias de Atkinson y Coffey (2003) para los casos de estudio con perspectiva etnográfica en contextos organizacionales y escolares. Esto significó prestar atención a cómo las y los entrevistados construyen acciones y modos de interacción en torno a las prácticas para el alumnado con autismo. Para esto se llevó a cabo un análisis de contenido semántico (Vásquez, 1994) que consistió en focalizarse en las prácticas como objeto de estudio (Fardella y Carvajal, 2018). Para ello fue necesario caracterizar las acciones locales, las negociaciones, las formas de participación y los patrones de actividad. Para procurar un proceso de calidad, contundente y ordenado, se precisaron las siguientes etapas: organización del material y de la base hermenéutica; codificación abierta; categorización; garantías de validez y plausibilidad (Flick,

2015; Vásquez, 1994). Este último proceso se llevó a cabo mediante la triangulación de técnicas de investigación y permitió asegurar que los resultados tuvieran respaldo empírico tanto en las entrevistas individuales como en los grupos focales.

Resultados

A partir del análisis de contenido respecto de las prácticas de liderazgo, la Tabla 3 muestra una síntesis de las dimensiones y prácticas identificadas, acompañada de un relato descriptivo para cada una de ellas. Por cada dimensión, se incluyen citas ilustrativas y un análisis correspondiente.

Tabla 3

Prácticas de equipos directivos respecto del estudiantado con autismo

Dimensiones	Prácticas de liderazgo
Gestión de la participación familiar de estudiantes con autismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de protocolos DEC (desregulación emocional y conductual) con la familia. • Sensibilización. • Toma de decisiones resolutivas con la familia. • Comunicación y registro. • Talleres para padres.
Desarrollo profesional y organizacional para el abordaje de estudiantes con autismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Red de apoyo profesional docente. • Autoformación en inclusión. • Capacitaciones acerca de las desregulaciones. • Sensibilización en torno a las desregulaciones. • Capacitaciones de Ley 21.545 y protocolo DEC.
Abordaje de las necesidades educativas de estudiantes con autismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones para la regulación sensorial y/o conductual. • Apoyo de aula individualizado. • Diversificación de la enseñanza y adecuaciones curriculares. • Estrategias para el logro de aprendizajes curriculares. • Intervención de equipos multidisciplinarios. • Prácticas para abordar el diagnóstico de manera integral. • Incorporación de asistentes del aula.
Liderazgo del trabajo colaborativo enfocado en el estudiantado con autismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación e intervención colaborativa de desregulaciones. • Evaluación conjunta de las necesidades de apoyo. • Abordaje de casos individuales en las sesiones de equipos de aula. • Evaluación constante de la idoneidad de las prácticas escolares.
Promoción de una cultura inclusiva para el alumnado con autismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento del respeto y la empatía en las interacciones escolares. • Adecuaciones organizacionales por perfiles hipo e hipersensibles. • Uso de lenguaje inclusivo. • Promoción de participación de estudiantes con diagnóstico de autismo.

Fuente: Elaboración propia.

Gestión de la participación familiar de estudiantes con autismo

El equipo directivo planifica y fomenta prácticas en las que la familia del estudiantado con autismo participa activamente en la comunidad educativa, considerando la creación de los protocolos de regulación sensorial y conductual, la sensibilización, la toma de decisiones resolutivas con la familia, una comunicación constante y registro de las situaciones que se viven en la escuela para un posterior reporte. Dentro de estas prácticas también se hace referencia a aquellas instancias en las que la comunidad educativa apoya al entorno familiar mediante talleres para padres y madres, así como instancias de encuentro de familiares del estudiantado con autismo del establecimiento en donde se generan redes de apoyo mutuo. A continuación, se presentan algunas citas ilustrativas:

Los papás también saben ahora que están aquí, que cada niño tiene su DEC, tiene su PAEC [Plan de Acompañamiento Emocional y Conductual] conocemos los gatilladores de cada uno de los estudiantes, que los profesores, el equipo que trabajamos ahí nos juntamos y trabajamos específicamente para un estudiante (. . .) nos juntamos con el equipo, vemos los avances (Entrevista, Jefa UTP, Escuela 2).

Estas prácticas de liderazgo evidencian un enfoque colaborativo, donde el trabajo conjunto entre directivos, profesores, especialistas y familias permite una atención personalizada a las necesidades de cada estudiante mediante la protocolización del abordaje inclusivo y la creación de estrategias concretas. Estos elementos posicionan a la familia, por un lado, como receptiva a las prácticas de liderazgo pero, por otro, como implicada en la gestión escolar de las escuelas participantes.

Desarrollo profesional y organizacional para el abordaje del estudiantado con autismo

El equipo directivo gestiona y coordina capacitaciones institucionales y espacios de autoformación, ya sean internas o externas, referidas a la legislación en torno a estudiantes con autismo y la Circular 586 (2023), o bien, en cuanto al diagnóstico y las desregulaciones. En

las distintas escuelas se realizan instancias de formación colaborativa para abordar las necesidades de apoyo derivadas del autismo. A continuación se presentan extractos que evidencian estas instancias:

Sí. Hay capacitaciones externas, hay otras capacitaciones que hago yo o S., capacitaciones que hace la evaluadora igual, por ejemplo las bajadas de decretos, de todas esas cosas las hace la evaluadora. Todas estas innovaciones (...) las hacemos nosotros (Entrevista, Coordinadora PIE, Escuela 6).

Una de las prácticas, era poder difundir, que la gente entendiera, sensibilizar. Y eso se hizo con todos los estamentos, apoderados, niños, específicamente con TEA⁷, con alguna diferencia con los estudiantes en la sala, con aquellos cursos más poco empáticos (Grupo focal, Equipo Directivo, Escuela 4).

Estas prácticas evidencian un proceso formativo continuo y sistemático principalmente en torno a la Ley 21.545, pero también en relación con un proceso reflexivo continuo. Las capacitaciones, tanto internas como externas, son gestionadas por los equipos directivos y garantizan que todos los involucrados —líderes, docentes y evaluadores— adquieran herramientas actualizadas para abordar adecuadamente las necesidades de estudiantes con autismo, en especial por las desregulaciones. El PIE se configura como un dispositivo central en la comprensión de las normativas y en la puesta en práctica de acciones alineadas con el marco normativo. A su vez, la sensibilización fomenta valores inclusivos y convivencia. Así, la formación refuerza una mirada educativa integral.

Abordaje de las necesidades educativas de estudiantes con autismo

El abordaje de las necesidades de apoyo refiere a crear entornos de aprendizaje donde se valoren y aborden las diferencias individuales en estudiantes con autismo. Se busca garantizar para el estudiantado, independientemente de sus habilidades o necesidades, que tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse. Para ello se ajustan los métodos de enseñanza, los materiales y la organización

⁷ Trastorno del espectro autista.

del aula, se incorporan especialistas y asistentes de apoyo permanente en el aula.

la flexibilidad con respecto a las necesidades específicas de algunos estudiantes, ¡ya? Y eso es como para validar la inclusión en el colegio se hace eso. (...) la verdad que ha sido importante esto de la individualidad, ya, como que incluimos no de forma estandarizada (Entrevista, Orientadora, Escuela 6).

Estas prácticas demuestran un énfasis en el apoyo de aula individualizada y la flexibilidad para responder a las necesidades específicas de cada estudiante. La orientación del liderazgo se centra en no estandarizar la inclusión, sino en ajustarla según las características personales, reforzando un sello inclusivo. Estas estrategias no se limitan a controlar aspectos conductuales, sino que apuntan a asegurar procesos formativos y evaluativos ajustados.

Ahora mi rol es como facilitadora TEA. ¿Por qué?, porque los chicos que yo veo son TEA, diferentes grados de los quintos básicos, que ese es mi foco, mi foco. Que iría siendo 2 niños del quinto A y un chico del quinto B (Entrevista, Facilitadora TEA, Escuela 3).

Estas prácticas reflejan la emergencia de un rol especializado (el de facilitadora TEA) orientado a atender las necesidades específicas del alumnado con autismo. Este rol fue pensado y gestionado por una de las directoras de las escuelas participantes con el propósito de resguardar las trayectorias del alumnado con esta condición desde primer ciclo básico (1º a 4º año básico) –donde una profesora atiende a todas las asignaturas– a segundo ciclo (5º y 6º año básico) con un profesor por cada área curricular. El enfoque reconoce que las y los alumnos requieren un apoyo ajustado a necesidades individuales y en respuesta, la facilitadora monitoriza, guía y aplica estrategias que promueven la convivencia, apoyo pedagógico y coordinación de rutinas.

Liderazgo del trabajo colaborativo enfocado en el estudiantado con autismo

El equipo directivo realiza un trabajo planificado con una evaluación constante de la toma de decisiones para abordar las necesidades de

apoyo del estudiantado con autismo. Se denota una modificación de prácticas para la inclusión, búsqueda de estrategias y mejoras desde la incorporación del estudiantado con autismo, las que emergen desde el trabajo colaborativo y la detección de necesidades individuales.

Se planifica con ellos para ver, ya sea la actividad que se va a trabajar con el curso y si es que los chiquillos pueden hacer la misma actividad del curso, pero quizás con otro contenido, viendo el tema de inclusión y también para ver el tema de los contenidos con los chicos transitorios (...) con el PACI que corresponde a la asignatura (Entrevista, Facilitadora TEA, Escuela 3).

Estas prácticas muestran un proceso coordinado y colaborativo para responder a las necesidades de estudiantes con autismo. La toma de decisiones conjunta implica analizar casos, crear planes de acompañamiento individualizados y establecer protocolos claros para enfrentar desajustes de distinto tipo. Por otro lado, el trabajo colaborativo en la planificación y la adecuación de contenidos para estudiantes con autismo —desde el currículo general hasta las adaptaciones transitorias— asegura que cada alumna y alumno reciba un apoyo coherente, inclusivo y ajustado a sus necesidades individuales.

Una buena estrategia que ha funcionado es que a nivel de equipo EGE⁸ nos juntamos con los profesores de curso, los profesores jefes o los que hacen las asignaturas en sala y ahí vamos viendo niño por niño como estudios de caso (Entrevista, Coordinadora PIE, Escuela 5).

Los extractos anteriores muestran una práctica de liderazgo particularmente interesante: la creación de los equipos de aula. Estos consisten en reuniones periódicas por curso en las que participan todos los profesionales docentes y no docentes con el fin de realizar seguimiento de necesidades y tomar decisiones contextualizadas a las realidades del estudiantado. Esta dinámica de trabajo en red

⁸ Equipo de Gestión Escolar (EGE) es el grupo de profesionales —directivos, docentes y otros actores— que coordina y evalúa las acciones pedagógicas y administrativas de una institución, con el propósito de mejorar la calidad educativa y los aprendizajes de los estudiantes.

promueve la personalización de las intervenciones, el intercambio de perspectivas y la toma de decisiones informadas. Como resultado, se fortalece la calidad del aprendizaje y la inclusión, beneficiando a toda la comunidad escolar.

Promoción de una cultura inclusiva para el alumnado con autismo

Las comunidades educativas demuestran realizar prácticas justificadas en el respeto, la empatía, la responsabilidad, la valoración de la diversidad y la tolerancia. Así mismo buscan el bienestar del estudiantado con autismo considerando aspectos referidos a sus perfiles sensoriales desde la hiper hasta la hiposensibilidad a los estímulos del entorno escolar. Se trata también de instalar una cultura escolar que valore la diversidad y que entienda la diferencia como un aporte al encuentro pedagógico.

No les gusta, pero se les incluye en todo, en todo y tratando de ver cuáles son sus capacidades. También, claro, porque a un niño TEA no la voy a poner ahí a bailar entre muchos niños, pero en general, no hay sesgo de participación. Por los estudiantes, por su diagnóstico o sus necesidades (Grupo focal, Equipo PIE, Escuela 4).

Entonces, atendiendo siempre como la parte emocional y la parte del respeto, yo siento que por ahí como que se trata de responder a la inclusión (Entrevista, Inspector, Escuela 1).

Estas prácticas evidencian un fuerte compromiso con el bienestar emocional y la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones o diagnósticos. En el caso de niños con autismo, se busca respetar su sensibilidad e identificar sus capacidades individuales, evitando cualquier exclusión y generando ajustes para generar ambientes que puedan ser disfrutados por toda la comunidad educativa. Asimismo, la promoción por parte de los equipos directivos por valores profundos como el amor, la fraternidad y la empatía refuerza la convivencia inclusiva desde una perspectiva afectiva. Estos principios, construidos colectivamente, muestran una cultura escolar inclusiva centrada en determinados valores y en el principio de comunidad.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue describir y analizar las prácticas de liderazgo para la inclusión de estudiantes con autismo desde la perspectiva de los equipos de gestión en escuelas inclusivas. Mediante 45 entrevistas y 34 grupos focales realizados en seis escuelas con orientación inclusiva, los hallazgos han evidenciado un conjunto de dimensiones propias del liderazgo que favorecen el abordaje del alumnado con autismo. Dichas dimensiones abarcan la participación de la familia, el desarrollo formativo-profesional, la atención a las necesidades pedagógicas, la planificación y el trabajo colaborativo, así como la promoción de una cultura inclusiva.

Los resultados permiten discutir respecto de las diversas potencialidades, tensiones e implicaciones en la manera en la que los equipos de gestión han abordado la inclusión, a raíz del aumento de estudiantes con autismo en las escuelas regulares. En primer lugar, se constató la centralidad del liderazgo en una escuela con orientación inclusiva (Améstica, 2023). El compromiso de los equipos de gestión se ilustra en la manera en la que diversifican los ámbitos de acción (administrativos, formativos, culturales, etc.) con el propósito de dar respuesta a las necesidades de apoyo del alumnado con autismo. Esto va en sintonía con los estudios internacionales que apoyan la idea de una visión transversal para liderar los procesos de atención a la diversidad (Dennehy et al., 2024; Roberts & Webster, 2020). Sin embargo, los hallazgos advierten una falta de formación institucional y sistémica para dinamizar la atención del estudiantado con autismo (Stephenson et al., 2020). En efecto, si bien los equipos de gestión, y especialmente desde el Programa de Integración Escolar, crean condiciones de autoformación y reflexión, estos resultan insuficientes para liderar un cambio más profundo y cultural (Valdés, 2025).

En segundo lugar, los resultados muestran que los equipos de gestión han priorizado prácticas dirigidas a contener desregulaciones sensoriales y/o conductuales mediante el trabajo con la familia, capacitaciones para la comunidad educativa y la conformación de equipos de aula que atienden situaciones emergentes. Estas acciones se sustentan en el respeto y la empatía hacia las características propias del alumnado con autismo, coincidiendo con lo indicado

por Corres et al. (2020) y Šilc y Krajnc (2022), quienes subrayan la relevancia de la colaboración y la participación de las familias cuando la sensibilidad de la escuela hacia la diversidad es alta. Asimismo, la autoformación y la colaboración entre pares se han perfilado como estrategias formativas naturales en escuelas que afrontan nuevas demandas (Cotrina Esteves, 2023).

Si bien el abordaje de las desregulaciones proviene de las preocupaciones de la propia Ley 21.545 y, en términos prácticos, son situaciones que consumen tiempos y recursos cotidianos, la excesiva preocupación por las desregulaciones sensoriales o conductuales puede reducir el abordaje multidimensional de la diversidad, restringiendo el enfoque a problemas conductuales o corporales (Ceardi et al., 2016; Palacios et al., 2025). La preocupación por *contener* el cuerpo del alumnado con autismo construye la idea de un alumno-problema que desafía el orden escolar y los ideales de normalidad, lo que aleja los necesarios posicionamientos críticos y sociales para atender la diversidad en la escuela. Esto se agrava en las sesiones de equipo de aula, donde el estudiantado con autismo se convierte en *casos* que deben ser gestionados y regulados (Ramírez-Casas del Valle y Valdés, 2019).

En tercer lugar, resulta interesante la preeminencia de la participación familiar como una preocupación central de los equipos de gestión. Si bien los estudios nacionales confirman el bajo involucramiento de la familia en la cultura organizacional (Manghi et al., 2021), la presencia de la familia en este caso, aborda distintos niveles de acción (informativa, consultiva, constructiva) que posibilitan espacios de participación . Consideramos que la labor que las escuelas están realizando con el alumnado con autismo ha revitalizado la construcción de alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad. Este hecho constituye una oportunidad valiosa para fortalecer la práctica del liderazgo y, en consecuencia, promover la inclusión.

En cuarto lugar, los hallazgos dialogan con la evidencia empírica en torno a la inclusión, liderazgo y estudiantado con autismo, la cual destaca la relevancia de valores como la empatía para apoyar la gestión emocional del estudiantado con esta condición (Salazar y

Posada-Silva, 2023; Zenteno-Osorio et al., 2022). Del mismo modo, los resultados también confirman rasgos de liderazgo inclusivo, observables en la capacidad de los equipos directivos para diseñar prácticas que faciliten el acceso, la participación y el progreso del estudiantado con autismo (Améstica, 2024; Kugelmass, 2003; Ruairc et al., 2013; Thompson & Matkin, 2020; Valdés, 2022). Se observa, además, que el liderazgo inclusivo suele recaer principalmente en equipos de gestión cohesionados y comprometidos, más que en una comunidad escolar que comparta plenamente la visión de la inclusión (Dennehy et al., 2024; Latorre-Coscalluela et al., 2022; Roberts & Webster, 2020).

En quinto lugar, resulta fundamental poner en valor la dimensión pedagógica de las funciones del equipo de gestión. Al priorizar la coordinación del trabajo colaborativo, el apoyo en el aula, las estrategias de diversificación curricular, la intervención multidisciplinaria o la incorporación de asistentes en el aula (tal como sucede en una de las escuelas participantes), se evidencia un enfoque orientado a la mejora integral de los aprendizajes del alumnado con autismo. Asimismo, se adopta una visión holística en la que la motivación, la asistencia regular, la participación familiar y el bienestar emocional se asumen como condiciones esenciales para lograr el éxito académico (Booth y Ainscow, 2015). Los testimonios confirman que la inclusión de estudiantes con autismo conlleva una mirada integral del proceso pedagógico: la contención afectiva, el apoyo socioemocional, las adaptaciones curriculares y el respeto a las características particulares de personas con esta condición se conciben como piezas indivisibles. En este marco, el rol del liderazgo se orienta a asegurar las condiciones sistémicas para que el aprendizaje y el bienestar se desarrolleen conjuntamente (Valdés, 2022).

En conclusión, los resultados sugieren que en las escuelas inclusivas, el liderazgo escolar se configura como una variable que moviliza dimensiones administrativas, formativas y culturales para dinamizar la inclusión de todo el estudiantado de la escuela. En el contexto actual del sistema educativo chileno y la implementación de la Ley 21.545, el liderazgo de los equipos directivos de las escuelas participantes ha favorecido la inclusión del alumnado con autismo en las escuelas regulares. A través de la participación de la familia,

del desarrollo formativo-profesional, de la atención a necesidades pedagógicas, del trabajo colaborativo y de la promoción de una cultura inclusiva, los equipos de gestión intentan apoyar y defender la inclusión de estudiantes con autismo. No obstante, se perciben algunos nudos críticos que merecen mayor discusión y abordaje, como la falta de formación y recursos y la tendencia a focalizar las preocupaciones en las desregulaciones del alumnado con autismo. Esto va en sintonía con los estudios de Valdés (2022) y Valdés (2025) que demandan que la inclusión escolar en Chile es una práctica autodidacta, protocolizada y que opera sin recursos formativos y adquisitivos para transitar hacia un modelo profundo y genuino de educación inclusiva.

Finalmente, la contribución de este trabajo permite ofrecer algunas recomendaciones para las escuelas y la política educativa. Para el ámbito escolar es esencial reconfigurar los espacios de formación en inclusión y diversidad, atendiendo de manera prioritaria a las necesidades y sugerencias de familias, organizaciones no gubernamentales y redes de apoyo, con el fin de democratizar el conocimiento y fomentar una participación verdaderamente integral (Ainscow, 2020). De igual modo, se debe entender la formación no solo como capacitación, sino también como acompañamiento, diálogo y comunicación, tanto con las familias de las personas con autismo como con el resto de la comunidad. Es preciso reconocer que los procesos inclusivos se viven de distinta forma según el rol que cada persona desempeñe en la escuela. Por ello, las orientaciones deben contemplar diversos modos de interacción con estudiantes con autismo, de manera que se promueva la corresponsabilidad (Šilc et al., 2024) y se consolide un proyecto compartido (Ainscow, 2020). En el caso del profesorado, que vive en *primera línea* la inclusión de estudiantes con autismo, la formación no debe centrarse únicamente en el ámbito didáctico. Es fundamental abordar también los aspectos sensoriales, comunicacionales, conductuales y de aprendizaje vinculados al alumnado con autismo, para así dinamizar la clase y generar ajustes que respeten las características de las personas con autismo (Rangel, 2017).

De igual modo es fundamental que las escuelas inicien y fortalezcan la formación de equipos de aula, entendidos en este

estudio como encuentros semanales en los que participan todos los agentes de un curso para analizar casos específicos. De acuerdo con las y los participantes de la investigación, esta práctica resulta clave en la gestión de estudiantes con autismo, ya que en ella confluyen diversas dimensiones, preocupaciones y personas. El análisis de datos muestra que estos equipos poseen un gran potencial inclusivo, pues promueven la participación y una perspectiva pedagógica contextualizada. No obstante, se recomienda que los equipos de aula trasciendan la mera identificación de problemas de aprendizaje o rendimiento, a fin de no reducir la inclusión a casos individuales que se intentan “normalizar” y gestionar (Ramírez-Casas del Valle y Valdés, 2019). En este contexto, se hace un llamado a tratar con cautela las desregulaciones del alumnado con autismo, las que si bien representan un desafío para el profesorado, deben abordarse con una formación específica y con la comprensión de que estos estudiantes poseen múltiples dimensiones que requieren fortalecimiento, además de distintas áreas de inclusión que necesitan trabajarse en la escuela. Para ello, es indispensable la creación de comunidades de reflexión que permitan revisar constantemente las prácticas y el valor que estas aportan en la construcción de un modelo amplio de inclusión.

Para los actores responsables de la política educativa, resulta esencial que ante la ausencia de estrategias estandarizadas para la inclusión de estudiantes con autismo, se fomente y documente el conjunto de prácticas inclusivas que llevan a cabo las diversas escuelas. Esto permitiría generar recursos para otras instituciones, sirviendo de apoyo en situaciones desafiantes, en la reflexión pedagógica, y en el desarrollo de experiencias innovadoras o estrategias de aula (Šilc et al., 2024). Considerando que los procesos pedagógicos del alumnado con autismo suelen verse atravesados por la soledad y el abandono (Lüdeckens et al., 2021; White et al., 2023), es de vital importancia que las escuelas conozcan y se inspiren en las experiencias de otros centros educativos, no para aplicarlas de forma literal, sino como orientación para iniciar modelos integrales de atención educativa.

De acuerdo con lo observado en este estudio, los equipos PIE enfrentan hoy un volumen inédito de responsabilidades

(administrativas, pedagógicas y de gestión), tanto en relación con el abordaje del alumnado con autismo como con la coordinación de los procesos inclusivos en general. Por ello, resulta necesario revisar las funciones, roles y cargas de trabajo de estos equipos, con el fin de ajustar objetivos, planes de acción, tiempos y responsabilidades, optimizando así los recursos y aliviando su labor. La inclusión —y, por ende, el abordaje del estudiantado con autismo— constituye un cambio cultural que involucra a toda la comunidad educativa. En consecuencia, no puede recaer únicamente en determinados equipos técnicos, sino que es responsabilidad compartida de todos sus integrantes.

De igual modo es fundamental fortalecer normativamente un liderazgo escolar centrado en la inclusión, orientado a robustecer los equipos directivos, de gestión y a líderes medios (coordinadores PIE, encargados de convivencia, entre otros), asumiendo que el liderazgo inclusivo no recae únicamente en la figura directiva (Ryan, 2016). Para consolidar escuelas inclusivas, se requiere de la participación de diversos actores, tanto formales como informales, y fomentar la participación activa del alumnado con autismo para avanzar hacia ideales democráticos. En este sentido, resulta clave aligerar la carga administrativa de la dirección y promover instancias de formación en inclusión, diversidad, atención educativa para todo el alumnado y, por cierto, también para el alumnado con autismo. De este modo, el tiempo y la formación se convierten en pilares fundamentales para desarrollar prácticas de liderazgo inclusivo que trasciendan la mera gestión burocrática del rol directivo.

Finalmente, la principal limitación de este estudio es de carácter metodológico. La ausencia de técnicas de observación, tanto en el aula como en los espacios de recreo, impide formular conclusiones sólidas respecto del impacto del liderazgo escolar en el quehacer cotidiano y cultural de los establecimientos participantes y dificulta la producción de datos observables acerca de las prácticas del equipo de gestión. Además, todas las escuelas partícipes son de educación primaria, lo que obstaculiza encontrar elementos de contraste entre los casos.

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. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- American Psychiatric Association (APA). (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). DSM-5-TR.
- Améstica, J. M. (2023). Incluirnos todos. Estudio de un caso chileno sobre liderazgo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 71-87. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200071>
- Améstica, J. M. (2024). Liderazgo escolar inclusivo: estado del arte sobre un concepto ambiguo. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 167-189. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp167-189>
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Postmodern interviewing* (pp. 108-122). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412985437.n6>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Biblioteca digital. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=true>
- Cabezas, M. E. y Oses, M. F. (2024). *Revisión bibliográfica orientada a las estrategias metodológicas para el aprendizaje de estudiantes con trastorno del espectro autista incluidas en el aula regular* [Tesis de grado, Universidad de Concepción]. Repositorio Universidad de Concepción. <https://repositorio.udc.cl/handle/11594/11923>
- Camargo, E. D. F. & Givigi, R. C. N. (2021). The relationship between the school organization and the process of inclusion of an autistic student. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2(1), e12354. <https://doi.org/10.20952/jrks2112354>
- Carreño, S., Briceño, K., Vásquez, S., Lebuy, D., y Sánchez, J. (2024). Entre la intención y la realidad: un análisis crítico a la Ley TEA. Trastorno del Espectro Autista. *Revista Latinoamericana de Ensayo, Critica.cl*. <https://critica.cl/reflexion/entre-la-intencion-y-la-realidad-un-analisis-critico-a-la-ley-tea-trastorno-del-espectro-autista>

- Castro López, P., Pulla, C., Minchala, W., y Moscoso, S. (2024). La atención a estudiantes con trastorno del espectro autista como componente de la calidad educativa. *Revista UMores*, 3(1), 11-28. <https://doi.org/10.35290/ru.v3n1.2024.1119>
- Ceardi, A., Améstica, J. M., Núñez, C. G., López, V., López, V., y Gajardo, J. (2016). El cuerpo del niño como trastorno: aproximaciones discursivas al abordaje del TDAH. *Athenea Digital*, 16(1), 211-235. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/308717>
- Circular 586. [Ministerio de Educación; Superintendencia de Educación]. Resolución N° 586 exenta, de fecha 27.12.2023, que aprueba circular que imparte instrucciones referidas a la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de párvulos y estudiantes con trastorno del espectro autista. 27 de diciembre de 2023. <https://bcn.cl/3j0pu>
- Corres, I., Santamaría, I., Fernandez, I., & Smith, K. (2022). The role of families in the response of inclusive schools: A case study from teacher's perspectives. *Frontiers in Education* 7, 970857. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970857>
- Cotrina Esteves, S. R. (2023). Propuestas de actuales métodos de intervención en niños con Trastornos del Espectro Autista (TEA): Revisión sistemática de la Literatura. *Propuestas*, 9, 01. <https://www.aiedi.org/2023/09/01/propuestas-de-actuales-metodos-de-intervencion-en-ninos-con-trastornos-del-espectro-autista-tea-revision-sistematica-de-la-literatura/>
- Decreto 170 de 2009 [Ministerio de Educación]. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 14 de mayo de 2009. <https://bcn.cl/25l1p>
- Decreto 83 de 2015 [Ministerio de Educación]. Modifica Decreto 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. 5 de febrero de 2014. <https://bcn.cl/2m0qy>
- Decreto 67 de 2018 [Ministerio de Educación; Subsecretaría de Educación]. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos exentos 511 de 1997, 112 de 1999 y 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. 20 de febrero del 2018. <https://bcn.cl/2evoc>

- Dennehy, L., Cahill, K., & Moynihan, J. A. (2024). Inclusionary leadership-perspectives, experiences and perceptions of principals leading autism classes in Irish primary schools. *Societies*, 14(1), 4. <https://doi.org/10.3390/soc14010004>
- Díaz de la Rada, A. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y Futuro*, 29, 13-39. <https://e-spacio.uned.es/entities/publication/5a6c3ec5-845b-4bec-a1e3-0402500296e3>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Fardella, C. y Carvajal, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (vol. 1). Ediciones Morata.
- Kugelmass, J. (2003). *Liderazgo inclusivo. Liderazgo para la inclusión*. Colegio Nacional de Liderazgo Escolar (NCSL).
- Latorre-Coscalluela, 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. <https://doi.org/10.1177/10883576211073692>
- Ley 20.422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 3 de febrero de 2010. <https://bcn.cl/2f7s1>
- Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 29 de mayo de 2015. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Ley 20.248 de 2008. Establece ley de subvención escolar preferencial. 25 de enero de 2008. <https://bcn.cl/2f6q4>
- Ley 21.545 de 2023. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. 2 de mayo de 2023. <https://bcn.cl/3c7ek>
- Lourenço, D. & Leite, T. (2015). Práticas de inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo. *Da investigação às Práticas*, 5(2), 63-86. <https://cutt.ly/nG6RH64>

- Lüdeckens, J., Anderson, L., & Östlund, D. (2021). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions. A Swedish case study. *Journal of Educational Administration* 60(2), 207-221. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2021-0022>
- Manghi, D., Castrillón-Correa, E. M., Cárcamo-Vásquez, H., y Precht, A. . (2021). Las familias ante las escuelas en estudios chilenos: algunos supuestos bajo sospecha. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 27-40. https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.002_
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de Integración escolar (PIE)*. Mineduc. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile Mineduc. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Mineduc. <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica en el marco del Decreto 83/2015*. Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2122/mono-942.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nuske, A., Rillotta, F., Bellon, M., & Richdale, A. (2019). Transition to higher education for students with autism: A systematic literature review. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(3), 280-295. <https://doi.org/10.1037/dhe0000108>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. UNCTAD. http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación y Ciencia de España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2020). *América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Unesco. <https://redclade.org/wp-content/uploads/374615spa.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación*. <https://doi.org/10.54676/QAKY2294>

- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2022). *CIE-11, Clasificación Internacional de Enfermedades (11^a revisión)*. WHO. <https://icd.who.int/browse11>
- Palacios, D., Bonhomme, A., y Báez, T. (2025). Contener y regular. Nacimiento del desregulado emocional en la educación chilena. *chilena. Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 75-109. <https://doi.org/10.15366/reps2025.10.1.004>
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work: Research and Practice*, 1(3), 261-283. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1473325002001003636>
- Petersson-Bloom, L. & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students-A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7. 23969415221123429. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
- Ramírez-Casas del Valle, L. y Valdés, R. (2019). El “caso” como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 240-262. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.12>
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356728016>
- Rocca, D. A. (2021). Derecho a la educación (inclusiva) en el autismo. *Revista de Trabajo Social*, (5), 201-214. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/1045>
- Roberts, J. & 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622>
- Ruairc, M., Ottesen, E., & Precey, R. (2013). *Leadership for inclusive education. Values, vision and Voices. Studies in inclusive education*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 77-204). Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.
- Salazar, C. y Posada-Silva, W. Y. (2023). Evaluación y trastorno del espectro autista: significados de los actores sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 147-173. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.6>

- Šilc, M., Lavrič, M., & Schmidt, M. (2024). The impact of primary schools' inclusiveness on the inclusion of students with autism spectrum disorder. *Frontiers in Education*, 9, 1423206. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1423206>
- Šilc, M. & Krajnc, M. S. (2022). Challenges in educational inclusion of students with autism disorders in primary schools. *Revija za elementarno izobraževanje*, 15(2), 181-198. <https://doi.org/10.18690/rei.15.2.181-198.2022>
- Stack, K., Symonds, J. E., & Kinsella, W. (2021). The perspectives of students with autism spectrum disorder on the transition from primary to secondary school: A systematic literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 84, 101782. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101782>
- Stevens, C. (2022). The lived experience of autistic teachers: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1871-1885. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2041738>
- 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. *Australian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(1), 1-17. <https://doi.org/10.1017/jsi.2020.12>
- Thompson, H. & Matkin, G. (2020). The evolution of inclusive leadership studies: A literature review. *Journal of Leadership Education*, 19(3), 15-31. <https://doi.org/10.12806/V19/I3/R2>
- Traver-Martí, J. A., Ballesteros-Velázquez, B., Beldarrain, N. O., & Maiquez, M. del C. C. (2023). Leading the curriculum towards social change: Distributed leadership and the inclusive school. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(3), 554-574. <https://doi.org/10.1177/1741143221991849>
- Valdés, R (2020). Prácticas de liderazgo en escuelas con alta y baja cultura escolar inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36), 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>
- Valdés, R., Miranda Carvajal, C., y Améstica, J. M. (2025). Liderazgo escolar inclusivo: validación de un instrumento español en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (15), 1-27. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2025.79943>

- Valdés, R. (2025). Barreras y facilitadores para liderar una escuela inclusiva: el caso de Chile. *Revista de Investigación Educativa*, (43), 1-21. <https://doi.org/10.6018/rie.560271>
- Valdez-Maguiña, G. y Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60-61. <http://dx.doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>
- Vásquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Documento de trabajo: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Verheijen-Tiemstra, R., Ros, A., Vermeulen, M., & Poell, R. F. (2024). Fostering collaboration through inclusive leadership: Exploring the behaviour of childcare and school leaders in Dutch child centres. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432241227686>
- White, J., McGarry, S., Falkmer, M., Scott, M., Williams, P. J., & Black, M. H. (2023). Creating inclusive schools for autistic students: A scoping review on elements contributing to strengths-based approaches. *Education Sciences* 13(709). <https://doi.org/10.3390/educsci13070709>
- Wood, R. & Happé, F. (2020). Barriers to tests and exams for autistic pupils: improving access and longer-term outcomes. *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 603-619. <https://doi.org/10.1080/1360311>
- Wunder da Silva, K. F. (2024). Weaving paths towards the inclusion of students with autistic spectrum disorder. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.51249/gei.v5i01.1813>
- Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M., Troncoso, L., López, C., y Troncoso, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del espectro autista en población urbana chilena. *Andes Pediátrica*, 92(4), 519-525. <https://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503>
- Zenteno-Osorio, S., Conejeros-Solar, M. L., Otárola Cornejo, F., y Sandoval-Rodríguez, K. (2022). *Inclusión educativa y personas en el espectro del autismo. Propuestas para políticas inclusivas*. Centro de Investigación Educación Inclusiva. https://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2022/06/Policy-Brief-Autismo_final_290622.pdf