

EL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (PIE): ANÁLISIS DE SU SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

Verónica López, Luis González, Luis Donoso

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Síntesis

El Programa de Integración Escolar (PIE) representa una de las primeras políticas de avance hacia un sistema de educación regular inclusivo en Chile, abriendo la posibilidad de la atención, presencia y participación de estudiantes con NEE en las aulas regulares. Sin embargo, esta política se ha implementado con un carácter híbrido, fundamentado en la lógica de los Derechos Humanos, pero también bajo el enfoque de modelos de integración, que ponen énfasis a los psico-médico y al tratamiento individual. Así, aunque el PIE represente un avance en la integración, por un lado, existen barreras, como el mecanismo de financiamiento, para el tránsito hacia la real inclusión y por otra parte, no existe información actual y disponible al pública respecto del alcance e impacto de los programas PIE, que permita la toma de decisiones informadas.

Este estudio entrega una contextualización estadística del PIE en nuestro país. Entre 2011 y 2020 existió un aumento sostenido de los estudiantes beneficiarios, detenido tan sólo por la pandemia del CoVid-19. Así mismo, se ha podido observar un mismo crecimiento sostenido en cuanto a los profesionales para el apoyo en la inclusión. Debido a la extensión de la matrícula de la educación especial observada en el mismo periodo, es posible hipotetizar que esta extensión en la cobertura de estudiantes NEE, viene con el costo de la sobreidentificación y categorización de las necesidades de los NNJ.

Recomendaciones

En relación con los antecedentes y análisis presentados en el presente documento, las recomendaciones de política pública se resumen según lo siguiente:

Repensar el carácter voluntario que aún tienen los PIE para avanzar en la garantía, como un derecho educativo, al acceso a educación regular a las personas con NEE.

Avanzar desde una atención individual y centrada en un modelo psico-médico y de pedagogía diferencial, a una intervención en y con el grupo curso regular, como los modelos Response to Intervention (RtI).

Avanzar hacia un modelo de financiamiento mixto que combine un aporte basal de apoyo a la diversidad con financiamiento adicional diferenciado para los estudiantes con NEE, evitando el enfoque médico para diagnósticos, y que estos diagnósticos clínicos sean condición y requisito sine qua non para el financiamiento.

Avanzar, en el mediano-largo plazo, hacia un modelo mixto de educación inclusiva, compuesto principalmente por escuelas regulares con inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, con presencia de escuelas referenciales y de una porción de escuelas especiales reconvertidas en centros de recursos de acceso universal no presentes en las escuelas regulares; y con un número reducido de escuelas especiales para situaciones de alta complejidad con una alta flexibilidad de los territorios.

* Cómo citar este documento: López, V., González, L., & Donoso, L. (2023). *El Programa de Integración Escolar (PIE): Análisis de su situación actual y perspectivas para el futuro*. Propuestas para Políticas Inclusivas. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Antecedentes

En el año 2005, la UNESCO estableció la inclusión en la escuela como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todas y todos los alumnos. La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todas y todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje (UNESCO, 2005).

En este sentido, la inclusión es un proceso que busca la presencia, participación y el bienestar de todas y todos los estudiantes; identificando y eliminando barreras, así como poniendo un especial énfasis en grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar (Echeita & Ainscow, 2011).

En Chile, en las últimas tres décadas, la política de educación inclusiva se ha venido implementando con un carácter híbrido, ya que, por una parte, se fundamenta desde la lógica de los Derechos Humanos, pero por otra, desarrolla un modelo de Integración, con gran énfasis psico-médico y tratamientos pedagógicos individuales (López et al., 2014, 2018).

Probablemente, la iniciativa más conocida, y por cierto una de las primeras en el proceso de avance hacia un sistema de educación regular inclusivo, ha sido el Programa de Integración Escolar (en adelante, PIE). Como señalan las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar PIE, (MINEDUC, 2013, p. 7), su finalidad es “entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a las y los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases”.

Los PIE surgen en la década de los noventa con la Ley No. 19.284 (1994), de Integración Social de las Personas con Discapacidad, la cual posibilitó la dictación del Decreto 1 de 1998, que crea el mencionado Programa. Esta normativa apuntó principalmente al acceso físico a la escuela y al currículo común, no necesariamente a la misma aula; con adhesión voluntaria por parte del sostenedor y no como un derecho del estudiante. Luego con la Ley No. 20.201 de 2007, junto con destinar más recursos mediante una subvención adicional por asistencia de estudiante con diag-

nóstico anual de NEE¹, se abre espacio para la dictación del Decreto 170 de 2009, que regula la calidad de dichos estudiantes y su participación definitiva en las aulas comunes. Posteriormente en el año 2015, con el Decreto 83, se aprueban los criterios y orientaciones de adecuación curricular; y finalmente, con la Ley No. 21.109 de 2018, que genera el Estatuto de los Asistentes de la Educación, se formaliza la condición laboral de los profesionales que intervienen en la educación de los estudiantes con NEE. Así, progresivamente, el PIE fue avanzado en la regulación de las Necesidades Educativas Especiales de Educación (NEE) Permanentes y Transitorias; normando la participación de nuevos profesionales que apoyan desde su especialidad al docente de aula; y dotando de recursos financieros por vía de un financiamiento adicional a la subvención escolar a los estudiantes que anualmente son diagnosticados con NEE.

Aun cuando en Chile han existido avances en la integración de las y los estudiantes con NEE en las aulas regulares, el mecanismo de financiamiento de la educación genera barreras para una real inclusión. La literatura internacional se centra en tres clasificaciones de los modelos de financiamiento en educación inspirados en el trabajo de Meijer (1998): (1) Input Model; (2) Throughput Model; y (3) Output Model. Al respecto, no existe una conclusión definitiva sobre la idoneidad de un modelo sobre otro en base al impacto en distintos resultados educacionales, con ventajas y desventajas en cada uno de ellos. Esto se debe a que la pertinencia de un mecanismo de financiamiento está supeditado al contexto particular de un país.

El *Input Model* es un modelo de financiamiento basado en la demanda o la categorización de los estudiantes según sus características o necesidades (*input*). Este modelo es relativamente flexible, donde los fondos se reciben de acuerdo al conjunto de características del estudiante. La literatura indica que este modelo es preferido por las familias de estudiantes con necesidades que son vistas como complejas, debido a que las escuelas tienen incen-

¹ Actualmente, el cálculo de la Subvención Mensual considera la siguiente fórmula: Asistencia promedio x Factor USE (Unidad de Subvención Educacional) x Valor USE. El Factor USE varía dependiendo de la jornada escolar, nivel educacional, y si el estudiante está diagnosticado con alguna NEE. Los estudiantes con NEE tienen el factor más alto.

tivos de matricularlo para obtener recursos adicionales. Dentro de las críticas, está el comportamiento estratégico de las escuelas generando una sobre identificación de las necesidades, y, por consiguiente, es un modelo costoso. Su enfoque en la categorización, por lo general, se asocia a un enfoque médico. Donde la categorización de los estudiantes está alejada de la filosofía detrás de la Educación Inclusiva.

El *Throughput Model*, también llamado modelo de financiamiento basal, está enfocado en el financiamiento de las funciones, tareas y servicios a proveer a los estudiantes. Este modelo es poco flexible, donde la asignación de los fondos es usualmente basada en un enfoque censal de los territorios, por lo que también tiene poca variación, a pesar de ello, esto suele ser aprovechado por las escuelas al conocer a largo plazo las asignaciones anuales, permitiendo una mejor planificación en el uso de recursos. Dentro de las ventajas de este modelo se encuentran la mayor autonomía de los gobiernos locales y escuelas en el uso de los fondos, y un menor comportamiento estratégico y menor sobre identificación de la necesidad. Dentro de las críticas del modelo se encuentra el incentivo a la inercia e inactividad de las escuelas a causa de que los fondos están asegurados debido a la forma de asignación, que puede llevar a la subidentificación de la necesidad. Puede generar resultados mediocres si los objetivos a nivel nacional no están claramente definidos, y está más expuesto a los efectos de la corrupción y clientelismo político.

El *Output Model* es un modelo de financiamiento basado en la asignación de fondos de acuerdo con los resultados obtenidos en cualquier índice de logro definido (*output*). No es utilizado de forma exclusiva, sino que usualmente está presente en sistemas mixtos de financiamiento. Como característica positiva, está la posibilidad de tener un método de rendición de cuentas para asegurarse de que los fondos están siendo usados efectiva y eficientemente para las metas definidas. La parte negativa es la idea del castigo con menores recursos a las escuelas de peor rendimiento, cuando los recursos mismos son un determinante del rendimiento, lo que generaría un círculo vicioso.

El caso chileno se caracteriza por un modelo basado en la matrícula y la asistencia, usando un sistema de subvenciones (*voucher*) asociado al *Input Model*. Aplicando una subvención adicional diferenciada según las necesida-

des educativas de las y los estudiantes con un modelo de diagnóstico con enfoque médico, generando potenciales vicios como la sobre identificación de las necesidades.

El futuro de los PIE formó parte del último debate presidencial en materia de educación². Sin embargo, no existe información actual disponible de manera pública respecto del alcance e impacto de los programas PIE a lo largo de los años, que permita la toma de decisiones informadas. Por ello, el objetivo de este estudio fue caracterizar la evolución de la cobertura, en términos de estudiantes beneficiarios y profesionales de apoyo que participan. Específicamente, buscamos a) analizar la evolución de la matrícula de estudiantes beneficiarios del PIE en el período 2013-2020, y b) identificar y caracterizar a los profesionales de apoyo en la inclusión, y la evolución en la contratación de estos en el período de estudio 2011-2020.

Metodología

Para analizar la evolución de la matrícula de estudiantes beneficiarios del PIE, utilizamos los Registros de Matrícula de Estudiantes, con identificador de alumno integrado, entre los años 2013 y 2020, obtenidas del Ministerio de Educación. Estos registros consideran i) estudiantes en educación parvularia matriculados en jardines infantiles JUNJI, Integra, u otros reconocidos por el Estado; y ii) estudiantes en educación básica y media matriculados en entidades reconocidas por el Estado. Analizamos la distribución de la matrícula de estudiantes beneficiarios del PIE de acuerdo con el diagnóstico de la Necesidad Educativa

² Ver por ejemplo:

<https://radiojgm.uchile.cl/kast-pone-en-peligro-la-inclusion-escolar/#:~:text=La%20propuesta%20program%C3%A1tica%20del%20candidato%20Jos%C3%A9%20Antonio%20Kast,expertos%20y%20docentes.%20Imagen%20tomada%20por%20Herbert%20Spencer>

<https://www.theclinic.cl/2021/12/01/derogar-el-decreto-170-familias-y-expertos-en-alerta-por-la-propuesta-de-kast-que-eliminaría-el-programa-de-integración-escolar-pie/>

<https://www.elmostrador.cl/agenda-pais/2022/03/29/las-principales-fundaciones-para-la-discapacidad-plantean-sus-peticiones-al-gobierno-educacion-especial-de-calidad-e-inclusion-laboral-efectiva/>

Especial (Temporal o Permanente), nivel de enseñanza, y dependencia administrativa de los establecimientos.

Para analizar la evolución de la subvención escolar PIE en los establecimientos, utilizamos las bases de datos públicas de Subvenciones por Establecimiento pertenecientes al MINEDUC entre los años 2013 y 2020. Los registros de subvención están desagregados por escuela y por mes del año escolar. Debido a esto, estimamos el aporte anual por subvención escolar PIE como la suma simple de las cifras de subvención en los doce meses del año. Luego, calculamos el promedio anual, que representa la subvención anual promedio por establecimiento. También calculamos el aporte anual promedio por estudiante integrado como el cociente entre el monto anual promedio de la subvención y el número de estudiantes promedio integrados en el año. Luego, este resultado se dividió en 12 para obtener el aporte mensual promedio.

Finalmente, para analizar las características de las y los profesionales de apoyo en la inclusión, y la evolución en la contratación de éstos, utilizamos las bases de datos sobre Cargos Docentes y del Registro de Asistentes de la Educación, entre los años 2011 y 2020. Cabe destacar que estos registros no consideran profesionales en jardines infantiles dependientes de JUNJI, Fundación Integra o privados no reconocidos por el Estado. Analizamos la distribución de profesionales contratados por años, diferenciando por el cargo y función que realizó en el establecimiento, verificando la no duplicación de datos por medio de un identificador presente en las bases de datos que indica su cargo principal. Para su caracterización, llevamos a cabo un análisis descriptivo de las variables de estudio, obteniendo promedio y desviación estándar.

Resultados

Evolución de la Matrícula PIE (2013-2020)

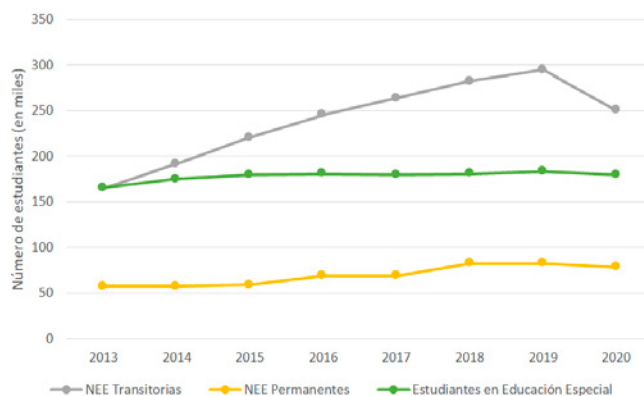
Evolución matrícula estudiantes integrados y educación especial

La cantidad de estudiantes categorizados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha ido en constante aumento en el período de estudio 2013-2020. En 2013, existía un total de 222.328 estudiantes beneficiarios del PIE, cantidad que aumentó a 329.019 estudiantes en el año

2020, lo que significó un crecimiento del 48% en la matrícula de estudiantes integrados en este período. Este crecimiento fue incluso mayor, si se considera el año 2019, previo a la pandemia del COVID-19, donde hubo un total de 376.197 estudiantes integrados, equivalente a un crecimiento del 68,5% en la matrícula entre 2013 y 2019, y una caída en la matrícula de estudiantes integrados de un 12,7% entre 2019 y 2020.

Figura 1.

Evolución de la matrícula de estudiantes integrados y en educación especial



Fuente: Elaboración propia en base a datos de matrícula del MINEDUC.

La Figura 1 indica el crecimiento de la matrícula de estudiantes del programa con NEE de carácter transitorias (NEET) y permanentes (NEEP), así como la evolución del número de estudiantes en educación especial. Considerando la evolución de los estudiantes integrados según el tipo de NEE, el crecimiento de la matrícula de estudiantes con NEET ha sido mayor (51,7% entre 2013 y 2020) que el de estudiantes con NEEP (37,2% entre 2013 y 2020). Cabe destacar, que la caída en la matrícula de estudiantes integrados entre el año 2019 y 2020, en su mayoría fue impulsada por la caída de estudiantes con NEET, donde tuvo una disminución del 15,07%. Mientras que la caída de la matrícula de estudiantes con NEEP fue menor, con una disminución del 4,25% de la matrícula.

Por otra parte, la matrícula de estudiantes en educación especial ha tenido un aumento mucho más moderado. En el año 2013, 165.377 estudiantes estaban matriculados en

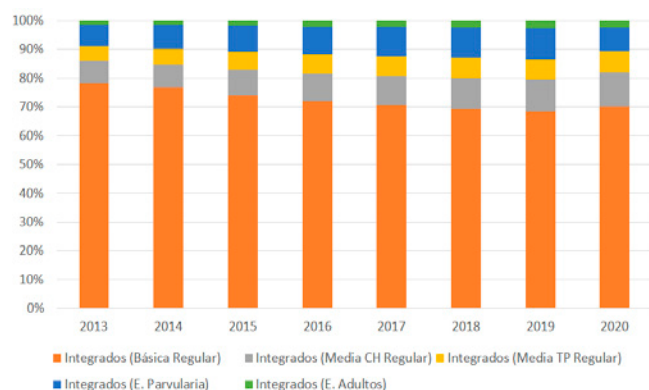
educación especial, que para el año 2020 pasarían a ser 179.856 estudiantes, representando un crecimiento de 8,8% en la matrícula. Considerando el crecimiento entre los años 2013 y 2019 fue de un 10,9%, cuando 183.443 estudiantes estuvieron matriculados en educación especial en 2019.

Distribución de las y los estudiantes según nivel de enseñanza

En el año 2020, el 89,4% de las y los estudiantes integrados estaban matriculados en la educación regular de niños, niña y adolescentes (NNA) (70,1% en educación básica, 12,0% en educación media científico humanista (EM), y 7,3% en educación media técnico profesional (ETP)), un 8,2% en la educación parvularia, y un 2,4% en la educación regular de adultos. Los datos indican un aumento de casi un punto porcentual de la proporción asociada a la educación parvularia y a la educación de adultos entre 2013 y 2020, y un aumento sostenido en el mismo período en la proporción asociada a la educación media regular debido a los esfuerzos en la extensión del PIE a este nivel educativo.

Figura 2.

Evolución de proporción de matrícula de estudiantes integrados según nivel de enseñanza



Fuente: Elaboración propia en base a datos de matrícula del MINEDUC.

La pandemia por COVID-19 provocó un retroceso en la proporción de estudiantes en la educación de adultos y educación parvularia. La caída total de la matrícula de estudiantes integrados entre 2019 y 2020 fue de un -12,7%,

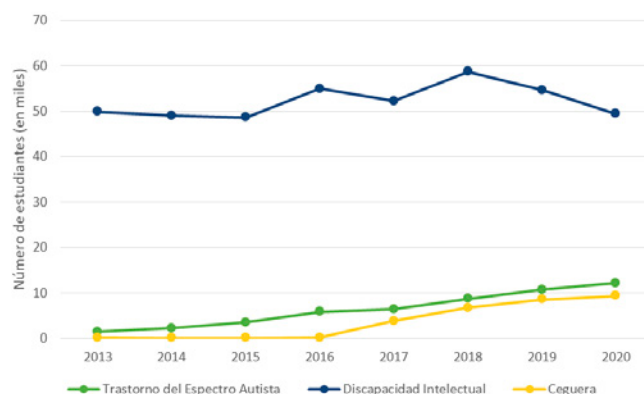
pero la caída fue aún mayor en la educación parvularia (-34,1%) y en la educación de adultos (-19,4%) en comparación a la educación regular de NNA (-9,8%), lo que produjo el aumento de la proporción de estudiantes integrados en educación regular observado en la Figura 2.

Matrícula según la categoría de diagnóstico de NEE

En primer lugar, considerando los estudiantes con NEEP, la mayor proporción de la matrícula en el año 2020, tienen un diagnóstico de discapacidad intelectual (62,7%) y de trastorno del espectro autista (15,4%), con 49.404 y 12.138 estudiantes, respectivamente. El mayor crecimiento entre los años 2013 y 2020 de los estudiantes con NEEP (Figura 3), se da en la matrícula de estudiantes con diagnóstico de ceguera (crecimiento de 7.892%, de 117 a 9.351 estudiantes) y con diagnóstico de trastorno del espectro autista (crecimiento de 719%, de 1.482 a 12.138 estudiantes).

Figura 3.

Evolución de matrícula de estudiantes integrados con NEEP según tipo de diagnóstico

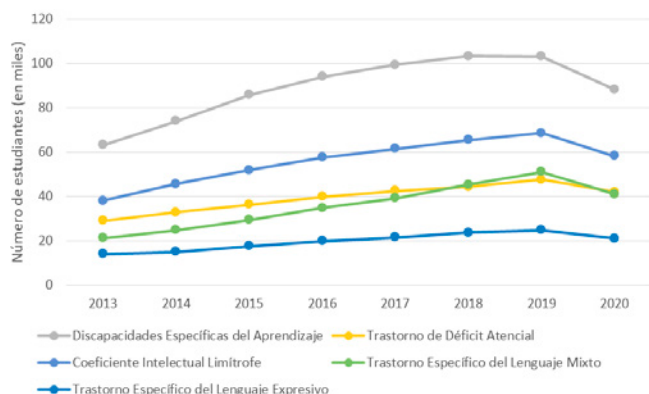


Fuente: Elaboración propia en base a datos de matrícula del MINEDUC.

Para el caso de los estudiantes con NEET, el mayor crecimiento entre los años 2013 y 2020 de la matrícula, fue de estudiantes con diagnóstico de trastorno específico del lenguaje mixto (93,8%) y con diagnóstico de coeficiente intelectual límite (53,6%). Para el año 2020, la mayor proporción de estudiantes con NEET tuvo un diagnóstico de Discapacidades Específicas del Aprendizaje (35,2%) o Coeficiente Intelectual Límite (23,3%; ver Figura 4).

Figura 4.

Evolución de matrícula de estudiantes integrados con NEET según tipo de diagnóstico



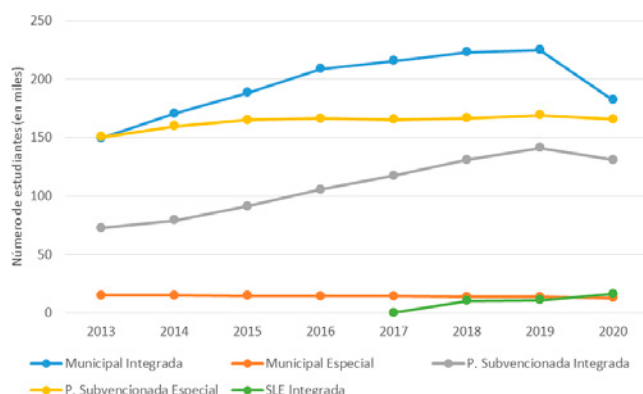
Fuente: Elaboración propia en base a datos de matrícula del MINEDUC.

Evolución de la matrícula según dependencia administrativa

Durante el período estudiado, ha existido un mayor crecimiento en la matrícula de estudiantes integrados en establecimientos particulares subvencionados, de 72.643 en el 2013 a 130.759 estudiantes en 2020 (80% crecimiento en período 2013-2020). La matrícula de estudiantes en escuelas especiales en establecimientos particulares subvencionados también muestra un crecimiento en el período 2013-2020 de un 10,3%. En la Figura 5 se puede observar que es la matrícula de estudiantes integrados la que se ve más afectada por la pandemia, donde la matrícula municipal del PIE disminuyó un 19,0% y la matrícula municipal en educación especial disminuyó un 7,2%. Por otra parte, la matrícula particular subvencionada del PIE disminuyó un 7,4%, y la matrícula particular subvencionada en educación especial disminuyó un 1,9%.

Figura 5.

Evolución de matrícula estudiantes integrados y en educación especial, según dependencia administrativa del establecimiento



Fuente: Elaboración propia en base a datos de matrícula del MINEDUC.

En cuanto a la matrícula de estudiantes en establecimientos municipales, la matrícula en educación especial disminuyó entre 2013 y 2020, desde 14.969 a 12.756 estudiantes (una caída del -14,8%), mientras que la matrícula categorizada como integrada ha aumentado un 21,7% en el período de estudio pasando de 149.638 en 2013 a 182.085 en 2020. Cuando se considera el crecimiento entre 2013 y 2019, este alcanza a un 50,3%, mostrando que la mayor caída en la matrícula de estudiantes integrados a causa de la pandemia ocurre en establecimientos municipales, donde la matrícula cayó un -19% entre 2019 y 2020 en comparación a establecimientos particulares subvencionados, donde fue un 7,2% entre 2019 y 2020.

Evolución de la matrícula integrada

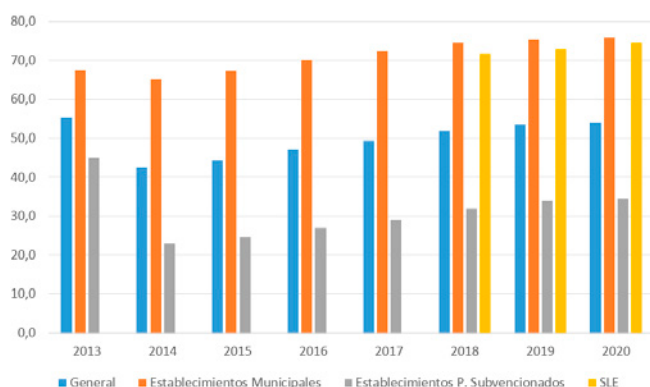
Desde el 2013 al año 2020 ha existido un crecimiento paulatino de la proporción de establecimientos que tienen estudiantes integrados. En el año 2013, el 55,4% de los establecimientos tenían al menos un estudiante beneficiario del PIE. Este porcentaje bajó al año siguiente al 42,6%, principalmente explicado por una caída en la proporción de establecimientos particulares subvencionados que tenían matriculados estudiantes integrados (del 44,8% al 22,9%).

El crecimiento se evidencia mayormente en la proporción de establecimientos municipales con estudiantes integrados en este período, donde el 2013, un 67,4% de los establecimientos tuvo al menos un estudiante integrado, proporción que aumentaría a un 75,9% en el año 2020.

Los Servicios Locales de Educación Pública (SLE) desde 2018 también han tenido un aumento en la proporción de establecimientos con estudiantes integrados, desde un 71,6% a un 74,6% en el año 2020 (ver Figura 6).

Figura 6.

Evolución de la proporción de establecimientos con al menos un estudiante integrado a nivel general y según dependencia administrativa



Fuente: Elaboración propia en base a datos de matrícula del MINEDUC.

Evolución de la subvención escolar del Programa de Integración Escolar

Para permitir la comparación de los valores en términos reales, se utiliza información del Banco Central, respecto al Índice de Precios del Consumidor (IPC), tomando como base de comparación los precios del año 2020.

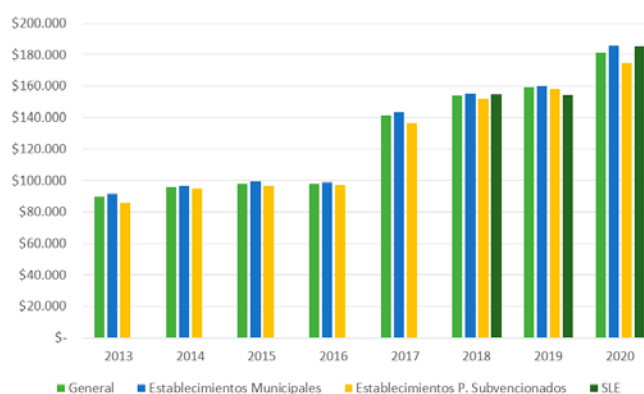
Desde 2013, la subvención PIE ha ido aumentando consistentemente en términos reales, donde en el año 2018, el promedio de esta subvención anual recibida por las escuelas superó los 118 millones de pesos anuales, significando un crecimiento del 214% entre 2013 y 2018. Esta cifra alcanzó a ser un 41,8% del total promedio de la subvención asociada a la escolaridad.

Considerando el aporte mensual promedio por estudiante integrado, este fue de \$89.817 en el año 2013, creciendo sólo un 9,2% en términos reales hasta el año 2016. Para el año 2017, el crecimiento del aporte promedio por estudiante integrado fue de un 44,2% en comparación al año 2016, con un aporte promedio de \$153.910. Entre 2018 y 2019, el aporte anual promedio por escuela creció un 5,1% real, donde superó los 124 millones de pesos en valores de 2020, lo que significó un aumento en el aporte mensual promedio por estudiante integrado de un 12,6% en comparación al año 2017 y sólo un 3,5% en comparación al año 2018. El crecimiento del aporte promedio por escuela cayó un 0,9% para el año 2020 en términos reales, sin embargo, debido a la disminución de la matrícula de estudiantes integrados, significó una caída en la proporción del total de la subvención asociada a la escolaridad (40,6%) y un aumento en el aporte mensual promedio por estudiante integrado, alcanzando los \$181.411.

En la Figura 7, se observa las diferencias según la dependencia administrativa en el aporte mensual promedio por estudiante integrado. En el año 2013, los establecimientos municipales tuvieron un aporte mensual promedio por estudiante integrado de \$91.709 y los establecimientos particulares subvencionados un aporte de \$85.638, en valores del año 2020.

Figura 7.

Aporte real mensual promedio por estudiante integrado de Subvención Escolar PIE



Fuente: Elaboración propia, con datos de matrícula por alumno y subvenciones por escuela del MINEDUC.

El crecimiento real del aporte mensual por estudiante integrado fue consistente, donde las diferencias entre municipales y subvencionados se mantuvieron constantes, a diferencia del año 2020, donde los primeros alcanzaron un aporte promedio de \$185.704, y los últimos tuvieron un aporte promedio de \$174.825.

Por otra parte, los SLE, reciben un aporte por estudiante similar a los municipales (\$185.310). Esto se da a pesar de los mayores aportes anuales promedio que reciben los establecimientos particulares subvencionados.

Evolución y caracterización de los profesionales de apoyo a los PIE

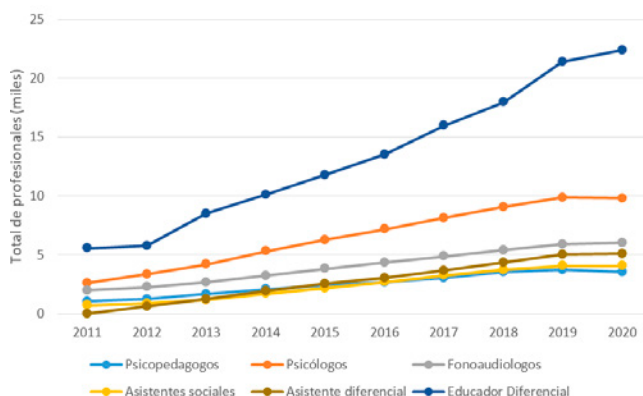
Evolución en la contratación de profesionales de apoyo en la inclusión en el período 2011-2020

El incremento en la cantidad de profesionales de apoyo en la inclusión ha sido sostenido entre los años 2011 y 2020 (ver Figura 8). En el año 2011, existía un total de 7.091 profesionales contratados, sin considerar a los educadores diferenciales³, número que ascendería a 32.065 profesionales en 2020, significando un crecimiento de un 349%. Dentro del mismo año las disciplinas representadas fueron: las y los psicólogos representan un 30,5% del total de profesionales (9.819), siguiéndoles las y los fonoaudiólogos con 6.012 contratados (18,7%), las y los educadores diferenciales con 5.083 (15,8%), así como las y los trabajadores sociales con 4.059 contratados (12,6%). En este mismo período de tiempo, son las y los terapeutas ocupacionales y asistentes diferenciales quienes han tenido un mayor crecimiento en el volumen de contratación, donde los primeros eran 118 profesionales en el año 2012, elevando el número a 1.173 profesionales en el año 2020. Mientras que las y los asistentes diferenciales, pasaron de 0 a 612 entre 2011 y 2012, para luego ser 5.083 contratados al año 2020. Los profesionales con menor crecimiento en el volumen de contratación fueron las y los enfermeros, con un aumento del 37%, y los encargados de nutrición, con un aumento del 22% entre los años 2011 y 2020.

³ Los educadores diferenciales son aquellos profesionales con formación universitaria en Educación Diferencial, mientras que los asistentes diferenciales son aquellos profesionales con formación técnica superior en Educación Diferencial.

Figura 8.

Evolución en el número de profesionales de apoyo en la inclusión contratados entre los años 2011 y 2020

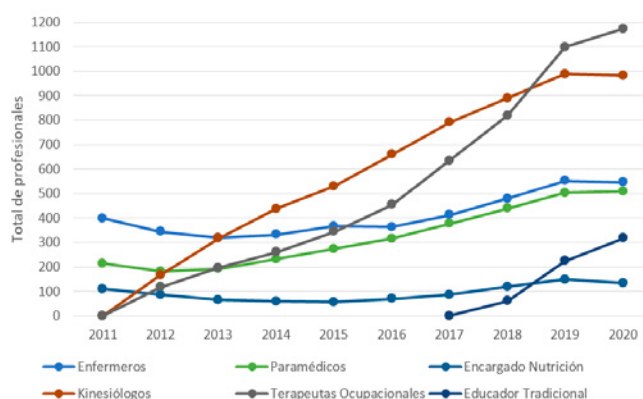


Fuente: Elaboración propia en base a registro de asistentes de la educación del MINEDUC.

Por otra parte, la evolución de la contratación de educadores diferenciales en educación regular también ha sido sostenido en el período de análisis (ver Figura 9), donde en el año 2011 se tenía un registro de 5.560 educadores en educación regular, teniendo un aumento del 303% al año 2020, donde hubo un total de 22.409 contratados.

Figura 9.

Evolución en el número de profesionales de apoyo en la inclusión contratados entre los años 2011 y 2020



Fuente: Elaboración propia en base a registro de asistentes de la educación del MINEDUC.

Descripción de los profesionales de apoyo en la inclusión

En el año 2020, la experiencia profesional de las y los asistentes de la educación, en promedio, constataban 1,27 años de experiencia. La experiencia promedio ha disminuido desde el año 2011, cuando en promedio los profesionales tenían 2,24 años de experiencia. Enfermeras y paramédicos fueron las profesiones con mayor experiencia promedio en el año 2020, con 1,88 y 1,75 años, respectivamente. Por otra parte, las y los terapeutas ocupacionales y encargados de nutrición son los profesionales con menor experiencia promedio, con 0,67 y 0,83 años, respectivamente. Con respecto a las y los educadores diferenciales, estos han reducido su experiencia promedio, siendo de 8,82 años en el 2011 y pasando a ser un promedio de 8,07 años en el año 2020.

Respecto a la jornada laboral de los profesionales, la jornada promedio se contabilizó en 34,2 horas, siendo las y los enfermeros los profesionales con mayor jornada promedio (41,27 horas) y las y los educadores tradicionales los con menor jornada promedio (24,31 horas). En cuanto a las y los educadores diferenciales la jornada laboral promedio fue de 41 horas en el año 2020.

Respecto a los fondos de contratación, un 16,2% de los profesionales fueron contratados con fondos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y un 23,9% con fondos de PIE, siendo mayor que los porcentajes registrados el año 2012, donde un 7,6% de los profesionales eran contratados con fondos SEP y un 11,6% con fondos PIE. Las y los trabajadores sociales y encargados de nutrición fueron los profesionales que en mayor proporción fueron contratados con fondos SEP (33,9% y 32,8%, respectivamente). Por otra parte, son las y los terapeutas ocupacionales y kinesiólogos los profesionales que fueron contratados en mayor proporción con fondos PIE (40,2% y 35,5%, respectivamente). En el caso de las y los educadores diferenciales, un 1,4% fueron contratados con fondos SEP y un 50,3% con fondos PIE en el año 2020, experimentando un crecimiento desde el año 2012, donde 0,1% y un 13,8% fueron contratados con fondos SEP y PIE, respectivamente.

Considerando la dependencia administrativa de los establecimientos donde trabajan, para el año 2020 un 49,3% se encontraba contratado en escuelas municipales, un 43,2% en escuelas particulares subvencionadas, un 2,2% en escuelas

privadas, y un 5,3% en servicios locales de educación. La evolución en el tiempo muestra que una mayor proporción se ha ido posicionando en escuelas municipales, donde el año 2011, un 30,5% de los profesionales trabajaba en escuelas municipales. Destacan en su distribución, las y los asistentes sociales y educadores tradicionales, donde un 67,2% y un 70,0%, respectivamente, trabaja en establecimientos municipales. Por otra parte, un 74,7% de las y los enfermeros trabajan en escuelas no públicas, con un 57,3% trabajando en establecimientos particulares subvencionados y un 17,4% en escuelas privadas.

En cuanto a la distribución en el año 2020 de las y los educadores diferenciales en educación regular, un 55,7% trabajaba en establecimientos municipales y un 4,9% en SLEP. Por otra parte, un 0,8% trabajaba en establecimientos privados y un 38,6% en escuelas particulares subvencionadas. Lo que significa una disminución de educadores diferenciales en escuelas públicas, dado que, en el año 2011, sólo un 64,1% estaba en escuelas municipales.

Respecto a su distribución por zonas geográficas, un 26,7% de los asistentes de la educación se encuentra en la Región Metropolitana, un 15,9% en la zona norte del país, un 39,5% en la zona centro (regiones 5, 6, 7 y 8), y un 17,9% en la zona sur. Siendo las zonas norte y sur las que tienen menor volumen de profesionales. Respecto a la evolución de la distribución en el tiempo, se observa una relativa descentralización de la R.M., ya que, en el año 2011, un 41% de los profesionales estaba concentrado en esta región. Destacan en su distribución las y los psicopedagogos, donde un 29,2% se encuentra en la zona norte, superando a la zona centro (sin la R.M.) con 23,4% y sur con 13,8%, donde sólo la Región Metropolitana contiene un volumen mayor con 33,6%. Por otra parte, las y los educadores tradicionales se concentran en la zona sur del país, donde un 70,6% del total se concentra en esta zona, le sigue la zona centro (sin R.M.) con un 20,8%, la zona norte con un 5,0% y la Región Metropolitana con 3,8%.

En cuanto a la distribución geográfica de las y los educadores diferenciales, un 26,5% está presente en la Región Metropolitana, un 43,6% está presente en la zona centro, un 20,5% en la zona sur, y un 9,5% en la zona norte.

En el caso de las y los docentes con título de educador diferencial en educación regular, se calculó la proporción de

éstos que cumplen la función de “docente de aula” como su función principal, de acuerdo con el registro de cargos docentes. Para el año 2011, un 77,9% de los educadores diferenciales tenía registrada como su función principal el ser docente de aula. Esta proporción aumentó hacia el año 2020, donde un 87,3% de los educadores cumplía esta función en los establecimientos.

Recomendaciones para las políticas públicas

En el tránsito de la política educativa hacia un sistema educativo más inclusivo, el Programa de Integración Escolar ha sido una de las políticas de mayor penetración y masividad, con demostrado aumento de la matrícula, tanto de estudiantes con NEE Transitorias y con NEE Permanentes, con un cantidad y diversidad de profesionales de apoyo. Asimismo, su financiamiento ha aumentado con el paso del tiempo. Este aumento en cobertura y financiamiento no se asocia a una disminución del número de escuelas de educación especial, las que se mantienen relativamente estables en el tiempo. La pandemia por COVID-19 ha frenado, por primera vez desde los inicios de este programa, el proceso de crecimiento, especialmente en establecimientos de administración municipal.

Existe evidencia acumulada en Chile que dan cuenta de que la presencia y permanencia de estudiantes en el aula regular que son beneficiarios del PIE, no afectan los aprendizajes de sus compañeros de aulas regulares, cuando existen las condiciones materiales y de recursos humanos necesarias (Contreras et al., 2020). En términos de su impacto, se ha constatado una asociación entre la presencia de profesionales contratados mediante el PIE y una menor deserción escolar y mejor rendimiento en matemáticas (López et al., 2021).

Sin embargo, la manera en que los PIE son financiados y organizados -mediante un modelo de financiamiento adicional a la subvención que requiere un diagnóstico individual certificado, y con apoyos profesionales que se organizan de manera individual para cada estudiante beneficiario del programa- se asocia a un fenómeno de etiquetamiento y estigmatización de los llamados “estudiantes PIE” (López et al., 2014), quienes reciben además una

mayor disciplina punitiva (López et. al 2014); y reportan mayores niveles de victimización y aislamiento social que sus compañeros (Villalobos-Parada, 2018). Así, si pensamos en los estudiantes PIE y sus diagnósticos como una categoría relacional que se manifiesta en la interacción negativa entre barreras contextuales y ambientales, se coarta el goce de derechos y autonomía de los NNA.

Así todo, el PIE es un puntapié inicial en el largo camino de la inclusión en las escuelas, colegios y liceos chilenos. Pensando en la inclusión como un proceso, y como tal se necesita considerar el tiempo como un factor relevante, en el cual los cambios deben implementarse de forma paulatina (Echeita & Ainscow, 2011). Ahora bien, es necesario avanzar hacia un modelo de organización y financiamiento, que hagan de esta oferta educativa una más pertinente y coherente con los principios de la inclusión educativa.

En primer término, se requiere repensar el carácter voluntario que aún tienen los PIE -son voluntarios para los sostenedores, quienes pueden decidir si optan o no a contar con un PIE en su(s) establecimiento(s) escolar(es)- para avanzar a dar garantía a la educación regular de las personas con necesidades especiales como un derecho educativo.

En segundo lugar, se hace necesario avanzar desde una atención individual y centrada en un modelo psico-médico y de pedagogía diferencial, a una intervención en y con el grupo curso regular. Para ello, los modelos de Response to Intervention (RTI) cobran relevancia. El RTI es un modelo ampliamente utilizado para solucionar problemas académicos y relacionados en las escuelas (Clark & Álvarez, 2010), pues se refiere al proceso sistemático y jerárquico de toma de decisiones para asignar estrategias basadas en evidencia, utilizando las necesidades de los estudiantes. Este modelo es conceptualizado como un enfoque de tres niveles: intervenciones universales; intervenciones focalizadas; e intervenciones intensivas dirigidas a estudiantes que requieren de un enfoque más individualizado (Searle, 2010).

En tercer lugar, un elemento fundamental a reconsiderar es el modelo de financiamiento del PIE. Como ya se señaló, fundamentados en el sistema de financiamiento vía *voucher* que rige el sistema educativo chileno en la actuali-

dad, los PIE se financian por la vía de una subvención que agrega recursos adicionales a la discapacidad, en contraste a la subvención base. Esto se vuelve problemático, toda vez que un sistema que requiere la identificación individual vía certificación profesional (i.e. *Input Model* según la definición de Meijer, 1998), es tanto administrativamente engorrosa como económicamente costosa, y psicosocialmente estigmatizante (López et al., 2014, 2018). Además, podría fomentar la sobreidentificación de estudiantes con determinados diagnósticos, algo que los resultados de este estudio descriptivo muestran como plausible, siendo finalmente más costoso para el Estado.

Por ello, en línea con las recomendaciones del Informe de la Mesa Técnica de Educación Especial (2015), recomendamos avanzar hacia un **modelo de financiamiento mixto** que combine un aporte basal de apoyo a la diversidad con financiamiento adicional diferenciado para los estudiantes con necesidades de apoyo específicas, evitando un enfoque forzosamente médico para diagnósticos, y evitando además que los diagnósticos clínicos sean condición y requisito *sine qua non* para el financiamiento.

En este sentido, el aporte basal busca financiar de manera directa, los apoyos materiales y humanos necesarios para educar a todas y todos los estudiantes en su diversidad, considerando elementos de la demanda como la matrícula y particularidades de la escuela (ruralidad, vulnerabilidad, etc). Ahora bien, un financiamiento basal no debe ignorar la cantidad de estudiantes matriculados dentro de los establecimientos, en cuanto los mecanismos de financiamiento puros que buscan entregar recursos a los servicios, no están exentos de vicios y corrupción (Meijer, 1998), siendo necesaria la transparencia de los cálculos del costo de financiar los distintos apoyos para los NNJ. Por su parte, el componente de financiamiento a la demanda a estudiantes con NEE, busca financiar las necesidades de apoyo específico de los estudiantes que lo requieran.

Ahora bien, advertimos que el paso de un modelo de financiamiento basado únicamente en la demanda hacia uno con un componente basal relevante no está libre de tensiones. La literatura disponible señala que el cambio de modelo de financiamiento sin una etapa de transición puede generar déficits de recursos en territorios que lo necesitan y superávits en territorios donde no es necesario, como fue documentado para Alemania (Goldan,

2021) y los Países Bajos (Gubbels et al., 2018). También se evidencia resistencia al cambio por parte de las familias de estudiantes que con el *input-model* aseguran mayores recursos a sus hijos, como fue el caso de Portugal (Alves et al., 2020).

Por lo anterior, sostenemos que es necesario considerar las recomendaciones de Goldan (2021) para una política pública que transite hacia un modelo más inclusivo de financiamiento de la educación para estudiantes con discapacidad. Por un lado, se requiere gradualidad en los cambios, estableciendo primero un número reducido de “escuelas inclusivas” que reciban los recursos necesarios para la atención de su estudiantado. Al respecto, sugerimos estudiar el caso portugués de **escuelas referenciales**, que son escuelas regulares con recursos específicos a determinadas NEE (Alves, 2019). En el caso de Chile, se podría considerar que los veinte años del PIE como oferta educativa voluntaria (no obligatoria) para los establecimientos educativos, se corresponden con un primer paso gradual hacia un sistema educativo más inclusivo. En tal sentido, ha llegado el momento de avanzar, buscando formas de organización y financiamiento del modelo PIE más coherentes con el enfoque inclusivo.

Por otro lado, Goldan (2021) recomienda concentrar las necesidades, es decir, concentrar la provisión de educación en **centros específicos de apoyo a la educación especial**, donde escuelas regulares puedan obtener asistencia y recursos (humanos y técnicos) específicos.

Ambas recomendaciones van en línea con las recomendaciones a las que arribó el Centro de Sistemas Públicos (González et al., 2019) luego de realizar un análisis comparativo de las tecnologías de acceso universal.

Por último, Goldan (2021) recomienda la reducción paulatina de escuelas especiales segregadas como parte de un diseño de política educativa más inclusiva. Para el caso chileno, González y coautores (2019) proponen un rol de asistencia de las escuelas especiales hacia las escuelas regulares. No obstante, Rosas y coautores (2019) advierten que, dada la complejidad de algunas condiciones de discapacidad, la transición hacia un sistema de educación regular inclusivo no puede tratarse como una solución del todo-o-nada pues siempre habrá un número reducido de estudiantes que requerirá apoyos adicionales especializados que pueden resultar costosos e ineficientes.

Lo anterior nos lleva a pensar en un modelo mixto de educación inclusiva, compuesto mayoritariamente por escuelas regulares con inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, con presencia de escuelas referenciales y de una porción de escuelas especiales reconvertidas en centros de recursos de acceso universal con personal especializado para producir sistemas de apoyo y materiales de apoyo o recursos pedagógicos no presentes en las escuelas regulares; y con un número reducido de escuelas especiales para situaciones de alta complejidad- bajo una estructura de financiamiento delegado, donde escuelas y/o gobiernos locales son los que deciden cómo asignar y distribuir los recursos según las necesidades del territorio.

Los principios claves para una transición hacia un sistema de educación inclusiva con las características anteriormente descritas son: (a) **flexibilidad** del territorio para decidir el número y tipo de centros referenciales, centros de apoyo y/o escuelas especiales; flexibilidad curricular que permita a los estudiantes desarrollar conocimientos, competencias y actitudes en niveles diversos de desarrollo al interior del aula y fuera de ella; (b) **desarrollo de capacidades** donde se entregue financiamiento para la formación inicial y continua de los docentes de aula regular, financiamiento y tiempos dedicados a las necesarias coordinaciones al interior de las escuelas entre profesores de aula regular, profesionales de apoyo, jefes de unidades técnico-pedagógicas; y entre escuelas regulares y centros de apoyo; y (c) **transparencia** en la generación de indicadores para evaluar que el sistema de financiamiento está cumpliendo con los objetivos propuestos. Al respecto, es necesario reconocer que los indicadores de éxito no pueden reducirse a la obtención de metas o estándares de aprendizaje de los estudiantes medibles en pruebas estandarizadas de rendimiento académico, sino que deben considerar indicadores de progreso en el sistema educativo, participación, desarrollo social y afectivo, e inclusión laboral futura.

Conclusiones

Este estudio buscó realizar un análisis descriptivo del Programa de Integración Escolar en Chile, por medio de la evolución de la matrícula de estudiantes beneficiarios y de la influencia que ha tenido en la contratación de dis-

tintos profesionales para el apoyo de la inclusión de los estudiantes. Así, en el período estudiado se ha observado un aumento sostenido de los estudiantes beneficiarios, y, por ende, diagnosticados con alguna necesidad educativa especial de acuerdo a la ley, donde este crecimiento sólo ha sido detenido por la crisis sanitaria producto del Coronavirus. Así mismo, se ha podido observar un mismo crecimiento sostenido en cuanto a los profesionales, para quienes, a diferencia de los estudiantes integrados, no se detuvo su contratación durante el tiempo de pandemia.

La información destacada en este trabajo sólo entrega una contextualización del programa, donde se ha observado la extensión mencionada respecto a la cobertura de los estudiantes con NEE en el sistema escolar chileno. Sin embargo, debido a la extensión de la matrícula de la educación especial observada en el mismo periodo, es posible hipotetizar que esta extensión en la cobertura de estudiantes NEE, viene con el costo de la sobreidentificación y categorización de las necesidades de los NNJ. Así, futuros estudios deben tener en cuenta entregar evidencia y demostración de la sobreidentificación de la necesidad, para identificar si el financiamiento que rige nuestro sistema escolar va en contra de los principios de una educación inclusiva.

Ante el objetivo de lograr una educación inclusiva en nuestro sistema escolar, es necesario recordar que el proceso educativo no se limita tan sólo a la entrega de conocimientos y competencias individuales, por medio de equipos profesionales especializados, sino también se amplía a entregar elementos de valor público para nuestra sociedad, a través del desarrollo de estrategias inclusivas, para construir una comunidad educativa y social, comprometida en disminuir situaciones de marginación y exclusión.

Como se ha mencionado anteriormente, la inclusión pensada como un proceso, no depende sólo de la voluntad consciente de las escuelas de incluir o excluir a sus estudiantes. La forma de abordar la inclusión en una comunidad escolar está condicionada por las normativas y políticas educativas que la regulan y por las culturas profesionales que la habitan (UNICEF, 2023).

Concluimos que, para alcanzar una inclusión educativa, y aun considerando los esfuerzos que ya se han realizado hasta la actualidad, es necesario reformular la políti-

ca educativa. Para ello, sugerimos incorporar las ideas paradigmáticas planteadas en este texto, para así dar respuesta a las necesidades educativas de todas y todos. Cada aprendiz importa, e importa de manera equitativa. Teniendo en consideración que los problemas y ne-

cesidades del día a día se transforman, redimensionan y redefinen, uno de los principales retos de la sociedad contemporánea es tomar conciencia de los criterios que se utilizan para entregar los apoyos que una educación inclusiva de calidad requiere.

Referencias

- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: Inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3), 281-296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Clark, J. P., & Alvarez, M. (2010). *Response to intervention: A guide for school social workers*. Oxford University Press.
- Contreras, D., Brante, M., Espinoza, S., & Zúñiga, I. (2020). The effect of the integration of students with special educational needs: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 74, 102163. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102163>
- Decreto 1. (1998). *Reglamenta Capítulo II Título IV de la Ley No. 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=120356>
- Decreto 170. (2009). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570&idParte=0>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497/1635>
- González, P., Leyton, C., & Fernández, A. (2019). Políticas para el acceso a tecnologías de acceso universal en el sistema escolar chileno: Evaluación y recomendaciones. *Serie de Sistemas Públicos*, 17. <https://www.sistemaspublicos.cl/publicacion/politicas-para-el-acceso-a-tecnologias-de-acceso-universal-en-el-sistema-escolar-chileno-evaluacion-y-recomendaciones/>
- Goldan, J. (2021). Demand-oriented and fair allocation of special needs teacher resources for inclusive education-Assessment of a newly implemented funding model in North Rhine-Westphalia, Germany. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 705-719. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568598>
- Gubbels, J., Coppens, K. M., & de Wolf, I. (2018). Inclusive education in the Netherlands: How funding arrangements and demographic trends relate to dropout and participation rates. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1137-1153. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1416684>
- Ley No. 19.284. (1994). *Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30651>
- Ley No. 20.201 (2007). *Modifica el DFL No. 2, de 1998, de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=263059>
- Ley No. 21.109. (2008). *Establece un estatuto de los asistentes de la educación pública*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1123513>
- López, V., Cárdenas, K., & González, L. (2021). The effect of school psychologists and social workers on school achievement and failure: A national multilevel study in Chile. *Frontiers in Psychology*, 12, 639089. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.639089>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. P., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, art. 11. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Meijer, C. J. (1998). *Integration in Europe: Provision for pupils with Special Education Needs. Trends in 14 European Countries*. European Agency for Development in Spe-

cial Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-EN.pdf

Mesa Técnica de Educación Especial (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>

Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013). Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar PIE. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>.

Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M., & Imbernón, C. (2019). ¿Qué podemos aprender de los sistemas educativos de Chile, España y Finlandia en

el marco de la Declaración de Salamanca? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 57-74.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200057>

Searle, M. (2010). *What every school leader needs to know about RTI*. ASCD.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224.locale=en>

UNICEF. (2023). *Nudos críticos de las políticas educativas para la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales*. UNICEF.

Villalobos-Parada, B. (2018). *Factores asociados a la participación social escolar de estudiantes en proyectos de integración escolar en escuelas regulares* (tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

ANEXOS

Tabla A1.

Número de estudiantes matriculados en el sistema de educación chileno en el período 2013-2020

Año	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Total de Alumnos	3.537.087	3.541.319	3.548.454	3.550.949	3.558.394	3.582.448	3.624.343	3.608.786
Variación anual		0,12%	0,20%	0,07%	0,21%	0,68%	1,17%	-0,43%
Alumnos Integrados	222.328	249.474	279.454	314.322	333.073	364.129	376.917	329.019
Variación anual		12,21%	12,02%	12,48%	5,97%	9,32%	3,51%	-12,71%
NEE Transitorias	164.929	191.934	220.568	245.689	263.890	281.800	294.672	250.266
Variación anual		16,37%	14,92%	11,39%	7,41%	6,79%	4,57%	-15,07%
NEE Permanentes	57.399	57.540	58.886	68.633	69.183	82.329	82.245	78.753
Variación anual		0,25%	2,34%	16,55%	0,80%	19,00%	-0,10%	-4,25%
NEEP Opción 4 PIE	1.784	2.118	2.290	2.390	2.324	2.372	2.055	1.920
Variación anual		18,72%	8,12%	4,37%	-2,76%	2,07%	-13,36%	-6,57%
Alumnos en Educación Especial	165.377	174.699	179.884	180.482	179.774	181.001	183.443	179.856
Variación anual		5,64%	2,97%	0,33%	-0,39%	0,68%	1,35%	-1,96%

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Matrícula años 2013 a 2020 del MINEDUC.

Tabla A2.

Matrícula de estudiantes beneficiarios del PIE según categoría de diagnóstico en el período 2013-2020

Categorización NEE	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Trastorno del Espectro Autista	1.482	2.220	3.497	5.849	6.386	8.749	10.720	12.138
Disfasia Severa	315	292	259	251	235	253	203	169
Graves alteraciones de la relación y comunicación	1.032	938	871	947	726	775	694	630
Trastornos del Desarrollo	1.006	1.381	1.738	2.012	453	553	622	362
Discapacidad Intelectual	49.899	48.976	48.611	54.985	52.208	58.726	54.639	49.404
Discapacidad Motora Grave	239	233	252	259	329	353	330	326
Discapacidad Motora Moderada	742	787	822	928	1.291	1.463	1.390	1.368
Discapacidad Motora Leve	718	658	682	794	0	0	0	0
Ceguera	117	111	114	172	3.874	6.763	8.579	9.351
Baja Visión	406	391	391	443	460	586	592	585
Sordera	363	367	332	413	1.445	1.954	2.131	2.095
Hipoacusia Severa	399	440	489	551	598	697	755	738
Hipoacusia Moderada	447	427	435	477	540	642	695	686
Discapacidades Múltiples	234	319	393	552	638	815	895	901
Discapacidades Específicas del Aprendizaje	63.032	73.894	85.775	93.870	99.372	103.213	103.103	88.145
Trastorno de Déficit Atencional	28.991	32.827	36.204	39.750	42.357	44.217	47.414	42.006
Coficiente Intelectual Limítrofe	37.901	45.601	51.786	57.537	61.479	65.437	68.537	58.215
Trastorno Específico del Lenguaje Mixto	21.156	24.741	29.275	34.786	39.202	45.297	50.982	41.009
Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo	13.849	14.871	17.528	19.746	21.480	23.636	24.636	20.891
Total	222.328	249.474	279.454	314.322	333.073	364.129	376.917	329.019

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Matrícula años 2013 a 2020 del MINEDUC.

Tabla A3.

Número de profesionales de apoyo a la inclusión contratados de acuerdo a su cargo en el período 2011-2020

Cargo	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Psicopedagogos	1.073	1.254	1.693	2.083	2.408	2.688	3.060	3.526	3.724	3.527
Psicólogos	2.619	3.372	4.183	5.297	6.251	7.159	8.111	9.065	9.855	9.819
Fonoaudiólogos	1.965	2.267	2.673	3.229	3.811	4.338	4.877	5.388	5.911	6.012
Asistentes Sociales	710	883	1.195	1.713	2.157	2.707	3.250	3.737	4.060	4.059
Enfermeros	400	344	318	332	366	364	412	480	552	546
Paramédicos	214	182	192	233	274	316	377	439	504	510
Encargado Nutrición	110	86	66	59	57	70	87	120	149	134
Kinesiólogos	0	167	317	438	530	660	791	891	989	982
Terapeutas Ocupacionales	0	118	196	261	344	454	634	819	1.098	1.173
Asistente diferencial	0	612	1.236	1.905	2.544	3.042	3.676	4.322	5.021	5.083
Educador tradicional							0	61	225	317
Total Asistentes de la educación	7.091	9.285	12.069	15.540	18.742	21.798	25.275	28.848	32.088	32.162
Educadores Diferenciales en educación regular	5.560	5.754	8.520	10.126	11.777	13.510	15.963	17.948	21.403	22.409

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Asistentes de la Educación y Cargos Docentes años 2011 a 2020 del MINEDUC.

Tabla A4.

Estadística descriptiva de educadores diferenciales por año: Período 2011-2020

	Año 2011		Año 2012		Año 2013		Año 2014		Año 2015		Año 2016		Año 2017		Año 2018		Año 2019		Año 2020	
	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE
Sexo (% mujeres)	94,3%		94,5%		94,4%		94,3%		94,5%		94,7%		94,8%		95,0%		95,3%		95,5%	
Años de experiencia	8,8	8,5	9,7	8,5	7,7	8,1	7,5	7,9	7,4	7,9	7,4	7,7	7,4	7,5	7,7	7,5	7,7	7,5	8,1	7,4
Jornada laboral (horas)	38,0	7,9	38,9	7,4	39,3	7,3	39,9	6,8	40,3	6,5	40,3	6,4	40,7	6,0	40,5	6,2	40,8	5,8	41,0	5,5
Función Docente de aula (%)	77,9%		75,2%		75,0%		78,4%		79,5%		82,8%		84,0%		84,8%		87,2%		87,3%	
Contrato indefinido/ Titular (%)	38,2%		37,3%		27,9%		25,0%		27,0%		29,1%		28,6%		27,8%		26,9%		33,5%	
Contrato por SEP	S.I		0,1%		1,4%		1,6%		1,3%		1,7%		1,7%		1,8%		1,5%		1,4%	
Contrato por PIE	S.I		13,8%		28,8%		36,5%		41,5%		45,8%		49,8%		50,5%		50,9%		50,3%	
Escuelas municipales	64,1%		64,8%		65,8%		65,5%		64,6%		64,5%		64,3%		61,9%		59,9%		55,7%	
Escuelas P. Subvencionadas	34,0%		33,0%		32,5%		33,1%		34,1%		34,4%		34,7%		35,2%		36,5%		38,6%	
Escuelas P. Pagadas	1,9%		2,2%		1,6%		1,4%		1,3%		1,1%		1,0%		1,1%		0,9%		0,8%	
SLEP	0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		1,9%		2,7%		4,9%	
RM	27,6%		27,9%		29,0%		27,6%		27,3%		26,5%		26,6%		26,9%		26,0%		26,5%	
Zona norte	8,7%		9,2%		9,4%		9,7%		9,7%		9,4%		9,1%		9,2%		9,5%		9,5%	
Zona centro	46,1%		45,4%		44,7%		45,4%		45,2%		45,4%		44,9%		43,9%		44,0%		43,6%	
Zona sur	17,6%		17,5%		16,8%		17,4%		17,8%		18,7%		19,4%		20,1%		20,5%		20,5%	

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Cargos Docentes años 2011 a 2020 del MINEDUC.

Tabla A5.

Estadística descriptiva de psicopedagogos por año: Período 2011-2020

	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE
Sexo (% mujeres)	91,0%		90,5%		90,5%		91,6%		91,9%		91,8%		91,9%		92,0%		92,3%		91,6%	
Años de experiencia	1,3	2,8	1,4	2,8	1,2	2,6	1,1	2,5	1,0	2,3	1,0	2,3	1,1	2,2	1,0	2,1	1,1	2,3	1,2	2,4
Jornada laboral (horas)	32,4	11,1	34,1	10,6	35,4	10,0	36,0	9,7	36,3	9,5	36,7	9,1	37,4	8,7	37,8	8,4	38,2	8,2	38,7	7,7
Contrato indefinido/ Titular (%)	36,3%		32,0%		28,6%		26,8%		28,3%		32,0%		33,3%		33,4%		35,9%		39,4%	
Contrato por SEP			10,7%		13,3%		17,8%		19,8%		21,3%		20,7%		21,2%		21,7%		20,4%	
Contrato por PIE			16,5%		23,2%		26,2%		26,9%		26,1%		27,9%		26,9%		25,9%		25,2%	
Escuelas municipales	31,8%		38,7%		39,3%		40,2%		44,0%		45,2%		47,7%		48,2%		45,7%		44,3%	
Escuelas P. Subvencionadas	58,5%		52,9%		53,3%		54,2%		50,0%		49,2%		47,0%		44,9%		45,3%		44,5%	
Escuelas P. Pagadas	9,7%		8,5%		7,4%		5,6%		6,0%		5,5%		5,3%		5,2%		5,5%		5,4%	
SLEP															1,8%		3,4%		5,8%	
RM	49,8%		50,9%		51,8%		49,8%		47,9%		44,1%		41,1%		36,7%		35,5%		33,6%	
Zona norte	15,4%		15,2%		15,7%		16,5%		18,8%		21,1%		22,9%		25,2%		27,2%		29,2%	
Zona centro	25,1%		24,4%		20,8%		21,1%		22,4%		24,1%		23,2%		24,4%		23,8%		23,4%	
Zona sur	9,7%		9,5%		11,7%		12,7%		10,9%		10,8%		12,7%		13,7%		13,5%		13,8%	
N	1073		1254		1693		2083		2408		2688		3060		3526		3724		3527	
Ratio alumnos/ profesionales	3358		2830		2089		1700		1474		1321		1163		1016		973		1023	

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Asistentes de la Educación años 2011 a 2020 del MINEDUC.

Tabla A6.

Estadística descriptiva de psicólogos por año: Período 2011-2020

	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE
Sexo (% mujeres)	76,6%		76,6%		77,6%		78,0%		77,2%		76,5%		76,6%		76,0%		76,0%		76,2%	
Años de experiencia	1,9	3,4	1,9	3,3	1,7	3,2	1,4	2,9	1,4	2,8	1,3	2,8	1,3	2,7	1,1	2,6	1,2	2,7	1,2	2,7
Jornada laboral (horas)	28,2	12,9	28,5	12,9	29,8	12,6	31,0	12,4	32,1	12,0	32,9	12,0	34,0	11,6	34,4	11,3	35,0	11,1	35,6	10,7
Contrato indefinido/ Titular (%)	45,2%		38,4%		35,0%		32,4%		33,7%		34,5%		36,0%		35,0%		37,1%		39,7%	
Contrato por SEP			9,6%		13,3%		18,0%		18,4%		20,2%		20,8%		20,7%		20,1%		19,0%	
Contrato por PIE			13,6%		17,4%		20,9%		23,6%		24,8%		25,8%		25,8%		25,3%		24,2%	
Escuelas municipales	34,8%		42,9%		46,3%		51,6%		53,7%		55,8%		56,3%		54,3%		52,7%		49,2%	
Escuelas P. Subvencionadas	58,6%		51,2%		48,3%		44,6%		42,3%		40,5%		40,1%		40,2%		40,8%		42,5%	
Escuelas P. Pagadas	6,6%		5,9%		5,3%		3,8%		4,0%		3,7%		3,6%		3,7%		3,7%		3,3%	
SLEP															1,8%		2,8%		5,0%	
RM	40,9%		38,7%		37,1%		34,5%		33,5%		32,9%		32,3%		32,4%		31,5%		31,5%	
Zona norte	17,9%		17,4%		16,5%		16,2%		16,2%		15,8%		15,9%		15,7%		15,9%		15,9%	
Zona centro	29,2%		29,6%		30,5%		32,5%		33,4%		34,7%		35,1%		35,0%		35,3%		35,5%	
Zona sur	12,0%		14,3%		15,9%		16,8%		17,0%		16,6%		16,7%		16,9%		17,2%		17,1%	
N	2619		3372		4183		5297		6251		7159		8111		9065		9855		9819	
Ratio alumnos/ profesionales	1376		1053		846		669		568		496		439		395		368		367	

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Asistentes de la Educación años 2011 a 2020 del MINEDUC.

Tabla A7.

Estadística descriptiva de fonoaudiólogos por año. Período 2011-2020

	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE
Sexo (% mujeres)	87,1%		86,7%		87,3%		87,2%		87,1%		87,2%		87,1%		87,4%		87,7%		87,7%	
Años de experiencia	2,1	3,3	2,2	3,4	2,0	3,2	1,8	3,1	1,6	3,0	1,4	2,9	1,4	2,8	1,3	2,8	1,4	2,8	1,4	2,9
Jornada laboral (horas)	21,3	12,4	20,8	12,2	20,8	12,1	21,3	12,1	21,7	11,9	22,3	11,9	23,6	12,1	24,2	12,1	25,6	12,3	26,3	12,4
Contrato indefinido/Titular (%)	50,4%		43,8%		39,6%		37,0%		35,7%		36,7%		37,9%		37,2%		39,4%		41,9%	
Contrato por SEP			2,4%		3,6%		5,3%		5,5%		6,4%		6,4%		6,5%		6,1%		5,8%	
Contrato por PIE			9,8%		15,1%		20,3%		23,8%		26,3%		29,7%		31,0%		32,3%		31,4%	
Escuelas municipales	20,7%		26,6%		31,2%		36,1%		39,4%		41,0%		43,5%		43,5%		42,3%		39,5%	
Escuelas P. Subvencionadas	79,3%		73,4%		68,7%		63,8%		60,4%		58,8%		56,4%		55,3%		55,4%		56,4%	
Escuelas P. Pagadas	0,0%		0,0%		0,1%		0,1%		0,2%		0,2%		0,2%		0,3%		0,2%		0,2%	
SLEP															1,0%		2,1%		0,0%	
RM	40,3%		39,2%		36,7%		34,3%		32,4%		31,0%		29,6%		29,2%		28,9%		28,7%	
Zona norte	13,7%		14,3%		13,8%		13,0%		12,5%		12,5%		12,7%		12,5%		12,6%		12,9%	
Zona centro	36,3%		35,7%		37,3%		39,1%		39,7%		40,2%		40,5%		40,8%		40,6%		40,6%	
Zona sur	9,7%		10,8%		12,2%		13,6%		15,4%		16,4%		17,3%		17,5%		17,9%		17,8%	
N	1965		2267		2673		3229		3811		4338		4877		5388		5911		6012	
Ratio alumnos/profesionales	1834		1566		1323		1097		931		819		730		665		613		600	

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Asistentes de la Educación años 2011 a 2020 del MINEDUC.

Tabla A8.

Estadística descriptiva de asistentes sociales por año: Período 2011-2020

	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE
Sexo (% mujeres)	87,6%		88,5%		87,7%		88,2%		88,6%		89,0%		86,9%		86,4%		86,1%		86,3%	
Años de experiencia	3,1	5,4	2,9	5,2	2,3	4,7	1,8	3,8	1,6	3,4	1,4	3,2	1,4	3,1	1,3	3,0	1,4	3,1	1,5	3,1
Jornada laboral (horas)	30,8	13,0	31,3	12,8	31,5	13,1	32,0	12,7	32,8	12,5	33,4	12,2	34,6	11,6	35,4	11,2	36,0	11,0	36,4	10,7
Contrato indefinido/ Titular (%)	52,0%		45,0%		37,4%		32,7%		31,5%		31,9%		32,9%		33,5%		37,8%		42,4%	
Contrato por SEP			16,9%		25,6%		34,9%		33,8%		36,3%		37,7%		37,8%		36,2%		33,9%	
Contrato por PIE			6,9%		9,0%		11,4%		13,2%		14,5%		13,9%		12,8%		11,7%		10,9%	
Escuelas municipales	43,4%		52,3%		59,4%		67,3%		70,6%		73,6%		74,8%		72,7%		71,0%		67,2%	
Escuelas P. Subvencionadas	55,5%		46,8%		39,8%		32,5%		29,3%		26,3%		25,0%		24,5%		25,1%		25,5%	
Escuelas P. Pagadas	1,1%		0,9%		0,8%		0,2%		0,1%		0,1%		0,2%		0,2%		0,2%		0,2%	
SLEP															2,6%		3,7%		7,1%	
RM	26,1%		23,7%		22,4%		19,8%		19,9%		20,5%		21,4%		23,8%		23,6%		22,8%	
Zona norte	20,1%		18,3%		18,7%		18,6%		18,6%		17,1%		16,2%		15,9%		16,0%		16,5%	
Zona centro	39,0%		40,0%		40,8%		42,4%		43,2%		45,1%		45,4%		43,9%		44,4%		44,3%	
Zona sur	14,7%		18,0%		18,2%		19,2%		18,3%		17,3%		17,0%		16,4%		16,0%		16,4%	
N	710		883		1195		1713		2157		2707		3250		3737		4060		4059	
Ratio alumnos/ profesionales	5075		4019		2960		2067		1645		1312		1095		959		893		889	

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Asistentes de la Educación años 2011 a 2020 del MINEDUC.

Tabla A9.

Estadística descriptiva de enfermeros por año: Período 2011-2020

	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE
Sexo (% mujeres)	84,5%		89,0%		91,8%		95,0%		96,5%		95,7%		96,9%		96,1%		96,8%		96,3%	
Años de experiencia	4,2	5,7	4,8	6,2	5,0	6,7	3,8	6,0	3,5	5,6	3,2	5,4	2,7	5,0	2,1	4,5	1,9	4,3	1,9	4,3
Jornada laboral (horas)	34,7	13,1	37,1	11,7	39,1	9,8	40,1	8,5	40,7	7,6	41,1	7,0	40,8	7,2	41,0	7,0	40,7	7,4	41,3	5,8
Contrato indefinido/ Titular (%)	71,3%		72,1%		69,0%		60,0%		56,6%		56,8%		50,2%		46,2%		48,1%		49,1%	
Contrato por SEP			0,6%		3,1%		7,1%		14,2%		14,9%		22,5%		23,4%		21,7%		21,6%	
Contrato por PIE			0,3%		0,0%		0,0%		0,3%		1,4%		0,5%		0,6%		1,2%		1,5%	
Escuelas municipales	22,0%		13,0%		11,0%		11,8%		15,0%		17,8%		23,2%		24,8%		26,5%		24,0%	
Escuelas P. Subvencionadas	58,5%		63,7%		63,8%		66,8%		62,5%		59,7%		55,7%		55,2%		55,6%		57,3%	
Escuelas P. Pagadas	19,5%		23,4%		25,2%		21,5%		22,5%		22,4%		21,1%		19,5%		17,4%		17,4%	
SLEP															0,4%		0,5%		1,4%	
RM	49,8%		57,7%		64,7%		66,2%		61,9%		60,0%		57,2%		56,5%		53,5%		54,0%	
Zona norte	11,8%		7,3%		7,3%		5,9%		7,0%		7,6%		6,5%		7,6%		8,0%		7,9%	
Zona centro	30,5%		28,2%		24,2%		24,4%		27,1%		26,5%		30,6%		29,4%		31,6%		31,5%	
Zona sur	8,0%		6,8%		3,7%		3,5%		4,0%		5,9%		5,7%		6,6%		6,9%		6,6%	
N	400		344		318		332		366		364		412		480		552		546	
Ratio alumnos/ profesionales	9008		10317		11123		10667		9696		9755		8636		7463		6565		6608	

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Asistentes de la Educación años 2011 a 2020 del MINEDUC.

Tabla A10.

Estadística descriptiva de paramédicos por año: Período 2011-2020

	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE
Sexo (% mujeres)	83,0%		86,8%		91,1%		90,1%		92,2%		93,5%		94,3%		93,6%		93,3%		94,1%	
Años de experiencia	3,5	5,3	4,3	5,9	3,8	5,2	3,4	5,1	2,8	4,9	2,4	4,7	2,2	4,5	1,9	4,1	1,8	3,7	1,8	3,7
Jornada laboral (horas)	31,8	15,0	35,3	13,0	38,0	10,9	39,2	9,6	40,0	8,4	40,3	7,6	40,6	7,0	40,9	6,5	40,9	6,5	40,7	6,5
Contrato indefinido/ Titular (%)	63,2%		68,7%		68,3%		62,2%		55,8%		49,2%		44,2%		45,0%		46,6%		48,2%	
Contrato por SEP			1,6%		5,9%		12,0%		17,2%		24,3%		27,1%		27,6%		31,7%		31,6%	
Contrato por PIE			0,0%		0,5%		0,4%		0,7%		1,5%		1,6%		2,0%		3,2%		2,0%	
Escuelas municipales	25,6%		19,8%		15,3%		20,2%		25,5%		31,7%		36,4%		40,4%		38,9%		36,7%	
Escuelas P. Subvencionadas	65,5%		68,9%		71,8%		68,2%		65,0%		59,4%		55,8%		50,6%		52,4%		53,2%	
Escuelas P. Pagadas	9,0%		11,6%		12,9%		11,6%		9,5%		8,9%		7,8%		8,8%		7,5%		7,4%	
SLEP															0,2%		1,2%		2,7%	
RM	46,6%		43,7%		44,1%		41,2%		37,2%		33,8%		28,7%		27,8%		27,8%		27,2%	
Zona norte	16,6%		16,3%		14,9%		13,3%		11,3%		12,0%		12,9%		13,7%		12,7%		12,2%	
Zona centro	32,3%		34,2%		36,6%		36,9%		42,6%		42,5%		43,7%		43,5%		42,9%		43,9%	
Zona sur	4,5%		5,8%		4,5%		8,6%		9,9%		11,7%		14,7%		15,0%		16,7%		16,7%	
N	214		182		192		233		274		316		377		439		504		510	
Ratio alumnos/ profesionales	16836		19501		18422		15199		12952		11237		9438		8160		7190		7075	

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Asistentes de la Educación años 2011 a 2020 del MINEDUC.

Tabla A11.

Estadística descriptiva de encargado de nutrición por año: Período 2011-2020

	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE
Sexo (% mujeres)	81,8%		82,6%		81,8%		83,1%		87,7%		84,3%		86,2%		91,7%		69,9%		89,6%	
Años de experiencia	4,7	7,5	6,1	8,3	7,2	9,6	6,9	9,5	6,3	9,3	3,0	6,1	2,7	5,9	1,8	4,8	1,0	2,8	0,8	2,1
Jornada laboral (horas)	31,9	14,2	34,4	13,1	34,9	13,0	35,4	12,3	36,7	11,0	34,3	12,2	31,2	14,4	30,1	13,5	28,8	14,0	27,5	13,9
Contrato indefinido/ Titular (%)	69,1%		75,6%		74,2%		71,2%		73,7%		52,9%		43,7%		36,7%		27,5%		32,1%	
Contrato por SEP			0,0%		4,5%		10,2%		19,3%		25,7%		20,7%		33,3%		32,2%		32,8%	
Contrato por PIE			1,2%		1,5%		0,0%		0,0%		4,3%		4,6%		4,2%		2,0%		1,5%	
Escuelas municipales	44,5%		44,2%		45,5%		39,0%		38,6%		48,6%		56,3%		57,5%		50,3%		53,0%	
Escuelas P. Subvencionadas	53,6%		52,3%		48,5%		54,2%		50,9%		50,0%		42,5%		36,7%		39,6%		36,5%	
Escuelas P. Pagadas	1,8%		3,5%		6,1%		6,8%		10,5%		1,4%		1,1%		1,7%		2,0%		0,7%	
SLEP															4,2%		8,1%		9,8%	
RM	27,3%		19,1%		31,8%		28,8%		29,8%		24,3%		17,2%		18,3%		16,8%		14,2%	
Zona norte	16,4%		12,8%		16,7%		13,6%		14,0%		12,9%		16,1%		13,3%		12,1%		12,7%	
Zona centro	41,8%		41,9%		36,4%		40,7%		40,4%		41,4%		44,8%		49,2%		50,3%		52,2%	
Zona sur	14,5%		16,3%		15,2%		17,0%		15,8%		21,4%		21,8%		19,2%		20,8%		20,9%	
N	110		86		66		59		57		70		87		120		149		134	
Ratio alumnos/ profesionales	32755		41269		53592		60022		62259		50726		40898		29853		24321		26927	

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Asistentes de la Educación años 2011 a 2020 del MINEDUC.

Tabla A12.

Estadística descriptiva de kinesiólogos por año: Período 2012-2020

	2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE
Sexo (% mujeres)	54,5%		54,6%		53,0%		54,3%		53,6%		54,4%		53,5%		53,7%		54,5%	
Años de experiencia	1,8	3,6	2,0	4,2	2,0	4,3	1,8	4,0	1,5	3,6	1,5	3,6	1,4	3,8	1,5	3,8	1,6	3,7
Jornada laboral (horas)	16,8	13,2	17,5	12,5	18,3	12,5	18,6	12,6	18,2	12,3	19,4	12,6	19,8	12,6	20,9	12,9	21,4	13,0
Contrato indefinido/ Titular (%)	35,3%		38,8%		35,4%		33,8%		33,1%		33,2%		31,5%		36,3%		37,6%	
Contrato por SEP	2,4%		1,9%		2,5%		4,0%		3,5%		3,9%		4,4%		4,5%		4,3%	
Contrato por PIE	20,4%		18,9%		14,9%		26,6%		31,0%		33,8%		36,6%		35,3%		35,5%	
Escuelas municipales	58,7%		53,9%		57,1%		60,0%		62,2%		63,4%		65,0%		62,9%		59,9%	
Escuelas P. Subvencionadas	41,3%		46,1%		42,9%		39,8%		37,5%		36,2%		33,2%		33,2%		33,9%	
Escuelas P. Pagadas	0,0%		0,0%		0,0%		0,2%		0,3%		0,4%		0,6%		0,7%		0,5%	
SLEP													0,012		3,2%		5,6%	
RM	16,2%		15,8%		14,4%		12,6%		12,2%		11,9%		11,2%		11,5%		10,6%	
Zona norte	26,3%		21,5%		18,9%		18,5%		18,3%		19,7%		18,7%		20,6%		20,6%	
Zona centro	43,1%		45,7%		50,0%		51,5%		52,9%		51,2%		52,0%		50,6%		51,2%	
Zona sur	14,4%		17,0%		16,7%		17,4%		16,6%		17,3%		18,1%		17,3%		17,6%	
N	167		317		438		530		660		791		891		989		982	
Ratio alumnos/ profesionales	21252		11158		8085		6696		5380		4498		4021		3664		3674	

Nota: No existen registros de kinesiólogos en el año 2011.

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Asistentes de la Educación años 2012 a 2020 del MINEDUC.

Tabla A13.

Estadística descriptiva de terapeutas ocupacionales por año: Período 2012-2020

	2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE
Sexo (% mujeres)	86,6%		86,8%		87,0%		85,3%		86,2%		84,8%		85,4%		86,2%		86,3%	
Años de experiencia	1,1	2,5	1,4	3,0	1,3	3,2	1,2	2,8	1,0	2,6	0,8	2,4	0,6	2,1	0,7	2,1	0,7	2,0
Jornada laboral (horas)	19,4	12,2	19,6	12,7	21,4	12,6	22,7	12,7	22,8	12,6	22,2	12,5	22,7	12,5	24,1	12,3	25,8	12,4
Contrato indefinido/ Titular (%)	28,6%		31,0%		24,1%		25,6%		24,9%		24,1%		20,6%		23,3%		24,0%	
Contrato por SEP	1,7%		1,5%		3,1%		2,9%		3,3%		3,8%		5,5%		5,3%		4,9%	
Contrato por PIE	23,5%		19,3%		24,5%		27,9%		33,7%		37,5%		39,2%		40,1%		40,2%	
Escuelas municipales	56,3%		50,3%		56,3%		59,5%		62,1%		60,2%		58,1%		57,2%		52,2%	
Escuelas P. Subvencionadas	42,9%		47,2%		42,1%		39,4%		37,0%		39,2%		39,6%		39,0%		42,3%	
Escuelas P. Pagadas	0,8%		2,5%		1,5%		1,1%		0,9%		0,6%		0,2%		0,4%		0,7%	
SLEP													2,1%		3,4%		4,7%	
RM	62,2%		54,8%		56,7%		54,9%		51,0%		46,6%		43,3%		39,3%		37,1%	
Zona norte	1,7%		1,0%		1,5%		3,2%		1,8%		1,7%		2,7%		3,9%		4,5%	
Zona centro	21,8%		28,4%		24,1%		23,0%		25,4%		28,4%		31,1%		33,2%		35,2%	
Zona sur	14,3%		15,7%		17,6%		19,0%		21,9%		23,4%		22,9%		23,6%		23,2%	
N	118		196		261		344		454		634		819		1098		1173	
Ratio alumnos/ profesionales	30078		18046		13568		10316		7821		5612		4374		3300		3076	

Nota: No existen registros de terapeutas ocupacionales en el año 2011.

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Asistentes de la Educación años 2012 a 2020 del MINEDUC.

Tabla A14.

Estadística descriptiva de asistentes diferenciales por año: Período 2012-2020

	2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE
Sexo (% mujeres)	94,9%		96,2%		96,8%		96,7%		96,5%		96,9%		97,0%		97,1%		97,1%	
Años de experiencia	1,5	3,5	1,5	3,4	1,3	3,1	1,3	3,0	1,2	2,9	1,3	3,1	1,1	3,0	1,2	3,1	1,2	3,1
Jornada laboral (horas)	39,3	8,0	39,6	7,8	39,7	7,3	39,9	6,9	40,1	6,5	40,1	6,3	40,0	6,2	39,8	6,1	39,9	5,8
Contrato indefinido/ Titular (%)	32,1%		28,6%		27,9%		30,8%		31,4%		32,0%		29,9%		31,5%		34,8%	
Contrato por SEP	5,8%		8,0%		9,3%		8,7%		8,8%		8,5%		8,8%		9,5%		7,7%	
Contrato por PIE	10,0%		10,5%		13,9%		17,2%		20,7%		23,8%		26,4%		27,1%		24,4%	
Escuelas municipales	43,5%		42,9%		44,5%		49,7%		51,4%		55,2%		56,0%		54,8%		49,5%	
Escuelas P. Subvencionadas	55,7%		56,4%		54,8%		49,9%		48,1%		44,2%		43,1%		43,0%		44,1%	
Escuelas P. Pagadas	0,8%		0,7%		0,7%		0,4%		0,5%		0,6%		0,7%		0,6%		0,5%	
SLEP													0,1%		1,6%		5,9%	
RM	21,6%		16,7%		16,0%		13,0%		12,4%		12,3%		11,6%		12,3%		12,5%	
Zona norte	13,8%		14,2%		14,0%		13,3%		12,5%		12,0%		12,3%		12,7%		13,6%	
Zona centro	43,3%		46,8%		49,3%		51,8%		52,9%		53,0%		52,9%		53,3%		53,1%	
Zona sur	21,3%		22,2%		20,7%		21,9%		22,2%		22,7%		23,2%		21,7%		20,8%	
N	612		1236		1905		2544		3042		3676		4322		5021		5083	
Ratio alumnos/ profesionales	5799		2862		1859		1395		1167		968		829		722		710	

Nota: No existen registros de asistentes diferenciales en el año 2011.

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Asistentes de la Educación años 2012 a 2020 del MINEDUC.

Tabla A14.

Estadística descriptiva de educadores tradicionales por año: Período 2012-2020

	2018		2019		2020	
	Prom.	DE	Prom.	DE	Prom.	DE
Sexo (% mujeres)	60,66%		65,52%		67,80%	
Años de experiencia	0,7	2,53	0,65	2,13	0,98	2,48
Jornada laboral (horas)	19,16	12,16	23,62	12,49	24,31	12,3
Contrato indefinido/Titular (%)	6,6%		13,8%		15,6%	
Contrato por SEP	29,5%		20,9%		22,4%	
Contrato por PIE	0,0%		0,9%		0,3%	
Escuelas municipales	7,5%		74,7%		70,0%	
Escuelas P. Subvencionadas	18,0%		22,7%		25,6%	
Escuelas P. Pagadas	3,3%		0,4%		0,0%	
SLEP	3,3%		2,2%		4,3%	
RM	26,2%		4,4%		3,8%	
Zona norte	6,6%		4,0%		5,0%	
Zona centro	31,1%		24,0%		20,8%	
Zona sur	36,1%		67,6%		70,6%	
N	61		225		317	
Ratio alumnos/profesionales	58727		16106		11382	

Nota: No existen registros de educadores tradicionales entre los años 2011 a 2017.

Fuente: Elaboración propia en base de Registros de Asistentes de la Educación años 2018 a 2020 del MINEDUC.

SOBRE LOS AUTORES



Verónica López Leiva

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctora en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, directora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV y académica titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha liderado y colaborado en diferentes proyectos de investigación vinculados a la convivencia escolar e inclusión educativa.



Luis González Herrera

Ingeniero Comercial, Licenciado en Ciencias Económicas de la Universidad de Chile. Profesional del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Ha desarrollado investigación en temas relacionados a rezago escolar, violencia escolar, clima escolar y bienestar subjetivo.



Luis Donoso Estay

Asistente Social. Magíster en Trabajo Social y estudiante de Doctorado en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Centro Eduinclusiva

Buscamos desarrollar investigación transdisciplinaria sobre los factores individuales, organizativos y de política necesarios para lograr una educación inclusiva de calidad; apoyar mediante la propuesta y la transferencia de intervenciones y estrategias basadas en la evidencia para una educación inclusiva; y formar capital humano avanzado para la investigación en educación inclusiva.

Serie Policy Briefs

El Área de Incidencia en Política Pública del Centro Eduinclusiva desarrolla una serie de Policy Briefs –documentos denominados “**Propuestas para Políticas Educativas**”– que tienen por objetivo aportar al debate público en pos de la transformación del sistema educativo hacia la inclusión y la calidad.



Av. El Bosque 1290, Viña del Mar
Campus Sausalito PUCV
ciecomunicaciones@pucv.cl
32 - 237 2575