



**Estudiantes con Necesidades  
Educativas Especiales: *Inserción,  
trayectoria y logro educativo***

*Ernesto Treviño , Natalia Chamorro , Eugenia Victoriano ,  
Denisse Gelber*

Línea "Inclusión Pedagógica"



La Serie de documentos de trabajo del Centro Justicia Educacional (CJE) “Estudios en Justicia Educacional” está dirigida a la comunidad académica, a los encargados del diseño y evaluación de políticas públicas en educación, y a todos quienes están interesados en la investigación avanzada en el campo educativo. Su propósito es presentar los resultados preliminares de las investigaciones de CJE en curso, así como las de otras investigaciones afines a los objetivos de CJE, a fin de acelerar el acceso público a investigación de vanguardia, recibir retroalimentación de pares y fomentar el debate académico en torno a la justicia educacional.

El Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional (CJE) nace de la asociación entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y las universidades de Tarapacá, Magallanes, de la Frontera y Católica del Maule.

Su financiamiento principal proviene del Programa de estudios sobre Justicia Educacional de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), y corresponde al Proyecto PIA CIE 160007.

Campus San Joaquín Universidad Católica 3° Piso Edificio Decanato de Educación Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile.

 [centrojusticiaeducacional.uc.cl](http://centrojusticiaeducacional.uc.cl)

 [@centrojusticiaeducacional](https://www.instagram.com/centrojusticiaeducacional)

 [@justiciaeduc](https://twitter.com/justiciaeduc)

 [Centro Justicia Educacional](https://www.facebook.com/CentroJusticiaEducacional)

 [Centro de Justicia Educacional](https://www.linkedin.com/company/Centro-Justicia-Educacional)

 [@justiciaeducacional](https://www.tiktok.com/@justiciaeducacional)

# Información de contacto

## Ernesto Treviño

### Investigador Principal

*Línea Inclusión Pedagógica: "Enseñando en aulas diversas" en el Centro de Justicia Educativa.*

Economista, Doctor en Educación.

Director del Centro UC para la Transformación Educativa.

Profesor Asociado de la Facultad de Educación, PUC.

ernesto.trevino@uc.cl

## Natalia Chamorro

Ingeniero Comercial UC.

Magister en Ciencias de la Administración UC.

Diplomado en Recursos Humanos, Universidad de California, Los Ángeles.

Estudiante de Doctorado en el Programa de Educación, PUC.

nfchamor@uc.cl

## Eugenia Victoriano

Psicóloga de la Universidad de Concepción.

Candidata a Doctor en Educación por la UC.

Magister en Psicología Educativa de la UC.

Diplomado en buen trato de la UC.

Diplomado en Neuropsicología en la Universidad de Concepción.

Doctoranda del Programa de Educación, PUC.

evictoriano@uc.cl

## Denisse Gelber

### Investigadora Asociada

*Línea Inclusión Pedagógica: "Enseñando en aulas diversas" en el Centro de Justicia Educativa.*

Socióloga.

Phd en Sociología.

dgelber@uc.cl

# ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>Contenido</b>	<b>7</b>
<b>1. Legislaciones vigentes</b>	<b>7</b>
<b>2. Metodología y análisis de la información</b>	<b>8</b>
<b>3. Trayectorias de los estudiantes con discapacidad en el sistema escolar</b>	<b>13</b>
<b>4. Análisis de las rutas irregulares</b>	<b>17</b>
4.1. Abandono	17
4.2. Repitencia	19
4.3. Cambio de establecimiento	22
4.4. Cambio de curso	24
4.5. Cambio de educación regular a educación especial	26
4.6. Cambio de educación especial a educación regular	28
<b>Conclusiones y recomendaciones</b>	<b>30</b>
<b>Referencias</b>	<b>31</b>
<b>Anexos</b>	<b>33</b>

# Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales: *Inserción, trayectoria y logro educativo*

*Ernesto Treviño , Natalia Chamorro , Eugenia Victoriano , Denisse Gelber*  
Línea “Inclusión Pedagógica”

La palabra inclusión es un término polisémico que admite distintas interpretaciones. Cuando se usa en el contexto educativo también puede tener diferentes significados, pues se puede referir desde permitir la entrada a una escuela de, por ejemplo, un estudiante con necesidades educativas especiales hasta generar prácticas de enseñanza y comunitarias que lo lleven a ser un miembro de derecho pleno en esa comunidad donde desarrolla su máximo potencial de aprendizaje y relaciones sociales. En ese rango existen muchas posibilidades de comprender y desarrollar la inclusión educativa.

Este capítulo se enfoca en las trayectorias escolares de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), un tópico de la inclusión poco estudiado en Chile y en el mundo. En pocos lugares como en Chile existen bases de datos anonimizadas de acceso público que permiten seguir a los estudiantes desde su ingreso al sistema escolar hasta su salida cuando son jóvenes o adultos. Aprovechando la posibilidad que ofrecen los datos, en este documento se analiza la inclusión de los estudiantes con NEE en el sistema escolar regular, es decir, aquellos que no asisten a escuelas especiales. Desde el año 1990 que se ha impulsado en

Chile, a través de distintas regulaciones, la incorporación de estudiantes con NEE al sistema de educación regular, bajo la premisa de que este tipo de acceso es positivo porque reduce la segregación de estos estudiantes que tenían como única opción las escuelas especiales. Sin embargo, a la fecha no se conocen estudios que muestren la forma en que el sistema escolar regular viabiliza trayectorias educativas regulares para los estudiantes con NEE. La información que tenemos sobre las trayectorias educativas indica que cerca de 86% de los estudiantes de la cohorte 2012-2016 tuvieron trayectorias educativas irregulares durante la educación media (Treviño et al., 2016, 2018). Dada esta característica del sistema escolar de propiciar trayectorias irregulares, y de la falta de evidencia sobre el tránsito escolar de los estudiantes con NEE en Chile, este estudio constituye un importante aporte para evaluar la política de inclusión en términos globales y ofrecer tanto ventanas de oportunidad para seguir investigando como recomendaciones de política educativa.

Vale la pena indicar que, si bien el término inclusión supone la generación de un conjunto de estrategias educativas (Gelber Nuñez et al., 2019), en la revisión de los datos se seguirá usando el concepto de “integración”, puesto

que de esa forma se conoce oficialmente la política educativa y el Proyecto de Integración Educativa (PIE) de las Escuelas.

Finalmente, y como se expone más adelante, es necesario indicar que el PIE no es una política universal de aplicación generalizada, pues son los establecimientos quienes deciden postularse para tener este tipo de programa y las autoridades, de acuerdo con distintos criterios, deciden si sus propuestas son aceptadas o rechazadas. Esto, suponiendo que la inclusión funciona adecuadamente en la escuela regular, representa una enorme desventaja para el acceso de los estudiantes con NEE porque, si bien pueden postular por el Sistema de Admisión Escolar, la aceptación no garantiza que la escuela cuente con PIE para su mejor atención.

Las políticas en educación inclusiva para personas con discapacidad en Chile se remontan a 1990, a través del Decreto 490, que establece las normas para integrar a estudiantes con discapacidad en establecimientos de educación regular (Gobierno de Chile, 1990). Luego de la adhesión al compromiso educativo de UNESCO (2000) y a la Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2008), se han promulgado decretos y leyes para asegurar que los estudiantes con NEE tengan: i) diagnóstico y atención adecuados en los establecimientos educativos (Gobierno de Chile, 2009); ii) tengan acceso, permanencia y egreso asegurado (Gobierno de Chile, 2010); iii) no tengan ninguna barrera de acceso a establecimientos subvencionados (Gobierno de Chile, 2015b); iv) tengan oportunidades similares de aprendizaje a través de la diversificación de la enseñanza (Gobierno de Chile, 2015a) ; y v) egresen con las herramientas necesarias para participar en el mundo laboral (Gobierno de Chile, 2018).

Considerando estos avances en materia legislativa, resulta pertinente explorar cómo los estudiantes con NEE transitan el sistema educativo (entre escuelas regulares, especiales, subvencionadas y privadas), así como sus tasas de egreso. A partir de la evidencia, podremos entrever en qué medida las políticas educativas actuales atienden las dificultades que enfrentan los estudiantes, identificando sus falencias, potencialidades y necesidades de mejora.

A fin de explorar las trayectorias de los estudiantes con NEE<sup>1</sup>, se consideró al grupo de estudiantes (cohorte) que se matriculó en primer año de educación básica en 2004 y se hizo un seguimiento de cada uno hasta el año 2017, año en que todos debieron haber completado la educación obligatoria, incluso si repitieron hasta dos veces o estuvieron fuera del sistema escolar regular por hasta dos años. El seguimiento identificó distintas rutas educativas, comparando a estudiantes con y sin NEE, e incluso por tipo de NEE (permanente o transitoria). La evidencia da cuenta de que la mayoría de los estudiantes de Chile presentan trayectorias “rocosas” (cambiando de establecimiento, repitiendo y/o abandonando el sistema escolar), pero los estudiantes con NEE, en particular aquellos con necesidades educativas permanentes, se encuentran en mayor desventaja. Son quienes más se cambian de establecimiento, quienes tienen mayor probabilidad de repetir, y quienes más abandonan el sistema educativo.

La evidencia que se presenta a lo largo de este trabajo da cuenta que existen altos niveles de acceso al sistema educativo, pero la permanencia y el egreso no están asegurados para todos los estudiantes, y menos aún para los estudiantes con NEE permanentes. A partir de estos hallazgos, se plantean lineamientos para tener en cuenta por parte de docentes, directores y hacedores de política educativa.

<sup>1</sup> Las trayectorias se identificaron en base a datos públicos del Ministerio de Educación (SIGE) y JUNAEB

# 1. Legislaciones vigentes

A nivel mundial, distintas convenciones y acuerdos han buscado asegurar la respuesta educativa para la diversidad de estudiantes. En este sentido, el año 1948, la Declaración Universal de Derechos Humanos reconoce que todas las personas son iguales en dignidad y derechos sin importar distinciones de ningún tipo, dándose inicio al debate sobre esta materia (Naciones Unidas, 1948). En 1959, la Declaración de los Derechos del Niño establece que todo niño física o mentalmente impedido tiene derecho a tratamiento, educación y cuidados de acuerdo a su condición, y que tiene derecho a educación en igualdad de oportunidades (Naciones Unidas, 1959). Ambas declaraciones sientan las bases para considerar la educación como un derecho. Posteriormente, en el año 1978, en el Informe de la Comisión de Investigación sobre la Educación de los Niños de Inglaterra (Warnock, 1978), se transitó desde un enfoque de deficiencias de las personas hacia otro que enfatiza en que las dificultades son de acceso al currículum y se incorpora el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Más adelante, en el año 1990, se realizó la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, seguido del Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar en el año 2000. Ambos materializan el enfoque del Informe Warnock al plantear una educación centrada en los procesos de aprendizaje de niños y niñas aceptando y valorando la diversidad (UNESCO, 1990, 2000). En el año 1993 se establecen las Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Su propósito es garantizar la igualdad de derechos y oportunidades estableciendo la educación para personas con discapacidad en los niveles primario, secundario y superior como elementos que debieran ser parte integrante del sistema de educación de los países (Naciones Unidas,

2008). Luego, en 1994, la Declaración de Salamanca propone un marco de acción concreto en el que privilegia el enfoque de contextos integrados para la educación de personas con discapacidad (UNESCO, 1994). Por último, en el año 2006, se proclama la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que, además de instar a los Estados a resguardar condiciones que permitan el pleno goce de derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, también propone explícitamente la Educación Inclusiva como enfoque educativo por sobre modelos de segregación o integración (Naciones Unidas, 2008). En tal declaración se avanza hacia una comprensión bio-psico-social de la discapacidad poniendo énfasis en las barreras y facilitadores que influyen en participación de las personas con discapacidad, y alentando el cambio de la sociedad para que se adapte para las necesidades de la diversidad humana.

En Chile, en tanto, las políticas en Educación Inclusiva para personas con discapacidad, se remontan a 1990, año en que se promulga el Decreto 490, que establece las Normas para integrar a alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular (Gobierno de Chile, 1990). Luego, el año 2000, el Estado se adhiere al compromiso de la UNESCO de dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos, ratificando lo propuesto por la Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2008). Posteriormente, el año 2009 se promulga el Decreto 170 que regula la subvención por estudiante con Necesidades Educativas Especiales, y con ello los recursos para su diagnóstico e intervención (Gobierno de Chile, 2009). El 2010, se crea la Ley 20.422 sobre la inclusión de personas con discapacidad. En ella se obliga a que los establecimientos educacionales

aseguren al acceso, permanencia y egreso de estos estudiantes (Gobierno de Chile, 2010). Posteriormente, el 2012 se promulga la llamada “Ley Zamudio” que, si bien no alude específicamente a las personas con discapacidad, es un instrumento que impide la discriminación (Gobierno de Chile, 2012). Tres años después, el 2015, se modifica el sistema de Admisión, mediante la Ley 20.485, la que impide que los colegios discriminen a los estudiantes con NEE en el acceso (Gobierno de Chile, 2015b). El mismo año, se promulga el Decreto 83, que establece lineamientos para la diversificación de la enseñanza en Educación Parvularia y Básica (Gobierno de Chile, 2015a). Finalmente, el 2018, se

crea la Ley 21.015 de Inclusión Laboral, que, aunque no es directamente educativa, impacta en este sistema, ya que requiere que los estudiantes con discapacidad salgan con las herramientas necesarias para enfrentar el mundo laboral, en el que ahora verán aumentada su participación (Gobierno de Chile, 2018).

Sin duda, a nivel nacional e internacional ha habido enormes avances legislativos en torno a la Educación de Personas con Discapacidad. A continuación se analiza cómo se han implementado y qué efectos concretos han tenido en la trayectoria de los estudiantes con NEE.

## 2. Metodología y análisis de la información

El presente capítulo analiza las bases de datos que provee el Centro de Estudios del Ministerio de Educación, donde se consignan los estudiantes matriculados en el sistema educacional. Para estos efectos se consideraron las bases desde el año 2004 hasta el año 2017 para seguir a los estudiantes a lo largo de su trayectoria.

El año 2004 ingresaron a primer año de enseñanza básica 261.249 estudiantes a educación regular. Dentro de este universo de estudiantes, un 23,5% tenía NEE y participaba en el Programa de Integración Escolar (PIE) o de un grupo diferenciado. Para identificar una NEE a cada estudiante se le asignó la última reportada en su historia escolar considerando que un 81% de los estudiantes mantuvo su diagnóstico a lo largo de su trayectoria escolar y haciendo el supuesto de que a medida que pasan los años, el diagnóstico por el cual están clasificados como estudiantes con NEE en el sistema escolar debiera ser más certero. Así, un 33,32% de los estudiantes fue identificado con una NEE. El porcentaje

restante, se encuentra en la categoría “con NEE no identificada”. Lo anterior producto de la naturaleza de los datos reportados por el MINEDUC, en los cuales no hay información específica de la NEE por la cual participaron del PIE entre los años 2004 al 2009 y entre 2011 al 2012.

En la Tabla 1, se muestra la distribución de estos estudiantes de acuerdo a su género y al tipo de NEE. En ella se observa que en todos los años considerados el porcentaje de hombres con NEE superó al porcentaje de mujeres con NEE. Adicionalmente, para los años 2004, 2012 y 2015, entre los estudiantes con NEE, cerca de una cuarta parte tiene necesidades clasificadas como transitorias y alrededor de dos tercios de la población con NEE no tiene una identificación clara. Esta situación cambia el año 2017, cuando cerca de dos quintos de estudiantes tiene NEE clasificadas como transitorias y dos quintos de la población de estudiantes con NEE no tiene una identificación de la NEE por la que participa del PIE.



## Tabla 1

Distribución de estudiantes según género y tipo de NEE para los años 2004, 2012, 2015 y 2017

	Año 2004				Año 2012				Año 2015				Año 2017			
	Frecuencia	Porcentaje del total	Género		Frecuencia	Porcentaje del total	Género		Frecuencia	Porcentaje del total	Género		Frecuencia	Porcentaje del total	Género	
			% M	% F			% M	% F			% M	% F			% M	% F
Sin NEE	199,783	76,5	50,5	49,5	190,929	76,5	49,9	50,1	163,649	79,1	48,9	51,1	5,678	49,7	56,7	43,2
Con NEE	61,466	23,5	55,2	44,8	58,545	23,4	54,4	45,6	43,323	20,1	52,1	47,8	5,735	50,2	56,0	44,0
NEE transitoria	14,719	23,9	57,5	42,5	14,569	24,9	57,5	42,5	12,027	27,8	55,5	44,5	2,336	40,7	58,7	41,2
NEE permanente	5,764	9,4	53,9	46,1	5,664	9,7	53,5	46,5	3,895	9,0	51,1	48,9	1,047	18,3	51,2	48,8
NEE no identificada	40,983	66,7	54,5	45,5	38,312	65,4	53,3	46,7	27,401	63,2	50,8	49,4	2,352	41,1	55,5	44,5

La Tabla 2 hace un desglose de las NEE con mayor profundidad. Dentro de los estudiantes con NEE, el porcentaje de estudiantes con cada uno de los diagnósticos se mantiene más o menos estable durante los años 2004, 2012 y 2015. Durante el año 2017, año en que los estudiantes ya debieran haber terminado la escuela si hubieran seguido la trayectoria escolar teórica, llama la atención el alto porcentaje de estudiantes con discapacidad intelectual grave que mantienen en la escuela (16,4%), mientras el porcentaje de estudiantes con discapacidad intelectual leve disminuyó a la mitad en comparación con los años reportados anteriormente.

Es importante precisar, que para el caso de la categoría “Otras NEE transitorias”, el año 2004 dos estudiantes de la muestra estaban diagnosticados con trastorno específico del lenguaje, estudiantes que para el año 2017 ya no estaban presentes en el sistema escolar. Por otro lado, en el caso de la categoría “Otras NEE permanentes”, el mayor porcentaje de estudiantes durante los años 2004, 2012 y 2015 se definía como con discapacidad intelectual, graves alteraciones de la relación y la comunicación, y trastorno del espectro autista<sup>2</sup>. Por su parte, la información detallada de la frecuencia de NEE de menor prevalencia en los estudiantes chilenos durante los años

2004, 2005, 2015 y 2017 se encuentra en el Anexo 1.

El año 2004, 11.289 establecimientos impartieron educación en nuestro país. De ellos, un 6,2% corresponden a establecimientos de educación parvularia, escuelas cárceles y escuelas de adultos (marítima, agrícola, técnica, industrial y comercial) que no fueron incluidos en los análisis. Así, los 261.249 estudiantes que se analizaron participaron en 10.593 establecimientos que impartieron enseñanza básica y media entre los años 2004 y 2017. De ellos, el 52% contaban con PIE o grupo diferencial para acoger al menos un año a uno o más estudiantes con NEE. Como se aprecia en la Tabla 3, en el año 2017, un 61% de los establecimientos con PIE era de dependencia municipal, un 35% de dependencia subvencionada, y solamente un 3% de dependencia particular pagada<sup>3</sup> y un 1% de administración delegada. En la zona urbana 71% de los establecimientos contaban con PIE mientras que en sectores rurales solamente 29%. Adicionalmente, se utilizó el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) para obtener información socioeconómica de los establecimientos educacionales, no habiendo mayores diferencias entre el promedio de dichos índices para establecimientos con (85,5%) y sin PIE (86,2).

<sup>2</sup> En el caso del trastorno del espectro autista es importante mencionar que, si bien las estimaciones de la Organización Mundial de la salud indican que 1 de cada 60 estudiantes posee este trastorno, los datos de nuestro país nos muestran que solo 1 de cada 2.900 estudiantes fue identificado como tal en los años 2004 y 2012 y 1 cada 3.100 estudiantes durante el año 2015. Esto podría indicar deficiencias en los procesos diagnósticos. Por otro lado, si se revisan los datos presentados en el Anexo 1, diagnósticos como Graves alteraciones de la relación y de la comunicación y trastornos del desarrollo podrían ser antecedentes al diagnóstico de trastorno del espectro autista.

<sup>3</sup> Cabe destacar que este 3% de establecimientos de dependencia particular pagada no participan del Programa de Integración Escolar, sino que probablemente cuentan con programas de integración propios, que corresponden a los reportados.

## Tabla 2

Estudiantes con NEE de mayor prevalencia para los años 2004, 2012, 2015 y 2017

	Año 2004				Año 2012				Año 2015				Año 2017			
	Frecuencia	Porcentaje del total	Género		Frecuencia	Porcentaje del total	Género		Frecuencia	Porcentaje del total	Género		Frecuencia	Porcentaje del total	Género	
			% M	% F			% M	% F			% M	% F			% M	% F
<b>NEE transitoria</b>																
Dificultades específicas del aprendizaje	8,238	40,2	55,8	44,2	81,51	40,2	55,8	44,2	6,880	43,2	54,3	45,7	1,218	36,0	58,4	41,6
Trastorno déficit atencional	1,937	9,5	69,0	31,0	1,915	9,4	68,9	31,1	1,553	9,7	65,6	34,4	272	8,0	69,6	30,4
Func. intelectual en rango limitrofe	4,569	22,3	55,8	44,2	4,527	22,4	53,5	46,5	3,617	22,7	53,3	46,7	852	25,2	55,7	44,3
Otras NEE transitorias	2	0	0,0	100,0	2	0,0	0,0	100,0	2	0,0	0,0	100,0	0	0,0	0,0	0,0
<b>NEE permanente</b>																
Discapacidad intelectual grave	560	2,7	47,7	52,3	556	2,7	47,7	52,3	546	3,4	47,4	52,6	556	16,2	47,5	52,5
Discapacidad intelectual moderada	654	3,2	48,6	51,4	644	3,2	46,5	55,3	375	2,4	46,9	53,1	82	2,4	50,0	50,0
Discapacidad intelectual leve	3,819	18,6	53,2	46,8	3,775	18,6	52,9	47,1	2,406	15,1	49,4	50,6	291	8,6	50,7	49,3
Otras NEE permanentes	704	3,4	66,7	33,2	663	3,3	66,5	33,5	543	3,4	64,7	35,3	112	3,3	70,6	29,4

**TABLA 3****Características establecimientos educacionales considerados año 2017**

	Establecimientos integrados (n=5,496)	Establecimientos no integrados (n=5,097)
Matrícula (prom.)	393	188
Índice de vulnerabilidad (% promedio)	85,5	86,2
Dependencia municipal (%)	61	48
Dependencia subvencionada (%)	35	43
Dependencia particulares (%)	3	9
Dependencia administración delegada (%)	1	0
Urbano (%)	71	44
Rural (%)	29	56

Para describir las frecuencias que se dan en la configuración de las trayectorias escolares para estudiantes con NEE se analizaron cuantitativamente datos de los años 2004 a 2017. Se utilizaron variadas fuentes de información provenientes de las bases de datos del MINEDUC, especialmente aquella referida al diagnóstico de NEE por el cual los estudiantes participan del PIE. Para caracterizar las principales trayectorias escolares que un estudiante puede desarrollar se realizó la siguiente operacionalización: se crearon seis variables dicotómicas para identificar a los estudiantes que durante su educación obligatoria: (i) desertan, (ii) repiten

al menos una vez, (iii) se cambian al menos una vez de establecimiento, (iv) se cambian de curso al menos una vez, (v) se trasladan al menos una vez desde educación regular a educación especial y (vi) se trasladan al menos una vez desde educación especial a educación regular. Estudiantes en al menos una de estas circunstancias fueron clasificados como estudiantes pertenecientes a una ruta no regular, mientras que aquellos que permanecen en un mismo establecimiento y curso, con una promoción regular y terminaron su educación obligatoria en los periodos establecidos, fueron clasificados en una ruta regular.

### 3. Trayectorias de los estudiantes con discapacidad en el sistema escolar

Las trayectorias académicas se entienden como los recorridos que realizan los estudiantes en relación con la expectativa que supone el diseño del sistema escolar (Terigi, 2009; Rumberger, 2008). Estas trayectorias pueden distinguirse entre regulares y no regulares (Terigi, 2007). Trayectorias regulares son aquellas donde el estudiante ingresa a la escuela a la edad establecida por las normas y avanza en el sistema educativo de manera continua, es decir, permanece en el sistema educativo en el grado que le corresponde a su edad y aprende los contenidos previstos en el currículum. Por otra parte, las trayectorias irregulares se definen como aquellas donde el estudiante transita por el sistema de manera no continua. Refiriéndose a ellas, Rumberger (2003) las define todas aquellas trayectorias que no resultan en una promoción. Sin embargo, esta definición de trayectorias responde a un horizonte de carácter normativo y administrativo, que deja fuera del horizonte aspectos importantes de la trayectoria—como son el abandonar el sistema escolar, repetir de curso, cambiar de establecimiento o cambiar de grupo-curso en el mismo

establecimiento—que tienen importantes consecuencias académicas y psicosociales en las vidas de los estudiantes (Treviño et al., 2016, 2018) y en la construcción de redes sociales para el largo plazo en el caso de los estudiantes con NEE (Schaefer et al., 2018). Por este motivo, y en particular tratándose de estudiantes con NEE, se incorporan otros elementos a la definición tradicional de trayectorias regulares que se encuentra en la literatura.

En la población general, se ha demostrado que estas trayectorias son el resultado del efecto combinado de múltiples factores individuales, familiares, sociales y escolares (Espíndola y León, 2002; Treviño, Villalobos, Vielma, Hernández & Valenzuela, 2016) (Treviño et al., 2016).

En Chile, el estudio de las trayectorias académicas se ha restringido al análisis de la completación de estudios en la población general de estudiantes (Treviño et al., 2016), para los cuales el porcentaje de completación de estudios equivale al 71,14% de los estudiantes que ingresaron a primero

básico el año 2004. Sin embargo, este mismo porcentaje de completación de estudios para estudiantes con NEE asciende a 55,15% lo que da cuenta de brechas importantes a la hora de terminar la educación obligatoria.

La Tabla 4 muestra los tipos de trayectoria en la cohorte 2004-2017 según distintos atributos de los estudiantes<sup>4</sup>, y evidencia que los estudiantes con NEE tienen, aproximadamente, 66% menos probabilidades de tener una ruta regular en comparación con los estudiantes sin NEE.

Los estudiantes con NEE están en desventaja en casi todas las causas identificadas detrás de una ruta irregular cuando se les compara con los estudiantes sin NEE. Por ejemplo, 17,9% de estudiantes sin NEE abandonó el sistema, mientras esto ocurrió en 19,7% de los casos de estudiantes con NEE transitorias, y en 32% de los casos de estudiantes con NEE permanentes o no identificadas. Por otra parte, mientras 32,8% de los estudiantes sin NEE repitieron, esta cifra llegó a 73,1% entre alumnos con NEE transitorias, 79,5% para aquellos con NEE permanentes y 54,7% entre estudiantes con NEE no identificada. Adicionalmente, mientras un 50,1% de los estudiantes sin NEE se cambiaron de establecimiento, este indicador alcanzó un 73,7% entre alumnos con NEE transitorias, 69,9% en casos con NEE permanentes y 54,7% cuando las NEE no están claramente identificadas.

En relación con los cambios de curso, un 43,5% de los estudiantes sin NEE experimentó dicha ruta irregular, porcentaje similar al de los estudiantes con NEE transitorias (45,1%) y superior al porcentaje de los estudiantes con NEE permanente (33,6%) y no identificada (38,5%) que siguió tal ruta. Por último, se

observa un fenómeno de tránsito entre la educación regular y especial y viceversa. Por una parte, 0,8% de los estudiantes sin NEE pasó de la educación regular a la especial, llegando esta cifra a 1,4% de los alumnos con NEE transitorias, 12,7% con NEE permanentes y 4,4% con NEE no identificadas. Complementariamente, 0,2% de los alumnos sin NEE en educación especial pasaron a la educación regular, lo mismo ocurrió para 1,3% de los alumnos con NEE transitorias, 5,3% de estudiantes con NEE permanentes y 0,9% con NEE no determinadas.

En suma, salvo en el concepto de cambio de curso, los estudiantes con NEE están más expuestos a sufrir trayectorias irregulares en su educación escolar, que conllevan consecuencias importantes para su socialización y para el conocimiento que el establecimiento pueda tener de las características específicas de los niños y niñas.

Además, es importante mencionar que estas trayectorias no se configuran con la misma intensidad a lo largo del ciclo escolar, y que son dependientes de la tipología de NEE del estudiante (sin NEE, NEE permanente, NEE transitoria o NEE no identificada).

La Tabla 5 muestra que, para todos los subgrupos de estudiantes analizados, las rutas irregulares de repitencia, cambio de establecimiento, y cambio hacia y desde educación regular se dan en un mayor porcentaje en la enseñanza básica y lo contrario pasa para las rutas irregulares de abandono y cambio de curso, que se dan en un mayor porcentaje en enseñanza media.

<sup>4</sup> Esta categorización no pretende ser discriminatoria, solo representar las diferencias entre los estudiantes en lo que respecta a presencia/ausencia de un diagnóstico de NEE

## Tabla 4

Trayectorias académicas de la cohorte durante su enseñanza básica y media (2004 -2017)

Tipo de ruta	Total	Sin NEE		NEE transitoria		NEE permanente		NEE no identificada	
		Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total
Ruta regular	50.601	43.738	21,9	1.207	8,2	347	6,0	5.309	13,0
Ruta irregular <sup>a</sup>	210.648	156.045	78,1	13.512	91,8	5.417	94,0	35.674	87,0
Abandona	53.713	35.795	17,9	2.901	19,7	1.864	32,3	13.153	32,1
Repite	103.382	65.624	32,8	10.762	73,1	4.582	79,5	22.414	54,7
Cambio de establecimiento	138.618	100.185	50,1	10.854	73,7	4.029	69,9	23.550	57,5
Cambio de curso	111.288	86.935	43,5	6.632	45,1	1.938	33,6	15.783	38,5
Cambio a Ed. Especial	4.438	1.695	0,8	207	1,4	733	12,7	1.803	4,4
Cambio de Ed. Especial	1.202	346	0,2	185	1,3	308	5,3	363	0,9

<sup>a</sup> Este es el total de alumnos que experimentaron algún tipo de circunstancia que altero su trayectoria regular durante la enseñanza media. Los porcentajes se calcularon sobre la base del total de la población estudiada (220.266 estudiantes que se podían identificar con una NEE específica). Dado que un alumno puede experimentar mas de una de las acciones de las rutas no regulares durante su trayectoria, estas categorías no son excluyentes entre si y los porcentajes suman mas del 100%. Fuente: Elaboración propia utilizando bases privadas del Centro de Estudios Mineduc.

## Tabla 5

Distribución de estudiantes en rutas irregulares según transición del ciclo de enseñanza (2004-2017)

Tipo de ruta	Sin NEE		NEE transitoria		NEE permanente		NEE no identificada	
	Educación Básica	Educación Media	Educación Básica	Educación Media	Educación Básica	Educación Media	Educación Básica	Educación Media
Abandona (%)	34,8	65,2	25,5	74,5	43,4	56,6	44,3	55,6
Repite (%)	58,3	41,7	66,7	33,3	83,2	16,8	73,1	26,7
Cambio de establecimiento (%)	55,4	44,6	54,0	46,0	58,6	41,4	58,8	41,2
Cambio de curso (%)	32,7	67,3	31,3	68,7	36,3	63,7	34,7	65,3
Cambio a educación especial (%)	97,3	2,6	84,2	15,8	93,8	6,2	97,4	2,6
Cambio de educación especial (%)	96,1	3,9	75,5	24,4	80,8	19,2	95,4	4,6



## 4. Análisis de las rutas irregulares

En la presente sección se revisan, uno a uno, los distintos atributos de una ruta irregular comparando los indicadores de estudiantes sin NEE con aquellos con NEE según el diagnóstico general que clasifica las NEE como transitorias, permanentes o sin identificación precisa.

### 4.1. Abandono

En la cohorte 2004-2017 21% de los estudiantes abandonó la escuela. De la Tabla 6 se desprende que el abandono en educación básica ocurrió en un 6,2% de los estudiantes sin NEE, 5% de aquellos con NEE transitorias, y alrededor de 14% de los alumnos con NEE permanentes o no identificadas.

Por otro lado, el 63,1% de los casos de abandono ocurre durante la educación media, con mayores tasas entre los estudiantes con NEE. Al contrastar estudiantes con NEE y sin NEE se observa que 12,5% de los estudiantes sin NEE abandona en la educación media, mientras esta cifra llega a 15,5% en aquellos estudiantes con NEE transitorias, a 21,3% en

estudiantes con NEE permanentes y a 20,8% cuando se trata de estudiantes con NEE no identificadas.

Por último, al comparar el abandono en sectores rurales y urbanos, llama la atención que el porcentaje de abandono de estudiantes con NEE permanentes en los sectores rurales es cerca del doble en comparación con los estudiantes sin NEE e incluso de aquellos con NEE transitorias o no identificadas. En ese mismo tenor, es llamativo que los estudiantes con NEE permanentes tienen menores porcentajes de abandono que el resto de los estudiantes.

## Tabla 6

Porcentaje de estudiantes que abandonan la educación regular según nivel de enseñanza, índice de ruralidad y NEE

Nivel de enseñanza	Sin NEE		NEE transitoria		NEE permanente		NEE no identificada	
	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total
<i>Nivel de enseñanza</i>								
Educación Básica	12.457	6,2	739	5,0	809	14,0	5.830	14,2
Educación Media <sup>a</sup>	23.338	12,5	2.162	15,5	1.055	21,3	7.323	20,8
<i>Índice de ruralidad</i>								
Rural	2.567	7,2	254	8,8	326	17,5	1.305	9,9
Urbano	33.228	92,8	2.647	91,2	1.538	82,5	11.848	90,1

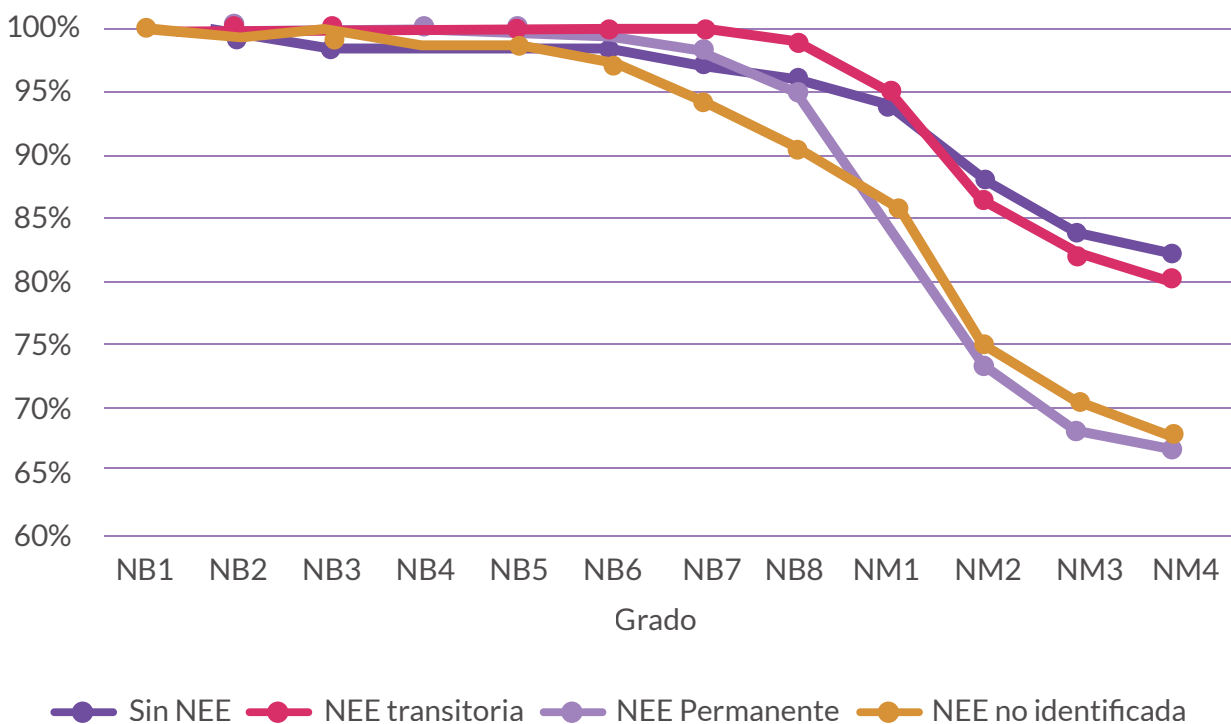
<sup>a</sup> Controlando por los estudiantes que abandonaron la escuela en educación básica

Uno de los datos clave del abandono se presenta en la Figura 1, donde se observa que a partir del quinto año de educación básica inicia una pronunciada pendiente de abandono para todos los estudiantes que se va profundizando a partir de ese momento, especialmente para los alumnos con NEE no identificadas y los estudiantes con NEE permanentes a partir del sexto y séptimo

año de educación básica. Esta situación ocurre también para estudiantes sin NEE y con NEE transitorias a partir del primer año de enseñanza media. En suma, es a partir del quinto año de educación básica que se producen procesos expulsivos de los estudiantes en el sistema escolar, que afectan de forma más profunda a los estudiantes con NEE permanentes y no identificadas.

## Figura 1

Porcentaje de estudiantes que permanece en el sistema escolar por NEE



## 4.2. Repitencia

Del total de estudiantes que ingresó al sistema escolar a primer año de enseñanza básica el año 2004, se registró un total de 103.382 estudiantes que repitieron al menos un grado. La Tabla 7 muestra que estos episodios de repitencia se dan en mayor proporción en enseñanza básica de manera independiente de si el estudiante presenta o no una NEE, pero son siempre superiores para los estudiantes que presentan una NEE transitoria (73,6%) o permanente (110,1%). Este porcentaje es particularmente preocupante porque nos señala que el promedio, todos los estudiantes con diagnóstico NEE repitió por lo menos una vez durante su trayectoria escolar.

## Tabla 7

Porcentajes de estudiantes que repiten según nivel educativo y NEE

	Sin NEE		NEE transitoria		NEE permanente		NEE no identificada	
	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total
<i>Nivel de enseñanza<sup>a</sup></i>								
Educación Básica	49.245	24,6	10.839	73,6	6.383	110,1	23.635	57,7
Educación Media <sup>b</sup>	35.156	18,8	5.421	38,8	1.293	26,1	8.691	24,7

<sup>a</sup> Estas cifras indican número de repitencias por nivel educativo de manera independiente del alumno, es decir, si un estudiante repite dos grados en enseñanza básica, contribuirá en dos unidades a la cifra de repitencias en enseñanza básica aún cuando se trate de un solo estudiante.

<sup>b</sup> Controlando por estudiantes que abandonaron la escuela en educación básica.

<sup>c</sup> Los totales por grupos de estudiantes no coinciden por alumnos que repiten distintos grados o el mismo grado más de una vez en establecimientos de distinta dependencia.

## Tabla 8

Número de repitencias según NEE

Número de repitencias	Sin NEE		NEE transitoria		NEE permanente		NEE no identificada	
	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total
0	134.159	67,2	3.957	26,9	1.182	20,5	18.569	45,3
1	43.069	21,6	5.148	35,0	1.739	30,2	11.917	29,1
2	17.708	8,9	3.999	27,2	1.685	29,3	7.193	17,6
3	4.033	2,0	1.328	9,0	850	14,7	2.591	6,3
4	714	0,4	249	1,7	344	4,2	596	1,5
5	86	0,0	35	0,2	56	1,0	98	0,2
6	11	0,0	3	0,0	5	0,1	13	0,0
7	3	0,0	0	0,0	3	0,1	6	0,0
Total	199.783		14.719		5.764		40.983	

Al analizar el número de repitencias que ha vivido cada estudiante según condición de NEE, se observa que un tercio aquellos sin NEE han repetido alguna vez, lo que contrasta con índices que duplican o más esta cifra entre estudiantes con NEE. Así, del total de repitencias ocurridas en los años bajos estudio, un 73% corresponde a estudiantes con NEE transitorias, cerca de 80% para alumnos con NEE permanentes y 55% para estudiantes con NEE identificada.

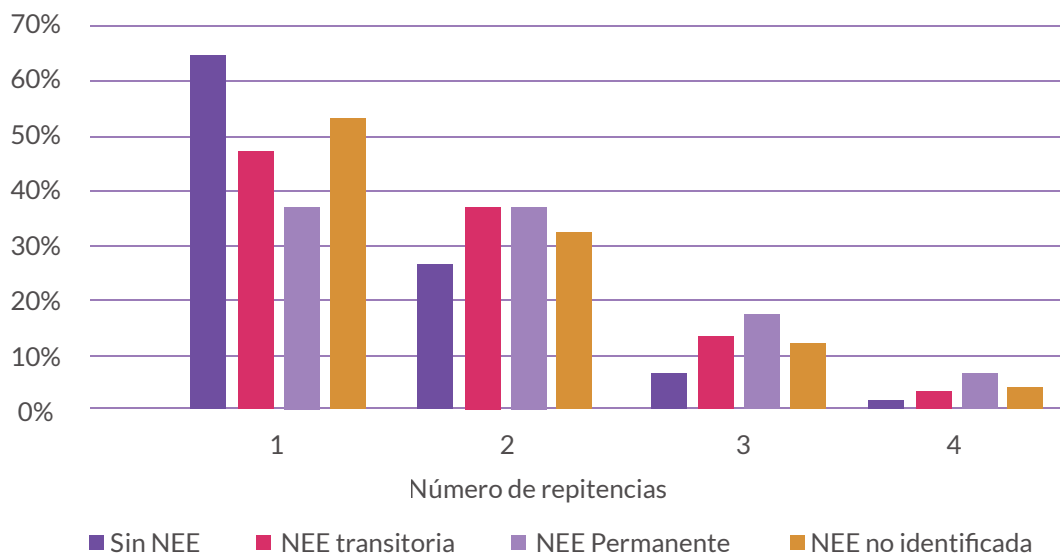
Revisando la severidad de la repitencia, es decir, el número de veces que los estudiantes han repetido, se puede ver que mientras un 21,6% y 8,9% de las repitencias ocurridas en una o dos oportunidades corresponden a estudiantes sin NEE, esta cifra es mucho más elevada entre los estudiantes con NEE. En específico, se observa que entre los estudiantes con NEE transitorias las repitencias en un curso corresponden al 35% de los casos, y repitencias en dos y tres ocasiones corresponden al 27,2% y 9% de los casos, respectivamente. La situación de los estudiantes con NEE permanentes es aún más desventajosa, pues entre ellos, las repitencias en un gardo courrieron en un 30,2% de los casos, en dos oportunidades a 29,2% de los casos y en tres oportunidades a cerca del 15% de los casos.

Visto de otra forma, dentro de los casos de repitencias de los estudiantes con NEE permanentes, un 49,3% corresponden a casos de alumnos que repiten al menos dos años. Esta situación llega a ser más de siete veces superior al porcentaje decasos de tres repitencias en estudiantes sin NEE y 10 veces superior cuando el número total de repitencias que experimenta el estudiante corresponde a 4 años.

Cuando se considera únicamente a los estudiantes que repitieron al menos una vez durante su trayectoria escolar, la Figura 2 nos muestra que a medida que aumenta el número de repitencias, el porcentaje de estudiantes que experimenta esa situación va disminuyendo y que si bien el porcentaje de estudiantes con NEE permanente y que repite una sola vez es el menor entre los distintos subgrupos de estudiantes analizados, a medida que el número de repitencias aumenta, son ellos los que presentan dicha ruta irregular en un mayor porcentaje de las veces.

## Figura 2

Porcentaje de estudiantes con al menos una repitencia según NEE



### 4.3. Cambio de establecimiento

Si se considera como cambio de establecimiento a aquellos distintos a los relacionados con fin de ciclo educativo, producto de la falta de oferta de cursos disponibles en los establecimientos en cursos distintos a los de término de ciclo educativo o por cierre de establecimientos, las cifras muestran que durante los años analizados, hubo 138.618 cambios de establecimiento de los estudiantes. El porcentaje de cambio de establecimiento para estudiantes con NEE es mayor que para los estudiantes sin NEE. Mientras un 50,1% de los cambios de establecimiento se da en estudiantes sin NEE, el 73,7% ocurre en estudiantes con NEE transitorias y 69,9% en estudiantes con NEE permanentes. Por otro lado, el 57,5 % de los cambios de establecimiento ocurre para estudiantes sin NEE identificada.

La Tabla 9, nos muestra que los cambios de establecimiento se dan casi en su totalidad en educación básica, habiendo diferencias muy pequeñas entre tipos de estudiantes.

Por ejemplo, los estudiantes con NEE permanentes son los que muestran un mayor porcentaje de cambio de establecimiento en educación básica (99,6%). Situación similar ocurre con los estudiantes con NEE transitorias (99,2%), no identificada (99,3%) y sin NEE (99,1%). Adicionalmente, para los estudiantes con NEE los cambios de establecimiento se dan en menor porcentaje en escuelas rurales siendo el más bajo de estos porcentaje para los estudiantes sin NEE identificada (18,1%).

Adicionalmente, como se muestra en la Tabla 10, el curso en que se produce la mayor cantidad de cambios es octavo básico para todos los tipos de estudiantes. Sin embargo, el porcentaje de cambios de establecimiento antes de que termine el ciclo de educación básica es mayor para los estudiantes con NEE transitorias (9,6 %) y permanentes (11,1%), que para los estudiantes sin NEE (7,1%) y con NEE no identificada (5,4%).

## Tabla 9

Porcentajes de estudiantes que se cambian de establecimiento según nivel educativo y NEE

Nivel de enseñanza	Sin NEE		NEE transitoria		NEE permanente		NEE no identificada	
	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total
<i>Nivel educativo <sup>a</sup></i>								
Educación Básica	99.557	99,4	10.806	99,6	4.022	99,8	23.458	99,6
Educación Media <sup>b</sup>	628	0,6	48	0,4	7	0,2	92	0,4
<i>Índice de ruralidad <sup>c</sup></i>								
Rural	18.428	18,4	3.091	28,5	1.454	36,1	4.258	18,1
Urbano	81.828	81,6	7.766	71,5	2.572	63,9	19.311	81,9

<sup>a</sup> Estas cifras indican número de cambios de establecimiento por nivel educativo de manera independiente del alumno, es decir, si un estudiante se cambia dos veces de establecimiento durante su trayectoria escolar, contribuirá en dos unidades a la cifra de cambio de establecimiento aún cuando se trate de un solo estudiante.

<sup>b</sup> Controlando por estudiantes que abandonaron la escuela en educación básica.

<sup>c</sup> Totales de estudiantes no coinciden por estudiantes que se cambian de establecimiento más de una vez durante su trayectoria escolar y esos establecimientos podrían tener distinta dependencia.

## 4.4. Cambio de establecimiento

En esta sección, el cambio de curso está definido como aquel que experimenta un estudiante en el mismo colegio y sin haber repetido. Un 42,6% de los estudiantes cambió de curso durante su escolaridad.

La Tabla 10 muestra la frecuencia y el porcentaje de cambios de curso que se dan por nivel educativo para los distintos subgrupos de estudiantes analizados. En ella, podemos ver que el porcentaje de cambios de curso en educación básica se mantiene relativamente constante entre las distintas tipologías de estudiantes y que siempre es menor que el porcentaje de cambios de curso que tienen lugar en educación media. Por otro lado, en relación con el índice de ruralidad de los establecimientos, un 2,6% de los cambios de curso para estudiantes sin NEE se dan en escuelas rurales. Para los estudiantes con NEE

esta cifra es un poco mayor y se encuentra en torno al 6% para estudiantes con NEE transitorias y permanentes y cercano al 4% para estudiantes con NEE no identificada.

La Tabla 11 muestra que en alrededor de un tercio de los casos, el cambio de letra ocurre en la enseñanza básica y es relativamente similar para las distintas tipologías de estudiante. Durante la enseñanza media ocurre el mayor porcentaje de cambios de letra para todos los estudiantes. Tercer año de enseñanza media es el grado en que el cambio de letra presenta una mayor frecuencia. Para los estudiantes sin NEE el 40,1% de los cambios de letra ocurre en dicho grado, porcentaje también similar, aunque algo mayor, para estudiantes con NEE transitoria (45,1%), permanente (43,2%) y NEE no identificada (43,5%).



## Tabla 10

Porcentajes de estudiantes que se cambian de curso según nivel educativo y NEE

Nivel de enseñanza	Sin NEE		NEE transitoria		NEE permanente		NEE no identificada	
	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total
<i>Nivel educativo <sup>a</sup></i>								
Educación Básica	38.506	31,8	2.537	28,7	737	29,9	6.306	29,0
Educación Media <sup>b</sup>	82.638	68,2	6.293	71,3	1.731	70,1	15.410	71,0
<i>Índice de ruralidad <sup>c</sup></i>								
Rural	3.366	2,6	584	6,3	171	6,6	956	4,1
Urbano	125.200	97,4	8.750	93,7	2.439	93,4	22.101	95,9

<sup>a</sup> Estas cifras indican número de cambios de curso por nivel educativo de manera independiente del alumno, es decir, si un estudiante se cambia dos veces de curso durante su trayectoria escolar, contribuirá en dos unidades a la cifra de cambio de curso aún cuando se trate de un solo estudiante.

<sup>b</sup> Controlando por estudiantes que abandonaron la escuela en educación básica.

<sup>c</sup> Totales de estudiantes no coinciden por estudiantes que se cambian de curso más de una vez durante su trayectoria escolar.

## Tabla 11

Grados en que se produjeron los cambios de curso según NEE

Número de repitencias	Sin NEE		NEE transitoria		NEE permanente		NEE no identificada	
	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total
1	22	0,0	1	0,0	0	0,0	1	0,0
2	6.904	5,4	446	4,8	106	4,1	1.095	4,7
3	5.922	4,6	307	3,3	119	4,6	1.047	4,5
4	4.562	3,5	356	3,8	87	3,3	832	3,6
5	6.323	4,9	441	4,7	122	4,7	1.023	4,4
6	4.189	3,3	314	3,4	91	3,5	710	3,1
7	6.141	4,8	356	3,8	101	3,9	871	3,8
8	4.443	3,5	316	5,7	111	4,3	727	3,2
9	13.085	10,2	530	3,4	132	5,1	1.595	6,9
10	18.058	14,1	1.553	16,6	471	18,0	3.786	16,4
11	51.495	40,1	4.210	45,1	1.128	43,2	10.029	43,5
12	7.364	5,7	504	5,4	142	5,4	1.342	5,8

## 4.5. Cambio de educación regular a educación especial

En esta sección, el cambio de curso está definido como aquel que experimenta un estudiante en el mismo colegio y sin haber repetido. Un 42,6% de los estudiantes cambió de curso durante su escolaridad.

La Tabla 10 muestra la frecuencia y el porcentaje de cambios de curso que se dan por nivel educativo para los distintos subgrupos de estudiantes analizados. En ella, podemos ver que el porcentaje de cambios de curso en educación básica se mantiene relativamente constante entre las distintas tipologías de estudiantes y que siempre es menor que el porcentaje de cambios de curso que tienen lugar en educación media. Por otro lado, en relación con el índice de ruralidad de los establecimientos, un 2,6% de los cambios de curso para estudiantes sin NEE se dan en escuelas rurales. Para los estudiantes con NEE

esta cifra es un poco mayor y se encuentra en torno al 6% para estudiantes con NEE transitorias y permanentes y cercano al 4% para estudiantes con NEE no identificada.

La Tabla 11 muestra que en alrededor de un tercio de los casos, el cambio de letra ocurre en la enseñanza básica y es relativamente similar para las distintas tipologías de estudiante. Durante la enseñanza media ocurre el mayor porcentaje de cambios de letra para todos los estudiantes. Tercer año de enseñanza media es el grado en que el cambio de letra presenta una mayor frecuencia. Para los estudiantes sin NEE el 40,1% de los cambios de letra ocurre en dicho grado, porcentaje también similar, aunque algo mayor, para estudiantes con NEE transitoria (45,1%), permanente (43,2%) y NEE no identificada (43,5%).

## Tabla 12

Porcentajes de estudiantes que transitan desde la educación regular a la educación especial por nivel educativo

Nivel de enseñanza	Sin NEE		NEE transitoria		NEE permanente		NEE no identificada	
	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total
<i>Nivel educativo <sup>a</sup></i>								
Educación Básica	1.700	0,9	197	1,3	667	11,6	1.843	4,5
Educación Media <sup>b</sup>	47	0,0	13	0,1	125	2,5	50	0,1
<i>Índice de ruralidad <sup>c</sup></i>								
Rural	50	2,9	11	5,3	90	12,2	89	4,9
Urbano	1.650	97,1	197	94,7	650	87,8	1.720	95,1

<sup>a</sup> Estas cifras indican número de cambios a educación especial por nivel educativo de manera independiente del alumno, es decir, si un estudiante se cambia de educación regular a especial, luego a educación regular y finalmente a educación especial por segunda vez durante su trayectoria escolar, contribuirá en dos unidades a la cifra de cambio a educación especial aún cuando se trate de un solo estudiante.

<sup>b</sup> Controlando por los estudiantes que abandonaron la escuela en educación básica.

<sup>c</sup> Totales de estudiantes no coinciden por alumnos que se cambian a educación especial más de una vez durante su trayectoria escolar en establecimientos que podrían ser de distinta dependencia.

## Tabla 13

Último grado que los estudiantes cursan en educación regular antes de cambiarse a educación especial

Número de repitencias	Sin NEE		NEE transitoria		NEE permanente		NEE no identificada	
	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total
1	580	33,2	93	11,7	32	15,2	260	13,7
2	369	21,1	78	9,8	50	23,8	300	15,8
3	258	14,8	64	8,1	41	19,5	326	17,2
4	171	9,8	48	6,1	20	9,5	242	12,8
5	138	7,9	64	8,1	9	4,3	224	11,8
6	81	4,6	84	10,6	17	8,1	202	10,7
7	60	3,4	57	7,2	8	3,8	94	5,0
8	43	2,5	179	22,6	20	9,5	195	10,3
9	36	2,1	79	10,0	9	4,3	36	1,9
10	8	0,5	22	2,8	2	1,0	9	0,5
11	1	0,1	7	0,9	1	0,5	3	0,2
12	2	0,1	17	2,1	1	0,5	2	0,1

## 4.6. Cambio de educación especial a educación regular

Un 0,4% de los estudiantes de la cohorte analizada transitaban desde la educación especial a la educación regular, habiendo pasado en promedio 4,4 años en la educación especial los estudiantes sin NEE y 5,3 años los estudiantes con alguna NEE. En general, la Tabla 14 muestra que estos cambios se dan en mayor medida en la educación básica y el subgrupo de estudiantes que presenta un mayor porcentaje de cambios a la educación regular son aquellos con NEE permanentes (4,2%). Por otro lado, porcentajes similares de ocurrencia de estas rutas irregulares se dan en estudiantes sin NEE, NEE transitoria

y NEE no identificada (alrededor del 15%). Los estudiantes con NEE permanentes se cambian a educación regular en un 19,5% a escuelas rurales y en un 80,5% en escuelas urbanas.

Los cambios de educación especial a regular se dan en tercer año de educación básica para los estudiantes sin NEE y con NEE no identificada y para los estudiantes con NEE transitoria y permanente a primer año de enseñanza media, de acuerdo a los datos de la Tabla 15.

## Tabla 14

Porcentajes de estudiantes que transitan desde la educación especial a la educación regular por nivel educativo

Nivel de enseñanza	Sin NEE		NEE transitoria		NEE permanente		NEE no identificada	
	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total
<i>Nivel educativo <sup>a</sup></i>								
Educación Básica	341	0,2	151	1,0	241	4,2	354	0,9
Educación Media <sup>b</sup>	14	0,0	36	0,3	78	1,6	17	0,0
<i>Índice de ruralidad <sup>c</sup></i>								
Rural	52	14,9	27	14,6	61	19,5	56	15,3
Urbano	296	85,1	158	85,4	252	80,5	308	84,6

<sup>a</sup> Estas cifras indican número de cambios a educación especial por nivel educativo de manera independiente del alumno, es decir, si un estudiante se cambia a educación regular, luego a educación especial y finalmente a educación regular por segunda vez durante su trayectoria escolar, contribuirá en dos unidades a la cifra de cambio a educación regular aún cuando se trate de un solo estudiante.

<sup>b</sup> Controlando por los estudiantes que abandonaron la escuela en educación básica.

<sup>c</sup> Totales de estudiantes no coinciden por alumnos que se cambian a educación regular más de una vez durante su trayectoria escolar en establecimientos que podrían ser de distinta dependencia.

## Tabla 15

Primer grado que los estudiantes cursan en educación regular después de cambiarse desde educación especial

Número de repeticiones	Sin NEE		NEE transitoria		NEE permanente		NEE no identificada	
	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total	Frecuencia	Porcentaje del total
1	23	6,5	16	5,0	1	0,5	27	7,3
2	50	14,1	20	6,3	14	7,5	36	9,7
3	64	18,0	33	10,3	25	13,4	66	17,8
4	57	16,1	28	8,8	24	12,8	61	16,7
5	49	13,8	42	13,2	31	16,6	65	17,5
6	48	13,5	36	11,3	22	11,8	56	15,1
7	26	7,3	37	11,6	20	10,7	24	6,5
8	24	6,8	29	9,1	14	7,5	18	4,9
9	14	3,9	58	18,2	29	15,5	17	4,6
10	0	0,0	12	3,8	4	2,1	0	0,0
11	0	0,0	2	0,6	3	1,6	0	0,0
12	0	0,0	6	1,9	0	0,0	0	0,0

## 5. Conclusiones y recomendaciones

El análisis de las trayectorias educativas de los estudiantes con NEE en el sistema escolar chileno da cuenta de que este se encuentra lejos de ser inclusivo. El estudio compara las trayectorias escolares de los estudiantes con NEE permanentes, transitorias y sin diagnóstico con aquellas de los estudiantes sin NEE. Para ello se consideran la deserción, la repetencia, el cambio de establecimiento, el cambio de grupo-curso, y el traslado entre escuelas regulares y especiales, y viceversa.

Los estudiantes con NEE, en contraste con sus pares sin NEE, desertan en mayor medida y más tempranamente, repiten con mayor frecuencia de curso, sufren más cambios de establecimiento educativo durante su etapa escolar; sufren más cambios de curso y compañeros de clase, y se trasladan con mayor frecuencia entre las escuelas de educación especial y regular, en ambos sentidos. Las desventajas de los estudiantes con NEE, en relación con aquellos sin NEE, son aún mayores en los casos diagnosticados como con necesidades permanentes o no identificadas.

Los resultados del análisis de trayectorias escolares son elocuentes en mostrar que el sistema escolar regular está lejos de cumplir su misión de proveer una inclusión acogedora que permita un desarrollo armónico de los estudiantes con NEE.

En este sentido, la política de inclusión de estudiantes en la educación regular parece luchar contra otros incentivos del sistema escolar y prejuicios sociales que llevan a estudiantes con NEE permanentes o no identificadas a abandonar tempranamente la escuela. Esto con la consecuente pérdida de oportunidades de aprendizaje, socialización e inclusión.

Los resultados de este estudio muestran que es indispensable repensar y rediseñar el sistema escolar para favorecer la inclusión. Para ello, la educación podría considerar una perspectiva psico-bio-social para cambiar el enfoque desde la perspectiva del déficit hacia una de justicia, donde las instituciones, las políticas y la sociedad se adaptan para permitir el desarrollo de la diversidad humana.

Esperamos que este documento, donde se presenta evidencia empírica inédita sobre las trayectorias educativas de los estudiantes con NEE, sirva para alimentar la reflexión respecto de la necesidad de transformar las políticas y prácticas actuales de inclusión educativa, revisando sus bases conceptuales y mecanismos prácticos que han llevado a este grado de exclusión y trayectorias irregulares de los estudiantes con NEE en Chile.

## Referencias

**Gelber Nuñez, D. A., Treviño Villarreal, E., González Cornejo, A., Escribano Alisio, R., & Ortega, L. (2019).** Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos municipales de Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73–101. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>

**Gobierno de Chile. (1990).** Decreto No 490/90. Decreto que establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (p. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile).

**Gobierno de Chile. (2009).** Decreto Supremo No 170/09. Decreto que fija las normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

**Gobierno de Chile. (2010).** Ley No 20.422. Que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (p. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile).

**Gobierno de Chile. (2012).** Ley No 20.609. Establece medidas contra la discriminación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (p. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile).

**Gobierno de Chile. (2015a).** Decreto No83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (p. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.).

**Gobierno de Chile. (2015b).** Ley No 20.485. 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. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (p. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile).

**Gobierno de Chile. (2018).** Ley No 21.015. Incentiva la inclusión de personas con discapacidad al mundo laboral. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (p. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile).

**Naciones Unidas. (1948).** Declaración universal de los derechos humanos.

**Naciones Unidas. (1959).** Declaración derechos del niño.

**Naciones Unidas. (2008).** Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ginebra.

**Schaefer, J. M., Cannella-Malone, H., & Brock, M. E. (2018).** Promoting Social Connections Across Environments for Students With Severe Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 41(3), 190–195. <https://doi.org/10.1177/2165143417737073>

**Treviño, E., Valenzuela, J. P., Villalobos, C., Béjares, C., Wyman, I., & Allende, C. (2018).** Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar: Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

**Treviño, E., Villalobos, C., Vielma, C., Hernández, C., & Valenzuela, J. P. (2016).** Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media. Análisis de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1–16. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.5>

**UNESCO. (1990).** *Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien, Tailandia*. París: Ediciones Unesco.

**UNESCO. (1994).** *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

**UNESCO. (2000).** *Marco de Acción de Dákar: Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Senegal: Naciones Unidas.

**Warnock, M. (1978).** *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office.



# Anexos

## Tabla A.1.

Frecuencias estudiantes NEE de menor prevalencia

NEE	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Otras NEE permanentes</b>	<b>704</b>		<b>663</b>		<b>543</b>		<b>112</b>	
Discapacidad Visual	9	1,2	9	1,4	8	1,5	0	0
Discapacidad Intelectual	152	20,7	126	19,0	63	11,6	14	12,5
Discapacidad Motora	4	0,5	3	0,5	2	0,4	1	0,9
Discapacidad Auditiva	3	0,4	3	0,5	2	0,4	0	0
Trastorno del Espectro Autista	94	12,8	69	10,4	67	12,3	15	13,4
Disfasia severa	6	0,8	6	0,9	6	1,1	10	8,9
Graves alteraciones de la relación y de la comunicación	96	13,1	87	13,1	66	12,2	0	0
Trastornos del desarrollo	32	4,4	33	5,0	31	5,7	1	0,9
Discapacidad Motora Grave	34	4,6	28	4,2	25	4,6	4	3,6
Discapacidad Motora Moderada	65	8,8	59	8,9	52	9,6	9	8,0
Discapacidad Motora Leve	58	7,9	62	9,4	54	9,9	9	8,0
Ceguera	20	2,7	17	2,6	18	3,3	110	8,9
Baja visión	44	5,9	46	6,9	43	7,9	7	6,3
Sordera	35	4,8	31	4,7	29	5,3	15	13,4
Hipoacusia severa	41	5,6	41	6,2	38	7,0	11	9,8
Hipoacusia moderada	33	4,5	36	5,4	32	5,9	5	4,5
Discapacidades múltiples	9	1,2	7	1,1	7	1,3	1	0,9
<b>Otras NEE transitorias</b>	<b>2</b>		<b>2</b>		<b>2</b>		<b>0</b>	
Trastorno específico del lenguaje	2	100,0	2	100	2	100	0	0

