

Respuesta escolar a la neurodiversidad (PIE) desde la gestión de los colegios y la institución



> **Respuesta escolar a la neurodiversidad (PIE)
desde la gestión de los colegios
y la institución**

Agencia de Calidad de la Educación

agenciaeducacion.cl

agenciaeducacion.cl/contacto

Diciembre, 2025

CONTENIDO

1. ANTECEDENTES	5
2. METODOLOGÍA	8
Datos para el análisis	9
3. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS	12
4. RESULTADOS	14
4.1 Gestión Institucional para la Inclusión: caracterización y análisis a partir de datos administrativos y Cuestionarios de Calidad y Contexto Docente en 4° básico y II medio (2024)	15
4.2 Percepción de las Familias sobre la Gestión Institucional: Evidencia desde los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación	31
4.3 Resultados de aprendizaje y adecuaciones según las necesidades educativas especiales transitorias.	35
5. DISCUSIÓN	40
REFERENCIAS	46
ANEXOS	48
Anexo 1	49
Anexo 2	50
Anexo 3	51
Anexo 4	53
Anexo 5	60
Anexo 6	62

> Introducción

La educación chilena se enfrenta al desafío de la participación plena y el máximo desarrollo de todos los y las estudiantes. Central en esta misión es el concepto de neurodiversidad (Armstrong, 2012), que reconoce las variaciones en el funcionamiento neurológico —incluyendo condiciones como el Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, y otras necesidades educativas especiales— como una parte natural de la diversidad humana, más que como déficits. Sin embargo, la capacidad de las instituciones educativas para responder efectivamente a esta diversidad sigue siendo un foco crítico de estudio, particularmente en lo que respecta a la gestión institucional.

El presente estudio busca describir la respuesta escolar a la neurodiversidad a partir del análisis de la gestión institucional. Específicamente, se examinan las estructuras administrativas, las prácticas pedagógicas reportadas por docentes y las percepciones de las familias respecto a la inclusión en el ámbito de las necesidades educativas especiales.

A pesar de los esfuerzos normativos y de financiamiento, como la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), aún existe una brecha en la disponibilidad de evidencia que permita comprender cómo la gestión a nivel de establecimiento se traduce en resultados positivos para el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

La gestión de recursos, prácticas y políticas que permiten una respuesta educativa efectiva a la neurodiversidad se vuelve un área de estudio crucial en este escenario. Profundizar en estos procesos no solo fortalece la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), sino que es clave para avanzar hacia una educación más equitativa, contextualizada y que reconozca la singularidad de cada estudiante. El objetivo final del estudio es, por ende, proporcionar evidencias que orienten al sistema educativo contribuyendo a la creación de entornos escolares más inclusivos.

> 1. Antecedentes

1. El Paradigma de la inclusión y la neurodiversidad

Históricamente, los sistemas educativos han evolucionado desde un modelo de segregación hacia uno de integración y, últimamente, hacia el actual paradigma de inclusión (Ainscow, 2015; Mineduc 2017), el cual exige una transformación profunda del currículo, metodologías y, fundamentalmente, de la gestión institucional. En este contexto, el reconocimiento de la neurodiversidad desafía al enfoque tradicional que propone la "adecuación del estudiante al sistema", promoviendo, en cambio, la adecuación del sistema escolar al estudiante. En este sentido, la efectividad de la respuesta a las NEE depende directamente de una gestión que asegure recursos, capacitación docente y una cultura institucional que valore la diversidad.

En la recientemente aprobada Ley 21.545 del Ministerio de Salud, llamada la ley TEA¹, la neurodiversidad está definida como un principio que reconoce que “las personas tienen una variabilidad natural en el funcionamiento cerebral y presentan diversas formas de sociabilidad, aprendizaje, atención, desarrollo emocional y conductual, y otras funciones neurocognitivas” (artículo 3, Ley 21.545). Por otra parte, el Decreto 83 del Ministerio de Educación, bajo el principio de Inclusión educativa y valoración de la diversidad, señala que “el sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que, por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar” (Marco referencial del Decreto 83, Mineduc 2015). La neurodiversidad presente en las aulas, y más ampliamente, todas las necesidades educativas que derivan de las diferencias individuales que los y las estudiantes viven en las aulas, quedan consideradas en estos dos principios, y el sistema educativo ha dado respuesta a esta demanda con el tránsito a la inclusividad y la justicia educativa. Desde la mirada de UNESCO, enfatizando la educación inclusiva, se señala que “todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual”. Asimismo, se indica que es probable que la implementación de este mensaje sea complejo, pues exige cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles del sistema educativo.

2. La Gestión institucional como factor clave

La gestión institucional comprende la planificación, organización, dirección y control de los recursos para alcanzar los objetivos educativos (Mineduc, 2017). En el contexto de la inclusión, la gestión se vuelve un elemento catalizador que determina si las políticas de apoyo se implementan efectivamente.

Dentro de este marco, el Programa de Integración Escolar (PIE) es la única vía a través de la cual los colegios subvencionados reciben financiamiento específico (normada por el Decreto N° 170) para generar medidas de inclusión especializadas. Así, suscribir al PIE implica una obligación legal de implementar apoyos específicos y un equipo multidisciplinario (educadores(as) diferenciales, psicólogos(as), fonoaudiólogos(as), etc.) para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) diagnosticadas. De esta manera, los recursos asignados al PIE garantizan la existencia de estas estructuras de apoyo formalizadas. Por el contrario, cuando la escuela no recibe este financiamiento especial, los apoyos que se ofrecen (si existen) se financian con la Subvención General de Educación o con recursos

¹ Ley 21.545 Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. Ministerio de Salud, Chile.

propios de la entidad sostenedora, lo que generalmente limita la cantidad y especialización de los y las profesionales.

Además del componente económico, otra forma de fomentar la inclusión dentro del sistema educativo es a través de la cultura y gestión escolar, centrada en los valores, el clima y la diversidad como principio general, que se refleja en el Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos.

3. Impacto en los aprendizajes y limitaciones de la evidencia: objetivos del estudio

La principal justificación de las políticas de inclusión es su efecto positivo en el logro académico de las y los estudiantes (Mineduc, 2014). Diversos estudios sugieren que la implementación de prácticas inclusivas —como las adecuaciones curriculares— puede beneficiar a estudiantes con NEE. Sin embargo, la evidencia disponible es fragmentada y a menudo no concluyente para establecer una correlación robusta entre las características específicas de la gestión institucional y resultados² de aprendizaje medidos a gran escala, como el Simce.

En este contexto, el presente estudio busca determinar si las características de la gestión institucional se asocian positivamente con el aprendizaje de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Para ello, se emplearán los datos reportados en los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación y los resultados de aprendizaje Simce de estudiantes de 4° básico y II medio del año 2024, proporcionando una base empírica esencial para orientar futuras políticas de gestión educativa.

Objetivo general:

Describir la respuesta escolar a la neurodiversidad a partir del estudio de la gestión institucional.

Objetivos específicos

1. Describir la gestión institucional para la inclusión, a partir de datos administrativos y de los reportados en los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación de docentes, en los grados de 4° básico y II medio de 2024.
2. Describir la percepción de las familias sobre la gestión institucional según lo reportado en los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación 2024 de 4° básico y II medio.
3. Identificar características de la gestión institucional para la inclusión que se asocian positivamente con los resultados Simce de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias de 4° básico y II medio.

² En el análisis y entrega de resultados Simce no se encuentra contemplado el cálculo de puntaje para estudiantes con necesidades educativas permanentes.

> 2. Metodología

DATOS PARA EL ANÁLISIS

El presente estudio es de carácter exploratorio descriptivo. Las principales fuentes de información son los datos de la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) y el Ministerio de Educación (Mineduc). De la ACE se han utilizado los resultados Simce 2024 de 4° básico y II medio y los datos provenientes de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación 2024 (en adelante CCCE) de Estudiantes de 4° básico y II medio; Apoderados(as) de 4° básico y II medio; Profesor(a) jefe de 4° básico; Docente Lengua y Comunicación de II medio, y Docente Matemática de II medio.

Los registros administrativos de Mineduc utilizados en este estudio corresponden a los datos del Programa de Integración Escolar 2024, y la base de Rendimiento SIGE.

Los cuestionarios y las pruebas Simce se aplicaron el 6 y 7 de noviembre del 2024 en el caso de 4° básico, y el 13 y 14 de noviembre, en II medio, recogiendo resultados de aprendizaje, experiencia y percepción de distintos actores respecto al año escolar transcurrido. Estos instrumentos fueron desarrollados de forma individual y autoaplicada resguardando la confidencialidad de los datos a través de diversas medidas, como el uso de sobres sellados de retorno para docentes y apoderados(as), y sesión de aplicación con estudiantes a cargo de examinadores externos a los establecimientos. Cabe destacar que las pruebas Simce y los cuestionarios son censales. Por último, los cuestionarios tienen un retorno sobre el 95%.

A continuación, se presentan la cantidad de instrumentos aplicados en 2024.

Tabla 1. Cuestionarios utilizados y cantidad de casos por instrumento

Cuestionarios	Cantidad disponible en resultados 2024
Docente 4° básico	9873
Docente Lengua y Comunicación II medio	7144
Docente Matemática II medio	7233
Apoderados(as) 4° básico	212547
Apoderados(as) II medio	178266

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

En la siguiente tabla se encuentran los principales conceptos del estudio, su definición y la fuente del dato de donde se extrae la información para los análisis.

Tabla 2. Conceptos del estudio

Conceptos principales	Definición	Bases	Variable	Fuente
PIE	<p>Programa de Integración Escolar: una estrategia inclusiva del sistema escolar que tiene el propósito de entregar apoyos adicionales a las y los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) de carácter permanente (asociadas a discapacidad) o transitorio que asisten a establecimientos de educación regular.</p> <p>La Base PIE Mineduc identifica los RBD y los tipos de NEE que atiende.</p>	Datos del Programa de Integración Escolar 2024	RBD	Mineduc
NEEP	<p>Necesidades educativas especiales permanentes: un tipo de necesidad educativa que requiere apoyos extraordinarios y de por vida para los estudiantes que presentan discapacidades como discapacidad intelectual, sensorial, autismo o discapacidad múltiple.</p> <p>Se identifica a nivel de estudiantes en la Base de Rendimiento (Mineduc) con código por alumno(a).</p> <p>No obstante, en la Base Simce a nivel de estudiantes, no tiene resultado individual.</p>	Base alumno Simce 2024	neep	ACE
NEET	<p>Necesidades Educativas Especiales Transitorias: requerimientos temporales de ayudas y recursos adicionales que necesita un(a) estudiante para su desarrollo y aprendizaje durante un período específico de su trayectoria escolar. Ejemplos comunes de NEET incluyen trastornos específicos del lenguaje (TEL), trastornos específicos del aprendizaje (TEAp), trastorno por déficit de atención (TDA) y trastornos emocionales.</p> <p>Se identifican a nivel de estudiantes en la Base de Rendimiento (Mineduc) con código por alumno(a).</p> <p>En la Base Simce a nivel de estudiantes tiene resultado individual.</p>	Rendimiento SIGE	Cod_int	Mineduc

[Continuación]

Conceptos principales	Definición	Bases	Variable	Fuente
Gestión de inclusión	Proceso estratégico escolar que busca crear entornos de aprendizaje donde todos los y las estudiantes reciban una educación de calidad y tengan igualdad de oportunidades. Implica el desarrollo de planes, la implementación de estrategias y en un nivel más profundo, la generación de una cultura y valores inclusivos.	Cuestionarios Calidad y Contexto de la Educación 2024	Docente: p08 p13 Apoderados: p22	ACE
Adecuaciones de acceso	Modificaciones en el entorno, materiales, o recursos que buscan eliminar o reducir las barreras físicas, comunicacionales y sociales para que estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) puedan acceder a la información, expresarse, participar y progresar en igualdad de condiciones que sus compañeros(as).	Cuestionarios Calidad y Contexto de la Educación 2024	Docente: p13	ACE
Adecuaciones de objetivos	Ajustes en los contenidos, habilidades y competencias que se espera que las y los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) logren. Estas adecuaciones, que se enfocan en la graduación del nivel de complejidad de los Objetivos de Aprendizaje (OA), buscan facilitar el acceso, participación y progreso de todos los y las estudiantes en el currículo, priorizando los aprendizajes básicos e imprescindibles para su desarrollo personal y social.	Cuestionarios Calidad y Contexto de la Educación 2024	Docente: p13	ACE
Resultados de aprendizaje	Puntaje Simce Lectura y Matemática de las y los estudiantes que rinden el año 2024 en 4° básico y II medio.	Resultados Simce 2024 4° básico. Resultados Simce 2024 II medio	Puntaje Lectura Puntaje Matemática	ACE
Dependencia administrativa de los establecimientos	Clasificación de dependencia administrativa de los establecimientos que rinden Simce.	Establecimientos Simce 2024 (4°básico y II medio)	idDependencia	ACE

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

> 3. Estrategia de análisis

Para lograr los objetivos propuestos, el plan de análisis parte por ser exploratorio y flexible, considerando, en primer lugar, descripciones básicas del panorama de los colegios como, por ejemplo, si tienen PIE o no y frecuencia de respuesta de variables de Cuestionarios. En segundo lugar, se realizan los análisis necesarios para cubrir el segundo y tercer objetivo.

1. Descripción de colegios según las variables de interés: con y sin PIE y dependencia administrativa del establecimiento. Descripción de las percepciones de docentes sobre la gestión de la inclusión y uso de adecuaciones curriculares.
2. Descripción de las percepciones de apoderados y apoderadas sobre la gestión de la inclusión.
3. Cruce de adecuaciones curriculares y resultados de aprendizajes de los estudiantes con NEET.

El análisis se organizó en tres componentes principales, realizando un procesamiento sistemático mediante RStudio, empleando las librerías *readxl* y *haven* para la lectura de archivos, *dplyr* y *tidyr* para la manipulación de datos, y *likert* y *gglikert* para la generación de visualizaciones.

En primer lugar, se describió a los establecimientos educacionales considerando su pertenencia o no al Programa de Integración Escolar (PIE) y su dependencia administrativa. Con ese propósito se integró la información proveniente de la Base del PIE del Mineduc con la Base de Establecimientos SIMCE 2024, utilizando el RBD como identificador común.

Paralelamente, se analizaron las percepciones docentes sobre la gestión de la inclusión y el uso de adecuaciones curriculares. Para ello se seleccionaron las preguntas correspondientes del Cuestionario de Calidad y Contexto de la Educación 2024 aplicado a docentes de 4° básico y II medio, y se vinculó esta información con la identificación de establecimientos con y sin PIE a través del mismo código RBD.

Luego se abordaron las percepciones de padres, madres y apoderados sobre la gestión de la inclusión escolar. En este caso se utilizaron los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación 2024 para apoderados(as) de 4° básico y II medio, y al igual que en el análisis docente, se enlazaron las respuestas mediante el RBD para clasificar a los establecimientos según su participación en el PIE. Esto permitió comparar la percepción de las familias considerando la presencia o ausencia del programa.

Finalmente, se examinó la relación entre la implementación de adecuaciones curriculares y los resultados de aprendizaje de estudiantes identificados con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Para ello, se integraron las bases de Rendimiento SIGE, Alumno Simce 2024 y Resultados Simce 2024 de 4° básico y II medio, empleando la variable COD_INT para identificar el tipo de NEET y las variables idAlumno y RBD para vincular esta información con los puntajes Simce. En paralelo, a partir del Cuestionario de Docentes, se clasificó a los establecimientos según la cantidad de adecuaciones curriculares reportadas, agrupando los RBD en función de dichas prácticas. Luego se filtraron estudiantes con NEET pertenecientes a estos establecimientos y se calcularon los promedios de puntajes Simce para cada grupo, con el fin de explorar la asociación entre la frecuencia de adecuaciones implementadas y el desempeño académico de las y los estudiantes.

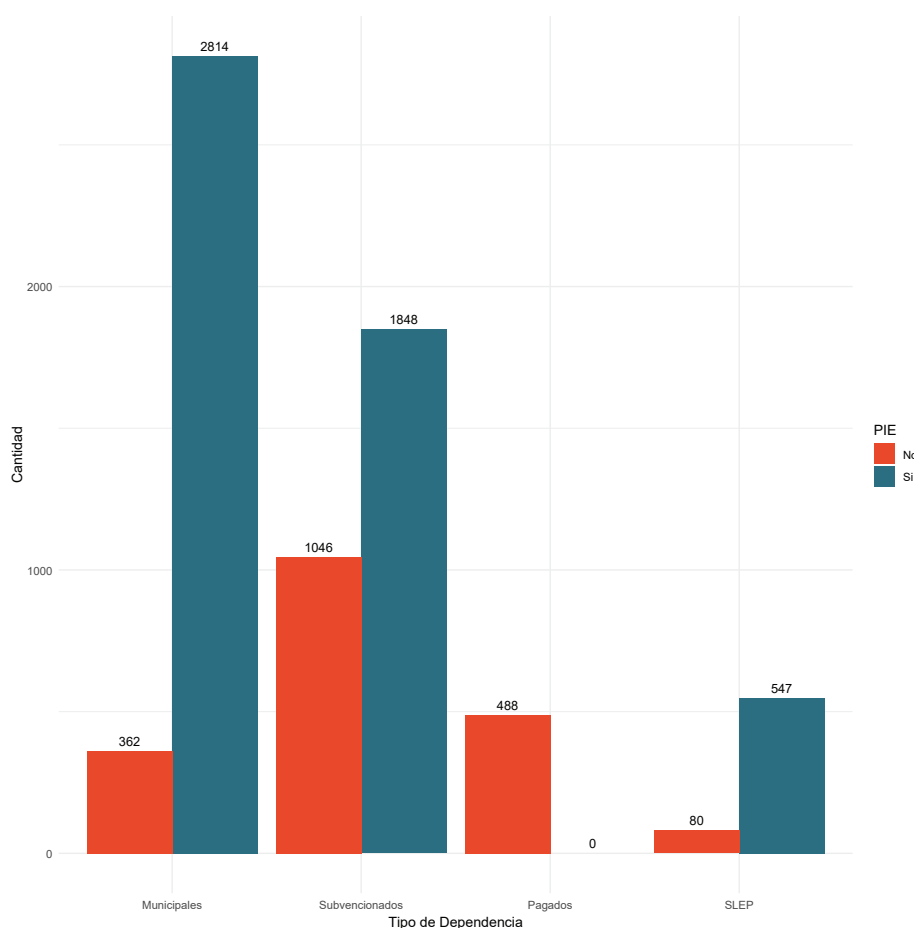
> 4. Resultados

4.1 GESTIÓN INSTITUCIONAL PARA LA INCLUSIÓN: CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS A PARTIR DE DATOS ADMINISTRATIVOS Y CUESTIONARIOS DE CALIDAD Y CONTEXTO DOCENTE EN 4° BÁSICO Y II MEDIO (2024)

Descripción de colegios con y sin PIE

De los 6697 establecimientos que rinden Simce en 4° básico y reciben financiamiento estatal (municipales, subvencionados, SLEP), el 77,8% está inscrito en el Programa de Integración Escolar (PIE) del Mineduc (Decreto 170/2009). Los establecimientos particulares no pueden adscribir a esta política y algunos establecimientos subvencionados no postulan a ella.

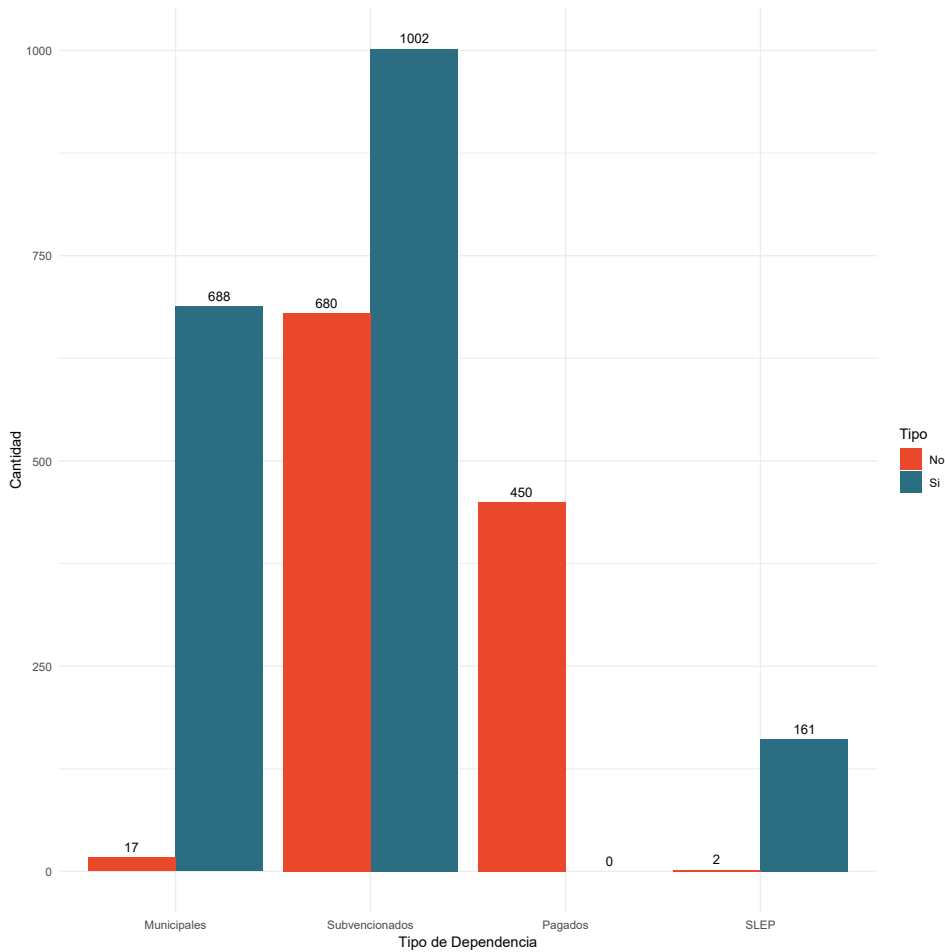
Gráfico 1. Distribución de establecimientos que rindieron Simce 4° básico 2024, según registro en el Programa de Integración Escolar del Mineduc



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Se observa en el Gráfico 1 que para la totalidad de establecimientos (7185) registrados en Simce 4° básico 2024, la mayoría de ellos (72,5%) está registrado en PIE. Todos los establecimientos que están en el PIE reportan tener matriculado al menos un(a) estudiante con algún tipo de necesidad educativa especial, sea transitoria o permanente. En relación con las dependencias administrativas, los establecimientos municipales son aquellos que tienen mayor cantidad de escuelas adscritas al programa de integración, pero cuando el análisis se realiza considerando la proporción de establecimientos con PIE respecto del total de establecimientos de cada tipo de dependencia, la situación varía de manera importante, y en términos proporcionales son los SLEP aquellos presentan la mayor proporción relativa de establecimientos con PIE, superando tanto a los municipales como a los subvencionados.

Gráfico 2. Distribución de establecimientos que rindieron Simce II medio 2024, según registro en el Programa de Integración Escolar del Mineduc

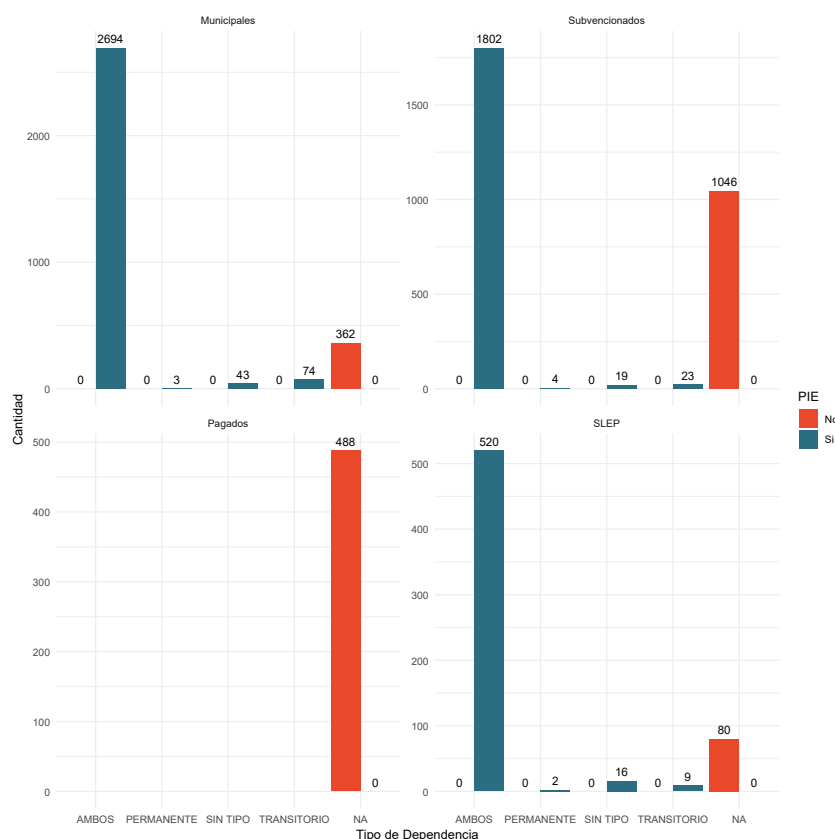


Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Para el caso de II medio, la mayor cantidad de establecimientos adscritos al programa son los subvencionados. Sin embargo, en términos proporcionales, los SLEP son aquellos que mayormente están inscritos seguidos de los establecimientos municipales. Si bien la cantidad total de establecimientos es menor en comparación a cuarto básico, existe mayor proporción de establecimientos que no se encuentran en el programa PIE (27,2%) sin contar a los establecimientos particulares pagados.

El Decreto 170 de 2009, que es el reglamento de la Ley 20.201, establece las normas para determinar los alumnos con NEE que recibirán subvenciones para educación especial, y fija los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas para identificar a estos(as) alumnos(as). Por ende, de este decreto se identifican las necesidades educativas especiales (NEE) permanentes y transitorias (en adelante NEET y NEEP). Según los registros 2024, la mayoría de los establecimientos cuenta con estudiantes de diversas necesidades educativas, permanentes y transitorias, en 4° básico y II medio, como se observa en Gráfico 3 y Gráfico 4.

Gráfico 3. Distribución de establecimientos que rindieron Simce 4° básico 2024, según registro en el Programa de Integración Escolar del Mineduc y tipos de necesidades educativas que atienden (Permanente, Transitorio, Ambos, sin especificar y Sin PIE)



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Nota:

AMBOS: corresponde a establecimientos que atienden necesidades educativas transitorias y permanentes, en el grado graficado.

PERMANENTE: corresponde a establecimientos que atienden necesidades educativas permanentes.

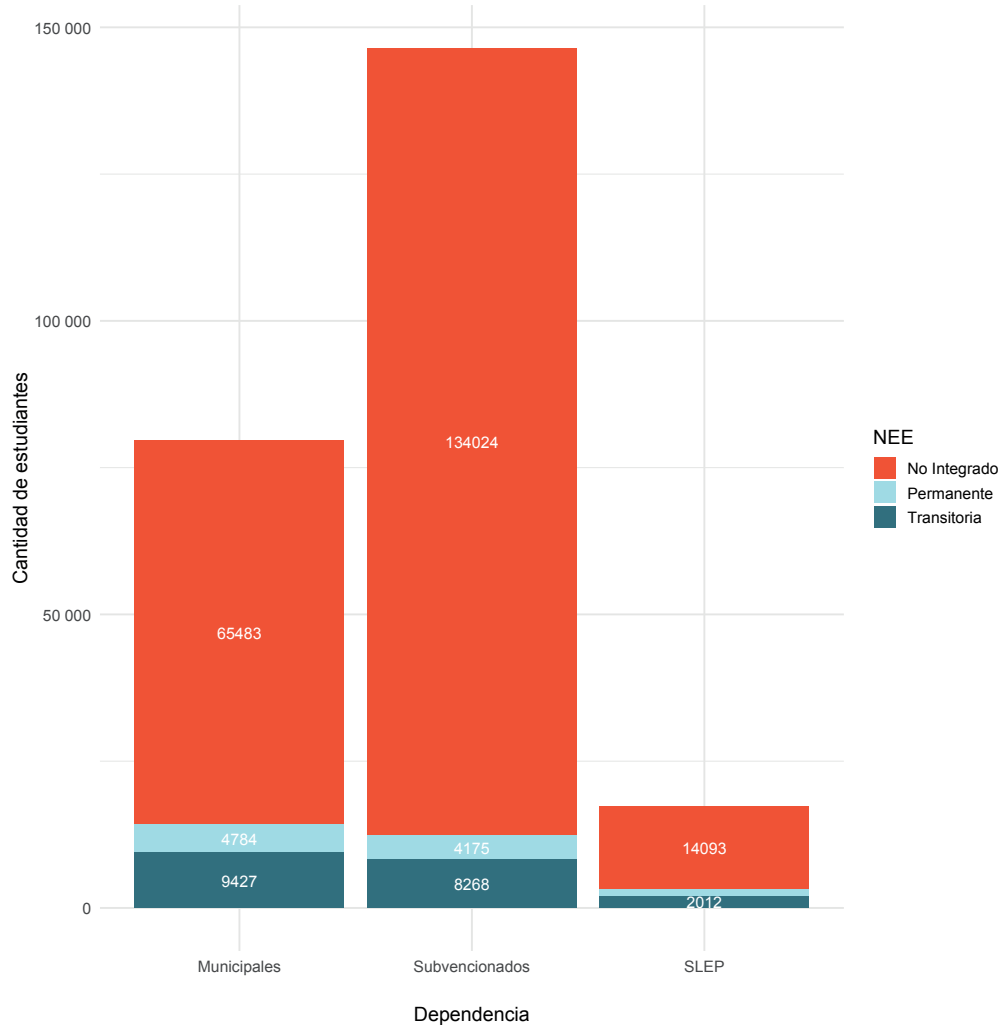
TRANSITORIO: corresponde a establecimientos que atienden necesidades educativas transitorias.

SIN TIPO: corresponde a establecimientos que están en la base PIE, pero no atienden necesidades especiales de ningún tipo.

NA: corresponde a establecimientos que no aplican para PIE.

En el Gráfico 3, al desagregar por tipo de NEE, la mayor cantidad de establecimientos, de los que rindieron Simce en 4° básico 2024, atiende ambos tipos de necesidad especial (transitoria y permanente), mientras que un número muy menor de establecimientos atiende solo un tipo de NEE (permanente o transitoria). En los municipales, prácticamente la totalidad de la oferta PIE corresponde a establecimientos que atienden NEE transitorias y permanentes, alcanzando cifras muy superiores a cualquier otro tipo de clasificación, mientras que los subvencionados presentan un comportamiento similar, aunque con un volumen total menor, y los SLEP, aun con una magnitud más reducida, reproducen un patrón cercano al municipal: alta concentración en la atención de NEE transitorias y permanentes, sin presencia significativa de NEE permanentes o transitorias de manera exclusiva.

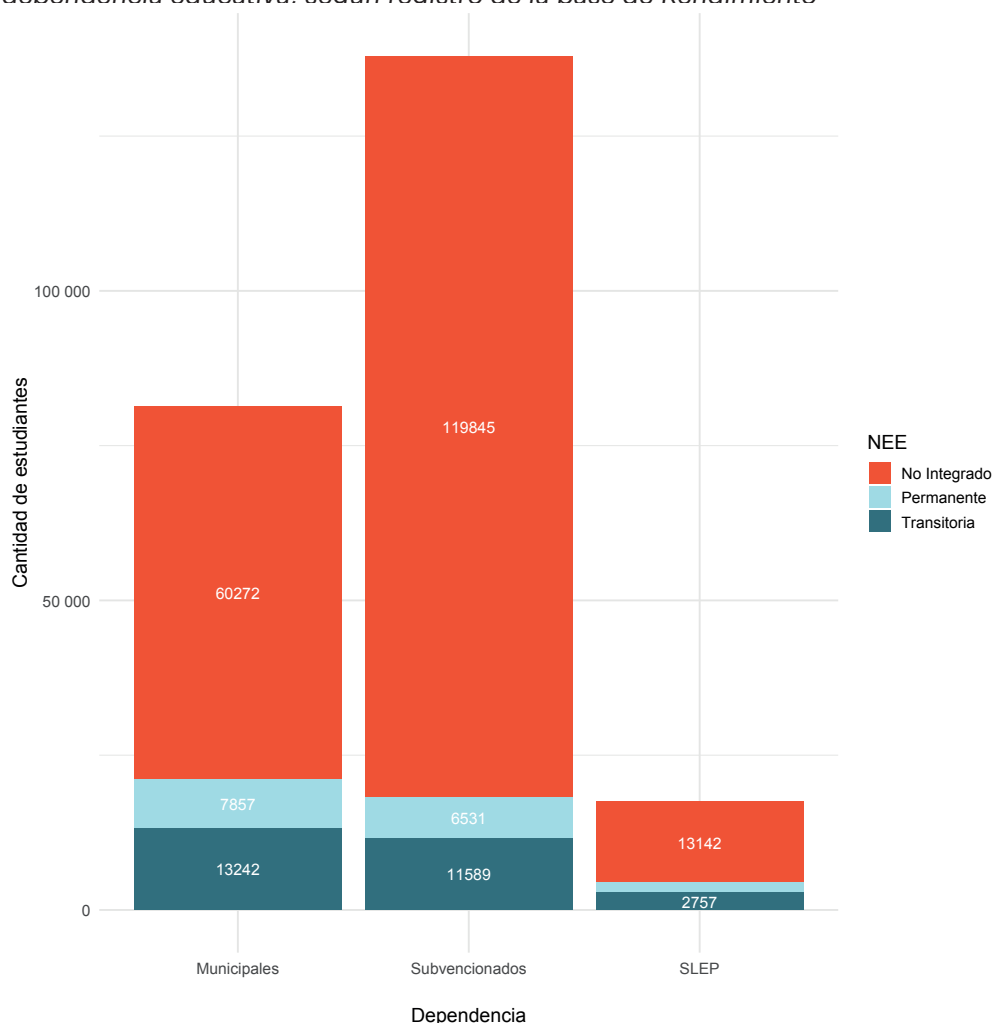
Gráfico 4. Distribución de estudiantes 4° básico según NEE transitoria y permanente, por dependencia educativa, según registro de la base de Rendimiento SIGE y base Alumno Simce



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

La gráfica 4 muestra que los establecimientos municipales y subvencionados concentran la mayoría de estudiantes con NEE. La cantidad de estudiantes con NEE permanentes en las dependencias administrativas SLEP es de 1622. Al mirar más allá de los valores absolutos, se observa que la proporción de estudiantes con NEE transitoria es notablemente mayor que la de estudiantes con NEE permanentes, un 16,3% en dependencias municipales y un 8,4% en dependencias subvencionadas para NEE transitorios, y en NEE permanentes la proporción es de 9,7% vs un 4,7% respectivamente. Además, los SLEP, pese a tener una matrícula total menor, exhiben una distribución relativa de estudiantes con NEE transitoria similar a la observada en los establecimientos municipales (16,3% y 15,9%, respectivamente), lo que sugiere patrones de identificación de NEE más próximos entre estas dependencias que respecto del sector subvencionado.

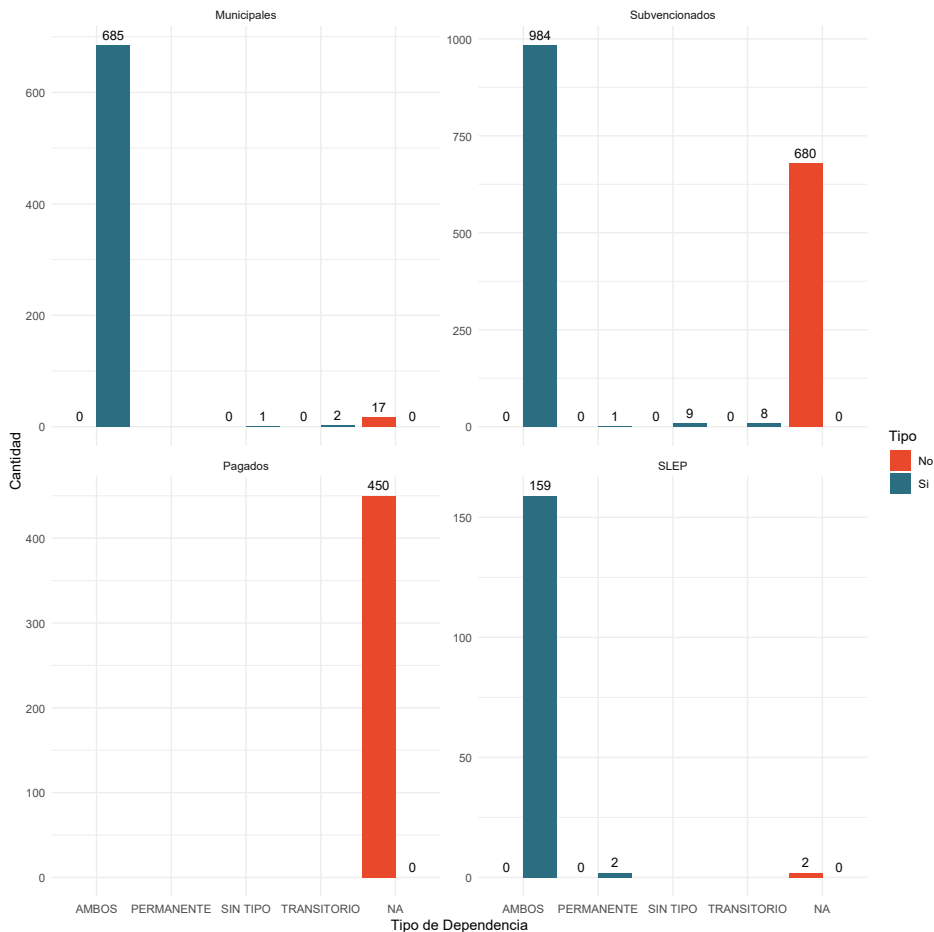
Gráfico 5. Distribución de estudiantes II medio según NEE transitoria y permanente, por dependencia educativa. según registro de la base de Rendimiento



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

La gráfica 5 muestra que al igual que en 4° básico, la mayoría de los y las estudiantes con NEET se concentra en dependencias municipales y subvencionados. Si bien las proporciones son similares entre ambos niveles, pero algo más bajas para II medio, alcanzando el 5,6% de la matrícula en los establecimientos subvencionados y un 11,8% en los establecimientos municipales. Los SLEP tienen una proporción parecida a los establecimientos municipales (11,6%), lo que nuevamente sugiere identificación de NEE más cercanos entre estas dependencias que respecto del sector subvencionado. La cantidad de alumnos con NEE permanentes en las dependencias administrativas SLEP es de 1170, lo que equivale a un 6,7%.

Gráfico 6. Distribución de establecimientos que rindieron Simce II medio 2024, según registro en el Programa de Integración Escolar del Mineduc y tipos de necesidades educativas que atienden (Permanente, Transitorio, Ambos, sin especificar y Sin PIE)



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Nota:

AMBOS: corresponde a establecimientos que atienden necesidades educativas transitorias y permanentes, en el grado graficado.

PERMANENTE: corresponde a establecimientos que atienden necesidades educativas permanentes.

TRANSITORIO: corresponde a establecimientos que atienden necesidades educativas transitorias.

SIN TIPO: corresponde a establecimientos que están en la base PIE, pero no atienden necesidades especiales de ningún tipo.

NA: corresponde a establecimientos que no aplican para PIE.

El Gráfico 6 correspondiente a establecimientos que rindieron Simce en II medio, muestra que, en establecimientos municipales y subvencionados, el predominio del PIE vuelve a concentrarse en la atención de NEE transitorias y permanentes, mientras que los casos de establecimientos que atienden solo NEE permanentes continúan siendo marginales. Los SLEP, aunque con menor volumen, siguen el patrón de los municipales, con presencia del PIE fundamentalmente en categorías transitorias y permanentes. En conjunto, la comparación revela que la participación del PIE en II medio sigue una lógica institucional similar a la de 4° básico: fuerte concentración en dependencias municipales y subvencionadas, sin atención exclusiva a NEE permanentes. Como es esperable, los establecimientos particulares pagados no participan de esta subvención pública.

Gestión de la inclusión en establecimientos con y sin PIE

Como se señaló anteriormente, la cultura de inclusión ya es un aspecto que va más allá de las políticas de financiamiento de acciones de inclusión. El Ministerio de Educación (Mineduc) de Chile ha promovido una cultura de inclusión en los establecimientos educacionales a través de un marco normativo, programas de apoyo, orientaciones curriculares y mecanismos que buscan eliminar la discriminación y garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los y las estudiantes.

La gran mayoría de los y las docentes de 4° básico (gráfico 7) y II medio (gráfico 8) que responden los cuestionarios reportan que sus establecimientos han adoptado valores inclusivos y han tomado medidas acordes. En el cuestionario se preguntó por la presencia de los siguientes aspectos, donde el valor 0 es respuesta no favorable y el 1 es respuesta favorable:

p8_01: Promover la valoración de la diversidad en el colegio.

p8_02: Promover la inclusión en el colegio.

p8_03: Entregar a los y las docentes lineamientos que consideren la diversidad de estudiantes en la planificación de sus clases.

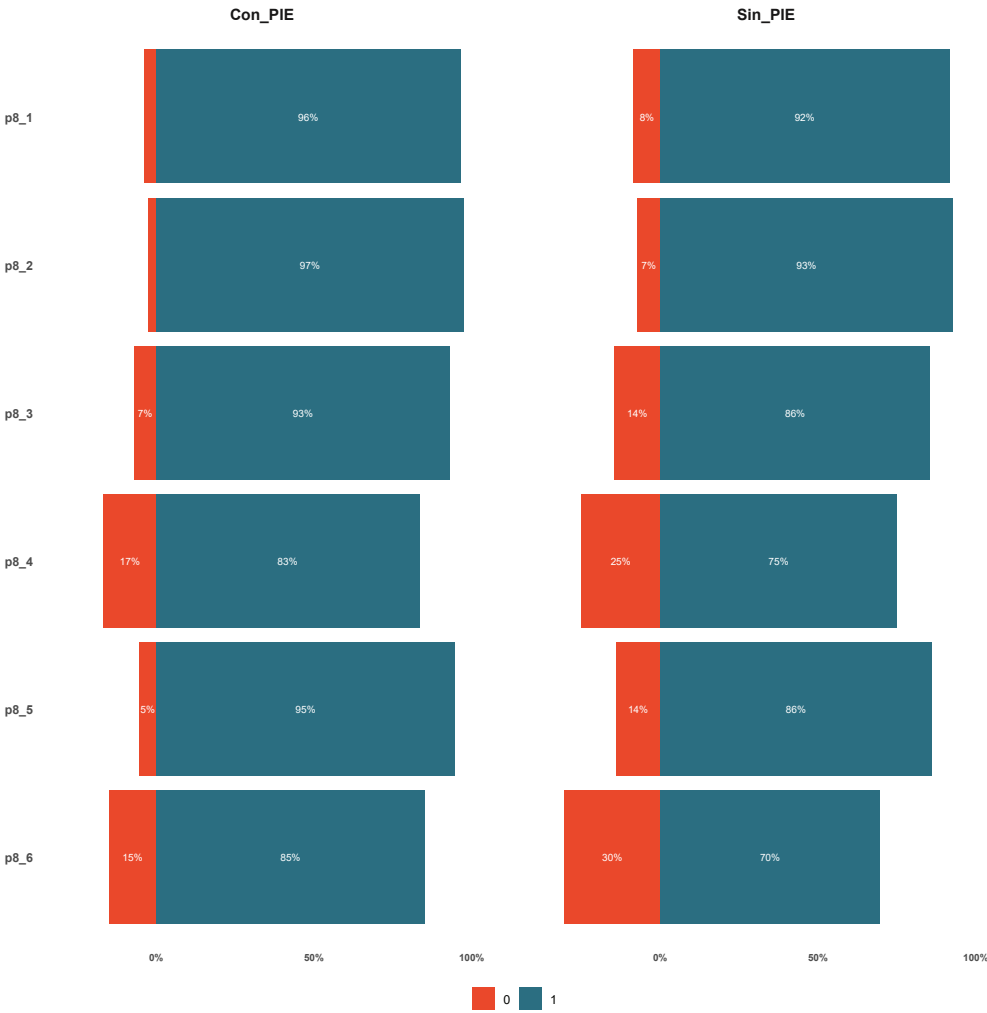
p8_04: Realizar capacitaciones para docentes con enfoque en atender la diversidad de estudiantes.

p8_05: Adecuar las actividades pedagógicas para atender la diversidad de estudiantes.

p8_06: Dar espacios de trabajo entre profesionales docentes y no docentes del colegio para la gestión de la diversidad.

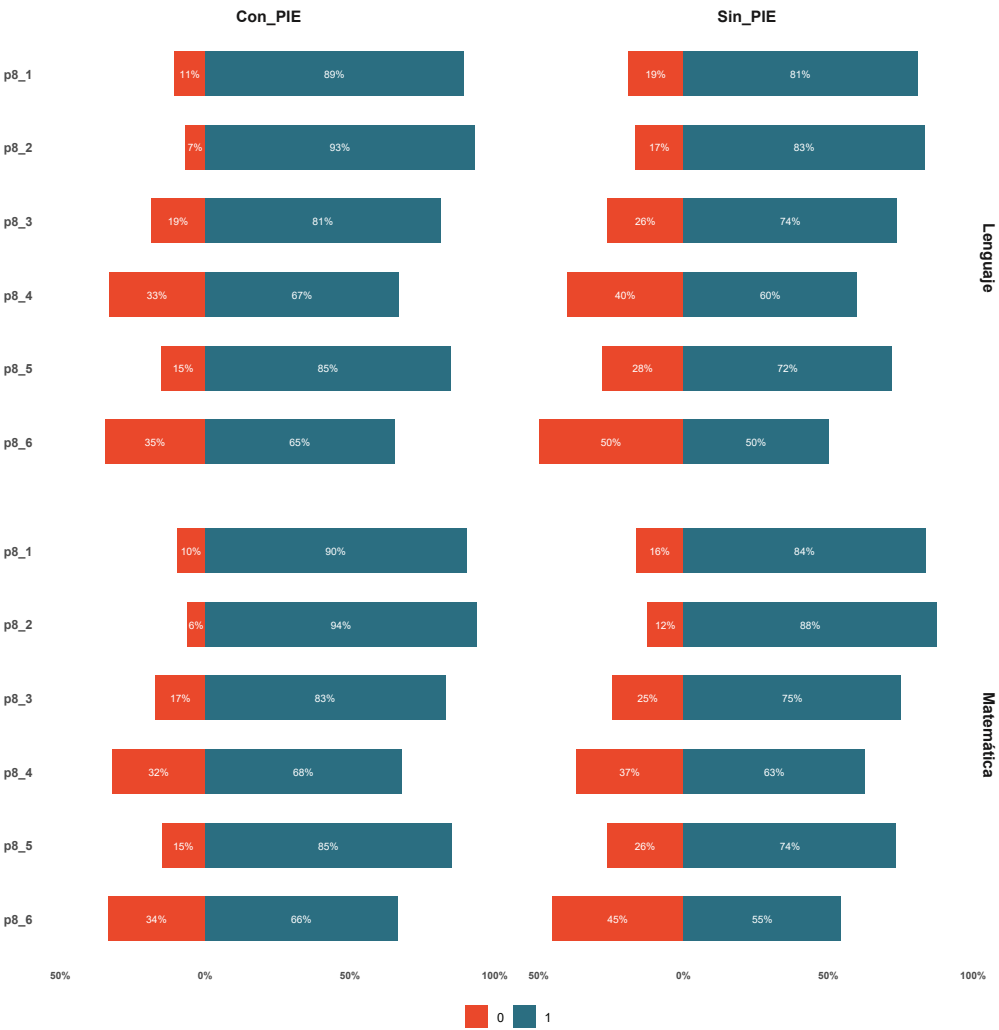
De los datos de los docentes de 4° básico en el gráfico 7, que corresponde a los y las profesores(as) jefe de los cursos, se puede observar que hay preponderantemente una respuesta favorable a los ítems referidos a la Gestión de la Inclusión, y se observa un porcentaje levemente mayor en los establecimientos que tienen PIE en comparación de aquellos que no lo tienen. En general, existe una diferencia entre 7 a 14 puntos porcentuales para los ítems en los establecimientos adscritos y no adscritos al programa. Esto se ve más acentuado en los ítems p8_05 “Adecuar las actividades pedagógicas para atender la diversidad de estudiantes” y p8_06 “Dar espacios de trabajo entre profesionales docentes y no docentes del colegio para la gestión de la diversidad”, consistente con el decreto 170 que incluye entre las atribuciones del Programa de integración escolar (artículo 86), este tipo de acciones.

Gráfico 7. Respuesta cuestionario Docentes 4° básico Gestión de la inclusión (p8) en establecimientos con y sin PIE



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Gráfico 8. Respuesta cuestionario Docentes Lenguaje y Matemática II medio Gestión de la inclusión (p8) en establecimientos con y sin PIE



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Respecto a los docentes de II medio de Lengua y Literatura y Matemática, existe una diferencia entre 5 a 13 puntos porcentuales para los ítems sobre gestión de la inclusión en los establecimientos adscritos y no adscritos al programa, a favor de los primeros. Esto también se ve más acentuado en los ítems p8_05 “Adecuar las actividades pedagógicas para atender la diversidad de estudiantes” y p8_06 “Dar espacios de trabajo entre profesionales docentes y no docentes del colegio para la gestión de la diversidad”, consistente con el decreto 170 que incluye entre las atribuciones del Programa de integración escolar (artículo 86), este tipo de acciones.

La percepción de docentes de Matemática de II medio de establecimientos que no tienen PIE es levemente más favorable que sus pares de la asignatura de Lengua y Comunicación, respecto a la incorporación de estos aspectos de gestión inclusiva escolar.

Considerando que los establecimientos subvencionados pueden voluntariamente adscribir o no al programa PIE, se hizo el ejercicio de separar y comparar solo entre aquellos establecimientos de 4° básico que reciben subvención (municipales, subvencionados y SLEP) que tengan y no tengan PIE. De los datos se puede decir que entre los colegios que adscriben al PIE, hay una respuesta levemente más favorable con diferencias de 3 a 10 puntos porcentuales, a favor de los con PIE. Este gráfico se presenta en el Anexo 2.

Tipo de adecuaciones curriculares en establecimientos con y sin PIE

Las adecuaciones curriculares, descritas en el Decreto 83 de 2015 del Ministerio de Educación de Chile, son los ajustes y modificaciones que los establecimientos educacionales deben realizar al currículo nacional para favorecer el acceso y progreso en el aprendizaje de todos los y las estudiantes, especialmente quienes presentan necesidades educativas especiales (NEE).

El decreto promueve dos tipos principales de adecuaciones, que se implementan en función de la magnitud del apoyo que requiere cada estudiante:

Adecuaciones Curriculares de Acceso al Currículo: se enfocan en modificar los elementos del entorno, los recursos y la metodología para que cada estudiante pueda interactuar con los Objetivos de Aprendizaje. No modifican los Objetivos de Aprendizaje (OA) ni los criterios de evaluación.

Adecuaciones Curriculares en los Objetivos de Aprendizaje (OA): son modificaciones que se realizan directamente sobre los contenidos y los objetivos de lo que se espera que cada estudiante aprenda. Este tipo de adecuación se utiliza cuando las adecuaciones de acceso resultan insuficientes.

Las adecuaciones curriculares son una herramienta pedagógica fundamental para hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva, permitiendo que el currículo sea accesible y relevante para todos los y las estudiantes, especialmente aquellos(as) con NEE.

En los Cuestionarios de Docentes del 2024 se consultó por el tipo de adecuaciones que realizan a estudiantes del curso que rinde Simce (sin identificar a los y las estudiantes con los que aplica estas adecuaciones). Los ítems son los siguientes:

p13_01: Adecuaciones de acceso - Adecuaciones en la forma de presentar la información: por ejemplo, letra más grande, apoyo de intérprete de Lengua de Señas.

p13_02: Adecuaciones de acceso - Adecuaciones en la forma de respuesta: por ejemplo, que puedan responder en un computador, uso de apoyo para transcribir respuestas, uso de braille.

p13_03: Adecuaciones de acceso - Adecuaciones en el entorno: por ejemplo, situar a la o el estudiante en un lugar estratégico para que vea mejor o pueda hacer lectura labial.

p13_04: Adecuaciones de acceso - Organización del tiempo y horario: por ejemplo, otorgar más tiempo para realizar una actividad.

p13_05: Adecuaciones de acceso - Otra adecuación de acceso.

p13_06: Adecuaciones en los objetivos - Graduación en el nivel de complejidad: por ejemplo, dividir en metas más pequeñas el objetivo que debe alcanzar la o el estudiante.

p13_07: Adecuaciones en los objetivos - Priorización de objetivos y contenidos: postergar algunos objetivos para abordar primero aquellos que son esenciales, tales como aspectos funcionales del lenguaje, uso de operaciones matemáticas para la resolución de problemas de la vida diaria, etc.

p13_08: Adecuaciones en los objetivos - Adecuaciones de temporalización: destinar un periodo más largo para la consolidación de un aprendizaje sin alterar su secuencia.

p13_09: Adecuaciones en los objetivos - Enriquecimiento del currículum: complementar el currículum con algunos aprendizajes específicos, tales como aprender otra lengua o sistema de comunicación, o profundizar en algún aspecto del currículum correspondiente al nivel.

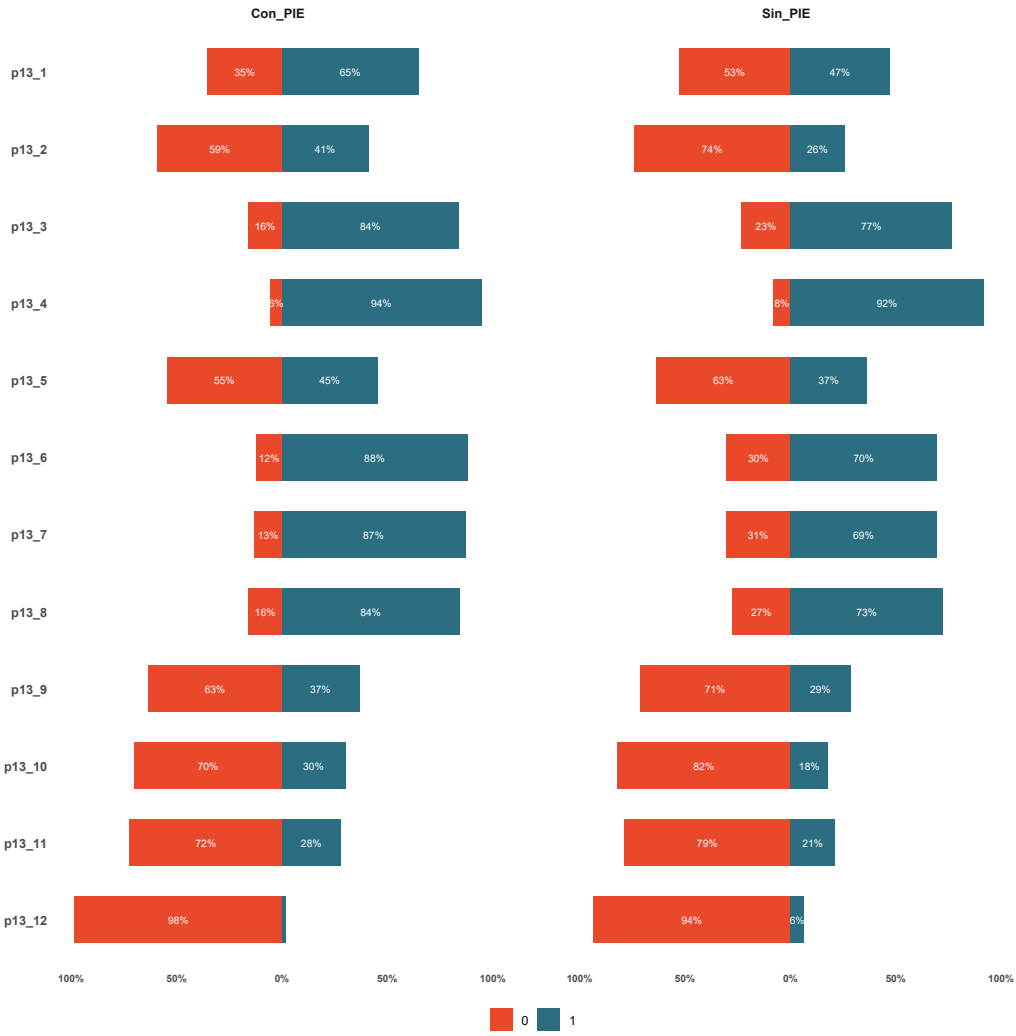
p13_10: Adecuaciones en los objetivos - Eliminación de Objetivos de Aprendizaje: esto aplica solo cuando otras formas de adecuación curricular, como las descritas anteriormente, no resultan efectivas.

p13_11: Adecuaciones en los objetivos - Otra adecuación en los objetivos.

p13_12: No se realizan adecuaciones.

Los resultados de los docentes de 4° básico se observan en el gráfico 9, para los establecimientos con y sin PIE. El valor 0 es respuesta no favorable y el 1 es respuesta favorable.

Gráfico 9. Porcentaje de respuesta para preguntas de tipo de adecuaciones (p13 Docentes) para establecimientos con y sin PIE, docentes 4° básico



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

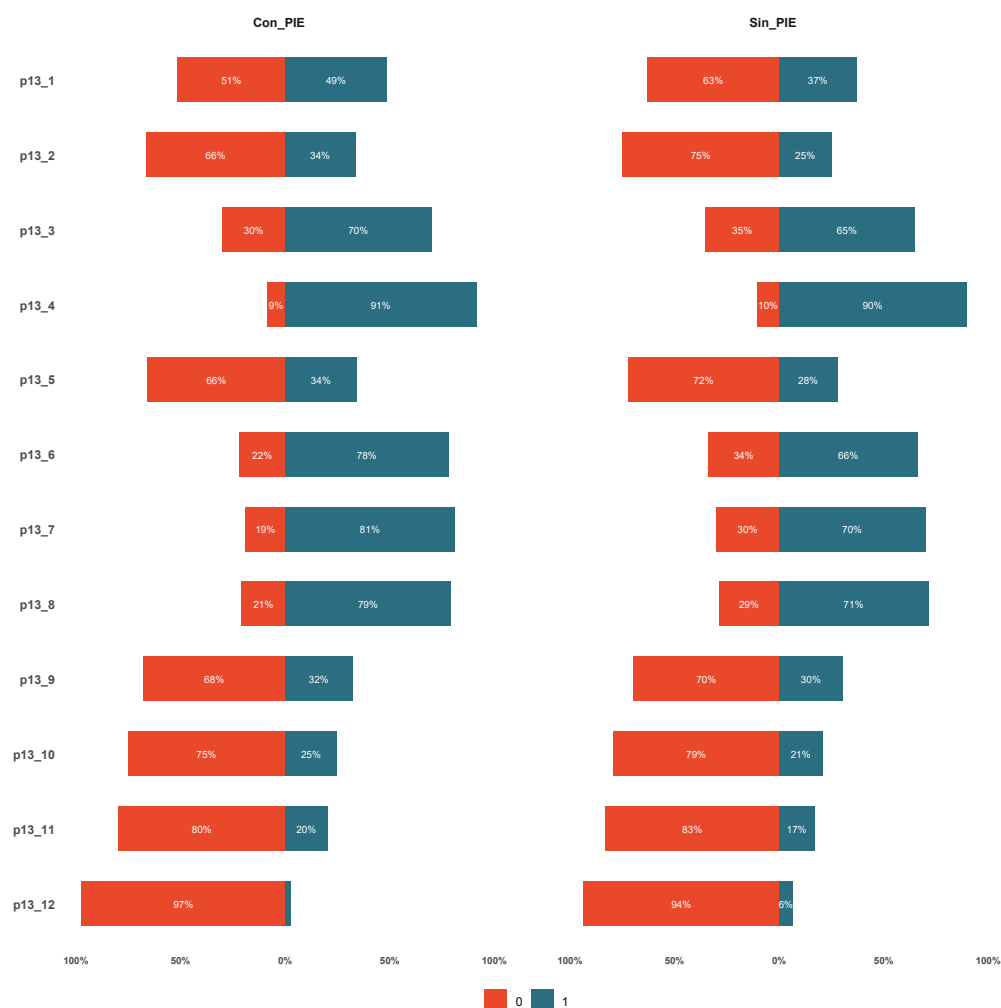
Observando los datos de los docentes de 4° básico, en primer lugar, se observa que tanto en establecimientos con PIE como sin PIE se realizan adecuaciones y, por ende, se puede hipotetizar que en la mayoría sino todos los establecimientos, se atiende a una diversidad de estudiantes con necesidades educativas pero que no todos están adecuadamente visibilizados.

Entre las adecuaciones de acceso, las que muestran una diferencia más notoria entre establecimientos con y sin PIE son aquellas que implican recursos específicos, como son el manejo de Lengua de Señas o el uso de braille o computadores para el acceso (p13_1 y P13_2) con una diferencia de 18 y 15 puntos porcentuales más de respuesta favorable en los establecimientos con PIE.

Por otra parte, las adecuaciones de acceso que implican reorganización de tiempo o ajustes en la ubicación del estudiante (p13_3 y P13_4) son ampliamente utilizadas tanto en establecimientos con PIE como sin PIE, con un 84% y 77% de respuesta favorable en establecimientos con y sin PIE en el caso de la adecuación del entorno, y un 94% y 92% de respuesta favorable en establecimientos con y sin PIE en el caso de la adecuación de la organización del tiempo y horario.

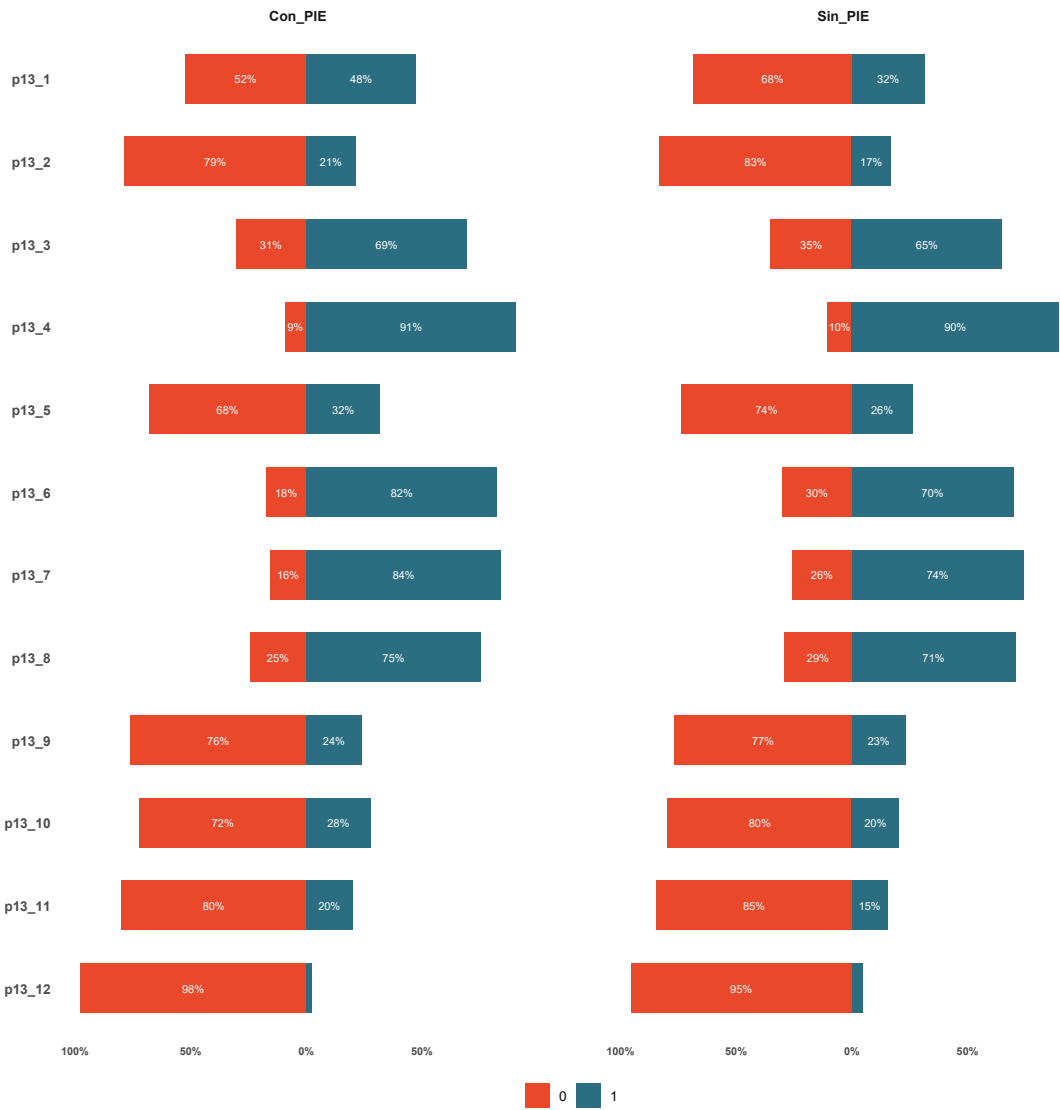
Entre las adecuaciones en los objetivos de aprendizaje, las que más frecuentemente se utilizan son aquellas que manejan los objetivos de aprendizaje con graduación en complejidad (p13_6), priorización (p13_7) o adecuación de temporalización (p13_8). Si bien estas adecuaciones son las más utilizadas tanto en establecimientos con PIE como sin PIE, se observa una diferencia notoria entre ambos tipos de establecimiento. En los establecimientos con PIE, estas adecuaciones tienen un 88, 87 y 84% de respuesta favorable, mientras que en los establecimientos sin PIE se dan en un 70, 69 y 73%.

Gráfico 10. Porcentaje de respuesta para preguntas de tipo de adecuaciones (p13 Docentes) para establecimientos con y sin PIE, docentes Lenguaje II medio



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Gráfico 11. Porcentaje de respuesta para preguntas de tipo de adecuaciones (p13 Docentes) para establecimientos con y sin PIE, docentes Matemática II medio



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

En los datos de II medio (gráficos 10 y 11), se puede observar tendencias similares que 4° básico en las adecuaciones más frecuentes utilizadas por los docentes para el logro de los aprendizajes.

Entre las adecuaciones de acceso, las que muestran una diferencia más notoria entre establecimientos con y sin PIE son aquellas que implican recursos específicos, como son el manejo de Lengua de Señas o el uso de braille o computadores para el acceso (p13_1 y P13_2). En el caso del uso de adecuaciones como braille o uso de computadores de acceso, este es menor entre docentes de matemática que en las prácticas de docentes de Lenguaje, con un 21% de respuesta favorable en los primeros y un 34% entre los segundos.

Por otra parte, las adecuaciones de acceso que implican reorganización de tiempo o ajustes en la ubicación del estudiante (p13_3 y P13_4) son utilizadas tanto en establecimientos con PIE como sin PIE, con un 70% y 65% de respuesta favorable respectivamente en el caso de la adecuación del entorno, y un 91% y 90% de respuesta favorable en el caso de la adecuación de la organización del tiempo y horario, entre docentes de Lenguaje. Se observan porcentajes cercanos entre docentes de Matemáticas.

Entre las adecuaciones en los objetivos de aprendizaje, las que más frecuentemente se utilizan son aquellas que manejan los objetivos de aprendizaje con graduación en complejidad (p13_6), priorización (p13_7) o adecuación de temporalización (p13_8). Similar a 4º básico, si bien son las más utilizadas entre docentes de establecimientos con PIE y sin PIE, hay una diferencia notoria entre ambos tipos de establecimiento. Entre los docentes de establecimientos con PIE, estas adecuaciones tienen un 78, 81 y 79% de respuesta favorable, mientras que en los establecimientos sin PIE se dan en alrededor de un 66, 70 y 71%. Porcentajes cercanos se dan entre docentes de Matemáticas.

Considerando a los establecimientos que reciben subvención pública, es decir, Municipalizados, SLEP y Subvencionados, el reporte de uso de adecuaciones está presente tanto entre quienes reciben la subvención específica de PIE como entre quienes no la reciben, aunque entre estos últimos se ve una tendencia de menor uso de todas ellas. Por otra parte, en los establecimientos Particulares que no reciben subvención pública, el reporte de uso de adecuaciones también está presente con resultados similares a los subvencionados. En los Particulares, es llamativo que haya un 8,7% de los docentes que reporta que no se realizan adecuaciones, así como el 6,4% de los públicos que no tienen PIE. Estos datos se encuentran en el Anexo 3.

El Decreto 170 es el que establece la distinción y los criterios diagnósticos para las dos categorías de necesidades educativas especiales que se reconocen en el sistema educacional chileno: transitorias y permanentes. Las primeras son aquellas dificultades de aprendizaje que experimentan los estudiantes en algún momento de su vida escolar y que demandan apoyos y recursos adicionales o extraordinarios por un determinado período de su escolarización. Entre ellas están el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) y el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA/H), entre otras. Las segundas, permanentes, son aquellas que experimentan ciertos estudiantes durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente, y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar su progreso y aprendizaje. Entre ellas están la Discapacidad intelectual, Sordocegera, Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual, Discapacidades múltiples, Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Disfasia Severa.

En los aspectos consultados a los docentes respecto a las adecuaciones curriculares, y en vista de que la gran mayoría de los establecimientos atienden a estudiantes con NEE transitorias y estudiantes con NEE permanentes, no se observan diferencias entre los resultados que corresponden a datos de cursos con estudiantes con NEET y con NEEP (Gráfico E Anexo 3) de 4° básico. Dado que el Cuestionario indaga en las estrategias utilizadas en su labor docente global, no se pueden inferir qué prácticas van dirigidas a qué necesidades.

Lo mismo se observa en las respuestas de los docentes de II medio, tanto en los docentes de Lenguaje (Gráfico F Anexo 3) como Matemática (Gráfico G Anexo 3), al describir el tipo de adecuaciones que realizan en su aula comparando el dato entre la población con NEET y NEEP que es atendida.

Podemos por lo tanto señalar que en el panorama global de los estudiantes con NEE tanto transitorias como permanentes los docentes reportan que aplican la mayoría de estas estrategias, algunas de manera casi universal (superando el 90% de respuesta favorable) en sus aulas. En los análisis de la tercera sección de este informe podremos observar la asociación entre las adecuaciones y los resultados de aprendizaje de los estudiantes con NEE transitorias.

4.2 PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL: EVIDENCIA DESDE LOS CUESTIONARIOS DE CALIDAD Y CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN

La percepción de los apoderados y apoderadas (padres, madres y tutores) frente a la inclusión educativa es un tema estudiado por diversos autores e investigadores (Vega & Rivera, 2022; Ferrer, 2012; Tárraga et al., 2021), especialmente en el contexto de países con políticas de inclusión escolar, como Chile. Las variables que se consideran más importantes son el apoyo del establecimiento para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, la capacitación docente para este fin, la comunicación con la familia y la distinción del enfoque de la gestión escolar desde una perspectiva de Integración o de Inclusión. Sobre esto último, hay una extensa discusión (López et al., 2014; Román, D. 2019) que refiere a un avance cultural desde la perspectiva de Integración (con foco en el déficit o discapacidad del estudiante) a la Inclusión (con foco en las barreras de acceso que pone el sistema educativo).

En los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación para Apoderados y Apoderadas 2024, se incluyó una batería de ítems referidos a distintos elementos de la gestión inclusiva, no centrado solo en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, pero mayoritariamente focalizadas en las necesidades de un estudiantado cada vez más diverso en múltiples aspectos.

Los ítems que las y los apoderados de 4° básico y II medio respondieron son los siguientes, considerando el valor 0 como respuesta no favorable y el 1 como respuesta favorable.

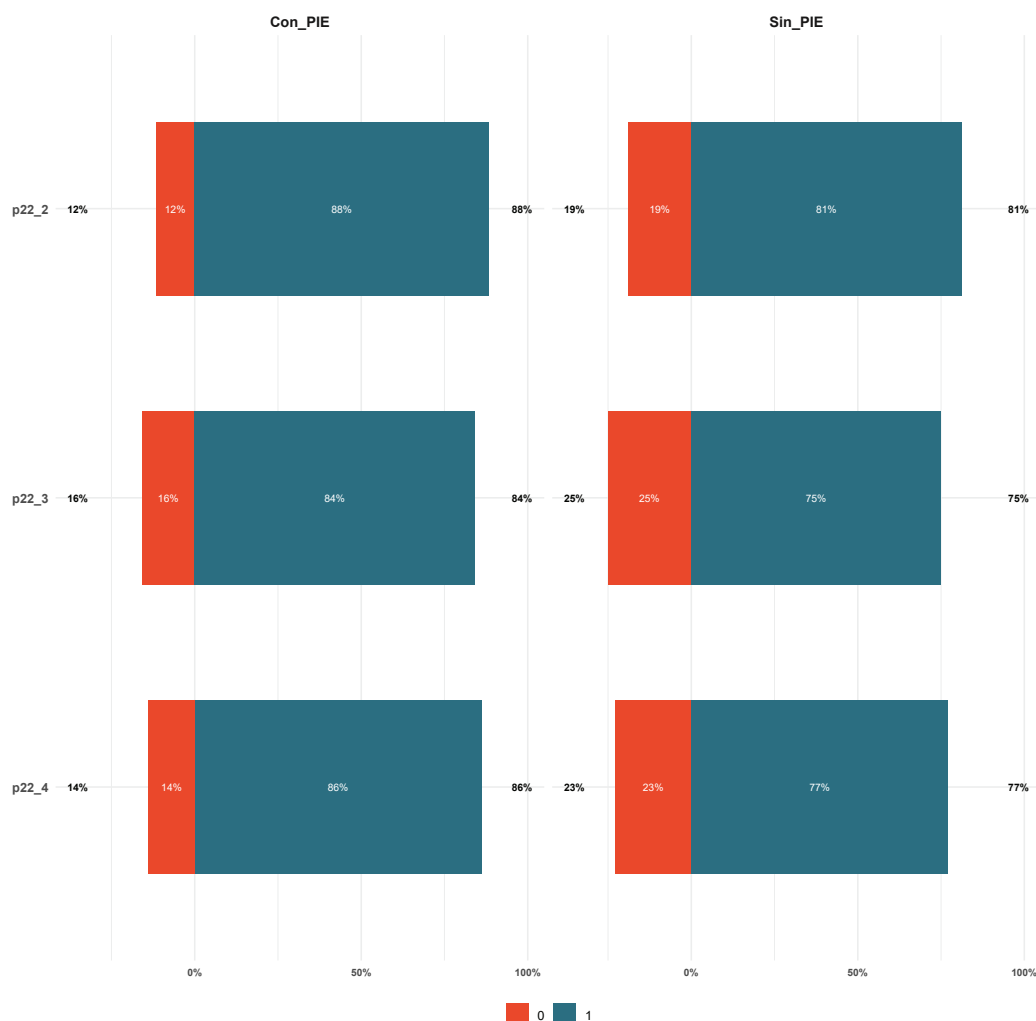
p22_02: Se ofrecen y coordinan apoyos para los y las estudiantes de acuerdo a sus necesidades.

p22_03: El personal del colegio está capacitado para apoyar las necesidades de la diversidad de estudiantes.

p22_04: Los y las profesores(as) realizan sus clases considerando las necesidades de la diversidad de estudiantes.

Las respuestas de los apoderados de 4° básico (Gráfico 15) y II medio (Gráfico 16) señalan una percepción mayormente favorable de la gestión inclusiva de los establecimientos. Al igual que las y los docentes, se ven pocas diferencias entre las percepciones de apoderados(as) de establecimientos con PIE y sin PIE.

Gráfico 15. Porcentaje de respuesta de Apoderados(as) de 4° básico en Gestión de la Inclusión (p22) para establecimientos con y sin PIE

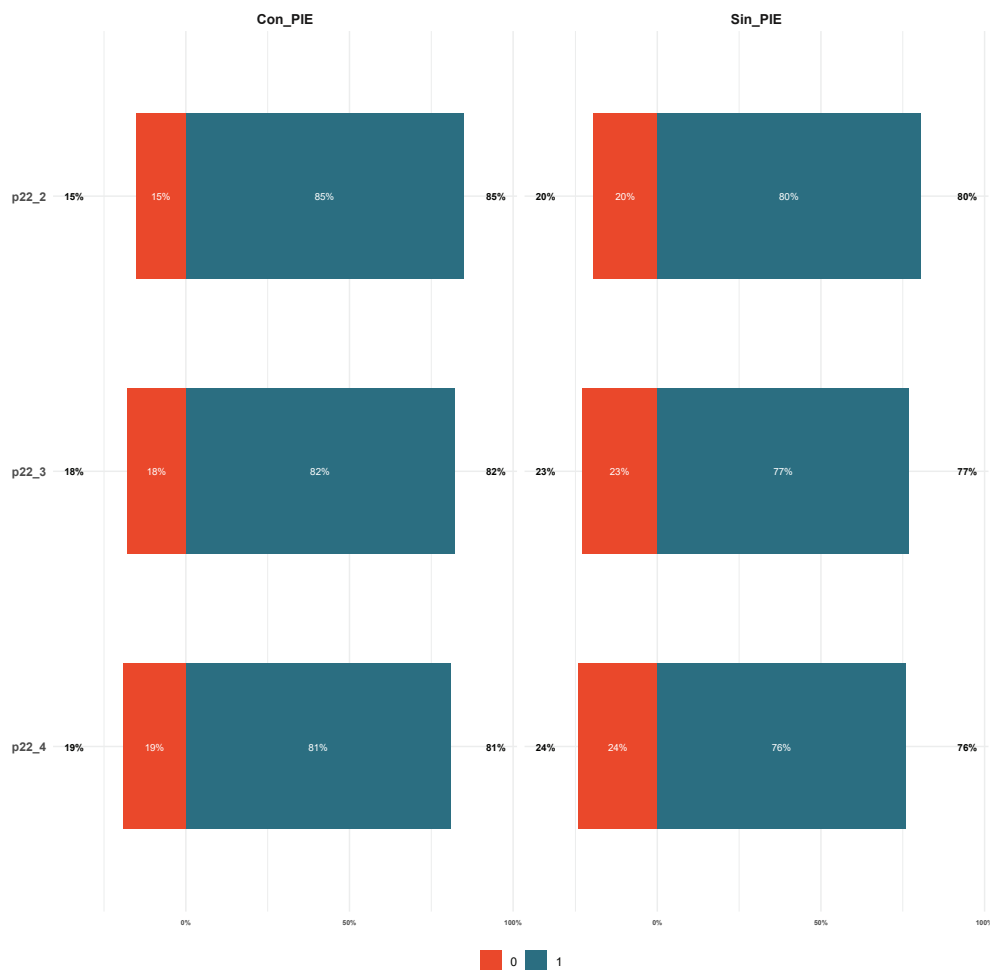


Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

En 4° básico se observa una diferencia de entre 7 y 9 puntos porcentuales entre establecimientos con PIE y sin PIE en la valoración de las y los apoderados sobre la gestión de la inclusión. En los establecimientos con PIE, las respuestas positivas se mantienen consistentemente altas (entre 84% y 88%) con bajos niveles de respuestas negativas (entre 12% y 16%), lo refleja una percepción favorable por parte de los apoderados en el apoyo escolar a las necesidades de la diversidad del estudiantado. Los establecimientos sin PIE también presentan mayorías positivas (entre 75% y 81%), pero las respuestas negativas varían entre 19% y 25%, evidenciando una mayor dispersión en la valoración por parte de las y los apoderados. En general, la gráfica indica que la presencia del PIE se asocia con percepciones más positivas en este nivel educativo.

Más diferencias se observan entre establecimientos subvencionados que en las otras dependencias (ver Anexo 5). En 4° básico, el aspecto de percepción más desfavorable refiere al ítem “El personal del colegio está capacitado para apoyar las necesidades de la diversidad de estudiantes”. En este aspecto, en promedio, los(as) apoderados de todas las dependencias señalan un 79,5% de respuesta favorable, siendo las y los apoderados de establecimientos subvencionados, pagados y de SLEP, que no tienen PIE, los más críticos con un 24%, 27% y 25% de respuesta no favorable respectivamente.

Gráfico 16. Porcentaje de respuesta de Apoderados(as) de II medio en Gestión de la Inclusión (p22) para establecimientos con y sin PIE



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

En II medio (Gráfico 16) se mantiene un patrón similar al de 4° básico, aunque con disminuciones en los porcentajes positivos. Se observan diferencias de 6 y 9 puntos porcentuales entre establecimientos con PIE y sin PIE. En los establecimientos con PIE, las respuestas favorables oscilan entre 81% y 85%, acompañadas de niveles de respuestas negativas entre 15% y 19%, lo que confirma una valoración predominantemente positiva. Los establecimientos sin PIE presentan respuestas positivas entre 76% y 80% y negativas entre 20% y 24%, habiendo una percepción positiva, pero con menor intensidad y mayor dispersión en comparación con los establecimientos con PIE. Estos patrones sugieren que, la presencia del PIE continúa asociándose con mejores percepciones respecto de la gestión de la inclusión por parte de padres, madres y apoderados(as).

La diferencia más alta está en establecimientos de dependencia SLEP y, de manera no esperada, a favor de los establecimientos que no cuentan con la subvención especial para la inclusión en el ítem “Se ofrecen y coordinan apoyos para los y las estudiantes de acuerdo a sus necesidades”. Por otro lado, el aspecto sobre el cual las y los apoderados de II medio tienen una percepción menos favorable es en que los y las docentes realicen sus clases considerando la diversidad de estudiantes. En este aspecto, en promedio, los(as) apoderados de todas las dependencias señalan un 82,5% de respuesta favorable, y por dependencia son las y los apoderados de los establecimientos de establecimientos pagados y de SLEP que no tienen PIE los más críticos, con un 26% y 25% de respuesta no favorable respectivamente.

4.3 RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y ADECUACIONES SEGÚN LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES TRANSITORIAS

El objetivo último de las Adecuaciones Curriculares (AC) en estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET) es de facilitación, mediación y aseguramiento de la progresión curricular. Las Adecuaciones Curriculares (Decreto 83) no son un fin en sí mismas, sino el medio fundamental para que las y los estudiantes con NEET puedan alcanzar los Objetivos de Aprendizaje (OA) del currículo nacional. La función primordial de las AC es remover las barreras que el entorno educativo, la metodología o la evaluación imponen al estudiante debido a su necesidad transitoria. Las adecuaciones curriculares son la estrategia de individualización que garantiza el derecho al aprendizaje en igualdad de condiciones, al tomar el currículo oficial y hacerlo flexible para ajustarse temporalmente a las particularidades de un estudiante con una necesidad transitoria.

Las adecuaciones curriculares se distinguen en dos tipos, de acceso y de objetivos y contenidos. Al analizar la cantidad de adecuaciones curriculares de cada tipo que declaran realizar las y los docentes en su práctica pedagógica en general y los resultados de aprendizaje de los estudiantes evaluados en las pruebas Simce de Lectura y Matemática, se pueden observar los siguientes resultados (Tabla 1):

Tabla 3. Promedio de resultados de Simce de Lectura y Matemática de estudiantes de 4° básico con NEET y número de adecuaciones de acceso que realiza su docente

Prueba Simce	Promedio puntaje Simce	Desviación estándar del puntaje	Número de estudiantes	Grupo* (cantidad de adecuaciones de acceso)
Lectura	230	47	1293	1
Lectura	232	48	3417	2
Lectura	233	48	6269	3
Lectura	233	49	6736	4
Lectura	235	49	3772	5
Matemática	222	43	1308	1
Matemática	222	41	3457	2
Matemática	223	42	6397	3
Matemática	224	43	6858	4
Matemática	224	42	3840	5

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Nota:

*Grupo: número sumativo de tipo de adecuaciones que la o el docente declara realizar.

Las adecuaciones consideradas aquí son "Presentación de la Información", "Formas de Respuesta", "Organización del Ambiente", "Organización del Tiempo" y "otras adecuaciones de acceso".

En la Tabla 3, donde las adecuaciones evaluadas son las de acceso, se observa que el puntaje promedio en Lectura de las y los estudiantes de 4° básico con NEET va aumentando en la medida de que sus docentes reportan realizar más tipos de adecuaciones. Aquellos estudiantes de 4° básico con necesidades educativas transitorias cuyos docentes señalan realizar un solo tipo de adecuación curricular de acceso tienen resultados en Matemáticas más bajos que aquellos cuyos docentes señalan cinco tipos de adecuaciones aplicadas en clases.

Tabla 4. Promedio de resultados de Simce Lectura y Matemática de estudiantes de 4° básico con NEET y número de adecuaciones de objetivos de aprendizaje y contenidos que realiza su docente

Prueba Simce	Promedio puntaje Simce	Desviación estándar del puntaje	Número de estudiantes	Grupo* (cantidad de adecuaciones de acceso)
Lectura	231	49	1454	1
Lectura	234	48	4308	2
Lectura	233	48	15442	3
Matemática	223	42	1473	1
Matemática	223	42	4345	2
Matemática	223	42	15760	3

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Nota:

Grupo: número sumativo de tipo de adecuaciones que la o el docente del estudiante declara realizar.

Las adecuaciones de Objetivos consideradas en este análisis son "Graduación en el nivel de complejidad", "Priorización de objetivos y contenidos" y "Adecuaciones de temporalización".

En la Tabla 4, aquellos(as) estudiantes de 4° básico con necesidades educativas transitorias cuyos docentes señalan realizar un solo tipo de adecuación de objetivos y contenidos, tienen resultados en Lectura más bajos, pero no significativamente, que aquellos(as) cuyos docentes señalan tres tipos de adecuaciones de objetivos aplicadas en clases. En Matemática no se ve diferencia entre grupos.

Los resultados hasta aquí de forma agregada para las distintas necesidades transitorias muestran algunas señales de la relación entre las adecuaciones que realizan los docentes y los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes. Estos análisis se replicaron distinguiendo los tipos de diagnósticos que se reconocen entre las necesidades educativas transitorias (ver tablas en Anexo 6). Los resultados de este análisis señalan una diferencia significativa de puntaje en Lectura para estudiantes con trastorno de déficit atencional (TDA), observándose que estudiantes que tienen docentes que realizan más tipos de adecuaciones de acceso en clases, obtienen mejores resultados en la prueba de Lectura (Tabla 6A, Anexo 6).

La misma relación se da para las y los estudiantes con Trastornos específicos de Lenguaje mixto (TEL mixto) y Trastornos específicos de Lenguaje expresivo (TEL expresivo), donde se observa mejores resultados tanto en Lectura como en Matemática al aplicarse más adecuaciones de acceso (Tabla 6A, Anexo 6).

Respecto a la relación de adecuaciones de objetivos y los resultados de aprendizaje, los datos señalan mejores resultados en Lectura de estudiantes con Trastornos específicos de Lenguaje expresivo (TEL expresivo) cuyos docentes aplican tres adecuaciones de objetivos, respecto a estudiantes de similares características, con docentes que aplican una o dos tipos de adecuaciones de objetivos (Tabla 6B, Anexo 6).

Tabla 5. Promedio de resultados de Simce de Lectura y Matemática de estudiantes de II medio con NEET y número de adecuaciones de acceso que realizan sus docentes

Prueba Simce	Promedio puntaje Simce	Desviación estándar del puntaje	Número de estudiantes	Grupo* (cantidad de adecuaciones de acceso)
Lectura	209	45	2142	1
Lectura	207	46	3676	2
Lectura	209	45	4168	3
Lectura	209	45	2959	4
Lectura	210	45	1559	5
Matemática	215	40	2518	1
Matemática	216	41	4259	2
Matemática	216	41	4270	3
Matemática	216	41	2619	4
Matemática	214	41	933	5

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Tabla 6. Promedio de resultados Simce de Lectura y Matemática de estudiantes de II medio con NEET y número de adecuaciones de objetivos y contenidos que realizan sus docentes

Prueba Simce	Promedio puntaje Simce	Desviación estándar del puntaje	Número de estudiantes	Grupo* (cantidad de adecuaciones de acceso)
Lectura	212	48	1665	1
Lectura	209	46	3612	2
Lectura	208	45	9010	3
Matemática	217	42	1500	1
Matemática	218	42	3769	2
Matemática	215	40	9038	3

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

En el caso de las y los estudiantes de II medio, en la Tabla 5 se muestran los resultados relativos a las adecuaciones de acceso. No se observan diferencias significativas en el desempeño en Lectura de estudiantes con NEET, considerando la cantidad de adecuaciones que sus docentes reportan realizar. Sin embargo, sí se observa una leve tendencia de mejores puntajes entre los grupos de mayor cantidad de adecuaciones (3, 4 y 5 tipos de adecuaciones). En Matemática no se ve esta tendencia.

Tampoco se observa una relación entre mayor cantidad de adecuaciones y mejores resultados de Matemática o Lectura, tratándose de adecuaciones de objetivos y contenidos en II medio (Tabla 6). Al contrario, se da una relación inversa en el caso de los resultados de Lectura, ya que estos disminuyen sistemáticamente a mayor cantidad de adecuaciones de objetivos y contenidos que aplique el docente de Lenguaje.

Los resultados de II medio de forma agregada para las distintas necesidades transitorias, no muestran señales de la relación entre la variedad de adecuaciones que realizan los docentes y los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes. No se observan resultados relevantes al realizar estos análisis distinguiendo por tipos de diagnósticos que se reconocen entre las necesidades educativas transitorias (Anexo 6, tablas 6C, 6D, 6E y 6F).

> 5. Discusión

El análisis de la gestión institucional a partir de los datos de cuestionarios muestra una estructura con diferencias entre dependencias de los establecimientos en ambos niveles educativos. En primer lugar, la amplia presencia del Programa de Integración Escolar en establecimientos de 4° básico, evidencia que el programa mantiene una cobertura consolidada a nivel nacional, especialmente en establecimientos municipales y subvencionados. Esta alta adscripción se alinea con el marco normativo del Decreto N.º 170, que regula la identificación diagnóstica y el acceso a subvenciones para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), reforzando la idea de que la presencia del PIE constituye un componente estructural de la política de inclusión escolar. Si bien en II medio la participación en el programa disminuye, sigue siendo alta y existe una mayor proporción de establecimientos municipales adscritos en comparación a 4° básico.

La distribución de las NEE transitorias y permanentes evidencian un patrón consistente en ambos niveles, donde la gran mayoría de los establecimientos que se encuentran en el programa atienden ambos tipos de necesidades educativas. Esto se da mayormente en los establecimientos municipales, seguido de los subvencionados, que presentan una distribución similar pero menor. Por su parte, los SLEP, pese a su menor cantidad de establecimientos, siguen un patrón equivalente al de los municipales, lo que sugiere prácticas en gestión de la inclusión más o menos homogéneas. A pesar de que los establecimientos particulares no presentan registros de estudiantes con NEE en las bases utilizadas en este estudio, y además no están adscritos al PIE, no están excluidos de la gestión de inclusión.

Al examinar las proporciones de estudiantes según el tipo de necesidad educativa especial, la similitud entre las distribuciones relativas de NEE transitorias en SLEP y municipales sugiere que ambos sectores comparten criterios y prácticas institucionales más cercanas entre sí que respecto del sector subvencionado. Estos hallazgos dan cuenta de una política de inclusión cuya implementación es amplia pero heterogénea, donde la adscripción al PIE es mayoritaria, pero la visibilización de las NEE continúa siendo limitada, ya que los estudiantes con necesidades educativas permanentes no están registrados de la misma forma que los que tienen necesidades educativas transitorias en las bases que se utilizaron en este estudio (Bases de Rendimiento SIGE y Bases Simce).

Respecto a la percepción de las familias, se observan patrones consistentes en las diferentes dependencias de los establecimientos con PIE en ambos niveles. En general, los resultados muestran que la presencia del programa de integración se asocia con percepciones más positivas por parte de los padres y apoderados, tanto en 4° básico como en II medio. Esta tendencia es coherente con la literatura que señala que la existencia de equipos especializados, protocolos de apoyo y estructuras institucionales destinadas a la atención de la diversidad tienden a mejorar la confianza de las familias en la capacidad de la escuela para responder a las necesidades de sus estudiantes (Cornejo 2017, Duk Homad & Narvarte Eguiluz 2008, Tort & Simó 2007).

En 4° básico, las diferencias observadas en la percepción de los y las apoderados(as) en establecimientos con y sin PIE evidencian una mayor valoración del acompañamiento, la organización institucional y la capacidad de respuesta frente a la diversidad en aquellos establecimientos que cuentan con este programa. No obstante, incluso entre los establecimientos sin PIE, la mayoría de las percepciones se mantiene en rangos positivos, aunque con mayor variabilidad y proporciones más altas de respuestas negativas. El aspecto peor evaluado en este nivel dice relación con la capacitación del personal para atender a un estudiantado diverso, particularmente en los establecimientos subvencionados, pagados y SLEP sin PIE, donde la proporción de respuestas no favorables supera el 24%. Esto sugiere que la percepción de insuficiente formación docente continúa siendo una preocupación para las familias, incluso en contextos donde existe mayor infraestructura institucional.

Para II medio, se observan patrones similares, aunque ligeramente menores, esto podría deberse a cambios de la dinámica escolar en este nivel. Las diferencias entre establecimientos con y sin PIE reflejan la importancia que las familias atribuyen a la existencia de estructuras formales de apoyo a la inclusión. También surgen resultados que requieren atención, como que la mayor diferencia dentro de los establecimientos sin PIE en la dependencia SLEP, es en el ítem relativo a la coordinación de apoyos. Asimismo, el ítem peor evaluado en este nivel es el que se refiere a la consideración de la diversidad por parte de los docentes en sus clases, lo que muestra una preocupación por prácticas pedagógicas inclusivas.

Si bien la presencia del PIE constituye un factor relevante, asociado a percepciones familiares más positivas, persisten desafíos estructurales vinculados a la formación docente, la coordinación de apoyos y la capacidad del sistema para sostener prácticas inclusivas en ambos los niveles. La consistencia entre niveles y dependencias indica que las percepciones familiares no están determinadas únicamente por el tipo de establecimiento, sino también por la manera en que las políticas de inclusión se traducen en prácticas visibles para las familias.

En relación con las adecuaciones curriculares y los resultados de aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET), se evidencia patrones diferenciados según nivel educativo, tipo de adecuación y diagnóstico asociado. En términos conceptuales, las adecuaciones, tanto de acceso como de objetivos, constituyen un mecanismo para garantizar la progresión de los estudiantes con NEET, en línea con los principios establecidos por el Decreto 83 y con la noción de eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Desde esta perspectiva, resulta relevante examinar empíricamente si la implementación de un mayor número o variedad de adecuaciones se asocia con mejoras efectivas en los resultados de Lectura y Matemática. En 4° básico, los datos sugieren una relación positiva entre la diversidad de adecuaciones de acceso que realiza el o la docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes con necesidades transitorias, especialmente en Lectura. La presencia de puntajes promedios más altos en contextos donde se reporta una mayor diversidad de adecuaciones indica que los apoyos vinculados a la presentación de la información, la organización del tiempo o las formas de respuesta podrían estar facilitando condiciones de acceso más adecuadas para este grupo de estudiantes. En Matemática, si bien la tendencia es menos pronunciada, también se observa que estudiantes cuyos docentes reportan un mayor número de adecuaciones de acceso presentan en promedio mejores resultados.

Para las adecuaciones de objetivos, las diferencias en Lectura no alcanzan significancia estadística, aunque los puntajes son mayores en los grupos con mayor cantidad de adecuaciones. En Matemática no se registran diferencias relevantes. Estos resultados sugieren que, en 4° básico, las adecuaciones de acceso desempeñan un rol en la facilitación del aprendizaje más que las adecuaciones directamente vinculadas a la modificación de objetivos.

El análisis por tipo de diagnóstico permite profundizar esta tendencia. En el caso de estudiantes con Trastorno de Déficit Atencional (TDA) y con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL mixto y TEL expresivo), las adecuaciones de acceso muestran una asociación significativa con mejores resultados, tanto en Lectura como en Matemática. La recurrencia de este patrón sugiere que las estrategias de acceso, al flexibilizar los modos de presentación y procesamiento de la información, podrían ser incidentes en el desempeño académico de estudiantes con NEET en los primeros años de escolaridad.

La situación en II medio contrasta con los resultados observados en 4° básico. En este nivel, la relación entre el número de adecuaciones y los resultados de aprendizaje se vuelve más débil y, en algunos casos, inexistente. Para las adecuaciones de acceso, no se identifican tendencias crecientes sostenidas, aunque se percibe una ligera mejora en Lectura entre los grupos que reportan mayor cantidad de adecuaciones. En Matemática, esta relación no aparece. En el caso de las adecuaciones de objetivos, los datos muestran incluso una relación inversa en Lectura donde los puntajes disminuyen sistemáticamente a medida que aumenta el número de adecuaciones aplicadas. Al distinguir por tipo de NEE no emergen asociaciones positivas significativas ni patrones evidentes de asociación. Estos resultados en II medio deberían ser analizados desde diversas perspectivas pedagógicas y metodológicas.

En conjunto, la evidencia muestra que la efectividad de las adecuaciones curriculares varía según el nivel educativo y el tipo de apoyo. Mientras en 4° básico las adecuaciones de acceso se asocian consistentemente con mejores resultados, especialmente para estudiantes con diagnósticos específicos como TDA y TEL, en II medio esta relación se debilita o incluso se revierte. Este contraste plantea interrogantes relevantes para la política educativa como la necesidad de fortalecer la pertinencia, calidad y oportunidad de las adecuaciones en el nivel de educación media; la importancia de acompañar a las y los docentes mediante formación específica para la atención de estudiantes con NEET; y la urgencia de avanzar en estrategias que articulen los apoyos de acceso con la progresión curricular propia de la enseñanza media.

> Conclusión

Este estudio exploratorio muestra que hay una percepción de transversalización de la perspectiva de inclusión en la mayoría de los establecimientos educativos analizados, manifestada por una percepción consistentemente positiva, tanto en el cuerpo docente como en las familias (apoderados y apoderadas). Esta mirada favorable abarca desde la gestión institucional y las prácticas pedagógicas, hasta la cultura y la convivencia educativa.

Un hallazgo significativo es que esta percepción positiva se mantiene independiente del soporte financiero específico, como la provisión de fondos a través del Programa de Integración Escolar (PIE). No obstante, los establecimientos que sí cuentan con la subvención PIE exhiben una percepción más favorable y una implementación de acciones pedagógicas con inversión de recursos en horas de docentes y apoyos especializados más acentuada, lo que subraya la importancia de la inversión estatal en estos procesos.

A pesar del compromiso institucional percibido, el análisis de las prácticas pedagógicas, específicamente las adecuaciones curriculares, no permite establecer una relación causal fuerte y generalizada con los resultados de aprendizaje (Simce) para los estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Si bien se observan resultados positivos, aunque no concluyentes, para estudiantes con ciertas necesidades transitorias (Trastornos Específicos del Lenguaje y Trastorno de Déficit Atencional), se requiere investigación más profunda para generalizar un impacto positivo de estas adecuaciones en el logro académico.

Finalmente, las limitaciones de este estudio, derivadas de su diseño exploratorio y la dificultad para acceder a los puntajes Simce de la población con necesidades educativas permanentes (NEEP) de 4° básico y II medio correspondientes al año 2024, sugieren la necesidad de futuras investigaciones longitudinales y metodologías que permitan establecer, de manera más robusta, la eficacia de las políticas y prácticas inclusivas en los resultados de aprendizaje.

Referencias

- Ainscow, M. (2015). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. <https://www.researchgate.net/publication/266574049>
- Armstrong, T., & Rodríguez, A. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Grupo Planeta. https://books.google.cl/books/about/El_poder_de_la_neurodiversidad.html?id=yMd0AgAAQBAJ
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM-OEI. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf>
- Cornejo, C. (2017). *Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo*.
- Duk Homad, C., & Navarte Eguiluz, L. (2008). *Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes*.
- Duk, C., & Murillo, J. (2012). La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 11-13.
- Ferrer, A. (2012). *Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales: Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación*.
- López Virgen, V., Julio Maturana, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez Villalobos, M. V. (2014). Barreras culturales para la Inclusión: políticas y prácticas de Integración en Chile. *Revista de educación*, 363, 256-281.
- Manghi, D., Conejeros, M., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V., & Díaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Revista Cad. Pesqui.*, Vol. 50(75), 114-135.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Decreto N° 170*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Decreto N° 83*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015*. División de Educación General, Unidad de Educación Especial.
- Ministerio de Salud de Chile (2023). *Ley N° 21.545 Promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación*.
- Román Soto, D. (2020). La Educación Inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la Política Pública vigente (Decreto n°170, 2009 y Decreto n°83, 2015) y el Espacio Didáctico. *Revista Akadèmeia*.

Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: Perspectiva de directores, familias y evaluadores. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*.

Tort, A., & Simó, N. (2007). *Percepciones, análisis y propuestas acerca de la puesta en práctica de actuaciones para la atención a la diversidad en algunos centros educativos*.

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.

Vega, E., & Rivera, E. (2022). Percepción sobre la educación inclusiva en estudiantes y padres de familia de una institución educativa de Lima-Perú. *Revista Espacios*, 43(7), Art. 2.

> Anexos

ANEXO 1

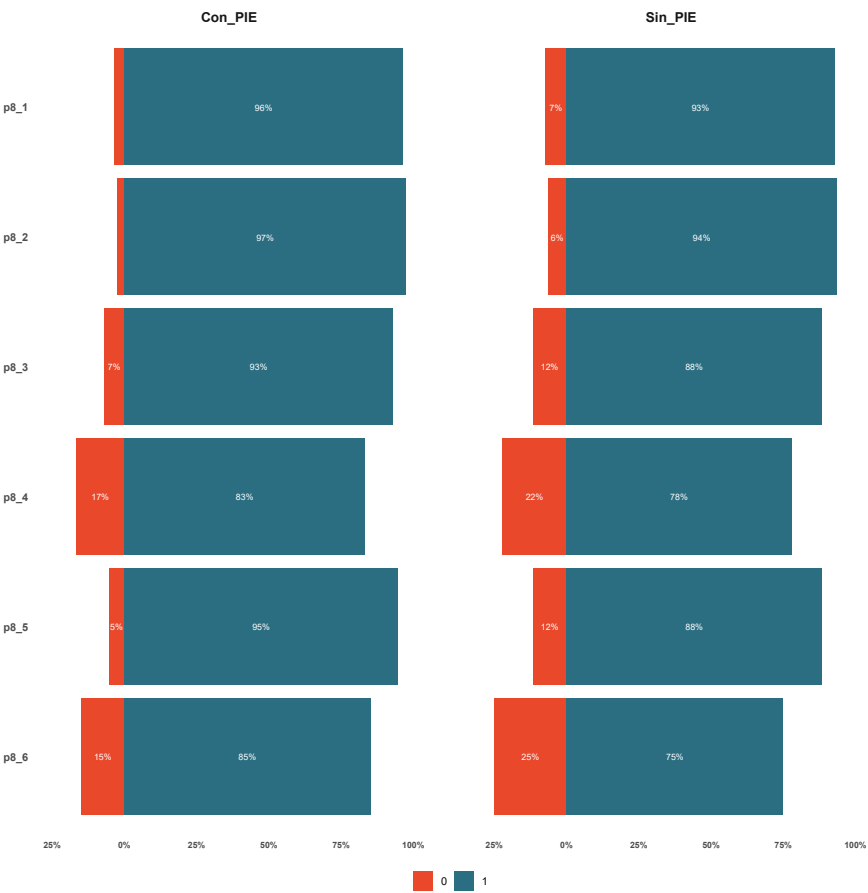
Tabla 1A. Códigos de integración NEE de la base de Rendimiento SIGE

Necesidades Educativas Especiales (NEE) para integración escolar		
COD_INT_ALU	Descripción	Tipo de NEE
0	No es alumno integrado	No aplica
101	Discapacidad Visual	Permanente
102	Discapacidad Intelectual	Permanente
103	Discapacidad Motora	Permanente
104	Discapacidad Auditiva	Permanente
105 ¹⁷	Trastorno del Espectro Autista	Permanente
106	Disfasia Severa	Permanente
107 ¹⁸	Graves alteraciones de la relación y de la Comunicación	Permanente
108	Discapacidades múltiples: sordo -ciego	Permanente
109	Discapacidades múltiples: otros	Permanente
110	Trastornos del Desarrollo	Permanente
111	Discapacidad Intelectual Grave o Severa	Permanente
112	Discapacidad Intelectual Moderada	Permanente
113	Discapacidad Intelectual Leve	Permanente
114	Discapacidad Motora Grave	Permanente
115	Discapacidad Motora Moderada	Permanente
116	Discapacidad Motora Leve	Permanente
117	Ceguera	Permanente
118	Baja Visión	Permanente
119	Sordera	Permanente
120	Hipoacusia Severa	Permanente
121	Hipoacusia Moderada	Permanente
122	Discapacidades Múltiples	Permanente
201	Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	Transitoria
202	Dificultades Específicas del Aprendizaje (TEA)	Transitoria
203	Trastorno de Déficit Atencional (TEA)	Transitoria
204 ¹⁹	Coeficiente Intelectual en Rango Limitrofe	Transitoria
205	TEL Mixto	Transitoria
206	TEL Expresivo	Transitoria

Fuente: Base Rendimiento SIGE 2024

ANEXO 2

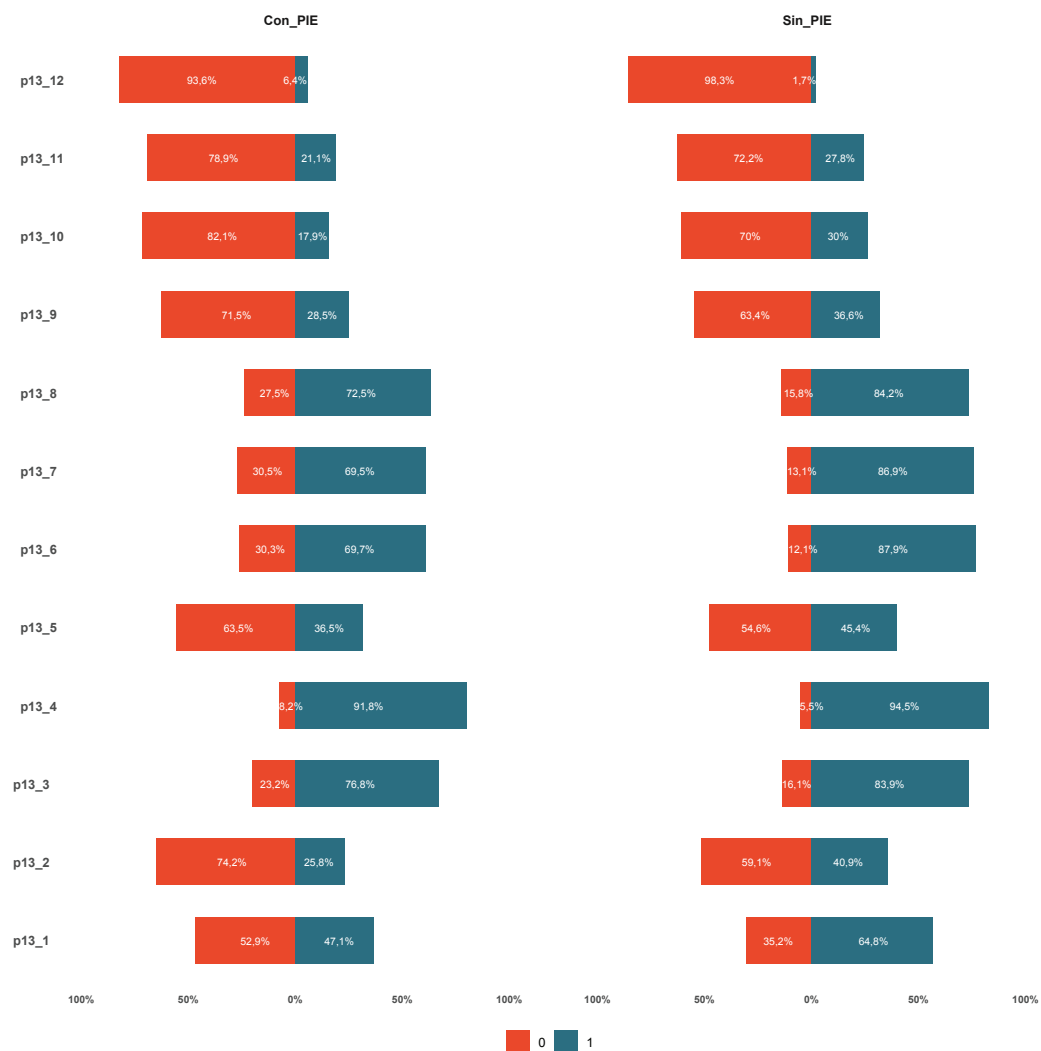
Gráfico 2A. *Respuesta cuestionario Docentes 4° básico Gestión de la inclusión (p8) solo para establecimientos que reciben subvención estatal*



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

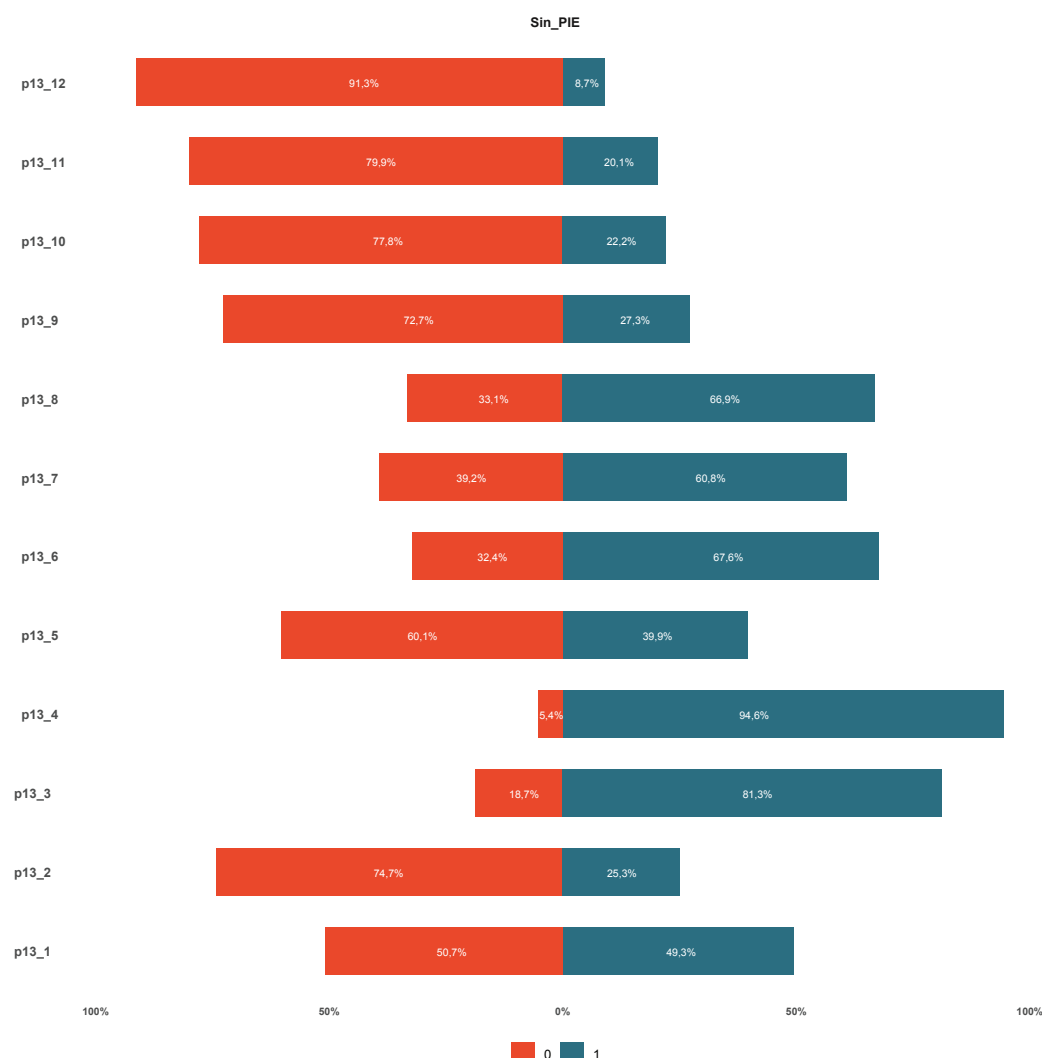
ANEXO 3

Gráfico 3A. Porcentaje de respuesta 4° básico pregunta tipo de adecuaciones (p13 Docentes) para establecimientos que reciben subvención pública, con y sin PIE



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Gráfico 3B. Porcentaje de respuesta 4° básico pregunta tipo de adecuaciones (p13 Docentes) para establecimientos que no reciben subvención pública



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

ANEXO 4

Gráfico 4A. Porcentaje de respuesta de docentes de II medio Lenguaje en pregunta tipo de adecuaciones (p13 Docentes) para establecimientos que reciben subvención con estudiantes NEE Transitorias



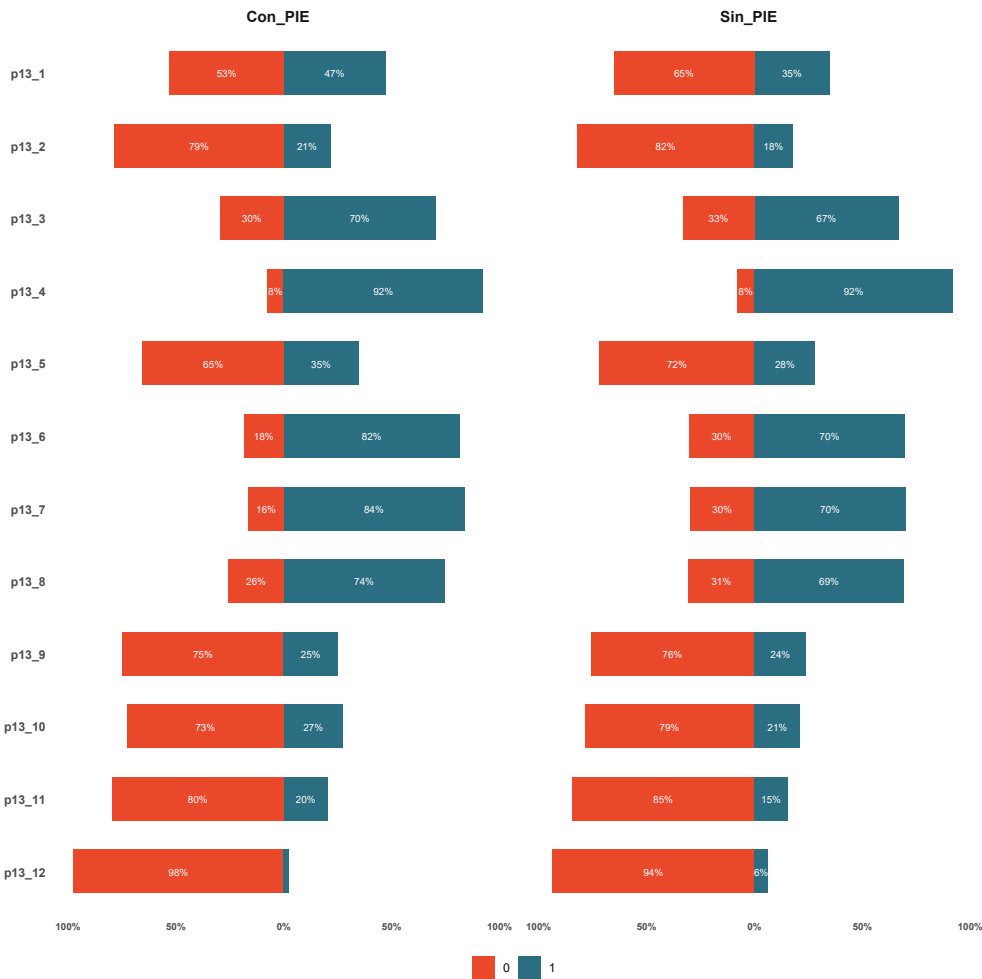
Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Gráfico 4B. Porcentaje de respuesta de docentes de II medio Matemática en pregunta tipo de adecuaciones (p13 Docentes) para establecimientos que reciben subvención con estudiantes NEE Transitorias



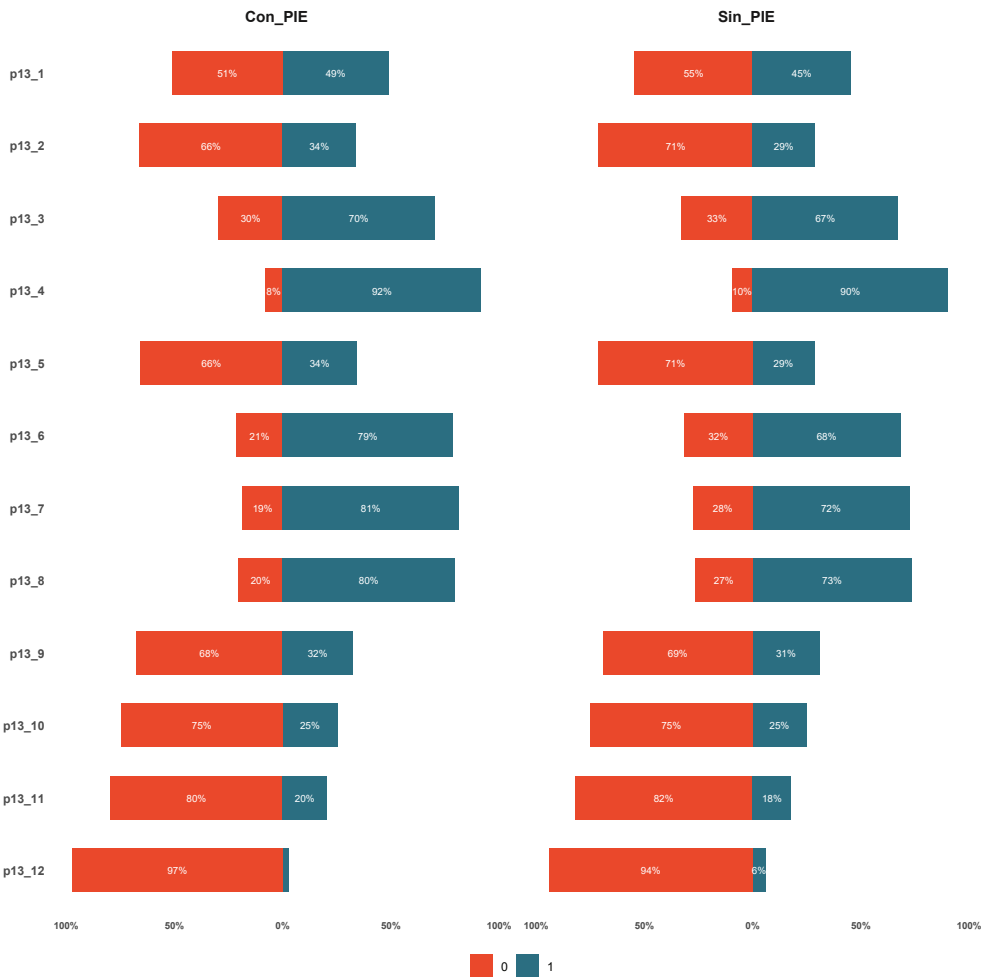
Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Gráfico 4C. Porcentaje de respuesta de docentes de II medio Matemática en pregunta tipo de adecuaciones (p13 Docentes) para establecimientos que reciben subvención con estudiantes NEE Permanentes



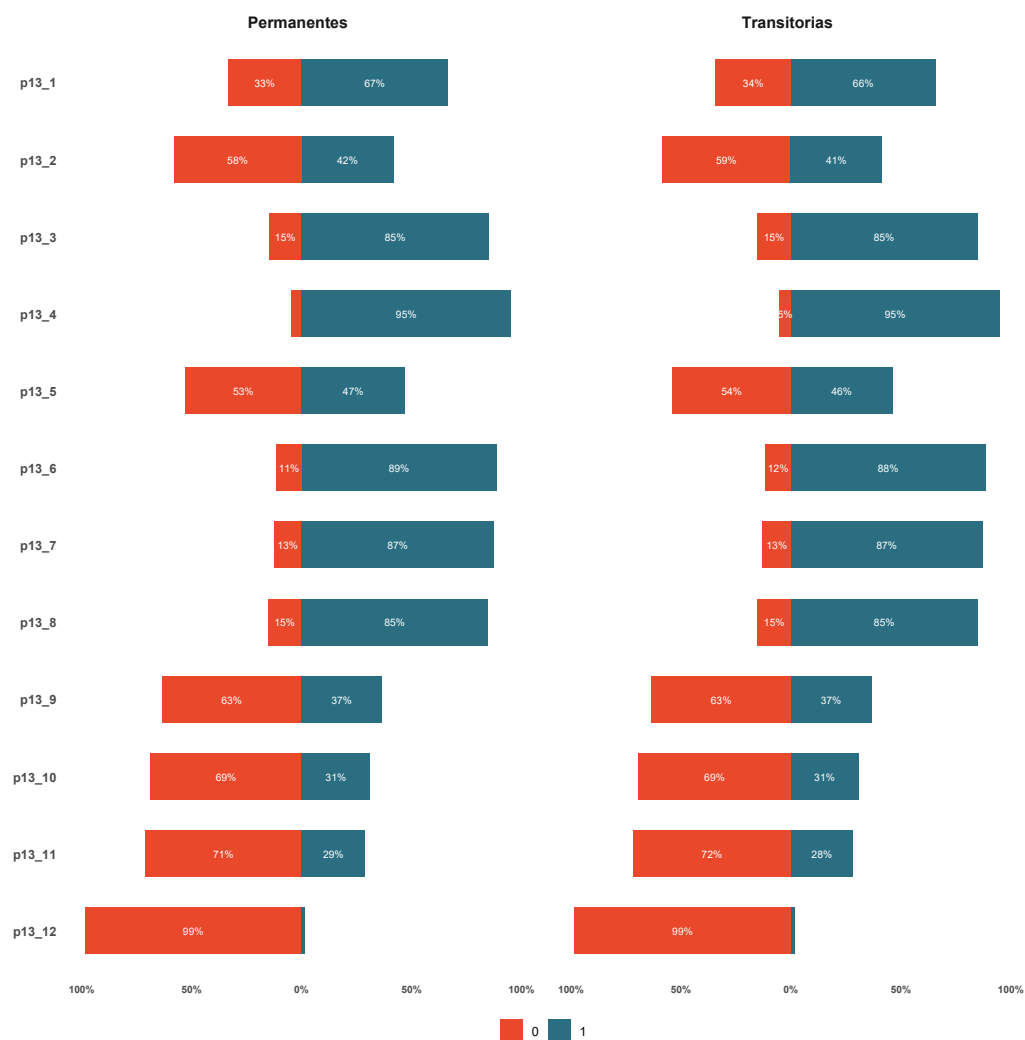
Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Gráfico 4D. Porcentaje de respuesta de docentes de II medio Lenguaje en pregunta tipo de adecuaciones (p13 docentes) para establecimientos que reciben subvención con estudiantes NEE Permanentes.



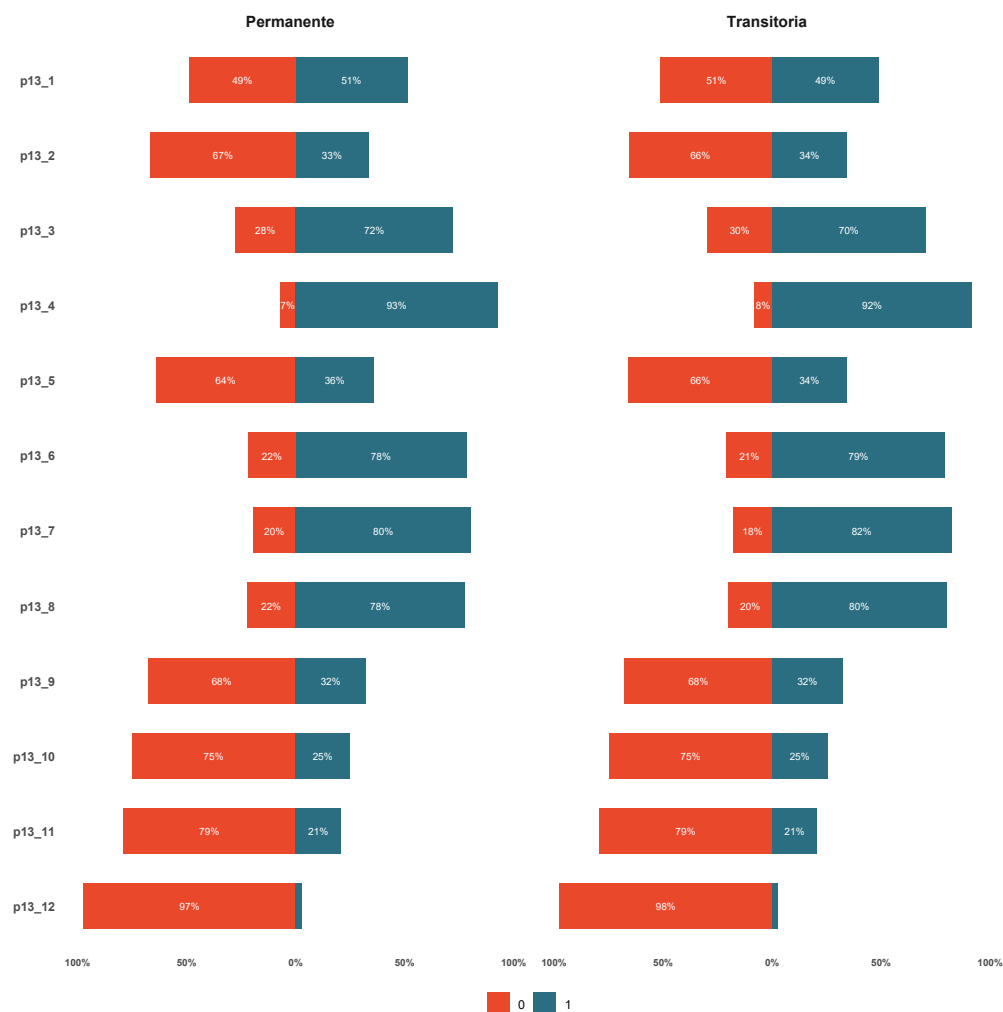
Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Gráfico 4E. Porcentaje de respuesta de docentes de 4° básico en pregunta tipo de adecuaciones (p13 docentes) para establecimientos con PIE y que reportan tener estudiantes con NEEP (izquierda) y NEET (derecha)



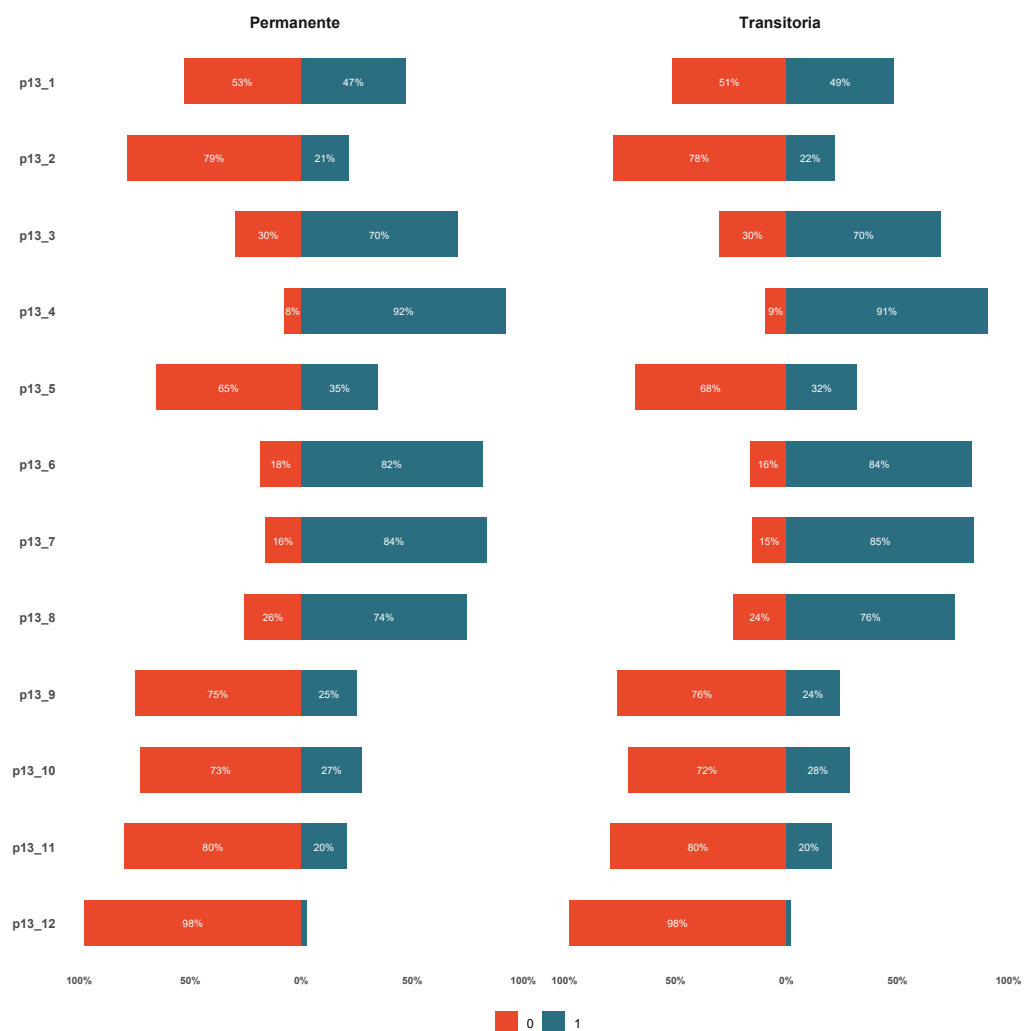
Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Gráfico 4F. Porcentaje de respuesta de docentes de II medio Lenguaje en pregunta tipo de adecuaciones (p13 docentes) para establecimientos con PIE y que reportan tener estudiantes con NEEP (izquierda) y NEET (derecha)



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

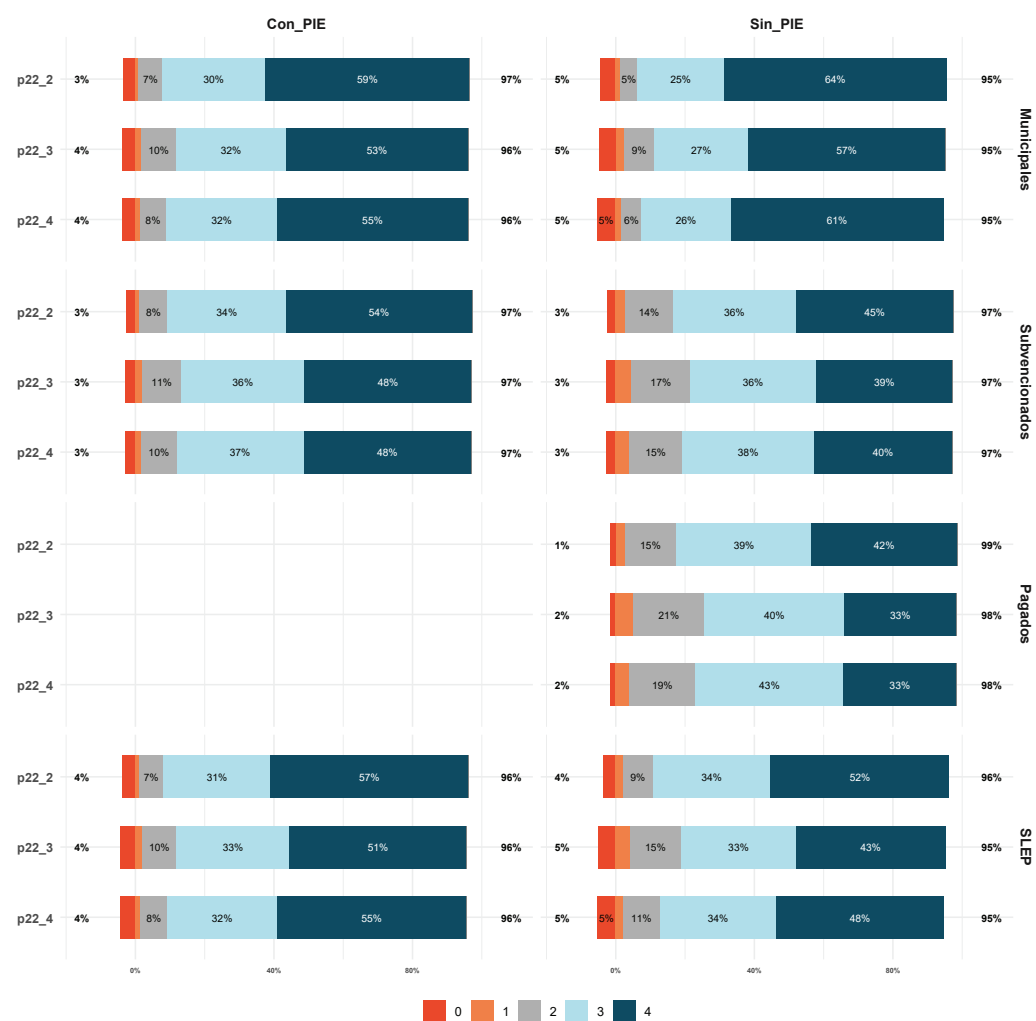
Gráfico 4G. Porcentaje de respuesta de docentes de II medio Matemática en pregunta tipo de adecuaciones (p13 docentes) para establecimientos con PIE y que reportan tener estudiantes con NEEP (izquierda) y NEET (derecha)



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

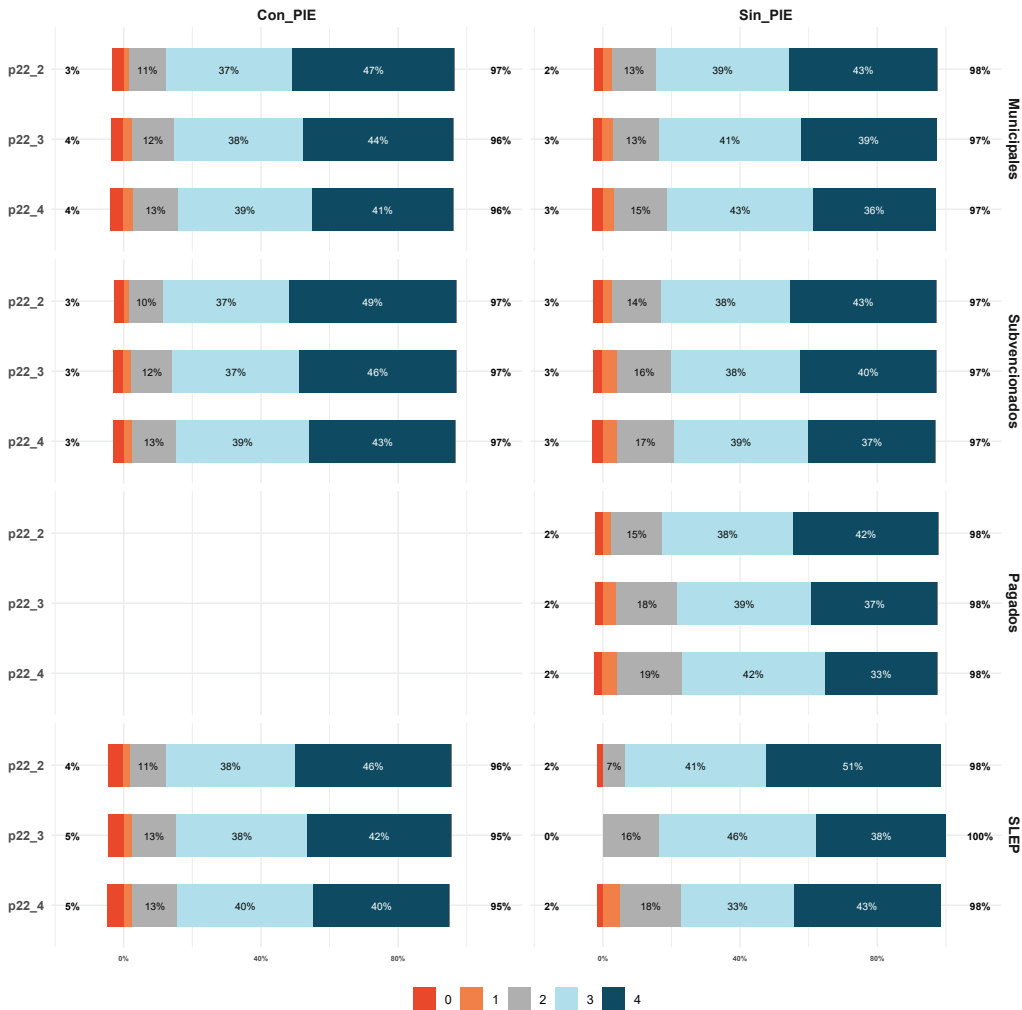
ANEXO 5

Gráfico 5A. Porcentaje de respuesta de apoderados(as) de 4° básico en Gestión de la Inclusión (p22) para establecimientos con y sin PIE por dependencia



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Gráfico 5B. Porcentaje de respuesta de apoderados(as) de II medio en Gestión de la Inclusión (p22) para establecimientos con y sin PIE por dependencia



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

ANEXO 6

Tabla 6A. Promedio de alumnos 4° básico NEET que reciben alguna adecuación de acceso por código de integración

Prueba Lectura/ Matemática	Código de integración (Anexo 1)	Promedio puntaje Simce Lectura/ Matemática	Desviación estándar del puntaje	Número de estudiantes	Grupo* (cantidad de adecuaciones de acceso)
Lectura	202	232	49	443	1
Lectura	202	237	47	1001	2
Lectura	202	232	46	1883	3
Lectura	202	233	46	2056	4
Lectura	202	236	46	1162	5
Matemática	202	220	41	450	1
Matemática	202	225	40	1018	2
Matemática	202	223	39	1908	3
Matemática	202	225	38	2118	4
Matemática	202	224	40	1191	5
Lectura	203	236	51	254	1
Lectura	203	238	51	717	2
Lectura	203	241	50	1354	3
Lectura	203	242	52	1534	4
Lectura	203	242	50	755	5
Matemática	203	235	45	255	1

[Continúa]

[Continuación]

Prueba Lectura/ Matemática	Código de integración (Anexo 1)	Promedio puntaje Simce Lectura/ Matemática	Desviación estándar del puntaje	Número de estudiantes	Grupo* (cantidad de adecuaciones de acceso)
Matemática	203	233	42	721	2
Matemática	203	235	42	1391	3
Matemática	203	235	44	1538	4
Matemática	203	233	43	760	5
Lectura	204	222	42	298	1
Lectura	204	217	45	771	2
Lectura	204	221	46	1357	3
Lectura	204	219	46	1394	4
Lectura	204	223	47	827	5
Matemática	204	211	41	298	1
Matemática	204	206	36	787	2
Matemática	204	207	39	1368	3
Matemática	204	206	39	1419	4
Matemática	204	209	39	850	5
Lectura	205	227	43	213	1
Lectura	205	231	47	666	2
Lectura	205	232	46	1226	3
Lectura	205	233	48	1255	4
Lectura	205	233	49	746	5

[Continúa]

[Continuación]

Prueba Lectura/ Matemática	Código de integración (Anexo 1)	Promedio puntaje Simce Lectura/ Matemática	Desviación estándar del puntaje	Número de estudiantes	Grupo* (cantidad de adecuaciones de acceso)
Matemática	205	221	42	219	1
Matemática	205	221	41	666	2
Matemática	205	222	42	1277	3
Matemática	205	227	44	1280	4
Matemática	205	226	43	759	5
Lectura	206	238	54	85	1
Lectura	206	244	46	262	2
Lectura	206	248	49	449	3
Lectura	206	249	50	497	4
Lectura	206	253	49	281	5
Matemática	206	235	44	86	1
Matemática	206	238	42	265	2
Matemática	206	238	41	453	3
Matemática	206	243	44	500	4
Matemática	206	242	42	279	5

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Tabla 6B. Promedio de alumnos 4° básico NEET que reciben alguna adecuación de objetivo por código de integración

Prueba Lectura/ Matemática	Código de integración (Anexo 1)	Promedio puntaje Simce Lectura/ Matemática	Desviación estándar del puntaje	Número de estudiantes	Grupo* (cantidad de adecuaciones de acceso)
Lectura	202	230	48	460	1
Lectura	202	234	46	1246	2
Lectura	202	234	47	4753	3
Matemática	202	222	39	468	1
Matemática	202	223	39	1265	2
Matemática	202	223	39	4859	3
Lectura	203	239	51	310	1
Lectura	203	243	51	1011	2
Lectura	203	241	51	3208	3
Matemática	203	234	44	309	1
Matemática	203	235	43	1010	2
Matemática	203	233	43	3267	3
Lectura	204	220	47	318	1
Lectura	204	220	44	953	2
Lectura	204	220	46	3324	3
Matemática	204	209	40	321	1
Matemática	204	206	38	953	2
Matemática	204	207	39	3399	3

[Continúa]

[Continuación]

Prueba Lectura/ Matemática	Código de integración (Anexo 1)	Promedio puntaje Simce Lectura/ Matemática	Desviación estándar del puntaje	Número de estudiantes	Grupo* (cantidad de adecuaciones de acceso)
Lectura	205	235	47	264	1
Lectura	205	232	46	792	2
Lectura	205	232	47	3015	3
Matemática	205	224	43	271	1
Matemática	205	224	43	813	2
Matemática	205	224	43	3082	3
Lectura	206	243	50	102	1
Lectura	206	247	48	306	2
Lectura	206	249	50	1141	3
Matemática	206	237	42	104	1
Matemática	206	240	37	304	2
Matemática	206	240	44	1149	3

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Tabla 6C. Promedio de alumnos de Lectura II medio NEET que reciben alguna adecuación de acceso con docentes de Lenguaje por código de integración

Prueba Lectura/ Matemática	Código de integración (Anexo 1)	Promedio puntaje Simce Lectura/ Matemática	Desviación estándar del puntaje	Número de estudiantes	Grupo* (cantidad de adecuaciones de acceso)
Lectura	202	214	45	1006	1
Lectura	202	214	46	1593	2
Lectura	202	213	44	1834	3
Lectura	202	215	45	1366	4
Lectura	202	217	46	725	5
Lectura	203	217	49	502	1
Lectura	203	213	48	985	2
Lectura	203	217	48	1070	3
Lectura	203	217	48	736	4
Lectura	203	211	48	410	5
Lectura	204	194	38	630	1
Lectura	204	192	39	1090	2
Lectura	204	194	41	1255	3
Lectura	204	194	39	851	4
Lectura	204	198	38	418	5

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Tabla 6D. Promedio de alumnos de Matemática II medio NEET que reciben alguna adecuación de acceso con docentes de Matemática por código de integración

Prueba Lectura/ Matemática	Código de integración (Anexo 1)	Promedio puntaje Simce Lectura/ Matemática	Desviación estándar del puntaje	Número de estudiantes	Grupo* (cantidad de adecuaciones de acceso)
Matemática	202	216	39	1148	1
Matemática	202	216	40	1928	2
Matemática	202	216	40	1975	3
Matemática	202	218	40	1160	4
Matemática	202	212	37	426	5
Matemática	203	226	45	616	1
Matemática	203	229	46	1101	2
Matemática	203	228	48	1037	3
Matemática	203	224	46	667	4
Matemática	203	225	45	253	5
Matemática	204	206	34	753	1
Matemática	204	204	33	1217	2
Matemática	204	204	32	1253	3
Matemática	204	206	33	786	4
Matemática	204	207	38	248	5

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Tabla 6E. Promedio de alumnos de Lectura II medio NEET que reciben alguna adecuación de objetivos por código de integración

Prueba Lectura/ Matemática	Código de integración (Anexo 1)	Promedio puntaje Simce Lectura/ Matemática	Desviación estándar del puntaje	Número de estudiantes	Grupo* (cantidad de adecuaciones de acceso)
Lectura	202	216	46	1139	1
Lectura	202	212	46	1920	2
Lectura	202	214	45	1974	3
Lectura	203	216	46	614	1
Lectura	203	214	48	1103	2
Lectura	203	217	48	1053	3
Lectura	204	196	40	753	1
Lectura	204	193	40	1251	2
Lectura	204	194	39	1251	3

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

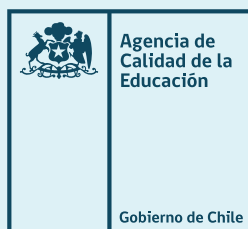
Tabla 6F. Promedio de alumnos de Matemática II medio NEET que reciben alguna adecuación de objetivos por código de integración

Prueba Lectura/ Matemática	Código de integración (Anexo 1)	Promedio puntaje Simce Lectura/ Matemática	Desviación estándar del puntaje	Número de estudiantes	Grupo* (cantidad de adecuaciones de acceso)
Matemática	202	217	40	699	1
Matemática	202	217	40	1760	2
Matemática	202	216	39	4059	3
Matemática	203	228	48	379	1
Matemática	203	231	47	1001	2
Matemática	203	225	45	2199	3
Matemática	204	205	34	422	1
Matemática	204	205	33	1002	2
Matemática	204	205	33	2756	3

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.



> **Respuesta escolar a la neurodiversidad (PIE) desde la gestión de los colegios y la institución**



agenciaeducacion.cl