

**Niñez**  
**Discapacidad**  
**y Escuela**

**POLICY BRIEF 1**

**Facilitadores y barreras en la  
vivencia cotidiana escolar desde los  
participantes niños y niñas de los  
“Programas de Integración Escolar”  
con diagnósticos de discapacidad.**

Mayo, 2023

Este trabajo es parte del  
proyecto de investigación  
FONDECYT Regular N°1211506

## **Equipo de investigación:**

**Mónica Peña**

*Doctora en Educación*

Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales

monica.pena@udp.cl

Grajales 1898, Santiago

**Alvaro Besoain – Saldaña**

*Magister en Salud Pública Universidad de Chile*

Departamento de Kinesiología, Núcleo Desarrollo Inclusivo,  
Universidad de Chile

**Nicolás Schongut - Grollmus**

*Doctor en Psicología Social Universidad Autónoma de  
Barcelona*

Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad de O'Higgins

**Soledad Concha**

*Doctora en Educación Boston University*

Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins

**Valeria Breull**

*Magíster en Investigación educativa Universidad de Barcelona*

Asistente de investigación



## Introducción

El objetivo de este policy brief es proponer recomendaciones con el fin de mejorar la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE), con un enfoque en promover la inclusión efectiva de niños y niñas con diagnóstico permanente de discapacidad motriz y sensorial en la vida cotidiana escolar desde la perspectiva de derecho.



## Antecedentes relevantes

El PIE en Chile es una iniciativa del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile diseñada para garantizar la inclusión y participación de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular. El objetivo principal del programa es proporcionar apoyo y recursos adicionales a los estudiantes que requieren de ajustes o adaptaciones en su proceso de aprendizaje.

Este programa promueve la inclusión educativa, reconociendo y valorando la diversidad de los estudiantes y buscando eliminar las barreras que puedan limitar su participación plena en el currículo regular. Se implementa en todos los establecimientos educacionales del país, tanto públicos como privados, desde la educación preescolar hasta la educación media, que cuenten con financiamiento del Estado. Para ello, los PIE cuentan con un equipo interdisciplinario de profesionales, como educadores diferenciales, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, kinesiólogos, entre otros. Estos brindan apoyo directo a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), al trabajar en colaboración con los docentes regulares para diseñar y ejecutar adaptaciones curriculares, estrategias pedagógicas y apoyos específicos que permitan a los estudiantes desarrollar su máximo potencial.

Además de la intervención individualizada, el PIE promueve la participación activa de la comunidad educativa en la inclusión, fomentando la sensibilización y formación de docentes, directivos, padres, madres y apoderados. Asimismo, se promueve la colaboración con otros organismos y servicios públicos para brindar una atención integral a los estudiantes y sus familias.



## Diagnósticos PIE según el Decreto 190 (2009)

La implementación de este programa implica el uso de recursos del Estado en infraestructura, en gestión y en profesionales para el trabajo con estudiantes con NEE, de manera que presten “ciertos apoyos de tipo extraordinario durante un tiempo específico o durante toda la etapa escolar dependiendo de la evolución de las necesidades educativas especiales y del mejoramiento de las condiciones del contexto escolar” (MINEDUC, 2017 p.9). En base a estudios del MINEDUC (2019), se han caracterizado los diagnósticos que tienen los NEE que participan en los establecimientos (Tabla 1). Estos indican que las escuelas con PIE consignan un 58% de diagnósticos de carácter transitorio y un 42% de permanentes, siendo mayoritarios en el primer caso el diagnóstico de funcionamiento intelectual límite y dificultades específicas del lenguaje (23% cada una). En los diagnósticos permanentes, los trastornos del espectro autista y Asperger, más la discapacidad intelectual, suman el 67% de los diagnósticos. El 33% restante incluye discapacidades visuales, auditivas y motoras de diverso grado, así como condiciones genéticas como el Síndrome de Down, entre otros.

**TABLA 1.**

**Tipos de diagnósticos con los que clasifican a los NEE del programa PIE en Chile.**

Diagnósticos permanentes (7)	Diagnósticos Transitorios (6)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Discapacidad visual</li><li>• Discapacidad auditiva</li><li>• Disfasia severa</li><li>• Trastorno autista</li><li>• Deficiencia mental severa o multidéficit</li><li>• Discapacidad múltiple</li><li>• Sordoceguera</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trastornos específicos del aprendizaje</li><li>• Dificultades específicas del aprendizaje de la lectura</li><li>• Dificultad específica del aprendizaje de las matemáticas</li><li>• Trastornos específicos del lenguaje (TEL)</li><li>• Trastorno déficit atencional con y sin hiperactividad (TDA) o Trastorno hiperactivo</li><li>• Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa</li></ul>

**Fuente:** Ministerio de Educación. (2010). Decreto 170, fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Chile: Gobierno de Chile.

## Políticas públicas en Chile en torno a la escuela y la discapacidad

Durante la década del '60 se lleva a cabo una reforma educativa que contiene los primeros indicios de atención a las necesidades educativas especiales en Chile, donde se establece la cobertura a toda la población en edad escolar a través de un currículum universal. A partir de esto, se determina la integración de los niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad y dificultades de aprendizaje a los establecimientos de educación regular, siguiendo el principio de normalización. Sin embargo, a fines de esta década y en la del '70, se crea la educación especial en nuestro país, como una modalidad distinta a la regular, enfocada en los y las estudiantes con características y habilidades especiales que no lograron los aprendizajes esperados en las escuelas regulares (Fundación Chile, 2013).

La dictadura cívico-militar que comenzó en 1973, impulsó la desarticulación de la estructura educativa y la supresión de asociaciones profesionales en esta área. A partir de ello, se puso el foco en evitar el fracaso escolar (Manghi, Conejeros, Bustos, Aranda, Vega & Díaz, 2020) para lo cual se fomenta la creación de establecimientos educativos especiales de carácter privado, se diseñan planes de estudio para unificar la enseñanza de la modalidad especial, se crean centros de diagnóstico y equipos de apoyo psicopedagógico y se ofrece atención individualizada a estudiantes, bajo un enfoque "médico - rehabilitador" de la discapacidad (Godoy, Meza & Salazar, 2004). Esto tiene por consecuencia, que todas estas medidas asumen que el problema es de los individuos quienes producen el fracaso escolar, y se buscan soluciones a través de la educación especial para este problema nacional (Manghi et al., 2020, p.121).

Recién en la década de los '90s se diseñan políticas públicas en materia educativa que vuelven a poner el foco en la integración, planteando que los estudiantes con discapacidades y dificultades de aprendizaje deben tener la oportunidad de asistir y estudiar en los establecimientos regulares. Es así como en 1990 se proclama el Decreto de Educación N°490/90 que define las normas para implementar programas de integración escolar, brindando a las instituciones escolares una subvención por estudiante integrado. Además, entrega orientaciones sobre capacitación profesional en el ámbito y material de apoyo para su implementación. Después, en los años 1998 y 1999, con los Decretos Supremos N° 01/98 y 374/99, se instauran los primeros Programas de Integración Escolar (PIE) que consisten en una estrategia del Sistema Educativo para llevar a la práctica la incorporación de un NNA con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad a la educación regular (MINEDUC, 2002, p.11).

Estos decretos establecen, por primera vez, que los PIE deben brindar recursos y apoyos tanto humanos como materiales, adicionales, para educar a los NNA con necesidades educativas especiales, ya sea por discapacidad o trastornos específicos del lenguaje en la educación regular. Ese mismo año, el Decreto 291/99 establece la modalidad de trabajo de "grupos diferenciados", para que los y las estudiantes integrados trabajen tanto en salas de clases regulares como en aulas de recursos (Fundación Chile, 2013).

Un análisis de esta política de integración educativa realizado por UNICEF, UNESCO y Fundación HINENI (2001) señala varias limitaciones de su puesta en práctica: a) La falta de una visión de política que vincule los aspectos financieros, curriculares y de capacitación; b) La existencia de una mirada clínica de la discapacidad centrada en el déficit; c) El acceso de estudiantes con discapacidad a la educación regular no ha garantizado su participación en igualdad de condiciones; d) Hay poca continuidad entre los distintos ciclos escolares (pre-básica, básica y media); e) Existe una baja participación de las comunidades y familias en el diseño de los proyectos de integración; f) No se han realizado evaluaciones de estos; y g) Las carreras de pedagogía no han incorporado la inclusión educativa para formar en esta materia a los futuros docentes.

En el año 2003, se comienza a replantear la educación especial en Chile, para lo cual una comisión de expertos trabaja y estudia las condiciones de esta modalidad de enseñanza, produciendo un documento denominado “Nueva perspectiva y visión de la educación especial” (2004). En este, se expone una mirada crítica hacia cómo ésta se ha llevado a la práctica, planteando como principal desafío desarrollar un sistema educativo único y diversificado en nuestro país (Comisión de expertos de educación especial, 2004). Esto culmina con la elaboración de la Nueva Política Nacional de Educación Especial el año 2005, que busca fortalecer la integración escolar a través de la ampliación en el acceso a la educación, la revisión del currículum y el incremento en los recursos para los establecimientos que implementan estos programas. En este marco, surge la Ley N°20.201 (2007), que fija financiamientos diferenciados según el tipo de necesidad educativa especial: permanente (NEEP) o transitoria (NEET) (Fundación Chile, 2013). Luego, dentro del mismo contexto, se promulga el Decreto Supremo 170/09 el año 2009, que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. En este decreto, se plantean las condiciones y pasos específicos para realizar los procesos de evaluación diagnóstica y los requerimientos de los establecimientos para obtener el financiamiento. A partir de esto, se han ido creando orientaciones para el PIE, tanto a nivel de planificación como de implementación.

El año 2015, en un esfuerzo por avanzar hacia una educación más inclusiva, se proclama el Decreto 83/05 que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica (MINEDUC, 2015). Este se enfoca en la flexibilidad curricular para dar respuestas educativas equivalentes en calidad, pero adecuadas a las características individuales de los y las estudiantes con NEE, que permitan su permanencia y progreso en el sistema escolar. Un año más tarde, se promulga la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar que va en esta misma línea: pone fin al lucro, al copago y a la selección de estudiantes de establecimientos que reciben subvención del Estado. Esto constituye un avance importante hacia un sistema educativo inclusivo. Sin embargo, al mantenerse la ideología de mercado y la falta de fortalecimiento de la

educación pública, se ha descrito que siguen existiendo limitaciones al acceso y la participación igualitarias de todos los y las estudiantes (Manghi et al., 2020).

Durante los últimos años, diversas investigaciones se han dedicado a estudiar la implementación de los PIE en el contexto nacional, a partir de las cuales se pueden establecer elementos que constituyen barreras y elementos que constituyen facilitadores para la atención de la diversidad de estudiantes en los establecimientos educativos. El exceso de concentración en los diagnósticos ha sido la principal crítica (Peña, M., 2013; Fabris & Teresa, 2016) señalan que los docentes incorporan dinámicas clasificatorias y estigmatizantes como “niño PIE”, intensificando formas de nombrar la diversidad estudiantil desde la exclusión. En el estudio de Tamayo, Carvalho, Sánchez, Besoain y Rebolledo (2018), orientado a evaluar PIE en el área de discapacidades motrices y sensoriales uno de los hallazgos es que los proyectos PIE están orientados a la contratación de profesionales psicólogos, quienes son personal hasta ahora no capacitado para trabajar con estudiantes que presentan este tipo de necesidades educativas. Asimismo, se indica que aún hay baja accesibilidad y participación de estudiantes y comunidades en general.

Por lo anterior, se hace necesario complementar esta evaluación de la implementación con abordajes cualitativos, como los desarrollados por el proyecto FONDECYT Regular N°1211506, que describen las experiencias de coordinadores(as) PIE, familiares y estudiantes de los mismos programas, que puedan dar cuenta de sus experiencias, facilitadores y barreras. A continuación, se comparten resultados emergentes del estudio y aportes para la política pública desde una perspectiva interdisciplinar del equipo de investigación.

Dado que en este proyecto buscamos conocer el funcionamiento de los PIE, en distintas regiones del país y distintas perspectivas de actores claves, nos concentramos específicamente en el grupo con diagnósticos “permanentes” tipo discapacidad. Esto implica un desafío metodológico, pero permite, a su vez, contribuir a la producción de conocimientos sobre un grupo que no ha sido investigado con anterioridad en este campo. UNESCO (2018) considera que la inclusión es el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación, y atañe a temas de género, origen étnico, clase, condiciones sociales, salud, derechos humanos, entre otros. Así, garantizar el acceso, la participación y la no discriminación se ha transformado en un objetivo fundamental de los estados.



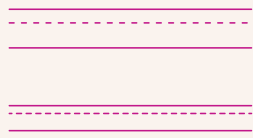


## **El problema de la experiencia sobre discapacidad en niños y niñas que asisten escuelas PIE**

A nivel nacional, según el SENADIS (2022), se ha descrito una sustancial brecha en el acceso a educación de personas con discapacidad. Por ejemplo, se ha descrito un promedio de escolaridad (años) de 12,2 para personas sin discapacidad, pero un promedio de 10,0 años para personas con discapacidad. A su vez, se describe a 28,4% de personas sin educación media completa sin discapacidad pero a 50,1% con discapacidad. Al analizar, la distribución de la población de 4 a 17 años que asiste a un establecimiento educacional según nivel educacional, por situación de discapacidad, se puede identificar que tanto NNA con y sin discapacidad, su principales centros educacionales son la educación básica regular y la media sin mostrar diferencias estadísticamente significativas, por ejemplo 59,7% en NNA sin discapacidad y 57,8% con discapacidad. Sin embargo, se identifican diferencias en cuanto a asistencia a escuelas especiales, siendo 0,5% en NNA sin discapacidad y 4,5% en NNA con discapacidad.

En Chile son pocas las iniciativas que se dirigen a la inclusión de niños con discapacidad en educación, a pesar de ser un problema nacional y mundial. En Chile, SENADIS (2013), junto con Chile Crece Contigo, tienen un “Plan de Inclusión y Atención temprana” que se concentra en las temáticas de atención médica de niños, dándole valor especial a los cuidadores, aunque sin indicaciones educacionales. Servicios privados, como la Fundación Teletón, promueven fuertemente la asistencia a escuelas de los niños en situación de discapacidad, como un derecho fundamental. No obstante, un estudio realizado por Giaconi et al. (2017) indica que los participantes de Teletón y sus cuidadores reportan una enorme lucha que deben dar para no ser discriminados por la sociedad. A su vez, describe los escasos apoyos de parte del Estado chileno. Los autores resaltan la necesidad de pensar el problema desde un modelo social de la discapacidad.

Los PIE se muestran como una estrategia relevante para la inclusión de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad. Consideramos importante conocer más, desde la perspectiva de los propios actores, las barreras y facilitadores que se dan en las escuelas. Las hemos organizado según los diagnósticos permanentes de discapacidad motriz, auditiva y visual:



## **Barreras y Facilitadores respecto a la inclusión en la vida cotidiana escolar de niños y niñas participantes de PIE con diagnóstico “permanente/discapacidad motriz”.**

- Respecto a los facilitadores, las instancias recreativas, deportivas u otras actividades cotidianas que impliquen juego y convivencia suelen ser las instancias donde se expresan de mejor manera las diversidades de estudiantes. El juego y las relaciones con los pares son vistas como facilitadoras de la inclusión en tanto dan un sentido a la vivencia cotidiana como del desarrollo curricular de los y las estudiantes. A su vez, se valora enormemente la presencia de profesionales del ámbito de la kinesiología y la terapia ocupacional en cuanto estos generan condiciones físicas y psicosociales que facilitan otros aprendizajes. Por ejemplo, se destacan las experiencias que promueven los y las terapeutas ocupacionales sobre el desarrollo de aprendizajes para la vida cotidiana, tales como enseñar a salir a la calle, tomar el transporte público, comprar y sacar cuentas, entre otras. Se identifican estos como un aporte que pueden ser transversalizados para toda la escuela.
- Respecto a las barreras, se identifica el acceso a los espacios escolares como un elemento crítico. Las cadenas de accesibilidad suelen ser interrumpidas, por ejemplo, se puede entrar a la escuela pero no hay acceso a pisos superiores. Esto implica que algunos niños son movilizados, por otras personas, cargados en brazos. Incluso, se han descrito casos de caídas graves así como dificultades de acceso a talleres con materiales específicos (música, tecnología, entre otros). También ocurre que cursos completos de segundo ciclo se han quedado en el piso del primer ciclo del establecimiento para facilitar el desplazamiento del estudiante con discapacidad, generando problemas de convivencia entre los estudiantes que esperaban subir de piso porque ahora ya son más “grandes”.
- El diagnóstico de discapacidad motriz en sí mismo puede ser una barrera, ya que borra particularidades de cada caso. Por ejemplo, en el caso de NNA que tengan más déficit o actividades de sus vidas afectadas, más allá de sólo lo físico, como se ha descrito en NNA con algunas condiciones de salud poco frecuentes. A su vez, el equipo PIE, docente y familias no suelen conocer a cabalidad los diagnósticos y requerimientos precisos de los estudiantes, por lo que es un proceso individualizado de exploración de los ajustes necesarios.
- Otra barrera importante, es la falta de apoyo para las necesidades corporales de estos estudiantes. Se describen casos de NNA que necesitan pañales y muda, que requieren uso más esporádico del baño, pero las escuelas no cuentan con personal especializado o incluso, falta de personal dispuesto a mudar. Esta es una barrera importante que en muchos casos atenta contra el derecho a la educación de los y las estudiantes con discapacidad. Se reportaron, incluso, soluciones como esperar a que las madres asistan al colegio para hacerse cargo,

demostrando el poco o nulo reconocimiento de la barrera y de un análisis basado en derecho y con perspectiva de género.

- Finalmente, otra barrera relevante son las incorporaciones de las adaptaciones en los procesos de aprendizaje en sí mismo en aulas regulares, ya que identifica ambivalencia en las situaciones. Por un lado, se describe la existencia de dificultades de aprendizaje en el aula regular con una alta cantidad de niños participando y un equipo educativo de apoyo insuficiente para todo el curso, por lo que desde el equipo docente se plantea que estos NNA con discapacidad se verían beneficiados de complementar su formación en aulas de recursos. Sin embargo, también se identifica que la experiencia de aula de recursos es una experiencia atractiva para los NNA con discapacidad, pero porque es más individualizada y cercana, y no sólo por las adaptaciones curriculares o de accesibilidad, sino por las limitaciones del aula regular. Es decir, las dificultades frente al proceso de aprendizaje no se debe sólo a la discapacidad, está asociado al contexto y factibilidad del trabajo en aula regular de abarcar la diversidad de estudiantes.

### **Barreras y Facilitadores respecto a la inclusión en la vida cotidiana escolar de niños y niñas participantes de PIE con diagnóstico “permanente/discapacidad sensorial”.**

- En el caso de estudiantes con discapacidad sensorial auditiva, se suele reportar que no es común que las escuelas tengan considerado el derecho a la Lengua Chilena de Señas (LChS), lo que genera retraso escolar y social en los y las estudiantes sordas. Se describen falsas creencias en relación a que la LSCh, pues plantean que su adquisición podría interferir en la adquisición de comunicación de otro tipo del mismo NNA con discapacidad sensorial o del curso en general.
- Junto a lo anterior, se identifican buenas experiencias en escuelas que han incorporado formación e intérpretes de LSCh en escuelas PIE, actuando como procesos de accesibilidad y adecuaciones que facilitan procesos escolares. A su vez, esta adecuación permite incorporar el mundo de la cultura sorda y lengua de señas a las familias, especialmente cuando las familias no son sordas y desconocen los aportes y valor que esta tiene. No obstante, la presencia de una intérprete de LChS en escuelas también presenta dificultades ya que estos profesionales no tienen condiciones laborales de trabajadores de la educación, por lo que suelen desenvolverse en condiciones laborales precarizadas y/o con problemas administrativos para su desarrollo.
- Al no considerar la LChS como un derecho, las escuelas dejan que las familias tomen decisiones que deberían ser educativas respecto de la forma de comunicación de los niños y niñas sordas, lo que restringe las opciones con las que cuentan la familia y la toma de decisiones con

todos los elementos para poder asegurar el derecho a la educación.

- En el caso de estudiantes con discapacidad sensorial visual, se describe la falta de profesionales que conozcan el uso de Braille, tiflotecnología u otras adecuaciones, incluso la falta de personal que pueda arreglar algunos de estos materiales o equipos, si se averían. Lo mismo ocurre en relación con el uso de tecnologías digitales para personas con discapacidad visual, de enorme desarrollo los últimos años pero que son de bajo conocimiento de las familias y escuelas.
- Tanto para NNA con discapacidad de origen visual o auditivo, la presencia de docentes o asistentes de la escuela con discapacidad es un facilitador de gran importancia, no sólo por el conocimiento técnico de tecnologías para la inclusión, sino también en el campo del desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Desde la lógica de la representación, se identifica que les permite encontrarse con personas adultas en situación de discapacidad competentes e incluidas en la vida escolar, facilita los procesos de inclusión de los niños y de sus familias.
- Finalmente, se identifica la importancia de más y mejor información para las familias, y de relaciones de comunicación inmediata con el equipo PIE como un importante facilitador. En general, las familias de estudiantes con déficit congénito o adquirido en etapas tempranas de sus vidas, aún están en un proceso de adaptación, entendiendo las adecuaciones que necesitan y ajustando sus proyectos y expectativas de vida familiar y personal. Por ello, esta relación entre coordinación PIE y familias varía en intensidad, pero gravita en un acompañamiento para entender la discapacidad en la sociedad. Este proceso se reconoció como crítico en instancias donde se vio limitada, como la experiencia escolar durante las clases, en los que se identificaron altas cargas familiares (especialmente en madres) en hacerse cargo de adecuaciones y apoyos a sus NNA.

## Algunas recomendaciones relevantes

### 1) Recomendaciones generales al modelo PIE

- ♦ En el caso de los diagnósticos permanentes, hay diferencias importantes entre los diagnósticos de discapacidad y los diagnósticos de trastornos del espectro autista, que son mayoritarios en las escuelas en una alta proporción. La principal diferencia es que los y las estudiantes con diagnósticos motrices y sensoriales requieren apoyos profesionales distintos y más específicos (tales como intérpretes de LSCh, desarrollo de adecuaciones funcionales para la manipulación, desarrollo de material táctil adaptado, entre otros). Incorporar a estos profesionales y asistentes de la educación es relevante en condiciones laborales que puedan dar sostenibilidad al trabajo realizado y efectividad en los apoyos que requieren los estudiantes.
- ♦ Se requiere promover activamente y sin ambigüedad la importancia y el uso de la Lengua Chilena de Señas en los ambientes escolares (Ley N° 20.422 y Ley N°21.303).
- ♦ Los baños con mudador, baños accesibles y adaptaciones para esa función deben integrarse en las escuelas en función del apoyo que necesitan muchos NNA con discapacidad motriz. Son condiciones básicas que no están aseguradas en todas las escuelas. A su vez, se hace necesario contar con protocolos claros de uso de mudadores para niños y niñas con discapacidad (ya sea permanente o transitoria), que aseguren su dignidad y seguridad. La existencia de baños que permitan esta tarea es extremadamente necesaria.
- ♦ Se hace recomendable incorporar un sistema transitorio y de piloto basado en promover un sistema de evaluación y registro de condiciones de accesibilidad en cada escuela. Si bien se reconoce que es importante que todas las escuelas cuenten con estas adecuaciones, se requiere una gradualidad y visibilización de brechas de las condiciones de las escuelas. Esto se puede lograr a través de un proceso transitorio de sellos distintivos que se actualizan con el tiempo, según las experiencias, condiciones y adaptaciones que realizan las escuelas, más allá de lo obligatorio que debe asegurar. Esto permite incorporar dichas condiciones de escuelas PIE en el marco de calidad en inclusión escolar.

### 2) Recomendaciones al Sistema de Admisión Escolar (SAE)

- ♦ Se ha descrito la necesidad de incorporar la situación de discapacidad (acreditada según credencial de discapacidad o incorporación previa en programas PIE) como un criterio a priorizar para la asignación de cupos en las escuelas. Especialmente, según condiciones con las que cuenta la escuela. Diversas familias describen que el SAE genera incertidumbre de las adecuaciones que tendrán sus hijos e hijas, ya que no hay certeza que la escuela disponible cuente con las adecuaciones.

- ♦ No todas las escuelas tienen condiciones para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad. Por ello es necesario incorporar sistema de levantamiento de la calidad en inclusión con que cuente la Escuela, como el proceso de sello o sistema de avance de adecuaciones descrito en el punto anterior.

### 3) Contexto escolar y recursos materiales de escuelas

- ♦ La inclusión debe ser un eje del Proyecto Educativo Institucional (PEI), por lo que se recomienda una mayor participación de la coordinadora PIE en procesos de planificación, presupuesto y toma de decisiones junto al equipo directivo. De lo contrario, la gestión se puede limitar a un proceso complementario y dificultando la eficacia de la escuela en la resolución de sus adecuaciones.
- ♦ Es crítico asegurar las condiciones de accesibilidad y habitabilidad de todos los espacios escolares, cumpliendo lo indicado en el Decreto Supremo 50 del Ministerio de Vivienda y Urbanismo, según indica la Ley N°20.4222. Estas condiciones no se encuentran aseguradas en todas las escuelas, y exponen a estudiantes a riesgos y malas experiencias contrarias a los objetivos del programa y de los planes curriculares.
- ♦ Se recomienda el diseño de una “Coordinación ejecutiva a nivel medio del diseño organizacional”, es decir, desde los sostenedores con una coordinación central de PIE/Inclusión. Cuando se han identificado su presencia, estas coordinaciones han demostrado eficiencia en el uso de los recursos humanos, especialmente, en el uso y gestión de recursos materiales como transporte escolar y otros que pueden gestionarse con los sostenedores.
- ♦ El trabajo de las coordinadoras PIE y la unidad técnico pedagógica (UTP) debe ser estrecho. Es una condición relevante para las adecuaciones curriculares y un apoyo directo al rol de docentes de las escuelas.

### 4) Formación docente y trabajo interdisciplinar

- ♦ Se recomienda la formación de docentes y profesionales de rehabilitación (Kinesiólogos y terapeutas ocupacionales) en diseño universal del aprendizaje y medidas de accesibilidad para poder acoplar procesos de trabajo en las escuelas y asegurar ajustes razonables en las escuelas.
- ♦ Se hace necesaria la promoción del trabajo de dupla de profesores con asistente de educación con formación en adecuaciones para personas con discapacidad, porque permite mejorar las adecuaciones curriculares/metodológicas en clases a necesidades educativas especiales de estudiantes.
- ♦ Se recomienda incorporar a nivel local, medio y central, el desarrollo de “Jornadas de buenas prácticas de co-docencia a nivel comunal”, que

permita levantar buenas prácticas, modelos de trabajo y coordinación entre redes locales y regionales. De este modo, se puede avanzar en asegurar mejores condiciones de apoyo a NNA con discapacidad en todas las escuelas adscritas al SAE.

- ♦ Se identifica como necesario incorporar estrategias de apoyo a docentes para hacer jornadas o adecuaciones curriculares interdisciplinarias de la semana integrada en la que se trabaja. Se considera idónea para ello la metodología de Aprendizaje basado en proyectos (ABP), que ha diseñado el Ministerio de Educación (2022).
- ♦ Se hace recomendable el desarrollo de canales de apoyo a docentes y formación en diversidad en el aula, ya sea para la formación continua como para la resolución de dudas. Una estrategia recomendable es el desarrollo de manuales o recursos de aprendizaje sobre discapacidad en la escuela a nivel ministerial que permita contar con directrices claras y precisas para ajustar NEE a las escuelas.
- ♦ Es relevante incorporar, a nivel ministerial, una evaluación de aprendizaje de los y las estudiantes, analizando la efectividad educativa y brecha que pueden vivir estudiantes con discapacidad de estas escuelas.

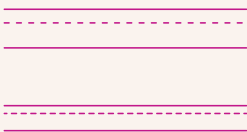
## 5) Trabajo intersectorial para necesidades integrales de estudiantes con discapacidad

- ♦ Presencia de modalidades de rehabilitación en escuelas. Hay casos de escuelas que toman este rol a través de la presencia de profesionales especializados como kinesiólogos y fonoaudiólogos. La falta de acceso a servicios de rehabilitación infantil en el sistema de salud público tiene al respecto, así como la comodidad que las escuelas ofrecen, hace que estas atenciones sean bien valoradas en los espacios educativos. Estas son atenciones que intersectan las necesidades de salud y de aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad y se caracterizan por una buena coordinación con otros recursos de los sostenedores.
- ♦ Existen espacios como la comisión mixta de las Municipalidades, que articulan equipos de educación y salud. Se propone que se tengan directrices para incorporar la discapacidad en este tema y se pueda fortalecer el trabajo en las escuelas.
- ♦ Se recomienda conectar la implementación de los programas del Servicio Nacional de la Discapacidad “Estrategia de Desarrollo Local Inclusivo (EDLI)” y “EDLI Continuidad” con escuelas regulares, que permita fortalecer la acción pública e integralidad de los abordajes.
- ♦ Se hace necesaria la coordinación con instituciones público-privadas para elementos críticos como Teletón, fundaciones, otras que permita cubrir las necesidades locales de adecuaciones, apoyos y formación.
- ♦ Se recomienda conectar programas de formación en LSCh municipales

y regionales con las escuelas, formando a equipos docentes/para docentes, estudiantes y familias.

## 6) Para las familias

- ♦ Las familias son actores claves en la mantención y ejecución de actividades junto a coordinación del programa. Es por ello que es necesario construir confianza con las familias de niños y niñas en situación de discapacidad (incluyendo tutores que están en situación de discapacidad).
- ♦ Se recomienda el diseño de directrices para el trabajo de centros de madres, padres y apoderados y centros de estudiantes, junto a otras instancias de participación ciudadana escolar o local pertinente incorporar la perspectiva de la comunidad educativa en estas adecuaciones.
- ♦ Se requiere la construcción de canal de difusión y reconocimiento de buenas prácticas de escuelas a nivel comunal, esto ayuda en la elección de la escuela y disminuye los largos tiempos de “peregrinaje” de su búsqueda, que pueden afectar la trayectoria escolar del estudiante.
- ♦ Reconocer y potenciar la agencia y sus toma de decisiones de familias en la articulación de tareas y requerimientos de apoyos, de manera dialogada. Las necesidades escolares no deben volverse una carga para las cuidadoras solamente, sino que al ser compartidas, se puede asegurar un trabajo familiar y comunitario.





## Referencias

- Chile. Decreto n°170. (2009). *Decreto N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Biblioteca Congreso Nacional.
- Comisión de expertos de educación especial. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Informe de la comisión de expertos. Ministerio de Educación, Chile. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc\\_Nueva\\_perspectiva\\_vision\\_Ed\\_Especial.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf)
- Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación. (2013). *Análisis de la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Documento Resumen del Estudio.
- Fabris, R., & Teresa, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/10192>
- Giaconi, C., Pedrero, Z., & San Martín, P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas*, 16 (1), 55-67 doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-252
- Godoy, M.; Meza, M. & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial.
- Manghi, D.; Conejeros, M.; Bustos, A.; Aranda, I.; Vega, V. & Díaz, K.. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-135. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. División de Educación General, Unidad de Educación Especial.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2002). *Escuela, familia y discapacidad. Guía para la familia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad*. División de Educación General, Programa de Educación Especial.
- Ministerio de Educación, MINEDUC. (2022). Aprendizaje basado en proyectos, ABP. Chile: Gobierno de Chile. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Comunicaciones/Noticias-2022/287254:Aprendizaje-Basado-en-Proyectos-ABP>
- Peña, M. (2013). Critical discourse analysis of the Decree 170 of differentiated voucher system for special educational needs: The diagnosis as a management tool. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad* 12(2):93-103

- Tamayo, M.; Carvallo, M.; Sánchez, M.; Besoáin, A. & Rebolledo, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1): 161-179.
- UNICEF, UNESCO & Fundación HINENI. (2001). *Ciclo de debates: Desafíos de la política educacional. "Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular"*.

**Niñez**  
**Discapacidad**  
**y Escuela**