

ACCESO DE ESTUDIANTES CON NEE EN EL NUEVO SISTEMA DE ADMISIÓN
ESCOLAR: UN ESTUDIO EN LA REGIÓN DE LOS LAGOSAlejandra Sánchez Bravo¹ y Pamela Pérez Godoy²**RESUMEN**

En Chile, la entrada en vigor de la Ley de Inclusión Escolar del año 2016 cambió la forma en que las familias seleccionan los establecimientos educacionales y convirtió el acceso escolar en un asunto relevante dentro del debate de las políticas educacionales. El objetivo de este estudio fue determinar si el nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE) introduce diferencias en el acceso de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en los colegios particulares subvencionados sin programas de integración escolar de una comuna de la región de Los Lagos, con este fin se analizaron los datos en términos de cantidad de matrícula, tipo de financiamiento, entrega de apoyo especializado y sello institucional de los períodos 2016 y 2017 (antes del SAE) y 2018 (implementación del SAE). El estudio se adscribe al enfoque cuantitativo de investigación, participaron 14 establecimientos (73,6% de la población). Los resultados del estudio señalan que en este tipo de instituciones la implementación del SAE no introduce diferencias estadísticamente significativas en el acceso de estudiantes con NEE. Por el contrario, se observó un mayor acceso de niños y niñas con NEE antes de la implementación del SAE.

Palabras Claves: Sistema de admisión escolar, inclusión escolar, necesidades educativas especiales.

¹ Dra. Alejandra Sánchez, email: alejandra.sanchez@uach.cl, Instituto de Especialidades Pedagógicas, Universidad Austral de Chile Sede Puerto Montt, Chile.

² Mg. Pamela Pérez, email: pamela.pg@gmail.com. Escuela Municipal Kimun Lawal, Puerto Montt, Chile.

ACCESS OF STUDENTS WITH NEE IN THE NEW SCHOOL ADMISSION SYSTEM:
A STUDY IN THE LAGOS REGION

ABSTRACT

In Chile, the entry into force of the School Inclusion Law of 2016 changed the way in which families select educational establishments and made school access a relevant issue in the debate on educational policies. The objective of this study was to determine if the new School Admission System (SAE) introduces differences in the access of boys and girls with Special Educational Needs (SEN) in subsidized private schools without school integration programs in a district of the region of Los Lagos, for this purpose the data was analyzed in terms of enrollment, type of financing, delivery of specialized support and institutional seal for the periods 2016 and 2017 (before the SAE) and 2018 (implementation of the SAE). The study is ascribed to the quantitative research approach, 14 establishments participated (73.6% of the population). The results of the study indicate that in this type of institutions the implementation of the SAE does not introduce statistically significant differences in the access of students with SEN. On the contrary, a greater access of boys and girls with SEN was observed before the implementation of the SAE.

Keywords: School admission system, school inclusion, special educational needs.

Fecha Recepción: 23, 12, 2020

Fecha de Aceptación: 16, 02, 2021

1. Introducción

Son muchos los factores que pueden incidir en la manera en que los estudiantes acaban distribuidos en las instituciones educativas. En este sentido el sistema de selección escolar implementado en cada país, o parte de del mismo, puede generar diferencias significativas en términos de inclusión o segregación educativa. Los sistemas de admisión escolar son mecanismos regulados desde el plano legislativo de cada país, siendo gestados en las políticas públicas que rigen las estructuras educacionales, para regular el acceso de los estudiantes a los establecimientos educacionales financiados por el estado (Espinosa, 2017). La evidencia muestra que los sistemas actuales de selección educativa se han convertido en uno de los principales mecanismos para que los establecimientos escojan a los estudiantes con mayor capital cultural, económico o social (Elacqua y Santos, 2013). Así, los mejores resultados de los establecimientos que seleccionan se deben, principalmente, a la composición socioeconómica de los alumnos y no a la efectividad de sus procesos educacionales (Contreras, 2011).

En Chile, hasta el año 2016 el mecanismo de postulación y admisión escolar era completamente descentralizado, al punto de que cada establecimiento educacional administraba su propio sistema de ingreso, de modo que los padres debían postular a cada uno de ellos por separado (Figueroa, Gallego y Ochoa, 2016). De este modo se generó un sistema educativo altamente segregador.

Desde el punto de vista de los resultados educativos, Benito, Alegre, y González-Balletbó (2014) destacan que la segregación reduce la efectividad global de la red escolar ya que el efecto “compañeros” es asimétrico, es decir, para un estudiante favorecido escolarizarse en un establecimiento mayoritariamente favorecido o en un establecimiento heterogéneo no marca tanto la diferencia como para un estudiante desfavorecido estudiar en un colegio heterogéneo o mayoritariamente desfavorecido. Por su parte, Salamanca (2013) recalca el hecho de que la segregación escolar no permite el reconocimiento de una sociedad integrada,

ya que las clases sociales altas no reconocen como parte de la misma nación a los sujetos que viven en las zonas marginales, perpetuándose de esta forma la mantención de privilegios para la clase alta y la falta de oportunidades para el resto de la población del país. Además, Duk y Murillo (2011) destacan que la segregación escolar debilita la formación ciudadana limitando las oportunidades que ofrece el sistema de una convivencia escolar basada en la valoración de la diversidad y dificulta la eficacia de las políticas educativas que operan sobre la vulnerabilidad, pues la segregación agrega un efecto colectivo que promueve la exclusión en y desde la educación.

Por el contrario, la evidencia muestra que promover la integración tiene efectos positivos para la calidad de la educación, aumentando la motivación y el rendimiento de estudiantes de menor nivel socioeconómico, sin afectar el rendimiento de aquellos de mayor ingreso (Bellei, 2011; Kahlenberg, 2012).

En Chile, la Ley de Inclusión Escolar n° 20.845 del año 2015 intenta disminuir la segregación educativa mediante la eliminación del lucro en los establecimientos que reciben financiamiento del estado. Con este fin los recursos públicos reemplazan progresivamente los recursos de las familias para que éstas tengan la posibilidad de elegir establecimientos con libertad, sin depender de su capacidad económica y, además termina con la selección arbitraria estableciendo un mecanismo de admisión escolar centralizado (Gobierno de Chile, 2017).

Entre los sistemas de admisión educativa empleados en distintas partes del mundo destacan, el de *asignación por proximidad* (Políticas de zonificación), el de *reserva de plazas* (Políticas de cuotas), de *subsidio del Estado* (Políticas de cheque escolar) y los de *algoritmos de asignación escolar* (Mecanismo de Boston y mecanismo de aceptación diferida).

Chile optó por el mecanismo de aceptación diferida (Deferred Acceptance Algorithm) de Gale y Shapley (1962). Este mecanismo de asignación es conocido dentro de los que maximizan las preferencias, es decir, los estudiantes son asignados a los establecimientos intentando satisfacer las preferencias y respetando las restricciones de capacidad de los

colegios (Figueroa, Gallego y Ochoa, 2016). De este modo, en el nuevo sistema de admisión escolar (SAE) los establecimientos deberán aceptar a todos los postulantes, solo de no haber cupos suficientes se usará un sistema aleatorio que asegure que no habrá selección arbitraria, otorgando preferencia a los hermanos de estudiantes que ya estudian en el establecimiento y a los hijos de los trabajadores del colegio, entre otros criterios (Gobierno de Chile, 2017). Los sostenedores podrán organizar encuentros informativos previos al proceso de postulación y otorgar entrevistas informativas a los padres que así lo soliciten. Durante este proceso, los establecimientos educacionales no podrán exigir pruebas a los postulantes, cobros por el proceso ni antecedentes vinculados a desempeño académico, condición socioeconómica o familiar. En la etapa de postulación, las familias ingresan a una plataforma on line dispuesta por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y acceden al listado de establecimientos disponible. Estos informan sobre sus cupos, copago y presencia de Programa de Inclusión Escolar (PIE) para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), cada postulante selecciona en orden de preferencia los establecimientos educacionales de su interés. Cabe destacar que la presencia de algún tipo de NEE, no es excluyente en la postulación de ningún establecimiento que recibe subvención del estado, tenga o no PIE. Una vez finalizado el proceso de postulación, el MINEDUC entrega a cada establecimiento el listado de estudiantes a matricular.

Cabe destacar que los estudiantes con NEE, además de tener que enfrentar la segmentación económica y social que afecta a sus familias, deben enfrentar la barrera del prejuicio hacia sus competencias o capacidades, ya que los establecimientos particulares subvencionados (también los privados) arbitrariamente eligen ofrecer o no apoyos educativos especializados para esta población. Por lo tanto, es razonable pensar que estas familias no tienen la libertad suficiente o efectiva para elegir colegios.

Respecto a la implementación del mecanismo de aceptación diferida, un estudio realizado en Brighton y Hove (Inglaterra), concluyó que la implementación tuvo efectos mixtos sobre la segregación escolar, ya que se observó un leve incremento en el nivel de segregación

económica de los colegios; por otra parte, se evidenció una disminución, también reducida, de la segregación por niveles de rendimiento previo de los alumnos (Allen, Burgess, y McKenna, 2013). En cualquier caso, los autores concluyen que una parte significativa de estos efectos no se entienden sin la mediación de dos variables clave: la presencia de colegios autónomos en el territorio (que pueden actuar como opción de huida para determinadas familias) y el mantenimiento del criterio zonal en el diseño del modelo (Alegre, 2017).

En Chile, Sillard, Garay y Troncoso (2018) realizaron un estudio para analizar el nuevo sistema de admisión escolar en la Región de Magallanes cuyo objetivo fue comprender el comportamiento de la matrícula con el nuevo sistema de admisión que se implementó como plan piloto en la Región de Magallanes para el proceso 2017. Los resultados muestran que el nuevo sistema de selección no generó un reordenamiento de la matrícula a favor de optimizar gradualmente la recomposición de las escuelas. Los investigadores observaron que el efecto del copago sigue siendo una barrera eficiente para marginar a los estudiantes vulnerables ya que se concentran en los establecimientos gratuitos. También, destacan la cantidad de rechazos que existe por parte de los apoderados cuando sus hijos son asignados a un establecimiento público. De este modo, se observa que persisten incentivos objetivos para no postular a un determinado colegio, o bien para rechazar la asignación, principalmente cuando se trata de colegios públicos. En ese caso, los investigadores invitan a pensar si antes de implementar un nuevo sistema de selección, acaso no sería más positivo primero potenciar, invertir y mejorar la educación pública y luego colocarla en un sistema donde opera en alguna medida la aleatoriedad (Sillard, Garay y Troncoso, 2018).

En síntesis, se ha podido establecer que la segregación escolar genera desigualdad en el acceso a la educación, mantiene las brechas culturales y promueve barreras para la movilidad social. Con el fin de disminuir la segregación, Chile optó por implementar un mecanismo de selección centralizado. No obstante, al ser éste un sistema de implementación reciente no se cuenta con investigaciones suficientes que logren mostrar el alcance real de este sistema. Por lo tanto, resulta relevante realizar un estudio que aporte información para responder a la

pregunta ¿el SAE en relación con el sistema de admisión antiguo introduce diferencias en la distribución de estudiantes con necesidades educativas especiales en los establecimientos particulares subvencionados sin programa de integración escolar?

2. Metodología

2.1. Enfoque y Diseño

El enfoque de esta investigación es cuantitativo ya que permite conocer la distribución de ciertas variables de interés en una población determinada (Hueso y Cascanti, 2012). En este caso permite medir el funcionamiento del SAE en relación con la cantidad de niños y niñas con NEE que ingresaron a los colegios particulares subvencionados sin PIE en una comuna de la Región de Los Lagos en un periodo de tiempo determinado. El diseño empleado es exploratorio, ya que al ser el SAE una metodología de implementación reciente en Chile su funcionamiento no ha sido muy estudiado.

2.2. Población y Muestra

En el contexto de investigación (una comuna de la región de Los Lagos), existe un universo de 19 establecimientos particulares subvencionados sin PIE, todos ubicados en zona urbana. De este universo se logró acceder a la información de 14, lo cual representa el 73,6% del universo. En base al número de matrículas, cuatro establecimientos albergan una población que varía entre 1.300 y 900 estudiantes, otros cuatro una población que oscila en 850 y 500 estudiantes y seis establecimientos presentan una matrícula de 480 a 200 estudiantes. En cuanto al tipo de financiamiento la mitad de los establecimientos son gratuitos y la otra mitad de financiamiento compartido con los padres y apoderados (copago). En relación con el apoyo especializado para atender las NEE, 9 establecimientos cuentan con algún tipo de especialista y los otros 5 no otorgan apoyo especializado. De acuerdo con el sello institucional 5 establecimientos son confesionales (2 de religión evangélica y 3 de religión católica) y los 9 restantes son laicos. En 2018 los resultados SIMCE, sitúan a 13 de los 14 establecimientos en la categoría de desempeño Medio.

2.3. Variables e instrumentos

Durante el desarrollo del estudio se recogió información relativa a: (1) Cantidad de estudiantes con NEE y sin NEE que ingresaron al curso Nivel de Transición 1, ya que la implementación del SAE es gradual y a la fecha del estudio solo afectaba este curso, durante los años 2016 y 2017 (Antes del SAE) y 2018 (Con SAE); (2) Tipo de NEE que presentan los estudiantes matriculados en los distintos periodos de acuerdo con la clasificación que establece la normativa vigente (Dcto. 170/2009) y; (3) Características de los establecimientos en cuanto a financiamiento, personal especializado para atender las NEE y sello institucional. Para el registro de los datos se empleó una matriz de recolección de datos de doble entrada en donde por un lado se listó cada una de las instituciones y, por otra parte, se listaron las distintas variables del estudio.

2.4. Procedimiento

Para la recolección de los datos se realizaron visitas presenciales a los establecimientos, durante las cuales se entregó información sobre la investigación y se entregaron cartas de consentimiento informado. En los establecimientos que aceptaron participar, la información fue proporcionada por personal del equipo de gestión (Jefe de UTP, Coordinador de PIE).

2.5. Análisis de la información

Para realizar el análisis de los datos se aplicó estadística descriptiva no inferencial, específicamente se realizaron análisis de frecuencia y análisis diferenciales empleando la prueba *t de Student* para muestras independientes.

3. Resultados

3.1 Matrícula de estudiantes con y sin NEE y diagnósticos asociados

Según los datos entregados por las instituciones educativas, en el año 2016 ingresaron 43 estudiantes con NEE, lo cual representa el 6% de la matrícula, en 2017 se matricularon 19 estudiantes (3% de la matrícula) y en 2018 ingresaron 11 estudiantes (2% de la matrícula). En la tabla 1 se presenta el detalle de la matrícula por institución.

Tabla 1

Matrícula de estudiantes con NEE por año e institución educativa

IE	Matrícula			Niños NEE			Matrícula			Niños NEE		
	2016 PK	F	%	2017 PK	f	%	2018 PK	F	%			
1	91	2	2	89	3	3	72	6	8			
2	73	5	7	50	0	0	25	0	0			
3	25	0	0	20	0	0	22	0	0			
4	90	6	7	88	3	3	89	0	0			
5	30	2	7	26	5	19	22	0	0			
6	70	3	4	62	0	0	57	0	0			
7	27	4	15	11	0	0	12	2	17			
8	26	0	0	25	0	0	28	0	0			
9	30	7	23	25	2	8	20	3	15			
10	28	0	0	26	0	0	18	0	0			
11	36	1	3	30	0	0	30	0	0			
12	90	11	12	89	0	0	79	0	0			
13	64	0	0	80	4	5	70	0	0			
14	40	2	5	35	2	6	30	0	0			
Total	720	43	6	656	19	3,1	574	11	2,8			

Los datos presentados en la tabla 1 permiten observar que sólo un establecimiento muestra un incremento progresivo de estudiantes con NEE durante el periodo analizado, tres no registran matrículas de estudiantes con NEE y cuatro establecimientos presentan una disminución importante de estudiantes con NEE entre los años 2016 y 2018 (Ver figura 1).

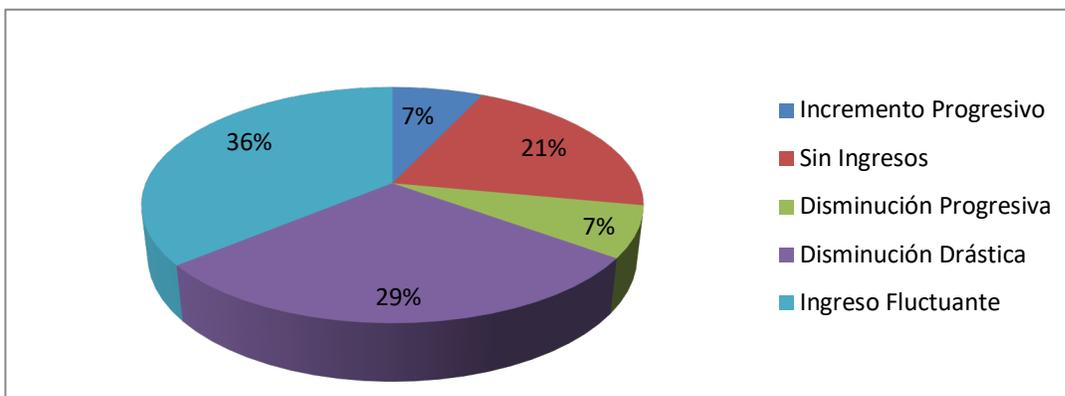


Figura 1. Evolución de la matrícula de estudiantes con NEE en el periodo 2016-2018.

Por otra parte, según el diagnóstico informado por las instituciones educativas de los 73 estudiantes con NEE matriculados en el periodo 2016-2018, 59 de estos niños presentan algún tipo de NEE transitoria y 14 algún tipo de NEE Permanente. Específicamente, 43 estudiantes presentan Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), 4 alumnos con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH), 12 con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), 11 con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y 3 con Discapacidad Intelectual (DI). En la Tabla 2 se presenta la distribución de diagnósticos por institución educativa.

Tabla 2

Distribución de Diagnósticos por institución educativa durante el periodo 2016-2018

IE	Matrícula	TEL		TDAH		DEA		TEA		DI	
		F	%	F	%	f	%	F	%	F	%
1	252	8	3	0	0	0	0	3	1	0	0
2	148	2	1	0	0	2	1	0	0	1	1
3	67	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	267	7	3	0	0	0	0	1	0	1	0
5	78	5	6	0	0	0	0	1	1	1	1
6	189	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
7	50	4	8	1	2	0	0	1	2	0	0
8	79	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	75	12	16	0	0	0	0	0	0	0	0
10	72	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	96	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
12	258	1	0	0	0	10	4	0	0	0	0
13	214	2	1	0	0	0	0	2	1	0	0
14	105	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
Total	1950	43	2,8	1	0,2	12	0,3	11	0,5	3	0,1

Como se observa en la tabla 2, en siete establecimientos se presentan estudiantes con NEE transitorias y permanentes, en tres sólo niños con NEE transitorias, en un establecimiento

exclusivamente estudiantes con NEE permanente y tres establecimientos no registran ingreso de estudiantes con NEE durante el periodo analizado.

Por otra parte, el análisis de contraste de medias en función de la cantidad de niños con NEE que ingresaron al curso nivel de transición 1 antes del SAE y con SAE, indica que no existen diferencias estadísticamente significativas ($t_{(40)} = 2,58$; $p = 0,11$). No obstante, se observa que las medias muestran un mayor acceso de niños con NEE antes del SAE ($M = 2,21$) que con SAE ($M = 0,79$).

3.3 Ingreso de estudiantes con NEE en relación con el tipo de financiamiento de las instituciones, entrega de apoyo especializado, cantidad de estudiantes por establecimiento y sello institucional.

Los resultados señalan que no se observan diferencias estadísticamente significativas en el acceso de estudiantes con NEE antes del SAE y con SAE en función del financiamiento de las instituciones (Gratuito/co-pago), de la población de estudiantes en los establecimiento y del sello institucional (Religioso/Laico). Por el contrario, en función de la entrega de apoyo especializado se observan diferencias significativas.

Los resultados de la prueba de Levene, donde se define como variable independiente el apoyo especializado que ofrecen los establecimientos para atender las NEE (Con /sin apoyo) y como variable dependiente el acceso de niños y niñas con NEE a los establecimientos educacionales, señala que antes del SAE no existen diferencias significativas en las varianzas, lo cual permite asumir homogeneidad en éstas ($F = 1,01$; $p = 0,33$). No obstante, en el periodo de implementación del SAE se observan diferencias significativas en las varianzas, por lo tanto, no es posible asumir su homogeneidad ($F = 6,59$; $p = 0,02$).

En la Tabla 3 se presenta el análisis de contraste de medias en función del apoyo especializado que ofrecen los establecimientos para atender las NEE antes del SAE y con SAE.

Tabla 3

Variables de acceso de estudiantes con NEE a establecimientos con apoyo especializado y sin este antes del SAE y después del SAE

Grupo	Descriptivos de grupo				Prueba <i>t</i>		
	Apoyo	N	<i>M</i>	DE	<i>t</i>	gl	<i>p</i>
Antes del SAE	Sí	7	7,14	2,61	4,45	12	0,001*
	No	7	1,7	1,89			
Con SAE	Sí	7	1,29	2,36	1,06	12	0,320
	No	7	0,29	0,75			

Nota: Cuanto más alta es la puntuación media (*M*) mayor es la cantidad de matrícula de estudiantes con NEE.

Según se aprecia en la tabla 3, los resultados señalan que existen diferencias estadísticamente significativas antes del SAE en favor de los establecimientos que presentan apoyos especializados para atender las NEE ($t_{(12)} = 4,45$; $p < 0.001$). Esto indica que los estudiantes con NEE, antes de la implementación del SAE se agrupaban mayoritariamente ($M = 7,14$) en los establecimientos que ofrecen apoyos especializados.

4. Discusión y Conclusiones

Los resultados del estudio muestran que en los establecimientos analizados se ha producido un descenso importante de la matrícula de estudiantes con NEE en el periodo 2016-2018 y que la implementación del SAE (por el momento) no generó diferencias estadísticamente significativas en el acceso de estos estudiantes en este tipo de establecimientos. En este sentido, el SAE no cumple con el propósito de disminuir la segregación escolar (Gobierno

de Chile, 2017), y permite inferir que para las familias con niños y niñas con NEE este tipo de colegios no es una opción de interés, limitándose de este modo la oportunidad de generar en estas comunidades educativas una convivencia escolar basada en la valoración de la diversidad (Duk y Murillo, 2011), en este caso diversidad de capacidades de los estudiantes. Lo destacable de este dato es que sin el SAE no se contaría con antecedentes fidedignos de la postulación y, posterior distribución aleatoria de estos estudiantes en los establecimientos particulares subvencionado sin PIE. Por lo que este tipo de información representa un importante hallazgo para profundizar en futuras investigaciones en el fenómeno de elección de escuela en estudiantes con NEE.

Además, es razonable pensar que los mecanismos de segregación que siguen vigentes en estas instituciones, como la existencia de copago y la voluntariedad para implementar PIE, se relacionan con el descenso de la matrícula de estudiantes con NEE ya que persisten incentivos objetivos para que estos estudiantes no postulen a estos colegios. Para Sillard, Garay y Troncoso (2018), estos elementos presentes en el sistema educativo hacen complejo pensar en una escuela pública gratuita y socialmente integrada.

Por lo tanto, al igual que en el estudio realizado por Sillard et al (2018) en la Región de Magallanes, en este estudio se pudo establecer que el nuevo mecanismo de selección, por el momento, no estaría actuando sobre los elementos clave que determinan la elección de establecimiento por parte de los apoderados. Ya sea por la capacidad económica de la familia o por la presencia de PIE o entrega de apoyos especializados para atender las NEE, respectivamente.

Es importante señalar que, considerando los factores multivariados que existen para tomar la decisión de escoger escuela, es razonable esperar que el SAE en su fase inicial aún no es un factor absolutamente decisivo respecto de la distribución de la matrícula. En este sentido, de manera específica sería importante analizar que sucedió con la matrícula 2019 y 2020 en esta muestra y, en lo general es importante realizar estudios que aborden las distintas realidades nacionales y tomar medidas que significativamente disminuyan la segregación escolar en un

sentido amplio, a saber, social, económica, cultural y de capacidades. Respecto a este último la existencia de apoyos institucionales para atender las NEE es fundamental ya que las familias que requieren apoyos educativos especializados para sus hijos/as no elegirán un establecimiento que no cuente con ello.

Por último, queremos destacar que, si bien el SAE protege el derecho de los padres y apoderados a elegir el establecimiento para sus hijos e hijas, este proceso está limitado por decisiones arbitrarias que toman los establecimientos educacionales subvencionados, en el sentido de entregar apoyos educativos especializados o no, a los estudiantes que manifiestan algún tipo de NEE. Por lo tanto, al igual que Sillard et al (2018), consideramos necesario buscar herramientas que ayuden a la ley y al sistema educativo a lograr el objetivo de ir construyendo establecimientos educativos más heterogéneos.

5. Referencias bibliográficas

Alegre, M. (2017). *Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar?* Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas Recuperado de http://www.ivalua.cat/documents/1/30_10_2017_12_11_24_Que_funciona_07_segrecacionescolar_301017.pdf

Allen, R., Burgess, S., & McKenna, L. (2013). The short-run impact of using lotteries for school admissions: early results from Brighton and Hove's reforms. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 38(1), 149-166

Bellei, C. (2011). La educación pública que Chile necesita. En R. Lagos y O. Landerretche (Eds.), *El Chile que se viene* (pp. 99-112), Santiago, Chile: Editorial Catalonia

Benito, M., Alegre, A. & González-Balletbò, I. (2014). School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency, *University of Chicago Press Journal*, 58 (1), pp. 104-134

Contreras, D., Sepúlveda, P., & Bustos, S. (2011). When the Schools that choose. The effects of screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91(5), 1349-1368.

Duk, C. & Murillo, F. J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de la mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12.

Elacqua, G. & Santos.H. (2013). Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado, en Documento de Referencia, núm. 1, Santiago, Chile: Espacio Público. Recuperado de <https://mba.americaeconomia.com/biblioteca/papers/los-efectos-de-la-eleccion-escolar-en-la-segregacion-socioeconomica-en-chile-un-an>

Espinoza, L. (2017). *Entre la autonomía y la inclusión: análisis de la implementación del sistema de admisión escolar centralizado en la comuna de Providencia 2013-2015*. Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/147204>

Figueroa N., Gallego y Ochoa, F. (2016). *Consideraciones para el nuevo sistema de postulación y admisión a establecimientos educacionales en Chile*, Centro de Políticas Públicas Universidad Católica. Recuperado de <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2016/11/N%C2%B0-89-Consideraciones-para-el-nuevo-sistema-depostulaci%C3%B3n-y-admisi%C3%B3n-a-establecimientos-educacionales-en-Chile.pdf>

Gale, D. y Shapley, L. (1962). College Admissions and the Stability of Marriage. *American Mathematical Monthly*, 69, 9-15.

Gobierno de Chile (2017). *El primer gran debate de la reforma educacional: ley de inclusión escolar*". Recuperado de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sies/19/2018/03/libro_Inclusio%CC%81n_final.pdf

Kahlenberg, R. D. (2012). *The Future of School Integration*. Nueva York, Estados Unidos: *The Century Foundation Press*.

Salamanca, L. (2013). *Segregación Escolar en Centroamérica* (M. Rossetti, Interviewer). Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/36837>

Sillard, M., Garay, M. y Troncoso, I. (2018). Análisis al nuevo sistema de admisión escolar en Chile: la región de Magallanes como experiencia piloto. *Calidad en la educación*, (49), 112-136. Universidad de Magallanes. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652018000200112&script=sci_arttext