

marc 59 215
Reg. 8915



M
B268
2010
C-9

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
CAMPUS SANTIAGO

“Integración Escolar y Apoyo Familiar en niños/as con Necesidades Educativas Especiales, usuarios del Proyecto de Integración Escolar”.

Seminario de Título para optar al Título Profesional de Asistente Social y al Grado Académico de Licenciado en Trabajo Social

Institución Patrocinante:
Corporación Municipal de Servicios y Desarrollo de Maipú

Docente Guía:
Violeta Flores Flores

Equipo Seminarista:
Maureen Baliente de la Barra Correa
Paulina Concha Santelices



Santiago, Noviembre 2010

REF.: Informe calificación Seminario de Título.

OFICIO : N° 064/2010

SANTIAGO, 22 de Noviembre de 2010.


SEÑOR DECANO:


En cumplimiento de las disposiciones vigentes en la Universidad, en mi calidad de Profesor Guía, cumplo con comunicar a Ud. la calificación que he asignado al Seminario de Título denominado: " Integración escolar y apoyo familiar en niños con necesidades educativas especiales usuarios del proyecto de integración escolar " por las alumnas de la Escuela Maureen Baliente de la Barra Correa y Paulina Concha Santelices, incluyendo la sistematización de dicho seminario en el respectivo informe final.

Para efectos de la calificación se ha evaluado.

- a) Importancia, originalidad y aporte del trabajo al campo profesional;
- b) Aspectos metodológicos;
- c) Amplitud y suficiencia del desarrollo del tema y de la Bibliografía utilizada;
- d) Régimen formal de citas;
- e) Carácter de la redacción y calidad del vocabulario técnico utilizado.

Por lo anteriormente expuesto vengo en calificar el presente Seminario de Título con nota 7,0 (siete coma cero).


VIOLETA FLORES FLORES
PROFESOR GUIA


AL SEÑOR
ALBERTO BALBONTIN
DECANO
FACULTAD DE DERECHO Y
CIENCIAS SOCIALES
VALPARAISO

c.c. - Dirección Escuela de Trabajo Social
VFF/lhj.



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL



REF.: Informe calificación Seminario de Título.

OFICIO : N° 049/2010

SANTIAGO, 22 de Noviembre de 2010.

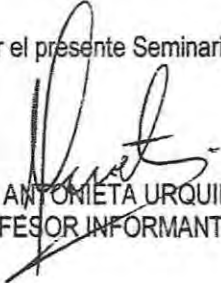
SEÑOR DECANO:

En cumplimiento de las disposiciones vigentes en la Universidad, en mi calidad de Profesor Informante, cumpto con comunicar a Ud. la calificación que he asignado al Seminario de Título denominado: " **Integración escolar y apoyo familiar en niños con necesidades educativas especiales usuarios del proyecto de integración escolar** " por las alumnas de la Escuela Maureen Baliante de la Barra Correa y Paulina Concha Santelices, incluyendo la sistematización de dicho seminario en el respectivo informe final.

Para efectos de la calificación se ha evaluado.

- a) Importancia, originalidad y aporte del trabajo al campo profesional;
- b) Aspectos metodológicos;
- c) Amplitud y suficiencia del desarrollo del tema y de la Bibliografía utilizada;
- d) Régimen formal de citas;
- e) Carácter de la redacción y calidad del vocabulario técnico utilizado.

Por lo anteriormente expuesto vengo en calificar el presente Seminario de Título con nota 6,5 (seis coma cinco)


MARIA ANTONIETA URQUIETA
PROFESOR INFORMANTE

AL SEÑOR
ALBERTO BALBONTIN R.
DECANO
FACULTAD DE DERECHO Y
CIENCIAS SOCIALES
VALPARAISO

c.c. - Dirección Escuela de Trabajo Social
VFF/hj.

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
PER SUBVENTIONE AD SPEM
MCMXLV



UNIVERSIDAD
DE
VALPARAISO
C H I L E

La realización del seminario es un proceso muy importante en nuestras vidas, constituye el término de una etapa educativa que nos entrega la posibilidad de convertirnos en profesionales, dando inicio a un nuevo mundo de experiencias, esfuerzo y trabajo, que además está colmado de nuevas metas y sueños por cumplir.

Este proceso no fue fácil hubo muchos acontecimientos que nos hicieron aprender y madurar, y que nos permitirá afrontar nuevos desafíos de una manera distinta. Del mismo modo fue trascendental el apoyo mutuo y la comprensión entre nosotras, puesto que, casualmente en el mismo período ocurrieron hechos complejos en nuestras vidas personales lo que significó una carga emocional muy fuerte a la que debimos sobreponernos, pero sin la ayuda de una compañera y amiga esto no hubiese sido posible.

Agradecemos a las personas que hicieron posible la realización de nuestro seminario, a quienes con su buena voluntad colaboraron de una u otra forma en el desarrollo de esta. En el transcurso de ejecución agradecemos a los equipos de integración que trabajan en cada uno de los cinco colegios que visitamos para recoger la información, a quienes fueron nuestros contactos y que facilitaron la aplicación de los cuestionarios, en especial al equipo del colegio San Luis ya que en este todos los integrantes participaron de alguna manera en este proceso. Luego en el levantamiento de información Marcelo (Chino) nos ayudo a entender parte importante de lo que debíamos realizar con el programa estadístico. También mencionar a la 'profe' María Antonieta quien ayudó a resolver algunas dudas que surgieron al ir finalizando nuestro seminario a ella por su disposición y buena voluntad que la impulsaron a dedicar parte de su tiempo personal para ayudarnos a resolver las dudas metodológicas. De igual forma agradecer el apoyo durante a nuestra profesora guía quien nos acompañó a lo largo de este proceso.

"Es importante agradecer de manera personal a mis padres, hermanas, madrina, prima (Jana) a ellos en especial por ser un gran apoyo para mí, y darme la fortaleza para poder seguir adelante en cada momento que me vieron decaer, desmotivarme o simplemente sentir algo de inseguridad, por creer en mí y en lo que podía lograr. Ya que sin ellos esto no sería posible, y en especial a mi sobrino Amaro quien me da la alegría siempre, pues como niño me hace sonreír aunque todo no vaya muy bien. También a mis amigos que a pesar de no lograr vemos muy seguido, siempre estuvimos en contactos y estaban preocupados por mí en todo momento, aquellos que cuando se necesitan siempre están, Ely, Camila, Pachi, Anyell, Leo, Ariel y por último y de manera muy especial a mi compañera de seminario y amiga, quien supo entenderme logrando sobrellevar todo el proceso y tenemos paciencia. En general a todos aquellos que directa o indirectamente colaboraron con nosotras dándonos ayuda o alguna forma de apoyo. Gracias muchas gracias. Dedico este trabajo a mi familia que los amo mucho y se esforzaron para que yo pudiese alcanzar mi sueño"

Paulina Concha Santelices

"La realización de la tesis simboliza el término de una etapa educativa, que en mi caso, es fruto del esfuerzo de mis padres y del mío, gracias a ellos, y a sus consejos, ingrese a estudiar y hoy me encuentro finalizando la carrera que escogí. Agradezco el apoyo de toda mi familia, mis hermanos, sobrino y especialmente mis padres, porque siempre han estado conmigo sobretodo en los momentos más difíciles, por la inmensa comprensión ante las dificultades y porque siempre han confiado en mí y me han incentivado a seguir luchando, gracias a ellos supere distintos obstáculos que se presentaron durante el seminario y desde el primer año de universidad. A mis padres les debo todo lo que soy y les dedico este trabajo. También quiero mencionar a alguien que ya no se encuentra físicamente con nosotros, mi abuelito, el dejó la vida durante este año, sin embargo tengo la convicción de que nos acompaña y sé que me ayuda para que este proceso termine de forma exitosa, a él también le dedico mi trabajo. Agradezco a mis amigos y compañeros, que comprendieran la complejidad de este proceso y que a pesar de habernos distanciado físicamente pudimos mantener las relaciones de amistad (malu, dani, poni, coni), a los 'cuatro fantásticos' con quienes compartí los mejores momentos de la universidad. Finalmente a mi amiga de siempre 'pame' quien me escucho cada vez que lo necesite, a mi pololo que siempre me acompaña y a mi compañera de seminario que supo tolerarme y entenderme cuando atravesé momentos difíciles en mi vida personal. A ellos y a todos los que de alguna manera fueron parte de este proceso educativo, les agradezco por confiar en mí y ayudarme a alcanzar mis metas"

Maureen Bivalente de la Barra Correa

Finalmente reiteramos el agradecimiento a todos aquellos que de alguna forma intervinieron en la realización de este seminario, ya sea colaborando directamente en la elaboración o brindándonos apoyo emocional, gracias a ellos logramos salir adelante, enfrentar los obstáculos que se presentaron y terminar este proceso tan importante para nuestro futuro.

Índice		Pág.
Introducción		9
Capítulo I: Marco Institucional		
1. Presentación		11
2. Antecedentes generales		11
3. Identificación de la Institución		11
3.1. Nombre		11
3.2. Calidad Jurídica		11
3.3. Ubicación geográfica		12
3.4. Cobertura y radio de acción		12
4. Estructura organizacional		13
4.1. Organigrama Proyecto de Integración		13
5. Antecedentes históricos		14
6. Política Institucional		15
7. Objetivos de la Institución		16
8. Funciones		17
9. Recursos		17
10. Trabajo Social en la Institución		18
11. Problemas sociales más frecuentes		19
Capítulo II: Problematicación		
1. Presentación del problema		21
2. Fundamentación		22
3. Pregunta de Investigación		23
4. Objetivos de Investigación		23
4.1. Objetivo general		23
4.2. Objetivos específicos		23
5. Evaluación de la relevancia potencial de la investigación		23
6. Viabilidad de la Investigación		24
Capítulo III: Marco de Referencia		
1. Conceptualización		26
1.1. Integración		26
1.1.1. Integración escolar		26
1.1.2. Definición operacional de integración escolar		26
1.1.3. Integración social de personas con discapacidad		26
1.1.4. Discapacidad educativa		27
1.1.5. Educación especial		27
1.1.6. Necesidades Educativas Especiales		27
1.1.7. Inclusión		27
1.1.8. Inclusión educativa		27
1.1.9. Adaptación curricular		27
1.2. Familia		27
1.2.1. Concepciones de familia		28
1.2.2. Funciones de la familia		28
1.2.3. Apoyo		28
1.2.4. Apoyo familiar		28
1.2.5. Definición operacional de apoyo familiar		28
2. La educación hacia la integración		29
2.1. Integración		30
2.1.1. Enfoques de integración		32
2.1.2. Modelos de integración escolar		33
2.1.3. Estrategias para la integración escolar		34
3. Necesidades Educativas Especiales		35
3.1. Adaptación curricular e integración escolar		37
4. De la integración a la inclusión		39
5. La legislación en torno a la integración escolar		41
5.1. El contexto internacional		41

Índice

5.2. La legislación en Chile	42
5.3. Política Nacional de Educación Especial	43
6. La familia y su rol en la integración escolar	45
6.1. La familia en general	45
6.2. Familia y Discapacidad	48
6.3. Apoyo familiar	49
7. Trabajo Social	51
7.1. Roles y funciones del Trabajo Social	52
7.2. Trabajo Social familiar	53
7.3. El trabajo Social y la Integración escolar	54

Capítulo IV: Marco Metodológico

1. Metodología	57
2. Diseño de investigación	57
2.1. Población del estudio	57
2.2. Muestreo	58
2.2.1. Criterios muestrales	58
2.2.2. Tamaño de la muestra	59
3. Instrumento	59
3.1. Validez	59
3.2. Confiabilidad	60
3.3. Procedimiento de aplicación	60
4. Operacionalización	60
4.1. Variable integración escolar	60
4.1.1. Categorización por dimensión	61
4.1.2. Categorización de la variable	62
4.2. Variable apoyo familiar	62
4.2.1. Categorización por dimensión	63
4.2.2. Categorización de la variable	64
4.3. Definición conceptual y operacional de las variables	64

Capítulo V: Análisis

1. Plan de Análisis	68
2. Análisis	68
2.1. Características de la muestra	68
2.1.1. Sexo	68
2.1.2. Edad	69
2.1.3. Curso	69
2.1.4. Trastorno	70
2.1.5. Tamaño de la Familia	70
2.2. Análisis de las variables de estudio	71
2.2.1. 'Integración Escolar'	71
2.2.2. 'Apoyo Familiar'	72
2.3. Análisis descriptivo de los componentes de las variables	73
2.3.1. Dimensiones de 'Integración Escolar'	73
2.3.1.1. Dimensión adaptación curricular	73
2.3.1.2. Subdimensión rendimiento académico	73
2.3.1.3. Subdimensión trabajo e aula de recursos	74
2.3.1.4. Subdimensión adaptación aula común	74
2.3.1.5. Indicadores resultado de informe de personalidad	75
2.3.1.6. Dimensión integración social	75
2.3.1.7. Subdimensión relaciones interpersonales	76
2.3.1.8. Indicador calidad de vínculos afectivos existentes	76
2.3.1.9. Indicador frecuencia en las interacciones	77
2.3.1.10. Subdimensión participación en actividades	77
2.3.1.11. Indicador frecuencia de la asistencia	78
2.3.1.12. Indicador nivel de involucramiento	78
2.3.2. Dimensiones de 'Apoyo Familiar'	79
2.3.2.1. Dimensión apoyo académico	79
2.3.2.2. Subdimensión preocupación por el proceso de aprendizaje	80
2.3.2.3. Subdimensión acompañamiento en el proceso de aprendizaje	80
2.3.2.4. Subdimensión refuerzos	81
2.3.2.5. Dimensión socialización	81

2.3.2.6. Subdimensión integración del niño/a en la familia	82
2.3.2.7. Subdimensión Transmisión de Normas	82
2.3.2.8. Subdimensión figuras parentales	83
2.4. Análisis de semejanza, distinciones y comparaciones de diversas variables	83
2.4.1. Comparaciones entre las características de la muestra	83
2.4.1.1. Distribución de edades respecto del curso	83
2.4.1.2. Distribución de edades respecto del trastorno	84
2.4.2. Comparación de las características de la muestra y las variables de estudio	85
2.4.2.1. Integración escolar y edad	85
2.4.2.2. Integración escolar y curso	85
2.4.2.3. Integración escolar y tamaño de la familia	86
2.4.2.4. Integración escolar y trastorno	86
2.4.2.5. Apoyo familiar y sexo	87
2.4.2.6. Apoyo familiar y edad	87
2.4.2.7. Apoyo familiar y curso	88
2.4.2.8. Apoyo familiar y tamaño de la familia	88
2.4.3. Comparación de las variables de estudio, sus componentes y características de la muestra	89
2.4.3.1. Distribución de rendimiento académico respecto de integración escolar	89
2.4.3.2. Distribución de rendimiento académico respecto de apoyo familiar	90
2.4.3.3. Distribución de la Subdimensión integración social respecto del rendimiento académico	90
2.4.3.4. Distribución de la Subdimensión integración social respecto de la edad	91
2.4.3.5. Distribución de la Subdimensión integración social respecto del curso	91
2.4.3.6. Distribución de la Subdimensión integración social respecto del trastorno	92
2.4.3.7. Distribución del curso respecto del rendimiento académico	92
2.4.3.8. Distribución de las edades respecto del rendimiento académico	94
2.4.3.9. Distribución de Trastornos respecto del rendimiento académico	95
2.4.4. Comparación de integración escolar y entre profesores de aula común y aula de recursos	96
2.4.4.1. Distinciones en la variable integración escolar	96
2.4.4.2. Distinciones de la Subdimensión relaciones interpersonales	97
2.4.4.3. Distinciones en el indicador calidad de vínculos existentes	98
2.4.4.4. Distinciones en el indicador frecuencia en las interacciones	99

Capítulo VI: Conclusiones y Aportes

1. Conclusiones y aportes en torno a los objetivos de investigación	101
1.1. Conclusiones acerca del nivel de Apoyo Familiar	101
1.2. Conclusiones acerca del nivel de Integración Escolar	102
1.3. Conclusiones acerca de la descripción características de las variables de estudio	103
2. Conclusiones y aportes en torno al Trabajo Social y al P.I.E.	105
2.1. Conclusiones y aportes en torno al Trabajo Social	105
2.2. Conclusiones en torno al proyecto de Integración y la institución patrocinante CODEDUC	106
Lista de Referencias bibliográficas	108
Glosario	110
Anexos	111

Índice de tablas y figuras

Tablas	Pág.
Tabla I.1 Cantidad de alumnos por tipo de trastorno	12
Tabla I.2 Número de profesionales del programa	16
Tabla III.1 Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales	35
Tabla III.2 Aproximación a los términos Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales	35
Tabla V.1 Estadísticos Variable Integración Escolar	71
Tabla V.2 Estadísticos Variable Integración Escolar	71
Tabla V.3 Estadísticos Variable Apoyo Familiar	72
Tabla V.4 Estadísticos Variable Apoyo Familiar	72
Tabla V.5 Estadísticos dimensión adaptación curricular	73
Tabla V.6 Estadísticos Subdimensión rendimiento académico	73
Tabla V.7 Estadísticos Dimensión Integración social	76
Tabla V.8 Indicador frecuencias en las interacciones	77
Tabla V.9 Indicador frecuencia de la asistencia	78
Tabla V.10 Estadísticos dimensión apoyo académico	79
Tabla V.11 Estadísticos Subdimensión preocupación por el proceso de aprendizaje	80
Tabla V.12 Estadísticos Dimensión Socialización	82
Tabla V.13 Estadísticos Subdimensión integración del niño a la familia	82
Tabla V.14 Estadísticos Subdimensión transmisión de normas	82
Tabla V.15 Estadísticos Subdimensión figuras parentales	83
Tabla V.16 Distribución de edad respecto del curso	83
Tabla V.17 Distribución de edad respecto del trastorno	84
Tabla V.18 Integración Escolar y curso	85
Tabla V.19 Integración Escolar y trastorno	86
Tabla V.20 Distribución del rendimiento académico respecto la Integración Escolar	89
Tabla V.21 Distribución de rendimiento académico respecto del apoyo familiar	90
Tabla V.22 Distribución integración social respecto de la edad	91
Tabla V.23 Distribución integración social respecto del trastorno	92
Tabla V.24 Distribución por curso y promedio final	93
Tabla V.25 Distribución por edad y promedio	94
Tabla V.26 Distribución por promedio y trastorno	95
Tabla V.27 Estadísticos Integración Escolar aula común	96
Tabla V.28 Estadísticos Integración Escolar aula recursos	96
Tabla V.29 Estadísticos comparativos relaciones interpersonales común y recursos	97
Tabla V.30 Estadísticos comparativos calidad de vínculos común y recursos	98
Tabla V.31 Estadísticos comparativos frecuencia en las interacciones común y recursos	99
Figuras	
Figura I.1 Organigrama Proyecto de Integración Escolar	12
Figura V.1 Características de la muestra: sexo	68
Figura V.2 Características de la muestra: edad	69
Figura V.3 Características de la muestra: curso	69
Figura V.4 Tipo de trastorno o discapacidad	70
Figura V.5 Tamaño de la familia	70
Figura V.6 Variable Integración Escolar	71
Figura V.7 Variable Apoyo Familiar	72
Figura V.8 Dimensión adaptación curricular	73
Figura V.9 Subdimensión rendimiento académico	73
Figura V.10 Subdimensión trabajo en el aula de recursos	74
Figura V.11 Subdimensión adaptación aula común	74
Figura V.12 Indicador resultado de personalidad área: ética	75
Figura V.13 Indicador resultado de personalidad área: Persona y su entorno	75
Figura V.14 Indicador resultado de personalidad área: crecimiento y autoformación personal	75
Figura V.15 Dimensión Integración social	75
Figura V.16 Subdimensión relaciones interpersonales	76
Figura V.17 Indicador calidad de vínculos afectivos	76
Figura V.18 Subdimensión participación en actividades	77
Figura V.19 Indicador nivel de involucramiento	78
Figura V.20 Dimensión apoyo académico	79
Figura V.21 Subdimensión preocupación por el proceso de aprendizaje	80

Índice

Figura V.22	Subdimensión acompañamiento en el proceso de aprendizaje	80
Figura V.23	Subdimensión refuerzo	81
Figura V.24	Dimensión Socialización	81
Figura V.25	Subdimensión figuras parentales	83
Figura V.26	Distribución por edad y curso	84
Figura V.27	Integración Escolar y edad	85
Figura V.28	Integración Escolar y Tamaño de la familia	86
Figura V.29	Apoyo Familiar y sexo	87
Figura V.30	Apoyo Familiar y edad	87
Figura V.31	Apoyo Familiar y curso	88
Figura V.32	Apoyo Familiar y tamaño de la familia	88
Figura V.33	Distribución de promedio e Integración Social	90
Figura V.34	Distribución de curso e Integración Social	91
Figura V.35	Distribución promedio final y curso	92
Figura V.36	Integración Escolar aula común	96
Figura V.37	Integración Escolar aula de recurso	96
Figura V.38	Subdimensión relaciones interpersonales aula común	97
Figura V.39	Subdimensión relaciones interpersonales aula de recursos	97
Figura V.40	Indicador calidad de vínculos aula común	98
Figura V.41	Indicador calidad de vínculos aula de recursos	98
Figura V.42	Indicador frecuencia en las interacciones aula común	99
Figura V.43	Indicador frecuencia en las interacciones aula de recursos	99



Introducción

El presente documento constituye el Seminario de pregrado para optar al Título Profesional de Asistente Social y al grado académico de Licenciada en Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, realizada durante el período académico 2010. La investigación social aborda la temática de Integración Escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales, el estudio se denomina "Integración Escolar y Apoyo familiar en niños con Necesidades Educativas Especiales usuarios del Proyecto de Integración Escolar".

El tema ha sido poco abordado desde el Trabajo social, y es por esto que se desarrolla a través de una investigación descriptiva, con el fin de identificar y esclarecer las características, componentes y especificidades de esta problemática. Asimismo es interesante dar cuenta de los cambios que han ocurrido respecto al tema, tanto en la legislación, como dentro de las escuelas, ya que es en estos lugares donde se han debido llevar a cabo múltiples transformaciones para lograr alcanzar las normas internacionales en cuanto a la temática. Para esto las seminaristas contaron con el respaldo de la Corporación Municipal de Educación de la comuna de Maipú, donde se ubica el proyecto más grande de la Región Metropolitana.

El informe consta de seis capítulos que describen el trabajo realizado, el primero de ellos referido al Marco Institucional, en el se da cuenta del contexto del Programa de Integración Escolar, las labores que se desarrollan con los niños/as y sus familias, y también del déficit que se observa.

El segundo capítulo llamado Problematización, está compuesto por la presentación y fundamentación del tema, además de la pregunta de investigación, objetivos, relevancia y viabilidad de la misma.

El tercer capítulo constituye el Marco de Referencia, en el se establece el sustento teórico de la investigación, dando cuenta de la definición de los términos que se utilizan durante todo el proceso, el contexto legislativo y la vinculación con el Trabajo Social, entre otros contenidos.

El cuarto capítulo se compone del Marco Metodológico, en este se hace referencia, principalmente, al diseño de investigación, la muestra, los instrumentos a utilizar, y la operacionalización de las variables de estudio.

En el quinto capítulo se realizan los análisis de los datos levantados a través de la aplicación de los instrumentos, para esto se utilizan tablas y gráficos obtenidos de la tabulación de cada una de las preguntas efectuadas, los que sirven para dar cuenta de la magnitud de la investigación y los resultados obtenidos.

El último capítulo es de Conclusiones y Aportes, en el cual se abordan las ideas más importantes que se desarrollan durante el proceso, se da respuesta a la pregunta y objetivos de investigación, para terminar con aportes y observaciones desde el Trabajo Social, y hacia la institución, todo esto vinculado con la problemática.

Finalmente, mencionar que se pretende que la investigación realizada sea de gran ayuda para futuras investigaciones y/o intervenciones en el ámbito de la integración escolar, permitiendo que el Trabajo Social aborde la temática desde distintos niveles, y realizando un aporte para que la profesión se inserte en un nuevo campo laboral donde aun no ha sido considerada.



Universidad de Valparaíso
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Trabajo Social – Campus Santiago



Capítulo I: Marco Institucional

Seminario de Título de Trabajo Social

1. Presentación

El presente trabajo de investigación se lleva a cabo en el marco de la Corporación Municipal de Servicios y Desarrollo de Maipú (CODEDUC), específicamente en el Proyecto de Integración Escolar que se ejecuta en dicha comuna.

El seminario consiste en la realización de un estudio descriptivo de las variables Integración Escolar y Apoyo Familiar, para lo cual se aplican instrumentos de evaluación en algunos de los colegios municipales que cuentan con el Proyecto de Integración. Por tanto, el marco institucional de este trabajo se encuentra dividido en dos sectores correspondientes a la CODEDUC como tal, y al Proyecto en específico. Para efectos de síntesis sólo los aspectos más generales serán referidos a la Corporación o a ambos sectores, mientras que lo específico será enfocado únicamente al Proyecto de Integración.

A continuación para configurar el contexto se hace referencia a la información mencionada anteriormente, junto con esto se presenta el rol del Trabajo Social en el proceso de Integración Escolar de los niños/as, considerando las problemáticas que se reiteran con mayor frecuencia y que afectan el desarrollo del mismo.

2. Antecedentes Generales

La Corporación Municipal de Servicios y Desarrollo de Maipú data del año 1982 y se origina a partir del Decreto 535 del Ministerio de Justicia, a través del cual obtiene personalidad jurídica. A pesar de ser una entidad independiente está directamente vinculada a la I. Municipalidad de Maipú asumiendo las labores que respectan a la educación pública de la comuna. Entre ellas se destaca la planificación y ejecución del Proyecto de Integración Escolar.

El P.I.E. es originado a partir de la Política Nacional de Educación Especial y de las normativas legales que tuvieron lugar como consecuencia de los avances que se realizaron en torno a la discapacidad y la integración en el contexto internacional. En respuesta a estas variaciones, el año 1998 surge el Programa de Integración Escolar y al año siguiente por medio de una resolución exenta del Ministerio de Educación se da vida al Proyecto de Integración Escolar de la comuna de Maipú. En la actualidad se ejecuta en 21 establecimientos alcanzando una población de 710 niños integrados, los que manifiestan al menos uno de los seis tipos de discapacidad que se atienden, cuentan con profesionales de siete disciplinas especialistas en los trastornos que se abordan.

La CODEDUC y el P.I.E. persiguen objetivos similares en cuanto a la pretensión de realizar mejoras a la educación pública, la primera de ellas declara "*Ser un sistema de educación pública de calidad, sustentable y con identidad local*", mientras que el P.I.E. pretende generar aportes a la integración escolar mediante la entrega de respuestas adecuadas a los requerimientos especiales de los estudiantes.

En sentido general este es el contexto en el cual se desarrolla el estudio antes mencionado, los antecedentes más específicos serán detallados a continuación, con el objeto de construir un escenario que permita observar aquellos factores que pudiesen afectar en el proceso de investigación.

3. Identificación de la Institución

3.1 Nombre

La institución patrocinante de este seminario es la 'Corporación Municipal de Servicios y Desarrollo de Maipú', conocida como CODEDUC. Por otro lado el Proyecto de Integración que se desarrolla en esta comuna lleva el nombre de 'Proyecto Comunal de Integración Escolar en los establecimientos educacionales de la comuna de Maipú'.

3.2 Calidad jurídica

La Corporación de Educación es una entidad de derecho privado que depende administrativamente de la Ilustre Municipalidad de la Comuna de Maipú. Su origen se encuentra documentado en el Decreto de Justicia N° 535, a partir del cual se le concede personalidad jurídica bajo el nombre de "Corporación Municipal de Servicios y Desarrollo de Maipú". Se cita a continuación¹:

Identificación de la Norma : DTO-535
Fecha de Publicación : 04.06.1982
Fecha de Promulgación : 04.06.1982
Organismo : MINISTERIO DE JUSTICIA

¹ Chile. Leyes y Decretos (1982). Decreto N° 535, Ministerio de Justicia. Santiago: Ministerio de Justicia.

"Vistos: estos antecedentes, lo dispuesto en el decreto supremo N°110, Reglamento sobre Concesión de Personalidad Jurídica, (...), y en el decreto supremo N°462, de 3 de abril de 1981, que aprobó el texto del estatuto tipo al cual podrán ceñirse las Corporaciones Municipales del país que soliciten el otorgamiento del beneficio de personalidad jurídica en conformidad a las disposiciones del artículo 12 del decreto con fuerza de ley N° 1-3.063, de 1980."

DECRETO:

"Concédese personalidad jurídica a la entidad denominada 'CORPORACION MUNICIPAL DE SERVICIOS Y DESARROLLO DE MAIPU', con domicilio en la comuna de Maipú, provincia de Santiago, Región Metropolitana-de Santiago."

"La entidad cuya personalidad jurídica se concede por este decreto, deberá dar cumplimiento a las disposiciones del decreto ley N° 349, de 1974, y sus modificaciones."

Lo que respecta al Proyecto de Integración, se origina legalmente a partir de una Resolución Exenta dictada el 27 de Octubre de 1999, que con el paso del tiempo recibe variadas modificaciones, la última de ellas correspondiente a la Resolución Exenta N° 1821, que se cita a continuación²:

Identificación de la Norma : Resolución Exenta 1821
Fecha de Publicación : 16.05.2007
Fecha de Promulgación : 16.05.2007
Organismo : MINISTERIO DE EDUCACION

CONSIDERANDO:

"Que, el sostenedor de los Establecimientos Educativos, ha presentado al Departamento Provincial de Educación Santiago Poniente, el denominado 'Proyecto Comunal de Integración Escolar en los establecimientos educacionales de la comuna de Maipú'."

"Que, consta en Ord. N° 1468 del 16 de mayo de 2007, se ha cumplido con los requisitos legales y reglamentarios que respaldan la aprobación del Proyecto Comunal de Integración Escolar presentado"

RESUELVO

"1° APRUÉBASE el denominado 'Proyecto Comunal de Integración Escolar en los establecimientos educacionales de la comuna Maipú (...)'"

"3° AMPLÍASE el reconocimiento oficial referido a la educación impartida a los alumnos con discapacidad de los establecimientos educacionales de la comuna Maipú; adscritos al Proyecto Comunal de Integración Escolar en dichos establecimientos, aprobado por esta Resolución."

"4° DECLÁRASE que la presente aprobación, concede derecho al sostenedor de los establecimientos educacionales, para percibir la subvención establecida en el artículo 9 del DFL N° 2, de 1998, a contar del mes de marzo del año 2007, según lo establecido en el Convenio de Integración respectivo."

3.3 Ubicación geográfica

La CODEDUC Maipú se encuentra ubicada en la principal arteria de la comuna, muy cercana al centro cívico, su dirección es Avenida Los Pajaritos N°2756.

3.4 Cobertura y radio de acción

La Corporación Municipal de Educación tiene el carácter de ser una organización de servicio público que cumple la función de administrar y gestionar la educación municipal, por lo que su radio de acción alcanza a la totalidad de la comuna y sus habitantes.

Respecto a la cobertura, cuenta con establecimientos de todos los niveles y modalidades de educación: sala cuna, enseñanza preescolar, enseñanza básica, enseñanza media científico-humanista y técnico profesional, además de programas de educación para adultos.

Los establecimientos de educación administrados por la CODEDUC suman un total de 27 instituciones que atienden entre educación pre-básica y educación media, además de 20 jardines y salas cuna.

² Chile. Leyes y Decretos (2007). Resolución Exenta N° 1821, Ministerio de Educación. Santiago: Ministerio de Educación.

En lo que respecta al Proyecto de Integración, el radio de acción es el mismo y la cobertura asciende a un total de 710 niños/as integrados distribuidos en 21 establecimientos de carácter municipal, donde la cantidad de alumnos/as integrados por colegio fluctúa entre 1 estudiante en el Liceo Municipal de Maipú Alcalde Gonzalo Pérez Llona y 70 en el Colegio Municipal San Sebastián de Rinconada, sin embargo, se destaca que el Colegio República de Guatemala tiene 20 niños/as integrados y es el segundo más pequeño.

Para realizar una completa descripción de la cobertura que alcanza el Proyecto, no basta con señalar la cantidad de estudiantes que han sido integrados en los distintos establecimientos de la CODEDUC, sino que también deben mencionarse los tipos de discapacidades que son atendidos. En este caso se considera la integración de seis discapacidades: trastornos específicos del lenguaje, discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, trastornos de Visión, trastornos motores y trastornos de la relación y comunicación. A continuación se especifica la cantidad de niños/as por trastorno, de acuerdo a los datos del año 2010:

Discapacidad	Cantidad de Estudiantes
Trastornos Específicos del Lenguaje	418
Discapacidad Intelectual	217
Discapacidad Auditiva	15
Trastornos de Visión	2
Trastornos Motores	29
Trastornos de la Relación y Comunicación	29

Tabla I. 1

4. Estructura Organizacional

El proyecto de integración de la comuna de Maipú está conformado por un equipo interdisciplinario que cuenta con 45 profesionales de siete áreas específicas para dar respuesta a los requerimientos de los 710 niños/as que son usuarios durante el año 2010, quien se encuentra a cargo de la organización, distribución horaria y coordinación del equipo en su totalidad, es la actual coordinadora del proyecto, Gladys Ubilla. La población mencionada se encuentra distribuida en 21 establecimientos educacionales cuyo sostenedor es la CODEDUC Maipú, tal escenario determina la organización del equipo de trabajo que se desempeña en el Proyecto.

Los 45 profesionales debieron dividirse para conformar sub-equipos que se desempeñan en cada uno de los 21 colegios, de forma que los niños/as cuenten con la atención de las siete especialidades presentes en el equipo de trabajo. Para tales efectos, se generó una planificación en la cual queda estipulado las horas de trabajo que cada estudiante requiere con cada uno de los profesionales que lo atienden, esto en directa relación con el trastorno o discapacidad que presenta, de tal manera y de acuerdo a las horas que cada especialista debe atender a los niños/as, es posible hacer una distinción entre aquellos que son estables y realizan todas sus labores en un solo colegio y los que son itinerantes, es decir, cumplen su carga horaria en distintos establecimientos. De tal forma se organiza y coordina el trabajo con los niños/as que conforman el Proyecto.

4.1 Organigrama Proyecto de Integración Escolar ³



Figura I. 1

³ El organigrama es de elaboración propia, basado en los antecedentes proporcionados por la Coordinadora de PIE, a través de una entrevista.

5. Antecedentes Históricos

El Proyecto de Integración Escolar de la Comuna de Maipú, nace en el año 1999 a partir de la iniciativa de una educadora de párvulos con mención en discapacidad intelectual, que en ese entonces desempeñaba sus labores en la Escuela Especial 'Andalúe', la Sra. Ruby Boza. El inicio de esta experiencia se enmarca bajo el contexto que se generó cuando el Ministerio de Educación ofrece la posibilidad de que las escuelas generen instancias integradoras, para lo cual ofrecían la entrega de los apoyos necesarios. De esta forma en la Escuela 'Andalúe' se inicia esta experiencia con tres niños que presentan discapacidad intelectual, los que fueron integrados en otros colegios, pero reciben el apoyo especializado en las dependencias del establecimiento mencionado, siendo atendidos por tres profesionales de distintas áreas: profesora diferencias, Psicóloga y fonoaudióloga.

Más tarde comenzaron a realizarse capacitaciones desde el Ministerio de Educación, a la vez que en la comuna empezaba a producirse una demanda espontánea desde los colegios solicitando que algunos estudiantes fuesen incorporados en el Proyecto de Integración. En el año 2002 se solicitó la ampliación de la resolución exenta para comenzar a trabajar con niños/as que presentaban trastornos motores, trastorno de relación y comunicación, trastorno de visión y discapacidad auditiva, a raíz de esto el equipo de trabajo, compuesto por tres profesionales, se hizo insuficiente para atender a los niños/as, puesto que debían evaluar los casos, planificar el trabajo y ejecutarlo. Para ese entonces el MINEDUC ya entregaba una subvención especial por los niños/as con Necesidades Educativas Especiales, por lo que se tomó la decisión de ampliar el equipo, aunque el Proyecto continuaba dependiendo del Escuela 'Andalúe' y teniendo como coordinadora a Ruby Boza. Con el paso del tiempo, la CODEDUC decide que Integración debe seguir creciendo y para eso es necesario que se independice del colegio, mientras que su coordinadora inicia un proceso de distanciamiento por la misma razón; así comienza a desarrollarse desde la Corporación. Por otro lado, había surgido la figura de las escuelas de lenguaje que se dedicaban a trabajar con los niños/as que presentaban trastornos del lenguaje (TEL). Una de las escuelas que funcionaba en Maipú prestaba servicios a la CODEDUC atendiendo a los niños/as que eran integrados por TEL; esta situación se mantuvo hasta el año 2006 cuando la Corporación asumió la responsabilidad de trabajar directamente con estos alumnos/as. A partir de esta situación se estableció un equipo de TEL que se unió al de Discapacidad Intelectual y conjuntamente con la ampliación del Proyecto de Integración, se decide crear un área dedicada a trabajar con Integración, grupos Diferenciales y el Programa Penta UC para los niños con talento. Se denomina 'Área Inclusión'.

La coordinación del 'Área Inclusión' es asumida por la entonces directora del Escuela 'Andalúe', Mirta Riveros, quien se mantiene en el cargo durante un año aproximadamente, dejando la coordinación en el 2007 producto de su jubilación. Durante este período el funcionamiento del Proyecto de Integración se organiza en dos sub-áreas, discapacidad intelectual y trastornos específicos del lenguaje, cada una liderada por un profesional especialista. Tras la jubilación de Mirta Riveros quien asume el cargo de coordinación del Área, es Margarita Paulus. En esta etapa el encargado de Discapacidad Intelectual deja su puesto laboral y con esto se reestructura el funcionamiento, desaparecen las sub-áreas y se conforma el Proyecto de Integración como una sola área, con un equipo de trabajo compuesto por los profesionales necesarios para atender las seis discapacidades y trastornos que lo componen, el cual se divide en sub-equipos interdisciplinarios que realizan sus labores en los distintos establecimientos que cuentan con integración. Estos sub-equipos cuentan con dos tipos de profesionales: aquellos que son de carácter estable, cumplen su carga horaria en un solo colegio; y los de carácter itinerante, es decir, que su carga horaria se encuentra distribuida en distintos establecimientos.

En Julio del 2010, por decisión de la nueva Directora de Educación de la Comuna, Sandra Pavéz Avendaño, desaparece el 'Área Inclusión' y el Proyecto continúa su funcionamiento en el marco de la CODEDUC pero independiente de los distintos departamentos y oficinas que desempeñan sus labores en este contexto. Nuevamente cambia la coordinación y esta vez quien sube al cargo es Gladys Ubilla, una de las fundadoras de 'Integración' en la comuna.

Actualmente el Proyecto de Integración es dirigido por Gladys Ubilla, quien hasta el momento no ha realizado cambios significativos en su organización, por lo que continua siendo un gran equipo de trabajo dividido en sub-equipos que se desempeñan en cada uno de los colegios con integración.

6. Política Institucional

El trabajo que se lleva a cabo en la CODEDUC está orientado a "...entregar a la comuna una Educación Municipal Garantizada⁴", y de acuerdo a esto se estipulan la misión y visión de la institución⁵:

Misión

"Ser un sistema de educación pública de calidad, sustentable y con identidad local"

Visión

"Construir una educación de calidad para todos sus niveles. Queremos escuelas con salas de clases y tecnología coherente con los requerimientos actuales y futuros de nuestros estudiantes. Con docentes de excelencia, que puedan perfeccionarse continuamente y entregar con cariño y pasión sus conocimientos"

La declaración de estas intenciones que orientan el accionar de la Corporación implica la existencia de medidas que permitan cumplir con lo declarado, de esta forma configuran un listado de responsabilidades que favorecen lo anterior:

- *"Garantizar el derecho a la educación.*
- *Propender a eliminar todo gasto familiar que se convierta en un obstáculo para matricularse y asistir a las escuelas.*
- *Asegurar el derecho a la no discriminación.*
- *La selección y expulsión de alumnos son prácticas ajenas a la esencia de la educación pública: atentan contra el derecho a la educación; limitan la integración y la cohesión social.*
- *Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones.*
- *Es nuestra obligación asegurar equidad en el acceso, en los procesos y en los resultados.*
- *Esto supone desarrollar escuelas más inclusivas que acojan a todos los niños y jóvenes de la comunidad, transformando su cultura y sus prácticas para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos.*
- *El desarrollo de escuelas inclusivas es el fundamento de escuelas más justas y democráticas.*
- *La eficacia y la eficiencia son dos atributos básicos de la educación de calidad para todos que han de representar las preocupaciones centrales de la acción pública en el terreno de la educación.*
- *Es necesario analizar en qué medida la operación pública es eficiente, respetando el derecho ciudadano a que su esfuerzo material sea adecuadamente reconocido y retribuido.*
- *La eficiencia no es un imperativo economicista, sino una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas.*
- *Gastar mejor es indispensable para poder invertir más.*
- *La calidad de los docentes y el ambiente que generan en la sala de clases, excluidas las variables extraescolares, son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos.*

⁴ CODEDUC Maipú. (2010). CODEDUC. Recuperado el 4 de agosto de 2010, de <http://www.miclase.net/codeduc/codeduc.php>

⁵ Idem.

- *Avanzaremos en la construcción de un cuerpo docente con las competencias profesionales y éticas adecuadas, así como los medios necesarios para hacer efectivo el derecho de los alumnos a aprender y desarrollarse plenamente.*
- *Para atraer y mantener docentes calificados y tener mejores desempeños en los actuales, implementaremos una selección y formación permanente; incentivos atractivos y transparentes; y mejoramiento de las condiciones laborales y de bienestar”*

Durante el año 2009 la Coordinadora de la Oficina de Inclusión Educativa, Margarita Paulus, elabora un documento llamado *“Planificación Proyecto de Integración Escolar”*, en el cual son sistematizados los aspectos fundamentales que permiten dar curso a la ejecución del mismo. En tal ocasión se definen los lineamientos generales señalando que actualmente existe un gran desafío en el sistema educativo respecto de la inclusión y atención de las necesidades particulares de aprendizaje que tienen los niños/as, siendo importante alcanzar un equilibrio entre dos puntos que son indicados como relevantes en el proceso, se trata de: a) Entregar una respuesta educativa que atienda las Necesidades Educativas Especiales, a la vez que se consideren las características individuales de aprendizaje de cada uno de los estudiantes; y b) Entregar un currículo común a todos los estudiantes previniendo la discriminación y la desigualdad de oportunidades. Asimismo, menciona el enfoque inclusivo, su fundamento en el valor de la diversidad como un aspecto enriquecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje que favorece el desarrollo humano de los niños/as, señalando que en este contexto las NEEs implican que *“cualquier niño o niña puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerle las ayudas y recursos de apoyo especiales para facilitar su proceso educativo”*⁶. Además de esto, se hace la distinción entre integración e inclusión enfatizando que el primer concepto implica que sea el niño diferente quien se integre a la escuela a la vez que reciba las adecuaciones necesarias, mientras que el segundo se refiere a que sea la escuela quien esté preparada para incluir a todo niño partiendo de la premisa que la diversidad es parte esencial del ser humano.

Finalmente y a partir del contexto referido, se explicita que el trabajo que realizado en el Proyecto se encuentra bajo la línea de la integración, argumentando que las escuelas están preparadas para el ‘niño promedio’ y el niño especial debe integrarse a este contexto.

7. Objetivos de la Institución

La Corporación, es una entidad que se encuentra a cargo de la administración de los establecimientos educativos municipales de la comuna, por lo cual se encuentra al servicio de la comunidad debiendo trabajar para asegurar la entrega de una educación municipal, sumando a esto los valores de calidad, participación, transparencia y solidaridad.

Por otro lado, el Proyecto de Integración Escolar de la comuna de Maipú, no declara explícitamente un objetivo, ya que responde a los lineamientos que emanan de la Política de Educación Especial, sin embargo plantea ‘sus desafíos más urgentes’. En lo que respecta al nivel macro es posible deducir su objetivo del reglamento del Título IV ‘De la equiparación de oportunidades’ de la Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad, Decreto 01/98 art. 4° del punto II ‘Establecimientos Comunes con Proyecto de Integración’, a continuación se cita un extracto:

“...educar niños y niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común, el que comenzará preferentemente en el periodo preescolar pudiendo continuar hasta la educación superior.”

A nivel local, el documento *“Planificación Proyecto de Integración Escolar”* contiene algunos aspectos fundamentales del mismo, en el se señalan distintos aspectos que conjuntamente dan origen y forma al trabajo que se desarrolla. En este documento se especifican los siguientes tres desafíos que son definidos como los más urgentes:

- *Implementar un sistema de promoción de cursos, que promueva que el niño con retos se encuentre con sus pares en edad cronológica. No obstante, en la actualidad gran parte de nuestra energía se centra en como pasar a los niños con retos de enseñanza “los mismos contenidos que sus compañeros”. Cada niño con retos tiene su propio Plan Educativo Individual para un año. El logro de su Programa lo capacita para pasar de curso con sus compañeros y seguir avanzando en su educación.*
- *Perfeccionar el trabajo conjunto en el aula, de los profesores básicos y equipo de profesionales que atiende al niño. Apoyarse en los padres como agentes activos en el programa del niño.*

⁶ Chile. CODEDUC Maipú (2009). *Planificación Proyecto de Integración Escolar*

- Trabajar con nuestra tendencia hacia la discriminación del hombre, generar aprendizaje y reorientar esta energía hacia una postura que valore la diversidad.

Si bien estos planteamientos no constituyen explícitamente objetivos de trabajo sino que más bien se presentan como metas, claramente grafican la orientación del trabajo que se desarrolla además de ser un reflejo de sus objetivos particulares, los que se encuentran implícitos en el documento mencionado.

8. Funciones

La Corporación Municipal de Educación cumple la función de planificar los recursos pedagógicos y administrativos para los establecimientos educacionales de carácter municipal, de tal forma que se logre satisfacer los requerimientos de cada uno de ellos. Para esto debe administrar y gestionar el funcionamiento de la educación municipal.

En lo que respecta al PIE, su principal función es hacer posible la integración de niños que presentan dificultades en su aprendizaje y dar cumplimiento a lo mandado por la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad N° 19.284, donde señala:

“Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema. (...)”

En la cita anterior se estipulan las funciones que deben cumplir los establecimientos para integrar a los estudiantes que así lo requieran, de tal forma, a través del Proyecto de Integración de la comuna, se realizan las siguientes funciones:

- Evaluación de los casos susceptibles de ingresar al Proyecto de Integración Escolar
- Recopilación y envío de sus antecedentes a la Subsecretaría Regional Ministerial de Educación.
- Planificación del proceso de trabajo con los niños/as integrados
- Entrega de apoyo especial a los niños/as en aula de recursos
- Evaluación de egreso de los casos que cumplen dos años en el PIE

La primera función corresponde al proceso de captación de los casos susceptibles de ingresar al PIE, se inicia con consulta a los profesores de aula común y de acuerdo a sus observaciones comienza la evaluación de los niños/as propuestos; al finalizar esta etapa y teniendo certeza respecto a cuales serán los niños/as que postularán para ingresar al PIE, tiene lugar la segunda fase que corresponde a la recopilación de sus antecedentes y elaboración de informes que detallen las Necesidades Educativas Especiales que presentan, todo esto será enviado a la SEREME para recibir la aprobación o rechazo del los casos; la tercera etapa constituye la elaboración de un plan de trabajo para cada niño/a de acuerdo a su NEE y a los requerimientos particulares que presenta; la cuarta función, es la ejecución del plan de trabajo diseñado con anterioridad y contempla la entrega de apoyo, especialmente académico a los niños/as; y finalmente tiene lugar la función que se desarrolla en aquellos casos que cumplen dos años siendo usuarios del PIE, al completar ese período son evaluados para medir sus avances y en correspondencia con los resultados ser egresados del Proyecto.

9. Recursos

El Proyecto de Integración Escolar cuenta con recursos de carácter humano, material y financiero que en conjunto permiten planificar y desarrollar las labores correspondientes a cada fase del proceso de ejecución del mismo.

El equipo de trabajo está conformado por 45 profesionales de siete especialidades distintas y complementarias a la vez, estas son: educador diferencial de trastornos específicos del lenguaje (TEL), fonoaudiólogo, educador diferencial de deficiencia mental, psicólogo, educador diferencial de discapacidad visual, educador diferencial de discapacidad auditiva y terapeuta ocupacional. El desglose de la cantidad de profesionales por especialidad es el siguiente:

Especialidad	N° de Profesionales
Educ. Diferencial TEL	16
Fonoaudiólogo	8
Educ. Diferencial Deficiencia Mental	12
Psicólogo	6
Educ. Diferencial Disc. Visual	1
Educ. Diferencial Disc. Auditiva	2
Terapeuta Ocupacional	2

Tabla I.2

Los recursos materiales utilizados en el Proyecto son bastante diversos, destacando los que son de carácter didáctico y que se utilizan en el trabajo con los niños/as al interior del aula de recursos.

Finalmente se encuentran los recursos financieros, estos provienen del MINEDUC en la figura de subvención especial asignada por cada niño integrado, y son administrados por la CODEDUC. La entrega de este financiamiento se enmarca en el Decreto N° 01/1998 de Educación, donde se señala que los colegios que cuenten con Proyecto de Integración Escolar podrán acceder a la subvención especial con el objetivo de financiar profesionales y materiales requeridos para este trabajo. A este respecto se citan los artículos séptimo y octavo de esta legislación:

Artículo 7°: *“Los establecimientos que ofrecen alternativas de integración para sus alumnos con discapacidad, al nivel que corresponda y que requieran recursos humanos y materiales adicionales, podrán impetrar el beneficio de la subvención especial la que deberá ser utilizada para satisfacer la contratación y adquisición de los recursos mencionados y del perfeccionamiento docente.”*

Artículo 8°: *“Para que los establecimientos comunes puedan desarrollar acciones de integración escolar y percibir la subvención establecida para la educación especial en el artículo 9° del decreto con fuerza de ley N° 2 de Educación, de 1996, en el nivel que corresponda, deberán elaborar y presentar para su aprobación en la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente, un “Proyecto de Integración Escolar”, en cuya elaboración podrán participar todos los agentes de la comunidad educativa, entre otros, docentes; padres y apoderados; supervisores y profesionales de los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación.(...)”*

De acuerdo a lo establecido en los artículos anteriores el Proyecto de Integración percibe una subvención especial por cada niño que participa en el mismo, la cual es de 4,8216 Unidades de Subvención Educacional (U.S.E.) para el nivel de Educación General Básica Especial Diferencial, en relación a esto los datos publicados en el sitio web del MINEDUC indican que en el año 2010 el valor de la U.S.E. es de \$17.457,699. Con estos datos es posible conocer el financiamiento que recibe el P.I.E. Maipú.

10. Trabajo Social en la Institución

El P.I.E. Maipú cuenta con un equipo de trabajo compuesto por profesionales de distintas áreas a fin de atender íntegramente las necesidades de los niños/as. Entre las disciplinas que se han considerado para conformar el equipo interdisciplinario no se encuentra el Trabajo Social, a pesar de ello hay profesionales que plantean la necesidad de contar con Asistentes Sociales para abordar algunos casos.

La legislación señala que se debe contar con profesionales competentes a los trastornos atendidos en el Proyecto, sin embargo, no menciona el requerimiento de otras disciplinas por lo cual no son incorporadas. A pesar de esto, el trabajo que se desarrolla con los niños/as necesita de un apoyo familiar constante, puesto que los avances que se logren deben ser reforzados en los hogares a través de ayuda en la realización de tareas y estudio, de igual forma es muy importante la estimulación que reciben los niños/as. Estas mismas recomendaciones se plantean en las guías para las familias de niños, niñas y jóvenes con discapacidad elaboradas por el MINEDUC en el contexto del Programa de Educación Especial. A pesar de esto la familia suele estar ausente de los procesos de integración dificultando la evolución de los niños/as.

La planificación del Proyecto considera la realización de dos reuniones de apoderados, junto con esto los psicólogos citan a las familias a reuniones individuales para reforzar una conducta de apoyo, no obstante la participación es muy baja y con frecuencia no asisten a las citaciones, por lo que la familia se mantiene en un rol pasivo durante el proceso educativo e integrador de los estudiantes.

En el equipo no hay profesionales que cuenten con horarios destinados específicamente para el trabajo con las familias, por lo que es difícil establecer un vínculo con ellas y sólo se puede esperar la asistencia a las reuniones. El trabajo social tiene una ventaja en estas situaciones, ya que por medio de técnicas como la visita domiciliaria, es más factible establecer alguna relación que eleve la participación activa en el proceso integrador de los niños/as, la asistencia a las reuniones y que permita llevar a cabo el trabajo con los psicólogos.

En el contexto del Proyecto de Integración Escolar se han presentado situaciones en las que se ha debido acudir al Trabajador Social que se desempeña en la CODEDUC, puesto que los casos manifiestan problemáticas sociales severas que imperiosamente deben ser abordadas desde el ámbito social. De acuerdo a las palabras de la actual Coordinadora del Proyecto, Gladys Ubilla, se observa la necesidad de contar con un profesional del Trabajo Social que sea parte del equipo, a continuación se presenta un extracto de una entrevista que se le realizó:

“...lo único que a nosotros nos gustaría tener, que nos hace mucha falta justamente es servicio social, porque nosotros tenemos todas las áreas clínicas y pedagógicas, ya están los profesionales que requieren los niños para trabajar sus discapacidades, pero si nos falta el aspecto social que no está cubierto, tenemos muchos niños con distintas dificultades a nivel socioeconómico, familiar, violencia intrafamiliar, o sea tenemos muchas dificultades que no alcanzan a cubrir nuestros profesionales por que no tienen la experticia ni es la especialidad...”

Frente a este escenario en el cual la totalidad de las problemáticas quedan sin intervención y solo una pequeña parte constituida por aquellas que son de extrema urgencia pueden acceder a la atención de un profesional que además no forma parte del equipo, se reafirma la carencia de un profesional del Trabajo Social, puesto que actualmente las escasas atenciones que se realizan son de carácter asistencial y de contención, sin ahondar en la problemática por lo que no es posible hablar de un proceso de intervención profesional con fines sociales transformadores. Junto a esto se debe reiterar que el apoyo familiar tiene una relevancia fundamental en el proceso educativo de los niños/as.

1.1. Problemas Sociales más frecuentes

El equipo de trabajo del Proyecto de Integración Escolar de la CODEDUC Maipú está compuesto por profesionales de distintas áreas, procurando atender íntegramente las necesidades de cada niño/a. Sin embargo, existen algunas problemáticas de carácter social que se presentan con frecuencia y dificultan el progreso de los estudiantes.

En entrevista con profesionales que trabajan a diario con los niños/as en el aula de recursos y consultar por las principales dificultades que se presentan en el proceso de integración escolar, señalan como primera falencia el apoyo familiar, aunque enfatizan que no todos los casos son iguales y que es factible ver familias que están presentes y colaboran con el proceso, estimulando a sus niños/as y reforzando las tareas que realizan en la escuela; es frecuente que ocurra lo contrario, siendo común observar situaciones donde hay abandono. En ocasiones, el abandono es incipiente y en otras instancias alcanza niveles elevados que son fácilmente identificables a partir de interacciones cotidianas con los niños/as, puesto que se traducen en falta de higiene, y en los casos más complejos involucran un alto nivel de ausentismo escolar. El contacto con este tipo de familias es bastante complejo, debido a que no asisten a reuniones ni tampoco a citaciones, siendo muy difícil comunicarles la situación del estudiante; ante tal escenario el equipo debe asumir la dura misión de trabajar con los niños/as sin contar con el apoyo de sus familias, lo cual implica dos grandes falencias: la falta de estimulación y la ausencia de reforzamiento en el hogar, ocasionando ambos contextos el mismo déficit en el proceso de integración, que se traduce en lentitud, detención e incluso retroceso en el aprendizaje de estos alumnos/as.

La escasa o inexistente estimulación que enfrentan los niños/as que presentan algún nivel de abandono por parte de sus familias genera efectos perjudiciales en su aprendizaje, que llegan hasta el punto de ocasionar que las evaluaciones cognitivas arrojen resultados coincidentes con una discapacidad intelectual y luego de transcurridos los dos años en el Proyecto, al ser evaluados nuevamente se observe que el estudiante no presenta problemas intelectuales, sino que son otros los factores que inciden negativamente en su proceso de aprendizaje, principalmente el contexto familiar.

El trabajo con las familias de estos niños/as es indispensable para realizar una atención íntegra y adecuada a sus necesidades, puesto que se requiere el apoyo en la estimulación y el refuerzo constante de los trabajos que se desarrollan al interior de la escuela. Sólo incorporando a las familias al trabajo que actualmente se desarrolla, se logrará intervenir plenamente en el contexto social y educativo, entregando el apoyo necesario al estudiante.



Universidad de Valparaíso
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Trabajo Social - Campus Santiago



Capítulo II: Problematización

Seminario de Título de Trabajo Social

1. Presentación del Problema

Los seres humanos se caracterizan por ser esencialmente distintos, presentando rasgos particulares en lo físico, psíquico y social. De esto se desprende una gran diversidad que se manifiesta en cada ámbito de la sociedad, a modo de ejemplo se observa la diversidad de aquellas personas que tienen discapacidades físicas, psíquicas o cognitivas. Ante tal diversidad se presentan dos opciones: integración y segregación.

La integración se manifiesta por medio de la comprensión e internalización de la diversidad, mientras que la segregación mantiene implícita la idea de homogeneización rechazando y apartando a quienes son diferentes *"De aquí la importancia de reforzar una adecuada dialéctica entre diferencia e integración, entre heterogeneidad y unidad; que se traduzca en la integración de lo heterogéneo, en la unidad de lo diverso."*¹ Así, estaremos frente a una sociedad capaz de acoger y responder a las necesidades y derechos de cada uno de sus integrantes, sin embargo, para alcanzar este objetivo se debe recorrer un largo camino que implica cambios culturales orientados a la internalización y valoración de la diversidad, para esto es imperioso comenzar a trabajar con los niños/as, de forma que crezcan y se eduquen en una cultura integradora. Es por esto que se requiere un sistema educativo que reconozca las diferencias y las entienda como parte de la 'normalidad', de forma que se haga efectivo el derecho a la educación que tienen todas las personas.

La integración escolar es una etapa muy relevante dentro de la integración social, debido a que representa el primer contexto socializador donde los niños/as interactúan con individuos extraños a sus familias y es la primera instancia en la cual podrán establecer relaciones sociales normales independientemente de sus características personales. Actualmente, en Chile se desarrolla el Programa de Integración Escolar, orientado a atender a aquellos niños/as que tienen Necesidades Educativas Especiales debido a que presentan algún tipo de trastorno o discapacidad, de carácter transitorio o permanente. La trascendencia de esta iniciativa no radica exclusivamente en el derecho a recibir educación, sino que también tiene implicancias en la socialización de los niños/as. La educación constituye una herramienta que más tarde posibilita el desarrollo personal, trabajo y autonomía, entre otros, de tal forma es factible decir que esta tiene lugar desde el contexto escolar e incluso antes, al interior de la familia.

Es preciso destacar dos ámbitos que forman parte de la integración escolar, el académico y el social, ambos se complementan y requieren de apoyo externo al contexto escolar. Las familias de los niños/as con NEEs tienen un rol fundamental en el proceso, puesto que el tiempo que permanecen en las escuelas y las actividades que desarrollan allí, requieren de forma imprescindible ser reforzadas, al mismo tiempo que se hace necesario estimular a los estudiantes. Ante este escenario, el Proyecto ha considerado el apoyo de las familias e incluso, en algunos casos, trabajar con ellas; a pesar de esto, aún no destinan horarios ni profesionales para tal fin. Los profesionales que se desempeñan en el Proyecto, cuentan con distribución horaria destinada a trabajar directamente con los niños/as, en sus evaluaciones y planes de trabajo, sin considerar tiempo para el trabajo con sus familias. De tal forma, se produce una inconsistencia, ya que se supone que las familias entregan el apoyo necesario a cada uno de los estudiantes, sin embargo no se trabaja con ellas en torno a este tema, por lo cual el apoyo no es efectivo en todos los casos, probablemente debido a múltiples factores, uno de ellos pudiese corresponder a la dificultad de reconocer que el niño/a presenta una discapacidad permanente o transitoria.

Las familias que no participan en la integración y educación de sus niños/as pueden ocasionar un retraso, detención e incluso retroceso en el proceso, de aquí la importancia fundamental de su apoyo y vinculación con el aprendizaje y la comunidad educativa en la cual se insertan. Para alcanzar esto, se hace necesario contar con profesionales destinados a trabajar con las familias, conocer e intervenir sus problemáticas y vincularlas al proceso, a fin de que entreguen el apoyo requerido para los estudiantes. Los profesionales que actualmente conforman el equipo interdisciplinario, se encuentran básicamente destinadas al trabajo directo y exclusivo con el niño/a, a excepción de los psicólogos, aunque tampoco realizan un trabajo directo con las familias, debido a razones de horario y disposición de las mismas, que en reiteradas ocasiones son citadas y no asisten. Producto de esto, se visualiza que el Trabajo Social constituiría un gran aporte en este contexto gracias a sus competencias teóricas, técnicas y profesionales en el ámbito de la familia y las relaciones sociales, esto permitiría articular una red de colaboración entre la unidad educativa, la familia y el niño/a, beneficiando su proceso de integración y aprendizaje.

El escenario comentado, hace necesario indagar en la temática de la integración escolar, teniendo como antecedente el potencial aporte del Trabajo Social, que actualmente no ha sido considerado. La discapacidad es un problema que a pesar de encontrarse presente en la sociedad desde sus inicios, es relativamente innovador abordarlo desde la perspectiva integradora, puesto que ha sido observada y tratada bajo la concepción de la homogeneización, y por tanto señalada como algo extraño que es objeto de ayuda asistencial. Sólo en las últimas décadas comenzó a producirse un cambio paradigmático hacia la diversidad, que la posicionó como parte de la heterogeneidad; asumiendo la responsabilidad social frente a la problemática y el derecho de las personas a ser tratadas de igual forma que el resto de los individuos, teniendo acceso a los distintos ámbitos de la vida social, a desarrollarse, ser autónomos y recibir respuestas satisfactorias a sus Necesidades Especiales. De tal forma surgió la integración escolar, aunque aún presenta falencias como la comentada en torno a la vinculación familiar, el apoyo que se requiere de su parte y la inexistencia de una intervención familiar adecuada al contexto planteado. Es por esto que se decide estudiar ambas variables 'Integración Escolar' y 'Apoyo Familiar', a fin de observar sus niveles y características, de manera que sea posible realizar un aporte desde el trabajo social hacia al proceso de Integración Escolar de los niños/as con Necesidades Educativas Especiales.

¹ Araneda, P., Ahumada, H. (1990). *¿Integración o segregación?* Chile: Editorial Interamericana Ltda



2. Fundamentación

El trabajo social ha sido descrito como una disciplina tecnológica, destacando su labor pragmática que articula la ciencia con la técnica, utilizando el conocimiento desarrollado por las ciencias sociales en pro del hacer que se representa en la intervención social ejecutada en aquellas realidades que así lo requieren. Esta profesión tiene como objetivo de trabajo el 'problema social', que se refiere a los estados de necesidad que experimentan los individuos, y que se encuentran orientados hacia distintas áreas del desarrollo vital de una persona, lo que le otorga un carácter biopsicosocial. La diversidad de los problemas sociales, implica que el campo laboral del Trabajo Social sea de gran amplitud tanto en temáticas como en niveles de intervención, desde lo individual a lo comunitario. De esta forma, la profesión se ha desarrollado en múltiples ámbitos, tales como salud, vivienda, familia, infancia y educación, entre otros, incluso promoviendo el trabajo en torno a temas que constituyen problemáticas emergentes, es por esto que las áreas de trabajo han ido en aumento desde el surgimiento de la profesión.

La educación es un tema relevante entre los problemas sociales, puesto que se trata de una herramienta que otorga a los individuos la posibilidad de solucionar sus problemas de forma autónoma gracias a que han recibido los recursos necesarios para ello. Es por esto que debe ser igual para todos de forma efectiva y no sólo estipulada como tal en los discursos. Asimismo, se destaca el derecho que tienen todas las personas para acceder a la educación formal, sin importar sus diferencias en cuanto a sexo, edad, situación económica, capacidades favorables o desfavorables para el aprendizaje, etc. En relación a esto, existe una problemática que se presenta en la educación y que ha permanecido en la sociedad desde sus inicios. Se trata de la discapacidad, la que históricamente ha sido muy difícil de abordar producto de su complejidad que alcanza distintos ámbitos del desarrollo individual y social de las personas. Hasta la década de los '60, las personas que tenían capacidades físicas o intelectuales deficientes, o inferiores a lo normalmente observado, tenían la oportunidad de acceder a la educación especial que se imparte en establecimientos distintos a los que asisten comúnmente los niños/as, eran tratados desde una perspectiva médica focalizando el problema en las capacidades individuales, con lo que se justificaba el aislamiento educacional que experimentaban. Desde el punto de vista social este aislamiento se acrecentaba, puesto que se les privaba de compartir con el resto de los niños/as, y a partir de este tratamiento individualizado se producía un efecto de segregación social.

En la década del '60 comenzaron las reflexiones en torno a la educación especial, a las capacidades y los requerimientos de los individuos que presentaban dificultades de desarrollo en distintas áreas. Así surgió el concepto de Necesidades Educativas Especiales y más tarde el de integración escolar. Este proceso implicó un cambio de perspectiva para abordar esta situación, pasando de un modelo médico individualizante, a un modelo social que entrega responsabilidades al entorno más próximo y a la sociedad. Esta nueva representación consideró aspectos de gran relevancia social, ya que la integración escolar desde sus inicios plantea que los estudiantes deben compartir un espacio común con sus demás compañeros y solo si es necesario atender sus necesidades de aprendizaje en aulas distintas que se encuentren al interior del establecimiento educacional común.

En Chile nace el Programa de Integración Escolar el año 1998, en aspectos generales se considera la incorporación de los estudiantes con NEEs a los establecimientos comunes, la existencia de un aula de recursos y un equipo interdisciplinario que atienda los distintos requerimientos de los niños/as. En este último punto se observa una falencia, puesto que no se considera el Trabajo Social como miembro de este equipo, lo que implica que el área social no sea intervenida por el PIE, a pesar de que el concepto de integración contiene grandes implicancias en el aspecto social. En este punto es importante mencionar que el equipo profesional se enfoca solo en los niños y en poder superar sus problemas de aprendizaje, para esto se realizan clases con especialistas tales como fonoaudiólogo o educador diferencial entre otros, sin embargo las familias de estos niños quedan muy a la deriva, puesto que no existe alguien que guíe o apoye el proceso por el cual ellos también están transitando.

Al reflexionar acerca del tiempo de permanencia de los niños/as en el hogar se observa que es allí donde se encuentran la mayor parte del tiempo, por lo cual es en este entorno donde se debe reforzar el apoyo, el entendimiento y comprensión de lo realizado en la escuela. Considerando además que la Nueva política de Educación especial *"propone implementar un sistema de información, asesoría y apoyo a las familias de los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, para ejercer su derecho de elegir la opción educativa más adecuada para sus hijos y participar activamente en el proceso educativo"*.²

El Trabajo Social cuenta con formación académica y experiencia profesional en el ámbito familiar, teniendo capacidad para diagnosticar, diseñar políticas y programas e intervenir en ambientes complejos entre otras, herramientas suficientes para intervenir en este nivel y articular recursos a partir del trabajo interdisciplinario, se trata de una profesión capacitada para intervenir en el proceso de integración de los individuos. Además de realizar todas las gestiones necesarias para articular redes entre la familia y las instituciones y conseguir los recursos necesarios para tratar la problemática. De esta forma el Trabajo Social promovería la participación de las familias, las que sentirían que pueden ayudar a los niños no solo educándolos sino además teniendo acceso a diversas oportunidades para ellos.

La integración escolar es una problemática poco investigada por la profesión, probablemente debido a que no se ha sido considerado al Trabajador Social como parte del equipo interdisciplinario para trabajar con los niños y las familias, por esta razón surgió la inquietud de trabajar en el Programa de Integración Escolar, el cual constituye una

² Guía 600 Política Nacional de Educación Especial, última actualización abril 2010.

temática muy latente en la actualidad y relevante de analizar por el incremento de niños que presentan dificultades de aprendizaje en el último tiempo.

El Programa de Integración Escolar en los últimos años ha tenido una gran demanda aumentando en cifras considerables los alumnos inscritos en los colegios que son parte del programa, es así como en el período del 2006 al 2009 las cifras alcanzaron una diferencia de más de 15.000 matriculados en los colegios, en el 2006 alcanzaron los 48.815, en el año 2009 la cifra alcanza los 68.117; del mismo modo en las escuelas especiales en el 2006 fue de 113.786, 2009 alcanzó los 141.992.

La gran demanda que han tenido en general los Programas de Integración Escolar a nivel nacional, conlleva que los profesionales a cargo de trabajar con los niños no tengan el tiempo necesario para realizar un apoyo a las familias por lo que estas muchas veces se encuentran desorientadas frente a la problemática que presentan sus hijos.

El incremento de los niños que presentan alguna Necesidad Educativa Especial ha revestido la necesidad de que las autoridades competentes lleven a cabo reformulaciones en las Políticas de Educación Especial y de esta forma mejorar el desempeño de los alumnos integrados. La temática ha trascendido distintas áreas de la educación, es por esto que actualmente se incluyó dentro de las especificaciones de prueba SIMCE la problemática de los ACNNEs, siendo este solo un ejemplo de las transformaciones que deben efectuarse de tal manera que las respuestas educativas alcancen a todos los niños/as.

3. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características de 'Apoyo Familiar' e 'Integración Escolar' que presentan los niños/as con Necesidades Educativas Especiales que son usuarios del Proyecto de Integración Escolar de la CODEDUC Maipú y que niveles que presentan?

4. Objetivos de investigación

4.1. Objetivo General

Caracterizar el nivel de 'Apoyo Familiar' e 'Integración Escolar' de los niños/as con Necesidades Educativas Especiales que son usuarios del Proyecto de Integración Escolar de la CODEDUC Maipú.

4.2. Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de Apoyo Familiar que reciben los niños/as con Necesidades Educativas Especiales que son usuarios del Proyecto de Integración Escolar de la CODEDUC Maipú.
- Conocer el nivel de Integración Escolar que presentan los niños/as con Necesidades educativas Especiales que son usuarios del Proyecto de Integración Escolar de la CODEDUC Maipú.
- Describir las características de las variables 'Apoyo Familiar' e 'Integración Escolar' que presentan los niños/as usuarios del Proyecto de Integración Escolar de la CODEDUC Maipú.

5. Evaluación de la relevancia potencial de la Investigación

Las investigaciones sociales pueden ser relevantes por distintos motivos que logran constituir un aporte a las ciencias sociales, estas razones dependen de las intenciones de quienes realizan los estudios y los alcances que desean obtener. El presente estudio busca describir las variables de 'Apoyo Familiar' e 'Integración Escolar' y a partir de ello realizar un aporte desde el Trabajo Social a la problemática de la integración escolar.

Para establecer la importancia que potencialmente podría alcanzar el estudio Sampieri (2006) proporciona cinco criterios que en la medida que se encuentren presentes en la proyección de la investigación, otorgaran mayor valor potencial. A continuación son señalados y relacionados con la presente tesis.

- **Conveniencia:**

Se refiere a los aportes que se obtendrán del estudio, a la utilidad de llevarlo a cabo. En el presente caso la realización de la investigación pretende generar aportes desde el Trabajo Social hacia la temática de integración escolar, considerando las competencias de la disciplina en el ámbito del apoyo familiar que no ha sido abordado.

- Relevancia social

Contempla la trascendencia que tendrá para la sociedad y su proyección social. El trabajo se realiza en torno a una problemática que siempre ha estado presente y que en las últimas décadas ha comenzado a ser un foco de atención. La discapacidad y la integración es un tema que alcanza gran relevancia, entre otras cosas, por la cantidad de personas que presentan este tipo de necesidades especiales, de esta forma la integración escolar es un paso vital para la plena integración social. A partir de este proceso de integración escolar los niños/as podrían transformarse en adultos que cuenten con las herramientas necesarias para desarrollarse plenamente en la sociedad.

- Implicaciones prácticas

Se relaciona con la factibilidad de resolver algún problema real. En el contexto que se efectuará la investigación, proyecto de integración escolar, se pretende generar un aporte a la ejecución del proceso integrador, de forma que se lleve a cabo no solo desde el ámbito académico sino también considerando el contexto familiar y su incidencia en la integración social y académica. De tal forma es posible realizar una contribución para realizar un proceso más integral junto con aportar elementos para futuras evaluaciones e investigaciones.

- Valor Teórico

Comprende la realización de aportes teóricos, cuya contribución va desde llenar un vacío hasta plantear una nueva teoría. También se refiere a la posibilidad de obtener resultados que puedan ser generalizados a principios que tengan un carácter más amplio. En el presente caso no se busca alcanzar aportes de este tipo.

- Utilidad Metodológica

Implica la proyección de alcanzar resultados referidos a estrategias y técnicas de investigación, recolección de datos u otras cuestiones relacionadas a la metodología. Al igual que en el criterio anterior, no es el caso del presente estudio.

En resumen, de los cinco criterios mencionados la proyección del estudio permite dar respuesta positiva a tres de ellos con razones que ya han sido mencionadas, por lo que potencialmente se trata de un estudio que cuenta con la validez necesaria para llevarse a cabo. A pesar de lo expuesto es preciso enfatizar que estos criterios no son absolutos, por tanto, existen múltiples apreciaciones acerca de la validez potencial de un estudio.

6. Viabilidad de la Investigación

Para llevar a cabo una investigación es preciso que el proceso de ejecución sea viable, para Sampieri (2006) esto implica realizar un análisis respecto de si se cuenta con los recursos necesarios, sean estos de carácter humano, material y/o económico. Junto con esto debe considerarse la factibilidad de acceder al contexto en el cual se pretende realizar el estudio.

Las características del presente estudio favorecen su viabilidad, debido a que sus pretensiones requieren de un bajo costo económico y material, mientras que los recursos humanos disponibles son suficientes para desarrollar el trabajo que implica el estudio. En relación a la posibilidad de acceso al lugar en que se dará curso al proceso, se realizaron los acercamientos y tramitaciones con la Coordinadora del Proyecto de Integración Escolar de Maipú quien gestionara la autorización de los directores de las escuelas para hacer ingreso a las mismas y de esta forma levantar los datos e información necesaria. De igual modo la magnitud hace viable la ejecución dentro de los plazos estipulados para su desarrollo.

Con estos antecedentes y de acuerdo a los parámetros tomados de Sampieri, la realización de la investigación es viable y cuenta con los apoyos necesarios para llevarla a cabo y acceder a los contextos pertinentes donde recoger la información que permita configurar la presencia de las variables en estudio.



Universidad de Valparaíso
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Trabajo Social- Campus Santiago



Capítulo III: Marco de Referencia

Seminario de Título de Trabajo Social

1. Conceptualización

Para comprender la problemática y todo lo que esta implica es necesario tener claras las diferencias entre los términos que se utilizan en torno a ella, por tanto, en los siguientes párrafos se definirán de manera más concisa cada uno de los términos utilizados con anterioridad.

1.1. Integración

Se entiende como el proceso, continuo y dinámico, que posibilita a la persona con necesidades especiales, normaliza sus experiencias en las distintas instancias del quehacer humano, es decir: vida comunitaria, vida escolar y vida laboral, con el apoyo especial que requiere cada caso¹

Son tres los niveles que encontramos prácticas de integración, estos niveles se observan por una interacción entre las particularidades de la persona y el entorno del medio.²

- **Integración física:**

Representada por una reducción de distancias; es decir, una aproximación espacial entre personas con y sin necesidades especiales.

Se caracteriza por la utilización, de las personas con o sin necesidades especiales, de los mismos medios y recursos existentes en el entorno en que se encuentran, pero donde los contactos entre ambos grupos de personas son mínimos.

- **Integración funcional:**

La distancia entre las personas con y sin necesidades especiales queda aún más reducida. Igual co-utilizan recursos humanos y materiales, pero en este nivel los tiempos y calidad de las interacciones son más intensos.

- **Integración social:**

Implica el acercamiento social entre las personas con o sin necesidades especiales, mediante interacciones espontáneas y establecimiento de vínculos afectivos. Durante la juventud y vida adulta se habla de integración "societal". Supone que la persona con necesidad especial tenga la misma posibilidad y acceso a los recursos sociales que las demás personas que componen ese grupo social en que se encuentra, la misma posibilidad de influir en su propia situación, de realizar un trabajo productivo y de formar parte de una comunidad.

1.1.1. Integración escolar

Integración escolar consiste en educar niños y niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común, el que comenzará preferentemente en el período preescolar pudiendo continuar hasta la educación superior.³

El derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada.⁴

1.1.2. Definición operacional de Integración escolar

Se entenderá como el proceso de enseñanza en el cual se brindara apoyo a los niños/as con y sin discapacidad que presenten algún tipo de Necesidad Educativa Específica para incorporarse a las estructuras comunes de educación, realizando adaptaciones o modificaciones en los currículos, si es necesario. Lo que implica un acercamiento social entre los alumnos con NEEs y el resto de la comunidad educativa, mediante interacciones espontáneas y establecimiento de vínculos afectivos.

1.1.3. Integración Social de personas con discapacidad

Es aquella en la que una persona por sus deficiencias psíquica o mental, física y/o sensorial presenta un menoscabo de su capacidad de inserción en las actividades propias de la sociedad humana, de la familia y/o de los grupos organizados de la sociedad, así viendo disminuidas sus posibilidades para realizarse material y espiritualmente en relación a una persona no discapacitada en situación análoga de edad, sexo, formación, capacitación, condición social y familiar y de igual localidad geográfica.⁵

¹ . (Araneda, P., Ahumada, H. (1990) *¿Integración o segregación?* Chile: Editorial Interamericana Ltda.)

² Söder (1981) Citado por Manosalva Mena Sergio "Integración educacional de alumnos con discapacidad" material complementario Stgo. Chile 1997 C=P=D Ltda. Pág.28

³ Ley 19.284 Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad Capítulo II título IV Artículo 4

⁴ Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. 2004 Antecedentes Históricos, Presente Y Futuro De La Educación Especial En Chile

⁵ Ley 19.284 Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad Título II artículo 2)

1.1.4. Discapacidad Educativa

Es aquella en la que la persona por sus características particulares tiene necesidades especiales ante las tareas de aprendizaje, las que demandan adecuaciones curriculares, a fin de garantizarle reales posibilidades de educación.⁶

1.1.5. Educación Especial

Educación Especial es la modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación, proveyendo servicios y recursos especializados a las personas con o sin discapacidad, según lo califica esta ley, que representen necesidades educativas especiales.⁷

La atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra específica) que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico sensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente⁸

1.1.6. Necesidades Educativas Especiales

“Es donde se presenta una discapacidad evidente como es un niño con trastorno visual, trastorno auditivo, trastorno motor, deficiencia mental, sino también aquellos que presentan algún tipo de trastorno o problema pasajero determinado por un estado psico-biológico temporalmente alterado, tales como alumnos con dificultades en la comprensión lectora con alteraciones del habla, con alteraciones emocionales, alumnos bilingüe, etc.... y también aquellos distinguidos como alumnos sobredotados”.

1.1.7. Inclusión

Significa acoger a todos – a todos los alumnos, a todos los ciudadanos - con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades.⁹

1.1.8. Inclusión educativa

Trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad (...) el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido Falvey (1995).¹⁰

1.1.9. Adaptación curricular

Son modificaciones que se realizan en los diferentes elementos del currículo y pueden ser más o menos significativas en función de los elementos que son modificados: objetivos fundamentales, contenidos mínimos e indicadores de evaluación.¹¹

1.2. Familia

Básicamente se entiende como un grupo de personas que poseen algún lazo de consanguinidad, emparentadas entre sí, que pueden o no vivir juntas. Sin embargo no existe una definición transversal para la familia, puesto que en la actualidad existen diferentes tipos como lo son en primer lugar la *“familia nuclear, formada por dos cónyuges unidos en matrimonio y sus hijos, esta puede ser extensa si además vive dentro del hogar algún otro familiar consanguíneo, en segundo lugar las familias monoparentales constituidas por un padre o una madre que no convive con una pareja. En la actualidad han surgido nuevos tipos de familia frente a la pluralidad que se nos presenta como lo son las familias reconstituidas conformada por personas que estando separadas o viudas deciden rehacer una relación de pareja, conviviendo con hijos de relaciones anteriores”.*¹²

⁶ Idem

⁷ Ley 19.284 Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad Título IV De la Equiparación de Oportunidades Capítulo II Del Acceso A La Educación Artículo 26

⁸ Garanto (1984:305) Citado por Jiménez, P; Vilá Montserrat: De educación especial a educación en la diversidad, ediciones aljibe. 1999 pág. 40

⁹ Stainback, Susan; Stainback, William. “Aulas inclusivas un nuevo modelo de enfocar y vivir el curriculum” traducido por Pablo Manzano, Narcea S.A. Ediciones 2001.

¹⁰ Citado por Jiménez, P; Vilá Montserrat: De educación especial a educación en la diversidad, ediciones aljibe. 1999

¹¹ Chile. Unidad de Educación Especial, División General de Educación (2005). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad. Santiago: Ministerio de Educación.

¹² Estévez, Estefanía; Jiménez, Terebel; Musitu, Gonzalo: “Relaciones entre padres e hijos adolescentes” España 2007 Nau Libres-Ediciones Culturales Valencianes S.A.

1.2.1. Concepciones de Familia

- Como grupo:
"Se refiere a los parientes que viven bajo el mismo techo o lo bastante cerca para tener un trato frecuente que los defina como una unidad familiar única" (Moran E. R., 2004)
- Como institución:
"Sistema de normas que guía la interacción entre las personas que están vinculadas por sangre, el matrimonio y por lazos amorosos"
- Como sistema:
"Como sistema social la familia es una complejidad organizada, un 'holen' compuesto de subsistemas en mutua interacción. Estas unidades pueden entenderse como siendo tanto los individuos como los subsistemas de la familia. Como un holén de personas en interacción, el sistema familiar es más que sólo la suma de sus partes individuales. Por lo tanto, la familia como sistema será vitalmente afectada por cada unidad del sistema..." (Preister S., 1981)

1.2.2. Funciones de la Familia

La familia ha desarrollado múltiples funciones que con el paso del tiempo han variado producto de las transformaciones que ha sufrido con la modernización. Se toma lo planteado por Eroles (1998) respecto a la visión psicológica de la unión familiar, a través de lo cual expone las siguientes funciones:

- *Biológicas: al perpetuar la especie y ayudar al indefenso infante humano en su crianza, hasta llegar a que se auto sostenga;*
- *Psicológicas: para proveer la satisfacción de necesidades afectivas básicas que permiten el desarrollo y el crecimiento pleno de las potencialidades y ofrece el ámbito óptimo para la identificación con los roles sexuales;*
- *Socio-económicas: es la unidad básica de supervivencia (antiguamente era incluso una unidad de producción).*

En estas tres categorías se resumen distintas funciones: en la primera de ellas se refiere a la; la segunda concierne a la entrega de afecto y la socialización, es decir, la educación y transmisión de pautas de comportamiento; y finalmente la última corresponde a la consecución de recursos para la satisfacción de las necesidades básicas de sus integrantes.

1.2.3. Apoyo

El apoyo se entiende como "un proceso de recepción y/o percepción del individuo por el cual los recursos de la estructura, ya sean estos la comunidad, relaciones íntimas e incluso las redes sociales, le permiten satisfacer necesidades en situaciones cotidianas y en crisis".¹³ Por otro lado se diferencian tres niveles correspondientes cada uno al tipo de relación que se establezca, en primer lugar, el más externo el que se constituye en relación a la comunidad reflejando la integración en la estructura más amplia; en segundo lugar se encuentran las redes sociales que están más cercanas a cada persona y permite mantener relación con un delimitado número de personas escogidas de manera más personal por ejemplo las que surgen entorno al trabajo proporcionando un significado mayor de vinculación; en tercer y último lugar las relaciones íntimas que son las de plena confianza implicando un sentimiento de compromiso de involucramiento mutuo y recíproco por el otro.

1.2.4. Apoyo Familiar

Se entenderá como la preocupación e interés que presenta la familia en el desarrollo biopsicosocial de los niños/as con Necesidades Educativas Especiales en etapa escolar, basados en que "La familia constituye el campo psicológico más importante de un niño: es un refugio, y una fuente de afectos, identidad e identificación".

1.2.5. Definición operacional de Apoyo Familiar

Para el estudio se entenderá como el interés que presenta la familia en el desarrollo psicosocial del niño/a con NEEs, entregándole afecto y acompañándolo en su proceso de crecimiento, además de constituir un soporte en el proceso educativo formal e informal. Todo esto fortalecido por la presencia de figuras parentales significativas, en las cuales el niño/a distinga una imagen de ayuda y protección de modo que transmitan autoridad y disciplina.

¹³ Fuster, Enrique; "El apoyo social en la intervención comunitaria" Barcelona, España 1997 Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

2. La Educación hacia la Integración

Para referirnos al concepto de integración escolar propiamente tal, primero debemos entender el contexto de la educación especial, puesto que desde ésta surge el concepto de integración y actualmente el de necesidades educativas especiales.

Desde que se tiene conocimiento, la educación ha sido un tema muy controversial en lo que se refiere a discapacidad. Antiguamente se hacía la diferencia entre los alumnos 'normales' referidos éstos a los que no presentaban ningún tipo de alteración o problema en el aprendizaje y los alumnos con algún tipo de discapacidad que presentaban dificultades, ya sea física o psicológica. Debido a estas diferencias no existía un currículum común, sin ir más allá la temática era muy poco tratada, por lo que existían una infinidad de expresiones que relacionaban a la educación con las personas que presentaban algún problema. Garanto (1984:305) ¹⁴ *"Intento acotar los términos dejando solo en 12 las posibles, pedagogía diferencial, pedagogía curativa, ortopedagogía, pedagogía de la discapacidad, pedagogía de la inadaptación, pedagogía correctiva, pedagogía rehabilitadora, educación sanitaria, higiene mental, rehabilitación de minusválidos, pedagogía terapéutica, y educación especial"* estos últimos los más utilizados, es por esto, que en algunos libros los encontramos mencionados de igual forma a ambos términos.

Sin embargo, nuestro interés es situarnos desde la educación hacia la integración, y es desde el concepto de educación especial que éste surge. A mediados de los 60, el término comenzó a tener mayor importancia y empieza a sustituir definitivamente cualquier otra expresión referida a la educación y la discapacidad. Entendiéndose por esta una *"forma de educación destinada a aquellos que no alcancen o es improbable que alcancen a través de actuaciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad, y que tienen como objeto promover sus progresos hacia otros niveles"* ¹⁵ Si bien, el término en principio hacía una gran diferencia entre educación general y especial, éste fue evolucionando y madurando a medida que las necesidades surgidas desde los propios alumnos eran cada vez más diversas, es así como comenzaron a existir aquellas que perfectamente se podían adaptar a un currículum común.

Gradualmente, la educación especial comienza a desligarse de la medicina que en un principio la caracterizó, pasando por el modelo psicológico despegándose de la idea de curar o corregir la discapacidad, inclinándose más bien en considerar al sujeto de acuerdo al déficit y diagnóstico definidos previamente para lograr una intervención acorde a las necesidades. Estos cambios se producen por la aparición de algunos conceptos. Surge el principio de integración en los temas educativos, que paulatinamente fue evolucionando hasta los años 80 cuando se habla de los dos términos como partes iguales de un discurso, del mismo modo, la consolidación del concepto Necesidades Educativas Especiales en el informe Warnock en 1978 crea un antes y un después de la manera en que se entenderá la educación especial en adelante. En el informe se señala que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, sin importar cual sea el o los problemas que se encuentren en el proceso de desarrollo, por ende, la educación deberá realizar un continuo esfuerzo para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos, para que éstos puedan alcanzar los fines propuestos. De esta manera, queda explícito que ya no debe existir diferencia entre grupos de alumnos, los deficientes que reciben educación especial y los que no lo son, para los cuales se adopta la educación normal. En este sentido ocurre un cambio vital, puesto que la educación especial ya no se centrará en el déficit del individuo ni en su tratamiento, sino que buscará intervenir de manera que éste logre un desarrollo integral como ser humano.¹⁶

Como señalamos anteriormente, uno de los conceptos importantes de educación especial es el de integración, éste surge del principio de normalización; que implica una serie de transformaciones en el aspecto educativo que se denominaron integración escolar. Esta busca obtener una óptima normalización de los niños y niñas con NEE en un ámbito general, ya sea educativo, laboral y social. El principal exponente del término es Wolf Wolfensberger, quien en 1972 lo define como "el uso de los medios, desde el punto de vista cultural, sean lo más normativo posible, en orden al establecimiento o mantenimiento de las conductas y características personales". Se señala que el término presenta una serie de implicaciones en la realidad social: (1) *mayor aceptación de la "diferencia" en todas sus manifestaciones y un descenso en los prejuicios sociales* (2) *nuevas formas de organización de los servicios con un enfoque eminentemente multiprofesional* (3) *mayor individualización de todos los servicios* (4) *un nuevo modelo de crecimiento y desarrollo social sustentado por una de las ideologías más coherentes y sistemáticas aparecidas en los últimos tiempos (Broston 1976)*¹⁷. Es desde aquí que la educación especial deja atrás un enfoque rehabilitador que por tantos años fue su eje central y comienza a regirse por un marco educativo que permita y facilite que todos los niños y niñas que tengan o no algún tipo de discapacidad puedan educarse en los mismos colegios y con un currículum común, a través del concepto de normalización que se basa en el reconocimiento y aceptación de la gran diversidad que existe entre los seres humanos. Porque todos y cada uno de nosotros somos y seremos únicos, con características totalmente propias. La relación es fundamental entre normalización e integración, debido a que para que uno sea posible el otro debe existir, puesto que

¹⁴ Citado por Jiménez, P; Vilá Montserrat: De educación especial a educación en la diversidad, ediciones aljibe. 1999 pág. 40

¹⁵ Unesco, 1983 pág. 30 citado por Jiménez, P; Vilá Montserrat: De educación especial a educación en la diversidad, ediciones aljibe. 1999 pág. 46

¹⁶ Las Necesidades Educativas Especiales serán abordadas en profundidad en el capítulo II Marco Referencia, punto 3. Necesidades Educativas Especiales.

¹⁷ Citado por Lou Royo María A; López Urquizar Natividad: Bases psicopedagógicas de la educación especial, ediciones Pirámide .S.A. 1998 Madrid

mientras la normalización es el fin, la integración es el medio que la posibilita, en tanto permita que en la cotidianidad se establezcan vínculos afectivos¹⁸.

2.1. Integración

Es importante entender el concepto de integración en toda su amplitud, puesto que en principio se representaba solo a la integración social de las personas. Referido de manera más general, la palabra integrar significa en su definición más básica completar un todo con las partes que faltan, o de la misma forma lograr que alguien sea parte de un todo. La palabra proviene del latín *integrare que hace referencia al proceso por el cual se habilita al niño con necesidades educativas especiales a maximizar sus oportunidades, potenciales y logros personales, en sus familias, escuelas y resto de la comunidad (Jones, 1986:303)*¹⁹. La integración social abarca diversos ámbitos siendo un aporte para el desarrollo personal y profesional de las personas, puesto que cada individuo busca diferentes destrezas para poder unificar y lograr una integración completa, además de fortalecer las relaciones interpersonales ayudando a apreciar la diversidad en los seres humanos, por otro lado en lo político permite la participación democrática de las personas en general, además de las integradas y también de las familias. Dentro de las opciones y beneficios que muestra la integración a nivel general no solo a los que presentan alguna discapacidad sino a todos en general son diversas, por ejemplo permite establecer relaciones interpersonales múltiples, avoca al ser humano a actuar libre e independiente, viabiliza la contribución al desarrollo de la comunidad en base a actitudes personales. Así mismo, surge la posibilidad que cambien las percepciones y expectativas de los seres humanos porque mentaliza y sensibiliza a la sociedad respecto al tema y por último una eventual mejora de la autoestima y las expectativas de su vida personal.

Sin embargo, Söder (1981) señaló que en general son tres los niveles que se pueden encontrar prácticas de integración, además de la ya señalada integración social. Estos diferentes niveles se observan por una interacción entre las particularidades de la persona y el entorno del medio. De acuerdo a esto son: integración física, integración funcional y por último, integración social.²⁰

1. Integración física:

Representada por una reducción de distancias; es decir, una aproximación espacial entre personas con y sin necesidades especiales.

Se caracteriza por la utilización, de las personas con o sin necesidades especiales, de los mismos medios y recursos existentes en el entorno en que se encuentran, pero donde los contactos entre ambos grupos de personas son mínimos.

2. Integración funcional:

La distancia entre las personas con y sin necesidades especiales queda aún más reducida. Igual co-utilizan recursos humanos y materiales, pero en este nivel los tiempos y calidad de las interacciones son más intensas.

3. Integración social:

Implica el acercamiento social entre las personas con o sin necesidades especiales, mediante interacciones espontáneas y establecimiento de vínculos afectivos. Durante la juventud y vida adulta se habla de integración "societal". Supone que la persona con necesidad especial tenga la misma posibilidad y acceso a los recursos sociales que las demás personas que componen ese grupo social en que se encuentra, la misma posibilidad de influir en su propia situación, de realizar un trabajo productivo y de formar parte de una comunidad.

Estos niveles se han dado en los diferentes entornos en los que se integran las personas según su edad y cultura. Así tenemos integración familiar, integración escolar, integración comunitaria e integración laboral.

Por otro lado existen otros autores que hacen referencia a la integración, éstos señalan que hay diversos hechos que dieron lugar al surgimiento de la integración como lo son Dueñas (1991) y Fernández González (1993), éstos resaltan como importantes los siguientes²¹:

- *Las investigaciones basadas en las experiencias de las clases especiales han puesto de manifiesto la escasa eficacia de la educación especial y las consecuencias negativas del etiquetamiento y clasificación de los niños deficientes.*
- *Las distintas actuaciones de los tribunales ante demandas que cuestionaban prácticas segregadoras.*

¹⁸ Manosalva Mena Sergio E. "Integración educacional de alumnos con discapacidad" material complementario Stgo. Chile 1997 C=P=D Ltda.

¹⁹ Citado por Lou Royo María A; López Urquizar Natividad: Bases psicopedagógicas de la educación especial, ediciones Pirámide .S.A. 1998 Madrid.

²⁰ Citado por Manosalva Mena Sergio "Integración educacional de alumnos con discapacidad" material complementario Stgo. Chile 1997 C=P=D Ltda. Pág.28

²¹ Citado por Lou Royo María A; López Urquizar Natividad: Bases psicopedagógicas de la educación especial, ediciones Pirámide .S.A. 1998 Madrid.

- Las disposiciones legislativas y las declaraciones de los Derechos del Hombre, del Niño y del Deficiente Mental, en particular.
- Evolución de las actitudes de la sociedad y de la escuela hacia el niño deficiente
- La progresiva y real consideración de los derechos fundamentales de las minorías sociales, y entre ellos de los deficientes.
- El movimiento de normalización
- La evolución del concepto deficiente.

Pero en lo que a esta investigación respecta y atañe es el concepto de integración escolar. Para los niños y niñas una de las experiencias culturales más importantes en sus vidas es el ciclo que permanecen en las escuelas. Desde pequeños sociabilizan a través de su familia, el primer ente educador que conocen y con el que conviven formando parte de su personalidad, pues bien después de ella los que sociabilizan y educan a nuestros niños y niñas son las escuelas, quienes enseñan comportamientos además de los conocimientos necesarios que deben adquirir para poder completar sus estudios; de aquí es la importancia que implica el ciclo que permanecen en éstas, es aquí donde deben aprender el respeto por sí mismos y por los demás. Por otro lado, sus derechos como el de la igualdad que implica que todos deben tener acceso a la educación sin discriminación e integradora, es una forma de enseñarles a respetar la diversidad; teniendo compañeros que presentan alguna dificultad tiene la misma posibilidad de instruirse, ese es el ejemplo a enseñar a los niños y niñas.

En los últimos años el término integración en lo educacional ha tenido una gran repercusión por lo que ha habido grandes cambios al respecto, si bien profundizaremos más adelante sobre este tema, es importante mencionar que el gran cambio se produjo a partir de la aprobación de la ley de integración social de las personas con discapacidad. La integración escolar permite que las condiciones y formas de vida sean lo más normales para un niño, ya sea de acuerdo a la edad o la cultura, puesto que facilita que el proceso escolar (etapa) sea en condiciones de igualdad, sin hacer diferencias entre el tipo de discapacidad que presente, puesto que brinda las circunstancias adecuadas y medios que favorece la participación en actividades cotidianas de las diferentes escuelas, siempre y cuando este dentro de las opciones participar de un currículo común.

Del mismo modo, debemos entender que la integración escolar es: *"el proceso de educar juntos a niños con y sin necesidades educativas especiales durante una parte o en la totalidad del tiempo"* (centre for studies on integration and education 1982), los supuestos que fundamentan esta definición son los siguientes:²²

- El mejor entorno educativo de los alumnos con necesidades especiales es el aula regular donde se dan interacciones espontáneas entre unos y otros educándose.
- Se trata de un proceso gradual y permanente desde el nivel de enseñanza parvularia hasta la formación profesional o estudios universitarios.
- La educación integrada proporciona a los alumnos con necesidades especiales una enseñanza diferenciada y compensatoria, pero no tiene un carácter rehabilitador.
- Existe una estrecha colaboración entre los distintos actores educativos con el fin de adaptar los medios de enseñanza a las diferentes necesidades educativas de todos los alumnos.
- No se emplea ningún tipo de "etiqueta diagnóstica": en la sala todos los alumnos son diferentes y tienen una serie de necesidades específicas que deben atenderse.
- La integración escolar puede tomar distinta variantes en relación a las necesidades y habilidades de cada alumno, como además, según las condiciones de respuesta del medio.
- El proceso de integración de alumnos con y sin discapacidad mejora la calidad de la educación de todos los educandos, al propiciar cambios en las prácticas pedagógicas.

Según se señala en estos supuestos, es trascendental que el proceso de integración escolar se lleve a cabo cumpliendo con uno de los derechos humanos como lo es el de la educación además del no menos importante derecho de los niños a no sufrir discriminación alguna, (art. 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño) que conlleva a que todos sin excepción tengan derecho a recibir una enseñanza sin discriminación por ningún tipo de discapacidad, sea por motivo lingüísticos, étnicos ni según las capacidades.

Asimismo otros señalan que la integración escolar debe provocar un cambio en las escuelas siendo el motor principal para que este se produzca definiéndola como: *"La integración escolar ha pasado de ser una idea confusa y etérea- acaso una aspiración difusa o tal vez, para los mas piadosos, una mera necesidad de consciencia- a todo un movimiento social que va a desembocar en una escuela como movimiento de innovación educativa. Movimiento que origina comportamientos nuevos y modifica actitudes en los mas "atrincherados" de los profesionales, quizás porque les cuestiona o les pone de manifiesto en su quehacer diario y en su papel en la escuela principios, normas y valores obsoletos..."*(López Melero 1990)²³. De esta forma se aprecia que el camino ha sido largo para que pueda comprenderse de una nueva forma, más holística pero a la vez mas compleja y multidimensional. Son bastantes los

²² Citado por Manosalva Mena Sergio "Integración educacional de alumnos con discapacidad" material complementario Stgo. Chile 1997 C=P=D Ltda.

²³ Citado por Jiménez, P; Vilá Montserrat: De educación especial a educación en la diversidad, ediciones aljibe. 1999

autores que han propuesto múltiples teorías con el objeto de alcanzar el nivel y definición adecuados es por esto que se hace imprescindible mencionar cuales han sido las claves o instancias que se dieron para hacer posible la construcción del nuevo concepto. Tal como explicitan Illán y Arnáiz (1996) (cit. Por Jiménez, P; Vilá Montserrat pág.125).

- El reconocimiento de la existencia de un continuo de diferencias individuales
- La aparición y consolidación de un cambio de lenguaje a través de la nueva conceptualización NEE
- El cuestionamiento de la homogeneidad como hipótesis pedagógica
- La necesidad de pensar y definir un nuevo profesional de la enseñanza.

Según la ley 19.284 en Chile se establecen tres tipos de centros educacionales para la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales, en primer lugar los establecimientos comunes de enseñanza, en segundo lugar establecimientos comunes de enseñanza pero con proyectos de integración y por último, las escuelas especiales. A lo largo de esta investigación se hace referencia a los que cuentan con Programa de Integración Escolar, haciendo hincapié en sus características y componentes

2.1.1. Enfoques de Integración Escolar

Es interesante mencionar la cantidad de autores que definen integración escolar, pero del mismo modo es mayor su diversidad, puesto que tienen variadas posturas frente al mismo concepto. Para poder centrarnos en su definición y al mismo tiempo entender su complejidad muchos son los ámbitos que se deberán abordar y uno sin duda corresponde a los enfoques que la componen, Parrilla en 1992²⁴ analizó el concepto a fondo a través de ámbitos tales como la temporalización, profesionales implicados en la intervención, la aplicación misma del concepto la organización que conlleva y por último los sistemas de instrucción; de acuerdo a esto logro identificar tres clases de enfoques en integración escolar.

1. Centrado en el emplazamiento del alumnado:

Se agrupan un conjunto de concepciones prácticas e investigaciones desde las cuales la normalización del entorno escolar se entiende como el simple trasvase físico de alumnado desde el sistema educativo especial al ordinario. Se acentúa la integración física, dese la base que el mero contacto físico es capaz de producir efectos beneficiosos o perjudiciales en el alumnado, tanto en el rendimiento académico como en los logros socio-emocionales. Las investigaciones realizadas bajo este enfoque se circunscriben en la denominada "investigación sobre la eficacia de la educación especial", las cuales se centran básicamente en el contexto desde su acepción física y donde el marco emplazamiento del alumno constituye una variable de tratamiento. En general, los planteamientos que sustentan esta visión o enfoque de la integración son bastantes restrictivos. Se da especial relevancia a los cambios estructurales de la vida del centro, minimizando el papel del profesor e infravalorando el desarrollo de la acción educativa como eje central para el cambio. En pocas palabras este enfoque indica que basta con que el alumno esté en una escuela normal, puesto que lo demás se irá dando a medida que el alumno se integre.

2. Centrado en los proyectos de intervención sectorial:

Este modelo se llama así por dos razones, primero porque se sectoriza la integración como si se tratase de una actuación que afecta prácticamente solo al alumno integrado (pero sin que repercuta en los compañeros ni en la estructura del sistema), y en segundo lugar, porque se sectoriza la intervención centrada en el "déficit" del alumnado. Aquí se da gran importancia a los procesos instructivos y a la planificación, de desarrollo y evaluación de programas. El profesorado es responsable de la integración, para lo cual es necesario que posean una formación adecuada a las demandas de ésta. la organización de los apoyos aparece como un tema prioritario, ya que el profesor tutor debe replantear sus atribuciones del profesor de apoyo. En general, aunque se amplía el conjunto de dimensiones que definen el proceso de integración y hacen posible su puesta en marcha, las aportaciones bajo este enfoque no se sitúan en una visión de la integración como cambio global. Este enfoque valoriza lo que es la participación de los alumnos en el aula común, buscando que estos sociabilicen y normalicen en lo que respecta a sus actividades, por lo que el compartir con los demás es de gran relevancia.

3. Centrado en la institución:

Este se conoce también como el institucional. Se cree que es el más transformador y el que presenta mayor impedimentos para hacerse realidad. Lo anterior se supone porque parte efectivamente de dos supuestos difíciles de alcanzar: la desaparición del sistema dual de la educación, fusionándose educación general y educación especial en una sola educación y la implicación institucional de todo el centro educativo y su entorno en el proceso. Los rasgos característicos de este enfoque son:

- La asunción de la escuela comprensiva, donde tiene cabida todo el alumnado, sin exclusiones
- El referente de la educación no son los déficits del alumnado sino su individualidad considerada globalmente
- La transformación de toda la institución educativa, conseguir una educación nueva implica el cambio de todos los elementos y dimensiones del proceso.
- Si, las condiciones que se crean en los centros son nuevas, esto implica una preparación y una actitud de aceptación al cambio y de preparación para la innovación del sistema y, en especial, de los profesionales.

²⁴ Citado por Jiménez, P; Vilá Montserrat: De educación especial a educación en la diversidad, ediciones aljibe. 1999 pág. 118

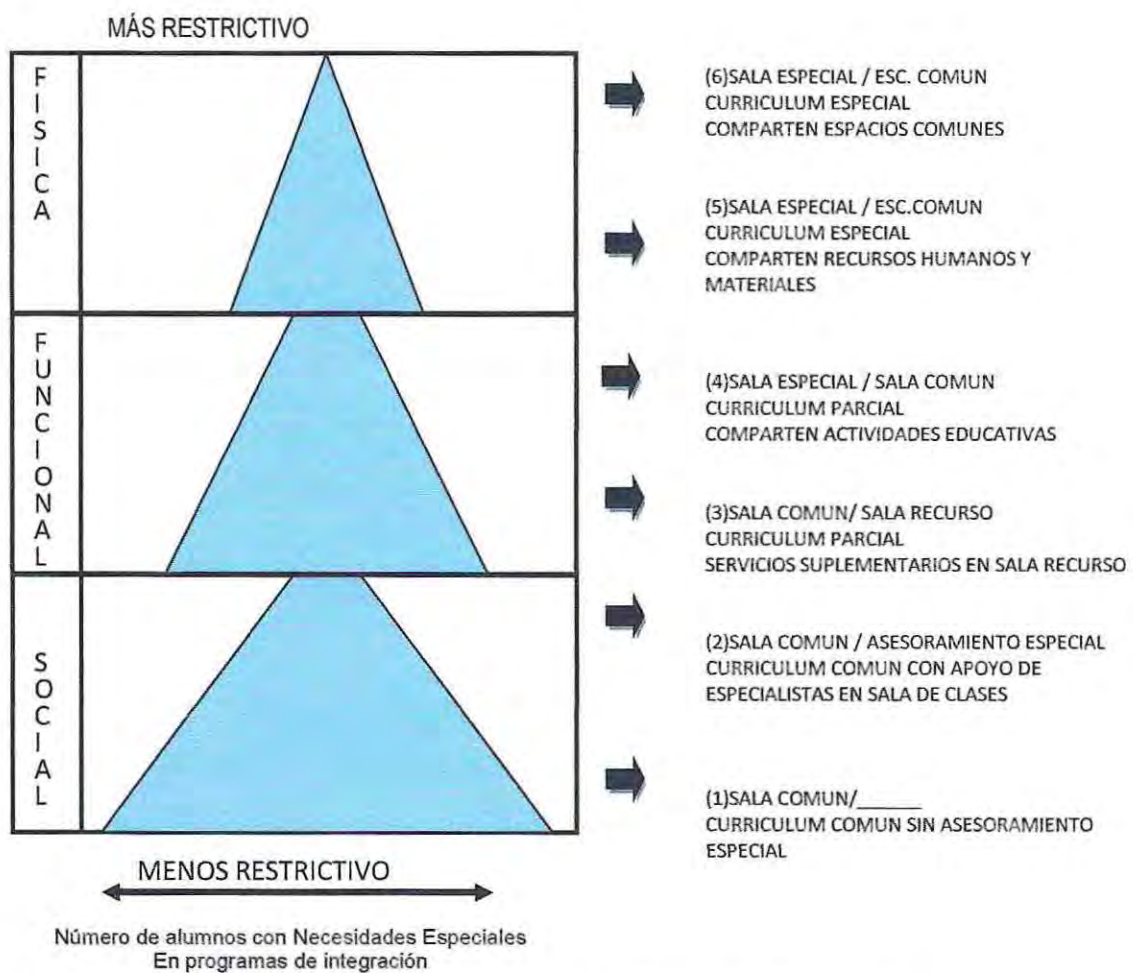
- Los roles de los distintos profesionales habrán de ser redefinidos, así como las relaciones entre ellos, basadas en estructuras de colaboración
- Las dimensiones del contexto no escolar toman significación notable en el desarrollo de este proceso de cambio entendido desde una visión ecológica.

Este último enfoque entiende la integración como un programa a nivel global en todas las instituciones escolares, las que deben dar respuesta a las necesidades educativas especiales desde los programas escolares siendo estos por ejemplo, Proyectos curriculares de centro, Educativo de centro (España y otros). En definitiva lo que implique una reforma de la educación en el aula. Es así como los Proyectos de Integración Escolar (Chile) son parte de este enfoque involucrando todas las transformaciones dentro de los centros educacionales para que sea posible su aplicación, estableciéndolo de esta forma en el decreto supremo N° 01/98

Por medio de estos enfoques es posible verificar la incidencia que ha tenido en lo conceptual la integración, sus múltiples variaciones y adaptaciones según las circunstancias y necesidades que va presentando la educación. Del mismo modo si estos son analizados es posible apreciar que existe una evolución en cuanto al modelo, ya que se ha ido desertando de los proyectos que presentaban como objetivo actuaciones más tradicionales, lo que originaba una integración simple; exclusivamente presencial, sobreestimando el contacto con el otro sin ninguna interacción y creyéndose de esta forma, cumplidos los objetivos de una exitosa integración escolar.

2.1.2. Modelos de Integración Escolar

La integración escolar involucraba un cambio que iba más allá de una nueva conceptualización, así surgió la necesidad de desarrollar diferentes modelos a desarrollar para incorporar a los niños y niñas con necesidades a centros educativos, y que ellas pudiesen ser satisfechas de forma eficiente. Para esto se debió considerar como eje principal que la experiencia educativa del alumno con NEE sea lo menos invasiva posible, pensando siempre que el niño se le proporcione la adecuada educación. Según el nivel de integración escolar se desarrollaron seis modalidades educativas diferentes²⁵.



Cuadro N° 1.1 Niveles de Integración (Araneda Patricia; Ahumada Hernán "¿Integración o Segregación?")

²⁵ Araneda Patricia; Ahumada Hernán "¿Integración o Segregación? Editorial Interamericana Ltda. Chile.

1. Sala común sin asesoramiento especial

En esta modalidad, los alumnos son educados junto a sus pares no discapacitados. Se utiliza currículo común al que sólo se le hacen adaptaciones en el tiempo en que debe lograr los objetivos y/ o en algunas orientaciones didácticas. En esta modalidad es solo un profesor en el aula el que proporciona la asistencia que el alumno necesite.

2. Sala común con asesoramiento especial

Los alumnos son educados junto a sus pares no discapacitados. Se utiliza currículo común con adaptaciones significativas en algunos objetivos, contenidos, áreas de aprendizaje y/o actividades especiales. Los especialistas pueden apoyar al alumno con necesidades educativas especiales en la sala de clases, o por breves periodos, en la sala de recurso (o apoyo, como también se llama)

3. Sala común con sala de recurso

Los alumnos con NEE, asisten a clases con compañeros no discapacitados, a tiempo parcial. Es decir, a los alumnos que se les presentan dificultades en áreas determinadas de aprendizaje (Ej.: calculo), la cursan en sala de recursos con el profesor especialista, y luego se incorporan a la clase junto a sus compañeros. El currículo que se utiliza es parcial.

4. Sala especial con sala común

Concebida para aquellos alumnos que, por el grado de su discapacidad, no pueden cursar adecuadamente la escolarización común (ni ésta está preparada para responder a todas las necesidades del niño), por lo tanto, el alumno pasa la mayor parte del tiempo en sala especial, pero se incorpora a algunas actividades o asignaturas junto a sus pares no discapacitados. Por ejemplo: Ed. Física, música, manualidades, etc. Utilizan currículo especial con algunas adaptaciones en objetivos, contenidos y /o actividades.

5. Sala especial en escuela común, con recursos humanos y materiales co-utilizados.

En esta modalidad, los alumnos permanecen todo el tiempo en sala especial, pero comparten recursos humanos y materiales con el resto de sus compañeros no discapacitados.

6. Sala especial en escuela común, con recursos humanos y materiales diferenciados.

Está reservada para aquellos alumnos que, por el grado de su discapacidad, necesitan materiales y personal especializado. El encuentro entre alumnos con y sin necesidades especiales se produce durante las horas de patio, la entrada y salida del colegio, etc.

Actualmente Chile presenta diversos programas en los que se promueve la integración basándose en algunos modelos. El utilizado en nuestro país es establecido de acuerdo a las normativas constituidas en base a las leyes, indicando cuatro opciones de integración escolar en los establecimientos educacionales del país. La primera opción permite que el alumno asista a todas las actividades del aula común, pero también recibe atención en el aula de recurso como medio complementario; la segunda opción es un poco más restringida en tanto el alumno puede asistir a todas las actividades que sean aptas según su discapacidad lo mismo ocurre con los contenidos, puesto que si requiere mayor apoyo serán realizadas en el aula de recursos por los profesionales a cargo; con respecto a la tercera opción se establece que el alumno asiste el mismo tiempo al aula de recursos como al aula común, constituyendo muchas veces los mismos objetivos para ambas aulas; por último la cuarta opción donde el niño integrado permanece todo el tiempo en el aula de recurso realizando todas las actividades escolares en esta, compartiendo con los demás niños integrados y no integrados en los momentos de esparcimiento común como lo son los recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento.

2.1.3. Estrategias para la Integración Escolar²⁶

Junto con escoger el modelo más apropiado para dar respuestas a las necesidades del niño, se debe escoger la estrategia más adecuada para facilitar el desarrollo del modelo. Para esto cada estrategia debe seleccionarse de acuerdo a:

- Las características de la zona en que se va a llevar a cabo la experiencia
- El sistema educativo, los recursos materiales y humanos con que se cuenta
- Los propios alumnos que harán uso del servicio

Existen diferentes estrategias que se pueden implementar, aisladas o en combinación, se pueden crear otras nuevas o modificar las existentes. Algunas de ellas son: sala de recurso, trabajo en equipo o enseñanza compartida, tutorías, voluntarios, Itinerancia, consultorías, módulos de autoinstrucción, etc. En los programas de Integración se desprende como estrategia utilizada:

²⁶Punto 2.3 Estrategias para la integración escolar; Araneda Patricia; Ahumada Hemán "¿Integración o Segregación? Editorial Interamericana Ltda. Chile.

1. Sala de recurso:

Ubicada en una escuela común, es una sala donde se imparte educación especial a tiempo parcial. El que se le llame sala de recurso o de apoyo, dice relación con el sentido de integración con que se las ha concebido. En ella se le proporciona el apoyo necesario al niño que presenta dificultades en áreas determinadas u objetivos de aprendizaje, o si necesita aprender habilidades específicas de acuerdo al déficit (por ej.: lectura labial en el caso de los sordos o braille en el caso de los ciegos, etc.). De esta forma, se asegura la permanencia del alumno en su grupo curso y se responde a su necesidad especial. Es importante considerar que, el tiempo que el alumno permanezca en la sala de apoyo, debe tender a ser el menos posible y no interferir (dentro de lo posible) las actividades con sus pares no discapacitados.

2. Itinerancia

El profesor especialista (o el equipo) que apoya al profesor regular, desarrolla su trabajo en varios centros donde se lleva a cabo la integración escolar.

3. Consultorías

También reconocida como asesoramiento consultivo. En esta estrategia la persona que interviene directamente sobre el niño discapacitado, es el profesor regular. En este caso, el consultor, que es la persona que posee el conocimiento y las técnicas especializadas para producir cambios en el alumno con NEE instruye al profesor regular para que éste actúe como mediador. Esto no significa que la responsabilidad de la educación del alumno discapacitado recaiga sólo en uno de ellos. La responsabilidad es compartida requiere la colaboración de ambos profesionales.

Estas estrategias son utilizadas de acuerdo a las posibilidades que maneja el programa, puesto que la Itinerancia en cuanto a los profesores se produce por los recursos disponibles, ya que estos deben cumplir cierto tiempo con cada niño y deben trasladarse a distintos colegios para cumplir el total de horas establecidas. Esto dependerá básicamente de la cantidad de niños que pertenezcan al programa así como también de las discapacidades que estos presenten. Por otro lado las consultorías se ven reflejadas en el trabajo conjunto que hacen los profesores regulares y los profesionales de cada especialidad. Por último la sala de recurso que es la base fundamental del funcionamiento del Programa de Integración Escolar Chileno, es aquí donde se trabaja con cada uno de ellos de manera de fortalecer sus capacidades y lograr una mejor integración en su curso regular.

Para finalizar este punto sobre integración es importante mencionar que este mismo autor señala las condiciones facilitadoras para la integración escolar que son las siguientes:

- Disposición favorable a la integración (por parte de padres, familiares, profesores, compañeros, etc.)
- Adecuada formación del profesorado
- Se inicie tan pronto como sea posible (referido a que el niño mientras antes sea integrado, es decir, si se hace desde la sala cuna debe continuar su educación normal)
- Que cuenten con personal de apoyo (equipo interdisciplinario)
- Individualizar la enseñanza
- Supresión de barreras arquitectónicas (las escuelas deben ser diseñadas pensando en todas las dificultades que pueden presentar sus alumnos)

3. Necesidades Educativas Especiales

Al comenzar este capítulo mencionamos dos términos importantes en la evolución de la educación especial; integración y Necesidades Educativas Especiales, este último comienza a tener gran importancia en todas las políticas educativas de los países nórdicos a mediados de los años 70'. Con la publicación del Informe Warnock es donde se comienza a modificar algunas creencias respecto a la educación especial entendiendo de otra manera su tratamiento, basándose más en la respuesta que las escuelas debiesen brindarles a los niños que presentan algún tipo de problemas en vez de describir y calificar éstas ya sea en su origen, grado, tipo, etc. El informe señala que existen tres especificaciones que permiten identificarlos, por tanto:

Un alumno tiene NEE si manifiesta dificultades en el aprendizaje que requieren de:

- Dotación de medios especiales de acceso al currículo
- Un currículo especial o modificado
- Especial atención en la estructura social y al clima relacional en los que se produce la educación

Todo lo anterior inicia un gran cambio en la educación especial, puesto que implica un aumento en los recursos destinados hacia la problemática por parte de cada gobierno, ya que se necesitara atención más específica y mayores recursos educativos.

Al formularse la visión desde una perspectiva diferente surgen también transformaciones en el lenguaje referidos a la temática, ahora no se referirán al déficit o problemas sino "dificultades en el aprendizaje" para hablar de los niños con NEE, sin embargo, lo anterior no significa que el déficit no se reconozca solo que está evolucionando entendiéndolo

de manera diferente. Esta involucra colocar atención a otras variables que influyen directamente, puesto que el nivel de desarrollo y aprendizaje depende de más de un factor no solo el individual, sino también de experiencias educativas que se le proporcionan al alumno en el proceso de enseñanza.

Esta modificación en el enfoque no "solo tiene implicancias para el alumnado con necesidades educativas más permanentes (aproximadamente un 2% según Warnock), sino que ayuda a comprender las numerosas y distintas dificultades de aprendizaje a una mayor proporción de alumnado (retrasos en el aprendizaje de diferentes materias, problemas de lenguaje, trastornos emocionales y de conducta, abandono escolar, aislamiento social, etc.)²⁷.

Por otro lado, el aumento de los recursos se torna algo necesario para dar la respuesta adecuada a las dificultades del aprendizaje, con esto nos referimos al incremento de especialistas o profesores con mayor preparación además de la infraestructura de los colegios, de las adaptaciones curriculares, elaboración de proyectos acordes y eficaces, creación de nuevas metodologías e intervención, ampliación del material didáctico, entre tantas otras. Del mismo modo, los recursos educativos se relacionan más con el tema de la detección y evaluación de las NEE, es aquí donde se les da énfasis. Como señala Jiménez, P; Vilá Montserrat "que lo realmente importante ya no es identificar las características que permiten situar a un alumno en alguna de las categorías de las deficiencias. Aunque no se obvia el conocimiento de los perfiles evolutivos, de la posibilidad de la existencia de un "déficit" de origen orgánico, la intención esencial es analizar las potencialidades de desarrollo y de aprendizaje, valorando al mismo tiempo cuáles son los recursos educativos que se necesitan y qué emplazamiento escolar se debe ofrecer... En este sentido, el concepto de Necesidades Educativas Especiales contempla la integración escolar como la opción más normal".

Igualmente es importante señalar que en el informe Warnock se establece diversas clasificaciones que atañen directamente a las NEE, pero en este caso, mencionaremos las que más relevancia tendrán en la investigación las que clasifican las necesidades en relación a las exigencias curriculares y a la provisión de recursos.

Tabla III.1

Necesidades Especiales	Currículum	Provisión Educativa
SEVERAS	Diversificado	Métodos, condiciones y recursos especiales
MODERADAS	Adaptado	Programa de aprendizaje individualizado en entornos menos exigentes
LIGERAS	Ordinario	Ordinaria con enseñanza de apoyo u otros recursos adicionales
ESPECIFICAS	Ordinario	Soporte adicional en áreas específicas otros recursos



Cuadro 1.2: esquema sobre la clasificación de las Necesidades Educativas Especiales Según informe Warnock (Jiménez, 1996: 61) ²⁸

Por otro lado, las definiciones del concepto son diversas, algunos autores dedicados a investigar sobre la temática señalan que se entenderá como NEE "donde haya una deficiencia (física, sensorial, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno"²⁹.

En esta nueva visión se presenta un cambio en la educación especial y el objeto de estudio que ha tenido, referido con anterioridad preferentemente a las dificultades del aprendizaje y las necesidades educativas especiales, es en la actualidad donde se ha comenzado a considerar no exclusiva para un tipo de alumno, sino más bien como una técnica enfocada en ordenar y coordinar un conjunto de organizaciones en el sistema educativo, para que estas puedan realizar un conjunto de acciones que facilite a los diferentes elementos que componen dichas instituciones además de los especialistas; a dar una respuesta adecuada a las necesidades que se presenten sin importar si estas son transitorias o permanentes. Es por todo lo anterior que, es importante comprender las diferencias existentes entre la educación especial y Necesidades Educativas Especiales, para esto citaremos a Jiménez, P; Vilá Montserrat (1999) quienes realizan un cuadro comparativo de estos dos términos.

²⁷ Jiménez, P; Vilá Montserrat: De educación especial a educación en la diversidad, ediciones aljibe. 1999

²⁸ Ídem

²⁹ Brennan Wilfred K, " El currículo para niños con Necesidades Especiales" siglo XXI de España editores S.A. 1998

Tabla III.2

Educación Especial	Necesidades Educativas Especiales
Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas	Término más amplio, general y propicio para la integración escolar.
Suele ser usado como "etiqueta" diagnóstica	Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales del alumnado. No es algo peyorativo para el alumno/a
Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad, en suma, al error	Nos situamos ante un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual
Presupone una etiología estrictamente personal a las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo.	Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo a una causa personal, escolar o social
Tiene implicaciones educativas de carácter segregador, marginal	Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo.
Conlleva referencias implícitas de currículo especiales y, por tanto, de escuelas especiales	Se refiere al curriculum ordinario e idéntico sistema educativo para sistema educativo para todos los alumnos/a

Cuadro 1.3: Aproximación a los términos Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales³⁰

Como es posible apreciar, el cuadro nos indica que el término de necesidades educativas especiales, permitió un giro al enfoque de la educación especial, ampliando notoriamente su visión, dejando de ser restrictiva y tajante en cuanto a las clasificaciones que se realizaban y la manera de diagnosticar y afrontar la problemática.

Asimismo hay otros autores que siguiendo esta corriente, pero basados ya en la evolución que ha conseguido el término señalan que *"los alumnos con NEE son aquellos que presentan una discapacidad evidente como es un niño con trastorno visual, trastorno auditivo, trastorno motor, deficiencia mental, sino también aquellos que presentan algún tipo de trastorno o problema pasajero determinado por un estado psico-biológico temporalmente alterado, tales como alumnos con dificultades en la comprensión lectora con alteraciones del habla, con alteraciones emocionales, alumnos bilingüe, etc.... y también aquellos distinguidos como alumnos sobredotados"*³¹, para nuestro trabajo consideraremos esta definición, puesto que aborda de manera diferente lo que se entiende por, necesidad educativa, abarcando a todos los niños inclusive los que no presentan ningún problema sino mas bien resaltan por sobre el resto. Ya que el término aquí se interesa en la identificación de las potencialidades que presentan los alumnos, es decir, sus debilidades y fortalezas en los procesos de aprendizaje para poder de esta manera desarrollar las actividades correspondientes a sus necesidades tomando en cuenta además sus intereses, el contexto y ambiente de la enseñanza, y más aun la forma como el alumno se relaciona en su entorno con los demás. Es de este modo que, el término emprende un proceso de diversificación abarcando diferentes ámbitos, visto desde una perspectiva que favorezca la inclusión para todos.

3.1. Adaptación Curricular e Integración Escolar

Con anterioridad se ha mencionado en reiteradas ocasiones el término de currículo común como uno de los objetivos necesarios para la lograr la integración y más aún la inclusión, pues bien ahora es necesario desarrollar el concepto para comprender su envergadura y la importancia que éste presenta para el logro de los fines propuestos en materia de Necesidades Educativas Especiales y por tanto, en todos los países que tienen dentro de sus políticas educacionales el tema de la integración o inclusión dependiendo del caso.

Dentro de las primeras acepciones referidas a currículos es importante indicar que es desde este marco donde es posible garantizarle a los alumnos una educación a la par basada en los principios de normalización, integración e individualización, términos que como se indicaron fueron el principio de múltiples transformaciones en cuanto a la educación especial se refiere. Una definición básica de currículo se refiere como el rumbo de los estudios a alcanzar en el proceso educativo.

El currículo es un documento necesario que debe tomarse como referente para una proyección a los diferentes niveles, para con posterioridad ser aplicado en el aula y en el alumno de manera individual, por medio de diferentes metodologías y estrategias, pero además de incluir materiales y destrezas necesarias para desarrollar lo establecido en cada situación concreta. Para esto cada escuela o cada programa dedicado a intervenir la problemática debe establecer las metas indicando la prioridad de cada una junto con definir las normas y directrices que guiarán la implementación, y por último especificar los modelos que se utilizarán en la intervención dentro de los establecimientos.

³⁰ Jiménez, P; Vilá Montserrat: De educación especial a educación en la diversidad, ediciones aljibe. 1999

³¹ Araneda Patricia; Ahumada Hemán "¿Integración o Segregación? Editorial Interamericana Ltda. Chile

Para Gairín (1991) el diseño curricular base cubre unos objetivos de gran importancia:³²

- Facilitar el establecimiento de líneas de acción coherente y coordinadas para todos los miembros de la comunidad educativa
- Racionalizar esfuerzos personales e institucionales y rentabilizar al máximo su actuación
- Reducir magnitudes de incertidumbre, de contradicción y de esfuerzos estériles.
- Favorecer la delimitación de esfuerzos y ayudar a la realización profesional y crecimiento personal de los recursos humanos
- Permitir procesos coherentes de evaluación.

Si bien existe una diversidad de problemáticas dentro de las Necesidades Especiales, es necesario adecuar el currículo para que este trate de cubrir la mayor parte, puesto que es imprescindible que los alumnos no se sientan excluidos una vez integrados dentro de los establecimientos, sino más bien sean parte de estos y de todas las actividades que ahí se realicen. Porque es necesario considerar la heterogeneidad de sus alumnos y poder responder a esas diferencias que demandan, de este modo también es vital el papel que realizan los profesores en el aula, ya que deben lograr adaptar el currículo dependiendo de las circunstancias contando con apoyo suficiente en cada situación. En base a esto se señala que *las adaptaciones en el currículo, dependiendo de las necesidades del alumno, pueden ser de dos tipos:*³³

1. *Los que favorezcan el acceso al currículo, entre las que tenemos*
 - 1.1. *Adaptación de recursos profesionales*
 - 1.2. *Adaptación de medios ambientales*
2. *Las adaptaciones en el currículo propiamente tal, que pueden ser:*
 - 2.1. *Adaptaciones en los métodos de enseñanza*
 - 2.2. *Adaptaciones en los tiempos de aprendizaje*
 - 2.3. *Adaptaciones en los objetivos y/o contenidos.*

Aunque existe una infinidad de clasificaciones, estas variarán dependiendo de cada escuela y de la cantidad de niños que integren. Puesto que se busca que cada niño sea parte de los colegios siendo esta la razón de la adaptación de los currículos para que cada necesidad sea abarcada sin permitir que esto influya de manera negativa en la enseñanza del alumno, y en casos necesarios realizar adaptaciones individuales. Sin embargo, para poder aplicar y decidir cuáles serán los cambios a ejecutar deben definirse los modelos con que se trabajarán los que guiarán todo el proceso de intervención dentro de las escuelas y más aún en las mismas aulas. Para esto existen tres enfoques del diseño de currículo general que son los adecuados para los niños con Necesidades Educativas Especiales:³⁴ *el modelo basado en los objetivos, el modelo basado en el proceso, el modelo basado en el análisis de las situaciones.*

Modelo basado en los objetivos

Se basa en la psicología conductista, en él se considera necesario un paso intermedio para que los fines de la educación se traduzcan debidamente en transacciones curriculares en el aula, y a este efecto los objetivos deben estar bien definidos. Los objetivos consisten en los conocimientos, técnicas, actitudes y valores que deben ser asimilados por el alumno para que se cumplan los fines de la educación. Los objetivos tienen que ser definidos con precisión, de modo que permitan al profesor evaluar, mediante la observación de la conducta del alumno, si han sido alcanzados o no; de ahí el término frecuentemente usado de "objetivos conductuales".

En el modelo curricular, los objetivos finales son definidos como los productos últimos del currículo; a partir de ellos se proponen unos objetivos intermedios acordes con el desarrollo de los alumnos y su adquisición de conocimientos, técnicas, etc., a medida que avanzan en la escuela. Se seleccionan el contenido del currículo y las experiencias de aprendizaje apropiados a los objetivos, y se diseña un sistema de historiales, a través del cual se pueda seguir el progreso de los alumnos. El historial es la base de la evaluación, y teóricamente debería ser posible modificar los objetivos, el contenido o los métodos de enseñanza en cualquier punto en que la evaluación muestre que es necesario para un alumno o grupo de alumnos.

Modelo basado en el proceso

Aquí no se intenta definir los resultados del currículo en términos conductuales, sino que está determinado por la selección del contenido como un conocimiento intrínsecamente valioso que facilitará los procedimientos, criterios y conceptos adecuados al tipo concreto de experiencia humana que representa. Si esto se consigue, no se necesita otra justificación extrínseca. El fin es que los alumnos piensen por sí mismos hasta llegar a comprender, discernir y apreciar, utilizando formas de análisis adecuadas a las situaciones examinadas. La planificación del currículo supone seleccionar

³² Citado por Lou Royo María A; López Urquizar Natividad: Bases psicopedagógicas de la educación especial, ediciones Pirámide .S.A. 1998 Madrid.

³³ Manosalva Mena Sergio "Integración educacional de alumnos con discapacidad" material complementario Stgo. Chile 1997 C=P=D Ltda.

³⁴ Brennan Wilfred K, " El currículo para niños con Necesidades Especiales" siglo XXI de España editores S.A. 1998

el contenido e idear los métodos de enseñanza para alcanzar los fines; la evaluación se convierte en parte del proceso, en lugar de depender de una conducta especificada de antemano.

Modelo basado en la situación

Este es totalmente distinto a los anteriores, aquí el punto de partida es el análisis de la situación existente partiendo del supuesto que va a ocurrir algo que se pueda mejorar, cosa no insólita en las escuelas. Los factores externos de la evaluación incluyen los cambios sociales e ideológicos, las expectativas de los padres y de la comunidad, el desarrollo de las disciplinas académicas y el nivel de apoyo con que cuentan los profesores. Los factores internos tales como las actitudes de los alumnos, las técnicas y los intereses del personal docente, la disponibilidad de recursos y las peculiaridades de la escuela son examinados para identificar las posibles áreas problemáticas.

El paso siguiente es la formulación de las metas, aunque no necesariamente en términos conductuales. Las declaraciones del profesor y las actividades de los alumnos se relacionan con el análisis situacional en aquellas áreas donde podría producirse un cambio o modificación.

De aquí surge el montaje del programa, que implica la selección de las cuestiones a tratar y su disposición en una secuencia de cara a la enseñanza, relacionada con la organización de los materiales y el equipo y la distribución del personal.

Finalmente esta la evaluación del funcionamiento. Esta evaluación es amplia y continua, está relacionada con la experiencia en el aula, pretende registrar las respuestas de los alumnos y los profesores y determinar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos del currículo y la escuela, la moral del personal y de los alumnos y las posibles implicaciones para un posible cambio de situación en el futuro.

El objetivo no es indicar todos los modelos posibles, sino los más convenientes para formular un currículo adecuado. Cada vez se seguirá buscando la forma de crear un currículo común para todo el alumnado como una característica de la educación. "El currículo básico común se apoya en los conceptos de equidad y necesidades comunes en los niños; resulta más manejable, gracias a la implantación de la educación secundaria integrada y a la mayor atención prestada a las necesidades educativas especiales en las escuelas normales; reduce los problemas asociados al paso de una etapa a otra de la educación o de una escuela a otra cuando las familias se trasladan; y ofrece la posibilidad de mejorar la cohesión social en una época de incertidumbre social".³⁵

Por último, hay que analizar que los currículos comunes van surgiendo diferentes cambios a medida que los tiempos cambian porque las necesidades de enseñanza son distintas, por lo que todos los currículos cambiarán según los procesos en que se encuentren. Del mismo modo los currículos para escuelas especiales también deben diversificarse, ir perfeccionándose dando más énfasis en todos los sentidos de la educación a la áreas sociales, sin embargo, hay que reconocer que es un trabajo en conjunto de la planificación, más el equipo profesional de las escuelas, los profesionales a cargo, las familias, en general el entorno del alumno es quien ayudará y facilitará a que el proceso se desarrolle de la mejor manera. Para luego mencionar que las adaptaciones curriculares se desarrollan para poder integrar a los alumnos con NEE a las escuelas ordinarias y así no siga existiendo una gran diferencia entre los niños que no presentan ninguna dificultad, frente a los que sí las tienen.

4. De la Integración a la Inclusión

Junto con la evolución de la temática, van surgiendo nuevos términos necesarios para comprender y analizar todos los ámbitos importantes con respecto a las NEE. Desde algún tiempo la inclusión se ha establecido como algo necesario dentro de la educación, pero visto más a largo plazo, es decir, se están articulando los medios necesarios para que se ejecuten las acciones pertinentes para alcanzar una educación y escuelas inclusivas. Este proceso se ha visto con mayor énfasis en los países de habla inglesa y es aquí donde los resultados de las experiencias integradoras han tenido éxito, sin embargo, se ha manifestado que son totalmente mejorables.

El concepto en 1990 es oficialmente introducido en la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos en Tailandia y generalizado de manera definitiva a partir de la declaración de Salamanca, en donde se señala como objetivo de una educación inclusiva, el lograr modificar las escuelas ordinarias y sus currículos para que estos puedan dar respuestas adecuadas a todas las necesidades de todos los niños y niñas. Ahora bien, es necesario entender y comprender que significa realmente que esto se lleve a la práctica, y más importante aun es realizar una diferenciación entre lo que es integración e inclusión, términos que muchas veces se entrelazan confundiendo en su significado, pero que tienen fines diferentes. Para esto definir la inclusión es algo primordial, de manera muy simple entenderemos que "significa acoger a todos – a todos los alumnos, a todos los ciudadanos - con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades."³⁶ También otros como Falvey (1995) señalan a la educación inclusiva como aquella que "trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la

³⁵ Ídem.

³⁶ Stainback, Susan; Stainback, William. "Aulas inclusivas un nuevo modelo de enfocar y vivir el curriculum" traducido por Pablo Manzano, Narcea S.A. Ediciones 2001.

*comunidad – y a cada ciudadano de la democracia- el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido*³⁷.

Podemos dar cuenta que el término incluir se comienza a utilizar para poder avanzar más en el proceso que se ha llevado a cabo sobre la integración, contraponiéndose visiblemente al de excluir, para esto es necesario comprender que las escuelas no deben excluir las desigualdades sino incluir las diferencias, esta transformación se va desarrollando a medida que es necesario que los ACNEEs, además de estar integrados en las aulas, sean parte de estas al igual que sus compañeros para que juntos puedan progresar dando respuesta a todas las necesidades de los niños en proceso escolar.

En la actualidad es posible señalar cuatro especificaciones para la justificación del paso de la integración a la inclusión como señala Aguilar Montero (2000) *"...las que alude como importantes de repasar para constatar cómo ni son exclusivas, ni podrían dejar de aplicarse a una integración social bien entendida"*.

*En primer lugar "inclusión" hace mejor referencia a la idea de que todo el alumnado debe estar incluido en la vida de la escuela, barrio, pueblo y sociedad a la que pertenece. Después, se elige "inclusión" para no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, pues en muchos centros de integración de ACNEEs, se ha estado excluyendo a otros colectivos o alumnos, por el hecho de no estar etiquetados o diagnosticados como de "necesidades educativas especiales". A continuación, se pretende, que en lugar de que sea el alumnado el que integre a una escuela tradicional, concebida para unos determinados alumnos, y con unos programas que hay que adaptar para los que no siguen, que sea la escuela inclusiva la que estructure la manera diferente para hacer frente a las necesidades de cada uno de sus alumnos y alumnas. Y finalmente, y aquí sí que se pone un especial énfasis, hay un cambio respecto al planteamiento de no responder solo a los ACNEEs.*³⁸

Es así como se comprende el cambio conceptual que se espera realizar, puesto que como se señaló el concepto de inclusión abarca más ámbitos, comunicando de mejor manera y mayor claridad lo que se necesita; el incluir a todos los niños en las salas de clases, en la vida educativa y social de éstas y no solo ubicarlos en las clases normales. Por otro lado, el término integración se comienza a transformar, puesto que si bien funcionaron los modelos integradores implantados en los diferentes países, éste presentó falencias acabando por etiquetar muchas veces a los niños, segregándolos de forma que no se les permitiría en un futuro vivir de manera igualitaria con los demás. Es de esta manera que el término se comienza a utilizar provocando un cambio profundo en los objetivos propuestos, dejando atrás las etiquetas de la educación especial y en general de todas las aulas especiales, pero sin abandonar los sustentos necesarios ni ninguno de los servicios que se brindan en las salas de clases integradoras. Buscando como fin no dejar que ningún niño quede fuera de la vida escolar en todo ámbito, ya sea en lo físico, educativo y social.

Con lo anterior debemos referirnos a las escuelas inclusivas, pues el modelo indicaría que es necesaria una transformación desde los colegios, ya que estos deben construir un sistema que contenga y este constituido para satisfacer las necesidades de cada uno de los alumnos. Aquí se presupone que los recursos que poseen las escuelas tradicionales para los alumnos comúnmente llamados "normales" sean suficientes ni menos aun que sean los escolares que deban adaptarse a lo ya diseñado; de este modo la integración involucra la necesidad de adecuar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad ya existente; en cambio en una enseñanza inclusiva existe la responsabilidad ubicada desde el personal y profesionales de la escuela que deben instruirse para que de esta manera se preparen la situaciones que logren satisfacer las necesidades de todos lo alumnos.

Para resumir las características que deberían tener las escuelas inclusivas en el futuro, señalaremos las que López Meleró mencionó en 1997 llamándolas claves para iniciar cambios significativos en la escuela actual; claves que él, que hoy habla de escuelas multiculturales, considera como pasos para la construcción de la escuela sin excluidos señalando que es la que precisamos, con solo cinco frases:³⁹

- *Un curriculum comprensivo único amplio, diverso y alternativo, no tan cargado académicamente, que permita el auto aprendizaje para la resolución de problemas reales de la vida cotidiana del alumno.*
- *Una re profesionalización de los enseñantes que caminen de la reflexión a la emancipación. Es necesaria una formación inicial y un perfeccionamiento del profesorado que no esta preparado sino para la homogeneidad.*
- *Una nueva estructura organizativa: que opte abiertamente por la interacción y la heterogeneidad y en la que los órganos de dirección, las jefaturas y los documentos programáticos del centro estén calados de esta filosofía, que implica una nueva forma de trabajar en el aula y en la escuela, que habla de procesos de mediación, de enfoques socio constructivistas, pero sobre todo habla de trabajo cooperativo y solidario y de aulas heterogéneas.*
- *Un nuevo estilo de enseñanza que abandone las viejas prácticas de profesores dueños y señores de ese sacrosanto lugar que es el aula y se implique por el trabajo solidario y en equipo, que investigue que comparta, que sea cooperativo.*
- *La participación de la familia y de la comunidad como recurso y apoyo en el proceso de educación para la diversidad para así proyectar a la sociedad la idea de la escuela al servicio de la colectividad.*

³⁷ Citado por Jiménez, P; Vilá Montserrat: De educación especial a educación en la diversidad, ediciones aljibe. 1999

³⁸ Aguilar Montero, Luis Ángel "De la integración a la inclusividad" 2000 Espacio Editorial Argentina.

³⁹ Aguilar Montero, Luis Ángel "De la integración a la inclusividad" 2000 Espacio Editorial Argentina.

Finalizando, es importante recalcar que la inclusión es un término nuevo, que está en proceso de construcción e implementación por eso está inacabado o poco explicado, y su expresión terminológica será un constante cambio, puesto que no es suficiente que los alumnos con NEE sean parte de las escuelas comunes, sino que también deben ser partícipes de todas las actividades realizadas en el ámbito escolar, pero también social. Por último, *“el modelo de cambio que promueven las escuelas inclusivas- como dijimos en la escuela integradora- constituye un verdadero proceso de innovación educativa, desde el momento que pretende la reconstrucción de la escuela desde un enfoque transformador.*

40

5. La Legislación entorno a la Integración Escolar

5.1. El contexto internacional

La discapacidad es un tema que trasciende múltiples aspectos de la vida social, laboral, escolar y familiar, entre otros. Es por esto que históricamente ha sido muy complejo de abordar y ha requerido de largos procesos reflexivos para generar lineamientos que normen su atención. Así, han tenido lugar diversas conferencias internacionales que buscan meditar acerca de la discapacidad, sus efectos en la sociedad y la forma más adecuada de abordarlos.

Desde la década del 70' e incluso anterior a ésta, se ha despertado gran interés en torno al tema de la educación especial, sus implicancias y las formas en que se ha abordado. En este contexto el año 1972 surgió el Principio de la Normalización orientado a comprender las necesidades especiales de las personas, de tal forma que se comprenda que son parte de la sociedad y que sean observadas con una perspectiva de normalidad. Años más tarde tiene lugar el "Informe Warnock" (1978) como resultado de una investigación orientada a "Estudiar las prestaciones educativas a favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales". Si bien este informe responde a la solicitud de investigación que Inglaterra realizó, y no se encuentra en el marco de un trabajo internacional que de origen a normativas ni a nuevas legislaciones, es de gran importancia para las mismas, ya que sienta nuevos enfoques para trabajar en la educación especial dando gran relevancia a las necesidades educativas y surgiendo el concepto de Necesidades Educativas Especiales. La comisión que llevo a cabo esta investigación señaló concepciones generales como punto inicial y base de su trabajo, a continuación señalamos algunas de ellas⁴¹:

- *Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable.*
- *La educación es un bien al que todos tienen derecho.*
- *Los fines de la educación son los mismos para todos.*
- *La educación especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.*
- *Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario, y no alternativo o paralelo.*
- *Se adoptará un sistema de registro de los alumnos necesitados de prestaciones educativas especiales en el que no se impondría una denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.*

A partir de los temas abordados en estos puntos se nombraron tres prioridades en las que debía trabajarse con mayor inmediatez, puesto que constituían los pilares de este cambio paradigmático.

1. *Un nuevo programa de formación y perfeccionamiento del profesorado.*
2. *La educación para los niños con Necesidades Educativas Especiales menores de 5 años.*
3. *La educación y mayores oportunidades para los jóvenes de 16 a 19 años.*

Los resultados de esta investigación tuvieron gran relevancia e inspiraron la legislación española respecto a la integración escolar y a las Necesidades Educativas Especiales. El gran aporte que generó este informe tiene que ver con el surgimiento del concepto de NEE y el cambio paradigmático que significó comenzar a focalizar la atención en las necesidades y no en las falencias con lo cual se logra dejar atrás una cuestión que había provocado actos de discriminación durante mucho tiempo.

Con el transcurso de los años tuvieron lugar otras instancias reflexivas entre ellas la Conferencia de Salamanca en el año 1994 que reafirmó y recordó distintas instancias de carácter internacional en las que se hace referencia a los derechos y oportunidades de las personas, entre ellas el derecho que todas las personas tienen a la educación, estipulado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y Normas Uniformes declaradas por las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad⁴².

⁴⁰ Idem

⁴¹ Extraído de Aguilar, L. A. (1991). *El Informe Warnock*. Recuperado el 21 de mayo de 2010, de <http://didac.unizar.es/jlbemal/warnok.html>

⁴² Basado en: Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994). *Declaración de Salamanca*.

La conferencia también establece un marco de acción para el ámbito nacional e internacional cuyo objetivo principal es que "...las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras."⁴³ En el plano internacional se encuentra orientado a promover la cooperación internacional entre organizaciones, junto a esto se plantea la opción de fomentar el surgimiento de escuelas integradoras y el deseo de generar un efecto multiplicador de esta experiencia. Los objetivos principales de este marco se refieren a fomentar la unión de organizaciones y el trabajo en conjunto de gobiernos y demás instancias que se encuentren interesadas en trabajar el tema de la educación para todos y la atención a las necesidades educativas especiales desde una perspectiva de integración. Así se sugiere que se realicen esfuerzos en conjunto y que los países compartan información respecto a experiencias pilotos y a los efectos que han generado, sean estos de carácter positivo o negativo, con el fin de que los demás gobiernos puedan utilizar sus modelos introduciendo las reformas que sean necesarias. Lo mismo se plantea en torno a la asistencia técnica indicando que ésta debiese darse con mayor fuerza desde los organismos intergubernamentales como la UNESCO y en aquellos lugares donde pueda ser observada por distintos países y organizaciones, es decir, se estipula que cada acción debe ser aprovechada de forma que se obtengan variados beneficios y entre ellos se destaca la multiplicación de la información, intentando posicionar las experiencias pilotos y las ayudas técnicas en un escenario que sea posible observar desde los distintos sectores de cada región. Por último destacamos lo referido a la creación de asociaciones que permitan realizar conferencias y seminarios en torno al tema con el objetivo de generar nuevos conocimientos y prácticas y a la vez difundirlos ampliamente.

La conferencia también establece un marco de acción para el ámbito nacional e internacional cuyo objetivo principal es que "...las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras."⁴⁴ En el plano internacional se encuentra orientado a promover la cooperación internacional entre organizaciones, junto a esto se plantea la opción de fomentar el surgimiento de escuelas integradoras y el deseo de generar un efecto multiplicador de esta experiencia. Los objetivos principales de este marco se refieren a fomentar la unión de organizaciones y el trabajo en conjunto de gobiernos y demás instancias que se encuentren interesadas en trabajar el tema de la educación para todos y la atención a las necesidades educativas especiales desde una perspectiva de integración. Así se sugiere que se realicen esfuerzos en conjunto y que los países compartan información respecto a experiencias pilotos y a los efectos que han generado, sean estos de carácter positivo o negativo, con el fin de que los demás gobiernos puedan utilizar sus modelos introduciendo las reformas que sean necesarias. Lo mismo se plantea en torno a la asistencia técnica indicando que esta debiese darse con mayor fuerza desde los organismos intergubernamentales como la UNESCO y en aquellos lugares donde pueda ser observada por distintos países y organizaciones, es decir se estipula que cada acción debe ser aprovechada de forma que se obtengan variados beneficios y entre ellos se destaca la multiplicación de la información, intentando posicionar las experiencias pilotos y las ayudas técnicas en un escenario que sea posible observar desde los distintos sectores de cada región. de esta forma destacamos lo referido a la creación de asociaciones que permitan realizar conferencias y seminarios en torno al tema con el objetivo de generar nuevos conocimientos y prácticas y a la vez difundirlos ampliamente.

5.2. La Legislación en Chile

En Chile el año 1994 se promulga la Ley 19.284 de "La integración social de personas con discapacidad" que responde a los diversos cambios conceptuales y paradigmáticos que se han sucedido en el contexto mundial. En el título IV "De la equiparación de oportunidades", capítulo II "Del acceso a la educación" se hace referencia a las necesidades educativas especiales y a las escuelas integradoras. En el artículo 27 señala:

*"Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema." "...solo excepcionalmente, en los casos en que los equipos del Ministerio de Educación a que se refiere el artículo 28 lo declaren indispensable, la incorporación a la educación se hará en escuelas especiales, por el tiempo que sea necesario."*⁴⁵

Estos extractos reflejan la nueva orientación de la legislación en cuanto a la integración escolar de las personas con discapacidad y que concuerdan con criterios correspondientes al nuevo enfoque como el principio de la normalización y la atención de las características individuales de cada niño/a.

La Ley 19.284 dio origen a nuevas legislaciones que tuvieron efecto a través de variados decretos formulados en los distintos ministerios, entre ellos surgió en el Ministerio de Educación el N° 1 de 1998 que vino a reglamentar el Título IV- Capítulo II. Destacamos el contenido que aparece en los artículos 1, 2 de las "Disposiciones Generales", y 4, 6, 12, 13 y 15 de "Establecimientos Comunes con Proyecto de Integración". Citaremos algunos extractos⁴⁶:

Art. 1° "El sistema escolar nacional, en su conjunto, deberá brindar alternativas educacionales a aquellos educandos que presenten necesidades educativas especiales pudiendo hacerlo a través de: a) Los establecimientos

⁴³ Ídem.

⁴⁴ Ídem.

⁴⁵ Chile. Leyes y Decretos (1994). *Ley de integración social de personas con discapacidad*. Santiago: Congreso Nacional.

⁴⁶ Chile. Leyes y Decretos (1998). *Decreto N° 1/98 Ministerio de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.

comunes de enseñanza, b) Los establecimientos comunes de enseñanza con proyecto de integración y/o, c) Las escuelas especiales”.

Art. 2° “Los establecimientos educacionales comunes del país deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran...”

Art. 4° “El proceso de integración escolar consiste en educar niños y niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común...”

Art. 6° “Los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación serán los responsables de determinar las necesidades de las personas con discapacidad, de acceder a una determinada opción educativa o de la permanencia en ella, todo lo cual deberá ser evaluado en conjunto con cada familia...”

Art. 12° “Los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad podrán ser parte de un proyecto de “Integración escolar”, entre otras, a través de algunas de las siguientes opciones:

1. El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesores especialistas docentes o no docentes en el aula de recursos en forma complementaria.
2. El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo las que deberían ser realizadas, en el aula de recursos.
3. Asiste en la misma proporción de tiempo al aula de recursos y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para alumnos con o sin discapacidad.
4. Asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general. Esto representa una opción de integración física o funcional.”

Art. 13° “Las opciones señaladas deberán contar con un “Aula de recursos” que consiste en una sala con espacio suficiente y funcional que contiene la implementación, accesorios y otros recursos necesarios para que el establecimiento satisfaga los requerimientos de los distintos alumnos integrados con necesidades educativas especiales”

Art. 15° “Las adecuaciones que afecten el contenido de los programas de estudio deberán mantener los requisitos mínimos de egreso...”

En los primeros dos capítulos se hace referencia a las modificaciones generales que se realizan en el modelo de educación imperante. A partir de ellas es posible visualizar la nueva forma de abordar las necesidades educacionales especiales que implica la asistencia de todos los niños/as, en la medida de lo posible, a las escuelas comunes. De esta forma se pretende educar a todos los niños/as en conjunto sin realizar discriminaciones por las características particulares que cada niño/a presenta en su proceso de aprendizaje, potenciando el proceso de integración a través de tres alternativas de establecimientos que respondan adecuadamente a los distintos niveles de requerimientos que presentan los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs).

En los artículos que siguen se especifica la forma en que se harán efectivos estos procesos, señalando que un equipo multiprofesional será encargado de evaluar las necesidades de los niños, recomendar su inserción en cualquiera de las alternativas de integración y decidir junto a la familia, la mejor opción para responder a las necesidades de los/as niños/as. Así mismo, se detallan las 4 alternativas que existen dentro de un proyecto de integración en establecimiento común y su correspondencia con los distintos niveles de necesidad que presentan los ACNEEs. Para ejecutar los apoyos señalados en las opciones de integración se designa la utilización de un espacio adecuado en el que se encuentren los materiales necesarios para realizar este trabajo llamado “Aula de Recursos”. Este lugar es uno de los escenarios principales de este proyecto, ya que allí se debiesen satisfacer los distintos requerimientos que presentan los niños/as para desarrollar su proceso de aprendizaje en forma efectiva. Finalmente, nos ha preocupado destacar lo establecido en el art. 15 de este decreto, ya que hace relación a la promoción de nivel de los estudiantes con NEEs precisando que se exigirán los requisitos mínimos del currículo común para aprobar el curso, este punto nos interesa debido a que entendemos que como parte fundamental de la integración escolar se ha considerado que todos los niños compartan el aula y el currículo de aprendizaje y a aquellos que lo requieran se les entregue mayor apoyo atendiendo a sus necesidades, es por esto que el exigir la aprobación de los contenidos mínimos tiene gran relevancia al graficar el principio de que la educación tiene los mismos fines para todos.

5.3. Política Nacional de Educación Especial

La actual Política de Educación Especial se presenta en el documento “Nuestro Compromiso con la Diversidad” emitido durante el año 2005 por el Ministerio de Educación, División General de Educación, Departamento de Educación Especial. En él se plasman los lineamientos a seguir para dar cumplimiento al compromiso de entregar una educación para todos y de calidad.

Si bien es cierto que existe una diferencia entre la educación especial y la integración escolar, se debe entender que en nuestro país esta última ha surgido como un programa de la primera que dado su enfoque y objetivos, se ejecuta

en los establecimientos regulares. Producto de esta situación, para hablar de la Política Nacional en torno al tema se debe hacer referencia a la Educación Especial.

La Política Nacional de Educación Especial responde a una reforma que busca hacer efectivo el derecho que tienen todos a la educación, considerando especialmente a aquellos que presentan NEEs y poniendo especial énfasis en satisfacer sus requerimientos educacionales. Este cambio conlleva una evolución cultural y social, ya que se comprende y comienza a internalizar la amplia diversidad presente en nuestra sociedad, reconociendo que independientemente de las características particulares de cada individuo todos somos sujetos con derechos y deberes establecidos en la ley.

Para dar origen a esta nueva política se conformó una comisión encargada de trabajar para satisfacer los cambios necesarios y adecuados a la realidad del país, que a la vez respondieran a las modificaciones que se estaban dando en el contexto internacional. Como resultado de este trabajo se obtuvieron lineamientos claros en torno a la educación especial y a la integración e inclusión escolar, para ello primero se consideró una conceptualización de Necesidades Educativas Especiales e Integración Escolar, la que presentamos a continuación:⁴⁷

“Se considera alumnos con Necesidades Educativas Especiales a aquellos cuyas necesidades educativas no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidos. De esto se infiere que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para a equiparación de oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como las orientaciones técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad”

“La integración escolar es la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada”.

Durante la elaboración de esta política también se plantearon principios, objetivos y lineamientos a seguir, con el fin de asegurar que los ACNEEs ingresen a la educación formal, desarrollen sus capacidades al máximo y finalicen este proceso académico egresando del sistema educativo con las herramientas necesarias para integrarse plenamente a la sociedad en distintos ámbitos como el laboral, familiar, cultural, entre otros. A continuación se citan los principios de la Política de Educación Especial:

- *La educación es un derecho para todos.*
- *La diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas.*
- *Construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria.*
- *El mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la oferta educativa exige atender a las personas que presentan necesidades educativas especiales.*
- *La participación activa e informada de la familia, los docentes, los alumnos y la comunidad en las distintas instancias del proceso educativo.*

Su objetivo general se define de la siguiente forma:

“Hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo”

Al observar con detención los principios y el objetivo general de esta política, se entiende que el cambio planteado trasciende la frontera del sistema educativo involucrando al ámbito social, cultural y a la sociedad en general, puesto que se trata de comprender la discapacidad desde una nueva perspectiva. Así en el proceso de reforma que se vivió en torno a esta temática, se distingue con gran importancia el cambio paradigmático en torno a la concepción de la discapacidad produciéndose un traslado desde el modelo médico al social, lo que implica comprender que esta situación no se da exclusivamente en el ámbito personal y en el sentido de los déficits que puede presentar un individuo al cual se debe entregar un tratamiento específico, sino asumiendo que más allá de ser una mera característica individual se trata de un conjunto de complejas situaciones que en gran parte han sido construidas por la sociedad y que por largo tiempo han devenido en discriminaciones, por tanto la tarea se debe focalizar en generar las transformaciones necesarias en la sociedad para dar un espacio y motivar la participación de todas las personas que presentan discapacidades. De esta forma se plantea que se deben observar con especial cuidado las diferencias que los estudiantes presentan en las aulas, otorgando respuestas satisfactorias a sus requerimientos educacionales, de manera que sea posible entregar una educación de calidad a cada uno de ellos, atendiendo la diversidad y reduciendo las dificultades de aprendizaje que se han fundado en una educación que no pone cuidado en las características particulares de cada alumno.

⁴⁷ Chile. Unidad de Educación Especial, División General de Educación (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Santiago: Ministerio de Educación.

En el documento "Nuestro Compromiso con la Diversidad" se estipula que "...el enfoque que caracteriza la educación especial en el marco de esta política es educativo y curricular." Esto significa que se ha otorgado gran importancia a las características individuales de cada estudiante y a los requerimientos educacionales que presentan, sin embargo, también es de suma importancia la respuesta educativa que entregan los pedagogos al enfrentar esta situación, por lo mismo el ideal es tender a la personalización de la educación, ya que de esta forma se optimiza el aprendizaje de los alumnos/as. Para hacer efectivo este proceso se ha considerado la elaboración de un diagnóstico y evaluación que entregue información clara en cuanto al tipo y forma de ayuda que necesitan los alumnos para desarrollar su proceso de aprendizaje en sus aulas comunes. El objetivo de esto es que los niños/as o adolescentes participen el mayor tiempo posible en las actividades escolares tanto académicas como no académicas.

La personalización de la educación es un desafío que los docentes lentamente han comenzado a internalizar y ejercitar en las aulas, esta práctica en ocasiones debe ser acompañada de una adaptación curricular, la que se define como "...modificaciones que se realizan en los diferentes elementos del currículo y pueden ser más o menos significativas en función de los elementos que son modificados: objetivos fundamentales, contenidos mínimos e indicadores de evaluación."⁴⁶ Este recurso es utilizado cuando las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos restringen el desarrollo de sus capacidades y su avance en el currículo. Esto conjugado con una respuesta educativa que no logra satisfacer los requerimientos del estudiante, genera la imperiosa necesidad de establecer ayudas pedagógicas que vengán a complementar el currículo de forma que sea posible otorgar respuestas precisas a las NEEs de cada alumno/a. Para esto es imprescindible contar con los recursos humanos, materiales y tecnológicos que permitan responder adecuadamente a las demandas educativas de los estudiantes.

El Ministerio de Educación junto con plantear los nuevos enfoques que regirán la política de educación especial y las implicancias que estas modificaciones tendrían en el sistema educativo y en la comunidad, señala lineamientos estratégicos y acciones a realizar para generar las condiciones propicias que permitan entregar respuestas educativas coherentes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y que tal situación se replique tanto en establecimientos especiales como regulares. Los siguientes enunciados constituyen las líneas estratégicas y acciones a impulsar 2006-2010:

- Ampliar el acceso a la educación
- Currículo y gestión escolar
- Mejorar la integración escolar y la atención de la diversidad.
- Fortalecer las escuelas especiales.
- Participación de la familia, escuela y comunidad.
- Mejorar la formación inicial y en servicio de los docentes y profesionales de la educación especial y regular.
- Aumentar el financiamiento de la educación especial.
- Reforzar los equipos técnicos del Ministerio de Educación.
- Extender la comunicación y difusión.

La *Participación de la familia, escuela y comunidad* es uno de los lineamientos que más se destaca para este estudio, junto con *Ampliar el acceso a la educación*; *Currículo y gestión escolar*; y *Mejorar la integración escolar y la atención de la diversidad*, ya que hacen referencia a las variables presentes en esta investigación, apoyo familiar e integración escolar.

Producto de esta reforma a la Educación Especial surgen guías de apoyo dirigidas a la familia, su nombre es "Escuela, Familia y Comunidad". Actualmente existen 3 ediciones, sus principales objetivos son informar a la familia respecto de las opciones de educación que existen para integrar a los niños con NEEs e incentivarla a participar en el proceso educativo de los mismos entregando recomendaciones para apoyar el aprendizaje desde el hogar.

6. La Familia y su rol en la Integración Escolar

6.1. La Familia en General

La familia ha sido considerada durante mucho tiempo como el núcleo fundamental de la sociedad, siendo el centro de la reproducción biológica, social y cultural, también es señalada como un ente socializador por excelencia, ya que constituye el primer lugar de encuentro y relación entre las personas, esto junto a otras características la han situado como la unidad básica de organización social. La familia puede ser observada desde distintas perspectivas, de acuerdo a las cuales se concibe como grupo, institución o sistema.

⁴⁶ Idem.

- Como grupo:

*"Se refiere a los parientes que viven bajo el mismo techo o lo bastante cerca para tener un trato frecuente que los defina como una unidad familiar única"*⁴⁹

- Como institución:

*"Sistema de normas que guía la interacción entre las personas que están vinculadas por sangre, el matrimonio y por lazos amorosos"*⁵⁰

- Como sistema:

"Como sistema social la familia es una complejidad organizada, un 'holen' compuesto de subsistemas en mutua interacción. Estas unidades pueden entenderse como siendo tanto los individuos como los subsistemas de la familia. Como un holén de personas en interacción, el sistema familiar es más que sólo la suma de sus partes individuales. Por lo tanto, la familia como sistema será vitalmente afectada por cada unidad del sistema..." (Preister S., 1981)

La familia es una institución de gran complejidad, ya que no sólo se puede observar desde cada una de las perspectivas señaladas, sino que generalmente se concibe como una mixtura de ellas, puesto que efectivamente se trata de una agrupación de personas unidas por vínculos de afinidad o consanguinidad en la cual existen roles y estatus definidos en torno a las funciones que debe cumplir cada integrante, conformando una unidad correlacionada en cada una de sus partes, lo que le entrega un rasgo de totalidad afectado por cada uno de sus miembros, y que a su vez le otorga la propiedad de ser más que la suma de sus partes en forma individual. Esta concepción implica que *"La familia es un todo, en el cual la relación establecida por las partes, desde sus respectivas características, constituye un nivel superior de organización, que no es lo mismo que la sumatoria de los atributos de cada miembro."* (Aylwin, 2001). Así se entiende que la idea de totalidad surge a partir de las interrelaciones que se dan entre los individuos que conforman la familia, de forma que existe una relación de influencia mutua, es decir cuando un miembro se ve afectado por alguna situación, la afección se refleja en el resto del grupo y por ende genera efectos en la familia como sistema.

Este núcleo societal se caracteriza, por su gran variedad tipológica en cuanto a su conformación, por el cumplimiento de funciones que son vitales para la sociedad, por contar con una estructura definida y por su presencia en las distintas sociedades que han existido a través del tiempo. Esta última característica es producto de la condición de 'ser gregario' que tienen los seres humanos, lo que implica que las personas son seres sociales que tienden a relacionarse y asociarse con sus pares, esto se ha demostrado desde la antigüedad cuando el hombre se agrupaba en bandas para sobrevivir, y ha prevalecido hasta la actualidad bajo la estructura de la familia.

Las tipologías de familia se distinguen de acuerdo a variados criterios, Espina A. (1995) considera que en líneas generales se clasifican en:

1. Familia nuclear.
2. Familia amplia o extensa.
 - 2.1. Familia multigeneracional.
 - 2.2. Familia multinuclear.
 - 2.3. Familia tronco.
 - 2.4. Familia poligámica.

Para efectos de comprender estas clasificaciones se aclaran los conceptos de familia nuclear y extensa. El primer caso se trata de un grupo constituido por un hombre y una mujer que conformen una pareja estable, y por sus hijos que han sido reconocidos socialmente. El siguiente caso se caracteriza por estar formado por parte de una familia nuclear o por más de un núcleo familiar. Producto de las variadas formaciones de familias extensas, se originan subtipos de la misma. La multigeneracional es aquella en la que se encuentran presentes al menos tres generaciones; la multinuclear corresponde a más de un núcleo familiar que comparten la misma vivienda, se cuenta con la presencia de dos generaciones; la familia tronco, es de carácter trigeneracional y está compuesta por los padres y los hijos junto a sus familias, el liderazgo es patriarcal y hereditario al primogénito. Se asimila a los mayorazgos; familia poligámica, se origina cuando un hombre o una mujer pueden tener más de una esposa/o en conformidad con lo establecido en la sociedad a la que pertenecen.

La familia cumple funciones elementales para la permanencia de las sociedades, las que se basan en la reproducción biológica, y socialización. Existen múltiples teorías en torno a las funciones de la familia, la mayoría de ellas coinciden en al menos algunas funciones. Eroles (1998) señala que cada disciplina entiende a la familia desde su propia perspectiva, lo que indica que distinguen funciones en torno a la misma. Para este autor la antropología apunta a que *"La*

⁴⁹ Moran E. Roberto "Educarlos con desórdenes emocionales y conductuales" Puerto Rico 2004. La editorial Universidad de Puerto Rico.

⁵⁰ Idem.

familia es un hecho social total, un microcosmos representativo de toda la organización general de la sociedad en la cual está inmersa". Así mismo señala que en todas las familias es posible observar las siguientes funciones:

- Cooperación económica (división del trabajo según edad y sexo)
- Socialización
- Educación
- Reproducción
- Relación sexual

En lo que respecta a la psicología expone que "La familia es la célula básica de desarrollo y experiencia", indicando que los integrantes se encuentran unidos por:

- *Razones biológicas: al perpetuar la especie y ayudar al indefenso infante humano en su crianza, hasta llegar a que se auto sostenga;*
- *Razones psicológicas: para proveer la satisfacción de necesidades afectivas básicas que permiten el desarrollo y el crecimiento pleno de las potencialidades y ofrece el ámbito óptimo para la identificación con los roles sexuales;*
- *Razones socio-económicas: es la unidad básica de supervivencia (antiguamente era incluso una unidad de producción).*

A partir de esta conceptualización se entiende que desde la perspectiva psicológica la familia cumple con funciones biológicas, psicológicas y socioeconómicas, mientras que antropológicamente se observa la economía, socialización, educación, reproducción y relación sexual. Ambas visiones coinciden en algunas funciones familiares, desde lo que presumimos el carácter fundamental de estos puntos. Siguiendo con este autor, observamos la distinción de un enfoque interdisciplinario en el cual propone que la familia es una unidad básica de carácter biopsicosocial que se regula y mantiene en equilibrio por medio de sus propias reglas y dinámicas, resguardando su identidad. De la misma forma se trata de un grupo primario en el que sus miembros interactúan constantemente y se encuentran relacionados por vínculos afectivos y de participación que inciden en el desarrollo y crecimiento de sus integrantes⁵¹.

La unidad familiar se encuentra organizada a través de una estructura que se relaciona con su funcionamiento, ésta se entiende como "... la organización de las relaciones entre sus partes." (Aylwin, 2001). Minuchin (1982) señala que "...la estructura puede conceptualizarse como las relaciones entre los diversos subsistemas familiares, que configuran un conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia."⁵² Para entender esta concepción debemos tener claro que la familia es un sistema en el que actúan subsistemas, conformados por los integrantes del grupo familiar. Satir (1992) postula que para un buen funcionamiento de la familia, la estructura debe cumplir con ciertos parámetros que se citan a continuación⁵³:

- *Cada miembro de la familia debe tener su lugar, y además este debe ser totalmente conocido, aceptado y comprendido por los demás.*
- *Cada miembro debe estar relacionado con todos los demás integrantes de ella; no son islas sino piezas de un mismo puzle, en el que todos contribuyen a formar el rostro de la unidad familiar.*
- *Cada miembro de la familia es potencialmente el eje de muchas influencias; lo importante no es evitar estas influencias sino encauzarlas para mantener la armonía.*

Al interior del grupo familiar es posible identificar diversos subsistemas, sin embargo, tres de ellos son reconocidos como los principales, se trata del conyugal, fraternal y parental. El primero, constituido por el matrimonio o pareja fundadora de la familia, el padre y la madre; el siguiente cuenta con la presencia de los hijos de la familia, es decir, que es conformado por los hermanos; el último es el parental y se refiere a la relación entre los padres y sus hijos/as. En cada uno de estos subsistemas se cumplen funciones específicas. Para efectos de la presente investigación se profundizará en el parental, que guarda directa relación con la correlación de las variables apoyo familiar e integración escolar.

El subsistema parental no se encuentra presente desde el inicio de la familia, sino que surge con el nacimiento de los hijos. La llegada de los niños a la familia constituye una crisis normativa o evolutiva, puesto que la pareja debe adaptarse a los cambios que esto conlleva y aprender a cumplir las nuevas funciones sin abandonar las que ya existían, "...deben agregar a sus tareas conyugales la vital tarea de formar personas..." (Aylwin, 2001). Entre el subsistema conyugal y el parental existe una gran vinculación que ocasiona la directa influencia de uno en el otro. El fracaso en cualquiera de ellos afecta inmediatamente la relación que se da en el otro, puesto que los cónyuges tienden a traspasar los éxitos y fracasos que tienen como padres a la relación de pareja y viceversa.

⁵¹ Basado en: Eroles, C. (1998). *Familia y Trabajo Social. Un enfoque clínico e interdisciplinario de la intervención profesional*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

⁵² Citado por, Aylwin, N., Solar, M. O. (2001). *Trabajo Social Familiar*. Santiago: Universidad Católica de Chile. Pág. 109.

⁵³ Citado por, Sánchez, A. (2006) *Trabajo Social Microsocial: intervención con individuos y familias*. Murcia: Ed. Diego Marín Libro Editor.

Minuchin ha distinguido cuatro subsistemas fundamentales al interior de la familia, conyugal, parental, filial y fraterno. Respecto al parental señala:

“se refiere a las personas que forman el subsistema conyugal, pero desde el punto de vista del vínculo de padres y con un vínculo afectivo y biológico con los hijos. Esta diferenciación permite desempeñar la función de protección y educación de los hijos, sin perder la ventaja del apoyo mutuo que caracteriza al subsistema conyugal. Las funciones del subsistema parental dependen de la edad del niño, sin embargo, debe tenerse en cuenta el desempeño de los roles paternos, como son el instrumental, el educativo y el afectivo.”

Algunos autores han señalado la presencia de la función paterna, materna y filial entre las funciones familiares, las que se encuentran directamente relacionadas con los subsistemas de la familia. Eroles (1998: 140-143) plantea que la función materna "...está conectada con la interioridad, los afectos, el cuerpo y sus funciones. Maneja especialmente códigos de afecto, de deseos; es incondicional."; la función paterna "...que sostiene económicamente, que se relaciona con el mundo exterior, que maneja y conduce, que trae al hogar el vínculo con las leyes exteriores, y con los 'que debe ser'"; y la función filial "...conecta a la familia con el futuro, con los proyectos nuevos; la que cuestiona lo establecido y busca romper las estructuras antiguas".

El rol que cumplen los padres al interior del grupo familiar es fundamental en el crecimiento de los hijos, su relación con ellos marca el comportamiento y la conformación de la personalidad de los niños/as. De igual forma lo entendió Lieberman (1981) al señalar que los padres son esenciales para el adecuado desarrollo de los niños/as, de la misma forma que son responsables de sus desviaciones, entendiendo que juegan un rol clave en su formación.

6.2. Familia y Discapacidad

Las familias al igual que las personas, atraviesan un ciclo vital que marca distintas etapas a lo largo de su existencia, cada una de ellas se inicia a través de una crisis normativa que rompe el equilibrio existente presentando el desafío de adaptarse a las nuevas condiciones familiares.

Se llama crisis normativa a aquellos hechos que forman parte del ciclo evolutivo de las familias y que implican cambios tanto a nivel individual como familiar. En esta categoría se encuentra el inicio de la convivencia, la llegada de los hijos, el ingreso de los mismos al colegio, la partida de los hijos o emancipación, entre otras. Las crisis evolutivas se encuentran relacionadas con los cambios biológicos, psicológicos y sociales que experimentan los integrantes de la familia, y que suponen cambios en la interacción de los mismos y en la dinámica familiar. Así se entiende que estas crisis son parte del ciclo vital familiar (CVF) marcando el tránsito de una etapa a otra. Sin embargo existen otro tipo de crisis que no se encuentran relacionadas con la transición de etapas del CVF, las llamadas para-normativas. Se relacionan con eventos que no son propios de la evolución familiar, sino que irrumpen de improviso ocasionando desajustes en la estructura y la dinámica organizacional de la familia, un ejemplo de esta situación son los divorcios o muerte prematura de algún integrante.

Las familias de niños/as con NEEs, dependiendo del nivel de dificultad del niño/a, atraviesan una crisis para-normativa que deben enfrentar para recuperar el equilibrio necesario que otorgue estabilidad al grupo familiar. En torno a esta situación han surgido variadas concepciones respecto al proceso que atraviesa la familia cuando conoce la discapacidad de uno de sus hijos/as. Según el Programa de Educación Especial-MINEDUC (2002), se distinguen cinco etapas que engloban el proceso desde la recepción de la noticia hasta su internalización:

Conmoción

Dolor, culpa, vergüenza, autocompasión, alejar de sí al niño, desear que se muera, desear morir uno; pensar que el niño es de otra, ¿Qué he hecho de malo? ¿Por qué me paso a mí?, quisiera no haberme casado. Defesto a los padres que tienen hijos normales. Los profesionales tienen la culpa, ¿Por qué me vienen estos horribles pensamientos?

Negación

Rechazo al diagnóstico, ir de profesional en profesional, dudar de la información, buscar otras opiniones, pedir milagros, creer que es un mal sueño.

Tristeza

Desolación, ira, aislamiento, nostalgia por la pérdida (del niño/a que esperaban), atenderlo porque es obligación, sentimiento de culpa que puede llevar a convertirse en un esclavo de su atención, con perjuicio para toda la familia.

Aceptación

Va apareciendo el niño con discapacidad que necesita cuidados, se va atenuando la turbulencia emocional, van adquiriendo más confianza en su capacidad de criar al niño, aunque se pasa por períodos de ambivalencia (sentir amor y rechazo). Esto se debe a que quieren al niño/a pero no aceptan sus limitaciones y sufren.

Reorganización

Cuando la familia acepta al niño/a y su discapacidad, se liberan de sentimientos de culpa, se apoyan unos a otros, se distribuyen tareas, se cree en el niño, se está dispuesto a trabajar y avanzar poco a poco. Ir sacando lo mejor de sí mismo, sin límites, porque no los conocemos. Disposición a pedir ayuda, a trabajar, a comunicar sentimientos y evaluar éxitos.

La forma en que se den estas etapas, ya sea con mayor o menor intensidad y el período por el cual se prolonguen dependerá del grado de discapacidad que afecte al niño/a y de las características propias del grupo familiar, su estructura y dinámica. Así algunas familias lograrán adaptarse con mayor rapidez mientras que otras tardarán más en asumir la nueva realidad. Para Turnbull, Ann. P. (1986)⁵⁴ cada familia tiene una reacción única que dependerá de:

- a) *Las características del déficit (tipo y grado);*
- b) *Los recursos familiares (económicos, psicológicos, culturales); y*
- c) *Los recursos personales (salud, capacidad intelectual, capacidad de dar y recibir apoyo, nivel de tolerancia a la frustración, etc.)*

De acuerdo al Programa de Educación Especial-MINEDUC (2002), los efectos ocasionados por esta noticia alcanzan tres áreas: *Psicológico y emocional*, se alteran las emociones de los miembros de la familia afectando la vida diaria, la relación con amigos y las actividades sociales; *Las interrelaciones entre los distintos miembros del grupo*, se generan cambios en torno a los roles y funciones de los integrantes de la familia ocasionando nuevos deberes que inciden en los tiempos de cada uno de los miembros, reestructurando la relación de los padres entre sí, y con sus hijos. De la misma forma se producen modificaciones en los hábitos familiares; y *Los cuidados y servicios especiales*, se busca asistencia especializada a fin de obtener apoyo y orientación en torno a la temática, de igual forma se debe acudir a controles médicos y a cuidados especiales para el niño/a incrementándose el presupuesto familiar.

El grupo familiar vivirá cambios trascendentales que se instalarán como una nueva realidad afectando distintos ámbitos del sistema, así las relaciones interpersonales, los roles y funciones, entre otros, deberán ser modificados para dar respuesta a la nueva situación y alcanzar el equilibrio que permita un funcionamiento adecuado de la familia.

6.3. Apoyo Familiar

Como se ha señalado la familia es un todo que se ve influenciado ante cualquier situación que afecte a uno de sus integrantes, a la vez que cada uno de ellos se influencia por las situaciones que afectan a la familia, de tal forma la cohesión y adaptabilidad del grupo familiar son cuestiones relevantes para su funcionamiento y también para cada uno de sus integrantes. La cohesión es definida como *"Los lazos emocionales que los miembros de la familia tienen unos con otros y el grado de autonomía personal que experimentan"*⁵⁵, mientras que la adaptabilidad es *"La habilidad del sistema familiar para cambiar sus estructuras de poder, relaciones de roles y reglas de relación en respuesta al estrés situacional y evolutivo"*. En ambos casos se trata de dimensiones relacionales que inciden en la conservación del equilibrio familiar. Igualmente estas variables proporcionan una imagen de la familia que se refleja tanto en el grupo como en cada uno de sus miembros, observando la mutua influencia que existe entre el sistema y sus subsistemas.

"La familia constituye el campo psicológico más importante de un niño: es un refugio, y una fuente de afectos, identidad e identificación" (Lieberman, 1981), el grupo familiar cumple la función de protección de todos sus integrantes, especialmente de aquellos más indefensos, como los niños, a ellos además de entregarles el abrigo y la satisfacción de sus necesidades, también se les está formando y cada una de las interacciones en las que participan tiene un efecto en su personalidad, para los niños las relaciones familiares son de vital importancia en su proceso de crecimiento, el apoyo de las familias es trascendental para sus procesos de socialización y educación, incide directamente en su evolución. *"La familia deberá ofrecer oportunidades suficientes para desarrollar aquellas habilidades y competencias personales y sociales que permitan a sus miembros crecer con seguridad y autonomía, siendo capaces de relacionarse y de actuar satisfactoriamente en el ámbito social. De ello se desprende también el decisivo papel que adquieren los adultos cercanos familiares en la educación de los niños, aunque sin olvidar que otras instituciones y medios intervienen igualmente en la educación de las personas."*⁵⁶ A partir de esto se entiende la relevancia del apoyo que presta la familia a sus integrantes y especialmente a los niños que se encuentran en pleno proceso de formación, es en este contexto que aprenden a actuar de una u otra manera, internalizando una forma de ver la vida y una visión de mundo que probablemente en el caso de los niños con necesidades especiales más severas, sea conservada hasta la adultez.

Durante su crecimiento los niños se encuentran rodeados por un núcleo de personas, usualmente sus familias, a las que observan continuamente adquiriendo sus pautas de comportamiento y asumiéndolas como modelos a seguir. Normalmente establecen una relación de mayor cercanía con algún adulto que para ellos es significativo a partir del

⁵⁴ Citado por Arnedo, P., Ahumada, H. (1990). *¿Integración o segregación?* Chile: Editorial Interamericana Ltda.

⁵⁵ Olson, Russell y Sprenkle (1980: pág. 130) citado por López, S. (2002) El FACES II en la evaluación de la cohesión y la adaptabilidad. *Psicothema*. Universidad de A Coruña, Facultad de ciencias de la Educación. Vol. 14, N°1.

⁵⁶ Sarto, M. P. (2001) Familia y Discapacidad. III Congreso *"La atención a la diversidad en el sistema educativo"*. Universidad de Salamanca Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO)

tiempo, las actividades y el afecto que comparten. Este personaje juega un rol importante en el desarrollo y aprendizaje del niño/a transformándose en una imagen relevante, que transmite modelos y afectos, suele tratarse de un familiar directo o alguien con quien el niño/a se relaciona e interactúa constantemente. Así estos adultos tienen gran influencia en la enseñanza, ya que a partir de esto se entiende que con su preocupación y apoyo logran incentivar el aprendizaje de los niños/as.

La integración escolar no constituye un asunto de integración en sí mismo. Es decir que no se trata de un proceso aislado, por el contrario trasciende a diversos ámbitos y etapas de la vida de las personas que presentan situaciones de discapacidad, constituyendo una fase de la integración social. Este paso es de vital importancia, ya que se trata de la incorporación al primer contexto social distinto e independiente de la familia y la protección que esta entrega. Es precisamente en el seno familiar donde se inicia el proceso de integración, a esta etapa inicial se la denomina 'integración familiar' que según la Dra. Eloisa García contiene "...dos factores importantes en la identificación y unión del niño discapacitado con los otros miembros del grupo familiar: 1) El amor que los padres, hermanos, y familia extendida brinden al niño y el placer que manifiesten en la relación con él; y 2) El sentimiento de la familia de poder atender las necesidades del niño"⁵⁷. La presencia de estos factores y de la integración familiar como tal, representan el apoyo familiar necesario para que el niño/a con NEEs experimente la etapa de integración escolar en forma plena. De esta forma se entiende que el apoyo familiar contiene al proceso de integración familiar, considerando que la familia acepta y atiende los requerimientos especiales de los niños/as mostrando interés en su desarrollo psicosocial, entregándole afecto y acompañándolo en su proceso de crecimiento, además de constituir un soporte en su proceso educativo formal e informal y en su incorporación a establecimientos educativos integradores, todo esto fortalecido por la presencia de figuras significativas, en las cuales el niño/a distingue una imagen de ayuda y protección de modo que transmitan autoridad y disciplina.

Al considerar la relevancia de la familia en el proceso de desarrollo de los niños/as, el MINEDUC elaboró una guía para las familias de niños/as con NEEs en las que aborda distintos aspectos que inciden en el desarrollo de los niños/as con necesidades especiales, partiendo desde la concepción de familia, el proceso que enfrentan con la noticia de la discapacidad, hasta recomendaciones para apoyar el proceso educativo de los niños/as. En ella se plantea que la participación de los padres, madres y apoderados busca potenciar el rol de los padres como agentes de socialización para sus hijos, ya que "Se ha comprobado que cuando los padres están involucrados con la educación de sus hijos, estos muestran un mejor rendimiento, mejor conducta y mejor disposición hacia el aprendizaje en general"⁵⁸. De tal forma se hace imprescindible acercar a la familia al proceso educativo de los niños/as, distintos autores se refieren a este tema señalando la relevancia familiar y la influencia que ejerce en este proceso, Sarto (2001) se refiere a la "...necesidad de un nuevo replanteamiento en las propias familias de esa función esencial e insustituible en la educación de los hijos." La respuesta a esta falencia en el proceso educativo, se ha abocado a fortalecer la participación de los padres en la enseñanza de sus hijos/as por medio de diversas iniciativas, destacando la vinculación padres-profesor.

Los padres y la familia de los niños deben ser parte importante en su educación, puesto que se trata de su entorno más cercano y de quienes los influyen directamente. Ellos deben asumir un rol protagónico en la formación de los niños, ejerciendo la función educativa de la familia, que en el caso de los niños con Necesidades Educativas Especiales adquiere un carácter aun más relevante teniendo que adaptar las formas de enseñanza a los requerimientos del niño/a, para Araneda (1990:92) "No consiste en modificar los esquemas educativos o la marcha del hogar: el reto es adecuar, acompañar el ritmo a las nuevas necesidades." Para que sus padres cumplan el rol educativo a cabalidad y su proceso de enseñanza escolar sea exitoso, se hace necesario fortalecer el vínculo padres-profesores. Ambas partes cuentan con información relevante para su aprendizaje; en la familia se encuentra la historia evolutiva del niño/a, donde se incluyen antecedentes de salud, comportamiento, relación y comunicación, además de otras experiencias que pueden ayudar a comprender sus necesidades educativas especiales y a diseñar la forma adecuada para responder a sus requerimientos de aprendizaje y características personales; por su parte el profesor cuenta con los conocimientos y las técnicas pertinentes para trabajar con los niños/as, además "Los profesionales deben encontrar el equilibrio entre ofrecer ayuda a los padres para aumentar sus habilidades de forma especializada y apoyar sus puntos fuertes y, por lo tanto, su sentido de identidad como padres."⁵⁹ La relación entre los padres y los profesores debe ser de carácter colaborativo y en beneficio del estudiante, para lograr este vínculo uno de los primeros pasos apunta a satisfacer la necesidad de información, que ya mencionábamos y que es fundamental para fortalecer su proceso educativo. El profesor requiere conocer antecedentes relevantes de la vida del niño/a en torno a sus necesidades especiales, mientras que los padres, y en general las familias necesitan conocer de forma más detallada las necesidades educativas especiales que afectan a sus niños/as y las implicancias que éstas conllevan.

Araneda (1990) señala que existen cuatro factores trascendentales en el concepto de colaboración entre padres y profesores, los que se precisan a continuación:

- *Respeto mutuo: la base de todo.*
- *Compartir un propósito común: el niño.*
- *Compartir: tomar decisiones conjuntas.*

⁵⁷ Citado por Araneda, P., Ahumada, H. (1990). ¿Integración o segregación? Chile: Editorial Interamericana Ltda.

⁵⁸ Chile. Programa de Educación Especial, División de Educación General (2002). Escuela, Familia y Discapacidad. Guía para la familia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad. N°1. Santiago: Ministerio de Educación.

⁵⁹ Araneda, P., Ahumada, H. (1990). ¿Integración o segregación? Chile: Editorial Interamericana Ltda.

- *Compartir sentimientos*

La referencia indicada no incluye apreciaciones entorno al primero de los factores mencionados, en cuanto a los siguientes plantea que el 'propósito común' apunta a la información que tienen los padres respecto de su hijo y las características del crecimiento, sus formas de relacionarse y comunicarse son relevantes para su evaluación, las actividades que se decida utilizar para abordar las NEEs del estudiante y también para el descubrimiento de sus potencialidades; la 'toma de decisiones conjuntas' es un punto más sensible que el anterior dado el manejo de conocimientos que poseen los profesionales tiende a aislarse a los padres de este proceso, sin embargo, se plantean nueve sugerencias para llevar a cabo este factor de colaboración que apuntan esencialmente a la oportunidad de tratar en conjunto los objetivos para el niño a largo y corto plazo, compartir información relevante respecto al niño, que el profesional conozca el entorno familiar del niño, evaluación conjunta de las características del niño y su familia, entre otras; y el 'compartir sentimientos' apunta a la comprensión y aceptación de las necesidades del estudiante, conversar acerca de las expectativas y las emociones que surgen a partir de los requerimientos del niño ayuda a comprender el proceso y asumirlo de mejor forma.

El programa de educación especial del MINEDUC asegura que es fundamental la participación de las familias en el aprendizaje de los niños/as, puesto que:

- *La familia afronta las situaciones y problemas que tienen sus integrantes en todos los momentos de la vida.*
- *Hace que los hijos/as se sientan queridos y valorados, expresándoles respeto, cariño y afecto, realizando actividades en conjunto, reconociendo, aceptando sus cualidades o defectos y no criticándolos en público.*
- *Escucha, conversa, se comunica con ellos, no sólo hablando, sino a través de los gestos, de los ojos, de los silencios, de los movimientos, del tono de la voz.*
- *Los apoya en su desarrollo afectivo, en la formación de valores, en el desarrollo del pensamiento y de habilidades para relacionarse con otras personas.*
- *Mantiene comunicación constante con la escuela, para poder avanzar en el trabajo y objetivos del proceso educativo, siendo el hogar la principal fuente de información y conocimientos, que ayuda a los educadores a tener una visión más completa de sus hijos/as.*
- *Se informa de las diversas opciones educativas y laborales que se ofertan a niños, niñas y jóvenes con discapacidad para contribuir a una mejor orientación de sus hijos/as en la toma de decisiones.*

Al considerar estos puntos el MINEDUC pretende fortalecer el rol educativo de la familia potenciando la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, asumiendo que su apoyo es fundamental en la enseñanza de los niños/as y más aún en el caso de aquellos que presentan NEEs, puesto que demandan mayor preocupación y acompañamiento para hacer efectivo el aprendizaje. Así parte de la estrategia que se propone hace referencia al constante reforzamiento que deben practicar los padres respecto de las actividades que los niños realizan en sus escuelas.

El apoyo familiar es una cuestión que indudablemente incide en el comportamiento y desarrollo de sus integrantes, sobre todo en el caso de los más vulnerables, puesto que buscan refugio en el seno de la familia y en caso de no encontrarlo se ven afectados de forma negativa en su proceso de crecimiento y desarrollo.

7. Trabajo Social

El Trabajo Social es una profesión que surge como una respuesta a los estados de necesidad que se presentan cotidianamente en la vida de los seres humanos y que los aquejan afectando negativamente su calidad de vida. Los estados de necesidad han sido definidos como "Toda situación de privación económica, psico-afectiva, jurídico-política o cultural, resultante de relaciones de interdependencia anormal que no se resuelve por el sólo transcurso del tiempo, o por la mera voluntad del afectado, teniendo a la vez el carácter de perdurable y aniquilante para el sujeto que presenta necesidades básicas insatisfechas" (García, P: 15). Considerando esto se entiende que las situaciones indicadas son los campos en los que interviene el Trabajo Social a fin de conseguir por medio de esta acción la satisfacción de las necesidades básicas de los individuos y su empoderamiento para la resolución de conflictos de forma autónoma.

Esta profesión ha sido definida como una tecnología debido a la característica que la distingue, se trata de la relevancia que se le otorga a la 'intervención' buscando conocer la realidad para modificarla. El fin del Trabajo Social es intervenir, conocer para hacer, es una disciplina que investiga para entender el origen de los problemas y desde ahí generar una intervención que apunte a solucionar la raíz del conflicto. Para esto se utilizan distintas teorías que sean afines a los problemas sociales que se han detectado, poniendo el conocimiento científico al servicio del pragmatismo que caracteriza a la profesión. "El Trabajo Social se identifica como una tecnología social porque aplica los conocimientos de las ciencias sociales a la realidad con el fin de transformarla y, al enfocar científicamente los problemas prácticos, va haciendo surgir nuevos conocimientos que, a su vez, son un aporte a las ciencias sociales"⁶⁰. En Chile desde la década del '70 se vienen publicando artículos entorno a la condición de tecnología de la profesión y también respecto de su objetivo, distintos autores han coincidido en el pragmatismo de la disciplina y su utilización y aporte a las ciencias sociales.

⁶⁰ Aylwin, N. y Rodríguez, V. citado por Aylwin, N. (1979) El objeto del Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social Universidad Católica de Chile*. N° 30, pág. 5-12.

El objeto del Trabajo Social se encarna en el problema social como se refería antes, en los estados de necesidad y en otras situaciones que constituyen problemas sociales. Cuando surgió la profesión, las áreas en las que se consideraba la presencia de problemáticas sociales eran más acotadas que en la actualidad, puesto que con la modernización también han aparecido nuevas situaciones de complejidad para la satisfacción de las necesidades de los individuos. A esto se suma que el incremento en la calidad de vida ha ocasionado una reflexión a cerca de situaciones que surgen con la modernidad o que han estado presentes durante años, y que ahora constituyen problemas sociales, es decir, ya no solo la satisfacción de necesidades básicas implica la presencia de un problema social. Gissi (1976) plantea *"El Trabajo Social tiene en su peculiaridad disciplinaria, un 'objeto material' que es 'lo social' y un 'objeto formal' que es la transformación a nivel individual, micro o macrosocial, de algunos problemas sociales, apuntando a un objetivo general de bienestar de cada uno y todos los miembros de la sociedad en relación con el desarrollo social pleno en todos sus aspectos"*. Se observa que ya en la década del '70 comienza a producirse esta modificación en las áreas y situaciones de intervención de la profesión, ya no se refiere a necesidades básicas sino a desarrollo social pleno, ampliando el campo de trabajo a la vez que se incrementan los estándares de vida.

7.1. Roles y Funciones del Trabajo Social

El ejercicio del Trabajo Social ha sido bastante diverso debido a la multiplicidad de prácticas que se han efectuado durante las intervenciones y que persiguen el cumplimiento de los objetivos de la profesión. Su calidad de disciplina se ha forjado a partir de la repetición de prácticas que ha generado conocimientos y métodos específicos para ejercer el Trabajo Social de forma que éste se ha transformado en un ejercicio racional. Junto con esto se observa que la constante repetición de las formas de trabajar los tipos de problemas han configurado roles y funciones propios de la profesión. En cuanto a los roles, en la actualidad es posible distinguir una gran variedad, sin embargo se mencionan los siguientes cuatro: articulador de redes sociales, restaurador de redes sociales, implementador de políticas sociales y educador social informal.⁶¹

Articulador de Redes Sociales

Este rol responde a la calidad social de los seres humanos que como tales necesitamos compartir y relacionarnos con otros semejantes para desarrollar nuestras vidas, de tal forma es necesario vincularse con el entorno y con otros individuos a fin de satisfacer ciertas necesidades en conjunto. A partir de esto se entiende el requisito de compartir, vincularse, generar lazos, que también se entiende como redes sociales. Las redes existen en distintos niveles: primario, secundario y terciario, abarcando desde las relaciones más íntimas (familia, amigos) hasta las más distantes, pero no menos importantes (instituciones). En este sentido el trabajador social debe ser capaz de estrechar estos lazos y vincular a los individuos con aquellas redes necesarias para satisfacer sus necesidades y alcanzar una calidad de vida adecuada para el pleno desarrollo de sus vidas.

Restaurador de Redes Sociales

Esta práctica se encuentra directamente vinculada con la anterior, puesto que su eje también trata de las redes sociales. La diferencia entre uno y otro se refiere a que el anterior trata la articulación, es decir, generar las redes, mientras que el restaurar implica reparar vínculos que ya existían y que por distintas situaciones se han dañado. En este sentido para restaurar las redes podríamos hablar de un ejercicio mediador a través del cual sea posible acercar las partes distanciadas, sin embargo, no siempre se tratará de dos partes en conflicto, sino que en variadas ocasiones se busca recuperar la confianza que los individuos han depositado en instituciones y que por razones diversas se han destruido. De tal forma se abarcarán los distintos niveles de redes, primario, secundario y terciario.

Implementador de Políticas Sociales⁶²

Como su nombre lo indica se encuentra relacionado con las políticas sociales, principalmente con la implementación, pero también con la gestión y modificación de aquellas falencias que sean observables en su aplicación. En este rol el trabajador social actúa desde distintas aristas detectando necesidades, colaborando en la puesta en marcha y gestionando políticas sociales, además de realizar sugerencias de perfeccionamiento. Así se observa la versatilidad del profesional en torno a las políticas sociales lo que se debe a su experiencia en el trabajo directo con los individuos y sus problemáticas.

Educador Social Informal⁶³

Este papel apunta a la acción educadora que ejercen los profesionales, a la hora de intervenir con las personas y sus necesidades, se realiza un trabajo educativo que busca potenciar las capacidades de cada individuo a fin de que

⁶¹ Basado en Aylwin, N., Briceño, L., Jiménez, M., Lado, W. (1975) El Trabajo Social como Tecnología Social. *Revista de Trabajo Social Universidad Católica de Chile*

⁶² Basado en Aylwin, N., Briceño, L., Jiménez, M., Lado, W. (1975) El Trabajo Social como Tecnología Social. *Revista de Trabajo Social Universidad Católica de Chile, N° 13, 9-16.*

⁶³ [dem.

desarrollen la capacidad de enfrentar y resolver de manera autónoma sus conflictos, esto acompañado de la ayuda para satisfacer o solucionar aquellas situaciones que en la actualidad dificulten su desarrollo.

Lo que respecta a las funciones del Trabajo Social, para Aylwin (1975) provienen de los roles y corresponden a ciertos procedimientos y técnicas que son aplicadas en el ejercicio de ellos. A continuación citamos las cuatro que distingue:

- *Función de investigación destinada a detectar necesidades y a jerarquizarlas y a asegurar la adecuada utilización de los recursos existentes para su satisfacción.*
- *Función de planificación, programación y coordinación de proyectos sociales destinados a satisfacer las necesidades humanas básicas.*
- *Función de evaluación de los proyectos sociales en relación a la experiencia recogida de su implementación en terreno.*
- *Función motivadora y capacitadora destinada a promover la participación de los diferentes grupos sociales en los proyectos que los afectan.*

7.2. Trabajo Social Familiar

Al referirnos a lo que se concibe actualmente como Trabajo Social, y el área de intervención que se considera a partir de la modernización que ha ocurrido en el contexto mundial, y afectado a las distintas sociedades, se cita un postulado realizado en el contexto de la Federación Internacional de Trabajo Social:

"La profesión de Trabajo Social promueve la resolución de problemas en las relaciones humanas, el cambio social, el poder de las personas mediante el ejercicio de sus derechos y su liberación y la mejora de la sociedad. Mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales, el Trabajo Social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los Derechos Humanos y la Justicia Social son esenciales para el Trabajo Social" (F.I.T.S. Asamblea General, Montreal-2000⁶⁴)

A medida que se avanza en el tiempo se observa que las concepciones del Trabajo Social, si bien no varían en su esencia, cada vez adquieren un carácter de mayor amplitud orientando la intervención a las relaciones humanas, a diferencia de lo que se veía antes cuando se refería principalmente a la relación con el entorno en el sentido de la capacidad de desenvolverse de manera suficiente para satisfacer necesidades. En la actualidad las relaciones interpersonales se han transformado en un foco de atención frecuente, tal es el caso de la familia. A ella se han dedicado múltiples trabajos producto de la relevancia que tiene como núcleo de la sociedad, *"Existe una interacción mutua entre familia y sociedad, es decir, sin familias no habría sociedad, pero tampoco habría familias si no existiera ya una sociedad. La familia es una institución social fundamental que ha ejercido y ejerce influencia en otras áreas sociales (economía, educación, trabajo, etc.)"* (Pastor Ramos)⁶⁵. Producto de esta relación el trabajo social ha profundizado su trabajo respecto a la familia generando modelos de intervención, a fin de hacer más eficaz y efectivo el trabajo con las mismas, que son consideradas como un factor vital en el desarrollo de la vida de los individuos, siendo la cuna de sus éxitos y fracasos, además de afectar directamente en la evolución de la sociedad.

El Trabajo Social actúa con las familias de igual forma que lo hace en otros contextos, siguiendo una estructura que responde a un proceso de intervención llamado 'Ciclo Tecnológico', que se encuentra constituido por cuatro etapas básicas, diagnóstico, programación, ejecución y evaluación. La calidad de ciclo está dada por la secuencia entre una etapa y otra, de tal forma que la fase final de evaluación puede ser considerada como un diagnóstico y dar origen a una nueva programación y así sucesivamente continuar con el proceso de intervención.

La intervención familiar ha requerido una mayor dedicación en cuanto a la generación de modelos y estrategias que permitan comprender su funcionamiento y trabajar en conjunto las diversas problemáticas que las afectan. Precisamente es la diversidad una de las variables que complejiza de mayor forma la comprensión de estos sistemas y la intervención en los mismos, de forma que se han debido crear distintos modelos para atender adecuadamente las diferentes problemáticas que se presentan al interior de estos núcleos. Según Aylwin (2001) existen muchas teorías y modelos que orientan el trabajo con familias de acuerdo a distintas corrientes de pensamientos, y se debe considerar que no es necesario plantear el trabajo desde una perspectiva específica, sino que se debe utilizar todas aquellas que generen un aporte importante para la comprensión y resolución de la situación problemática. Bajo este planteamiento señala que, a partir de la existencia de una amplia cantidad de teorías y modelos se debe tener presente el pragmatismo de los mismos a la hora de escoger algunos de ellos para ejecutar el proceso de intervención.

Las familias que tienen integrantes con discapacidad, además de atravesar un proceso para asumir y comprender la situación, se ven enfrentadas al desafío de atender las necesidades de estos niños/as y propiciar las condiciones para que sean integrados a la sociedad, de forma que más tarde cuando se transformen en adultos cuenten con las herramientas para ser autovalentes. El primer paso es integrarlos en la familia lo que constituye un apoyo

⁶⁴ Citado por Sánchez, A. (2006) *Trabajo Social Microsocial: intervención con individuos y familias*. Murcia: Ed. Diego Marín Librero Editor.

⁶⁵ Ídem

fundamental que, además sienta las bases para la integración escolar; luego se requiere el acompañamiento constante en los distintos ámbitos de esta fase integradora. Debido a las crisis que atraviesan este tipo de familias y a factores sociales que también podrían incidir en su funcionamiento, existen variados casos en los que no se apoya a los niños/as en el proceso de integración escolar, ante tal situación es preciso intervenir y acercar a la familia a la educación formal que recibe el niño/a estableciendo una red de vinculación con el establecimiento.

En el informe "Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial" realizado por la comisión de expertos 2004, se señala la existencia de ciertas barreras que dificultan el proceso de aprendizaje e integración de los niños/as, entre ellas se encuentra la barrera familiar. A pesar de las iniciativas informativas que se han tomado desde el Ministerio los niveles de participación de las familias son bajos y es recurrente que no ejerzan un rol activo en el proceso de los niños/as, este fenómeno es el reflejo de que las familias aun no comprenden la responsabilidad e influencia que tienen respecto al éxito o fracaso escolar de sus estudiantes.

Una de las principales funciones de la familia gira en torno a la socialización y educación de los niños/as. El escenario antes mencionado da cuenta de que actualmente frente a la problemática de integración escolar las familias no están cumpliendo a cabalidad con sus tareas educativas, por lo que se deben considerar nuevos caminos orientados a incorporarlas activamente a este proceso. Ante esto se observa que el Trabajo Social cuenta con las herramientas y competencias profesionales que lo habilitan para realizar trabajos de intervención familiar que permitan abordar las problemáticas sociales particulares de cada núcleo, además de realizar una articulación o restauración de redes sociales con el establecimiento educacional a fin de incrementar la vinculación de la familia con el proceso educativo-integrador del estudiante.

7.3. El Trabajo Social y la Integración Escolar

La integración escolar forma parte de un proceso mayor orientado a la integración social de los individuos, significa ejercer el derecho a participar en todos los ámbitos de la sociedad y recibir el apoyo necesario para que este proceso se lleve a cabo de forma normal y en correspondencia con el principio de normalización, esto implica que los niños/as con necesidades especiales asistan a las mismas escuelas que los que no presentan estas características. De esta forma se experimenta una integración que alcanza tres niveles (antes descritos con detalle): *integración física, integración funcional e integración social*, las que en general se refieren a compartir los mismos espacios, utilizar recursos iguales e interactuar cotidianamente unos con otros.

Las escuelas son el primer lugar en que los niños/as interactúan socialmente fuera de la protección del núcleo familiar, de allí la relevancia de este contexto en la socialización secundaria, es en estas instancias donde comienzan a replicar todo lo observado y aprendido al interior de la familia y por ende a reafirmar y construir características de sus personalidades. Es por esto que al asistir a una misma escuela con niños/as que presentan o no Necesidades Educativas Especiales significa compartir una experiencia sociocultural normalizada junto a sus pares. Sin embargo para que un niño/a viva el proceso de integración escolar de forma adecuada, se debe tener presente que es preciso que las interrelaciones familiares sean también normalizadoras respecto de las deficiencias o necesidades especiales del niño/a en cuestión. Araneda (1990) identifica condiciones que facilitan la integración escolar, como la disposición a favor de la integración por parte de los profesores, compañeros y especialmente de los padres enfatizando que *"no se puede desarrollar el proceso de integración escolar si, antes las personas con necesidades especiales no están integradas en su núcleo familiar. Es aquí donde, el niño con necesidades especiales primero debe ser integrado, en relación a todas las personas cercanas a él: hermanos, primos, padres, amigos, etc."*, también destaca la posibilidad de contar con personal de apoyo, referido esto a un equipo de trabajo que cuente con la participación de distintas profesiones indicando que su función será *"...cooperar en aspectos relacionados con el currículum y el desarrollo de los niños; en general en aquellas actividades que por su carácter especial, no se le puede exigir al profesor regular."* La primera condición indica la relevancia del contexto familiar en el desarrollo de los niños/as y la necesidad de que tanto los padres como los demás integrantes del núcleo sean agentes activos en su integración. Por otro lado la siguiente condición se encuentra dirigida al equipo de trabajo, el apoyo que significa para el profesor regular y el aporte que generan en áreas que exceden sus aptitudes. En estos dos aspectos es posible distinguir una relación que apunta a la conformación del equipo de trabajo, donde se requiere la participación de un profesional que se encuentre plenamente capacitado para establecer y mantener un nexo entre la familia y la escuela.

Los equipos de trabajo que se desempeñan en los Proyectos de Integración Escolar generalmente se adscriben al modelo multidisciplinario o al interdisciplinario, lo que significa que cada profesional de las distintas ramas desarrolla su trabajo en forma independiente y sin conocer los procesos que el estudiante está experimentando en el resto de las áreas que son intervenidas, o en el caso interdisciplinario el desarrollo de reuniones de equipo que tienen un carácter de complemento en cuanto al diagnóstico, e informativo respecto a las intervenciones. En ambos casos no se considera el trabajo con las familias, a pesar de requerir su apoyo para fortalecer el trabajo desarrollado con los niños/as.

Ahumada (1990) propone la incorporación del modelo Transdisciplinario y del Triádico de Asesoramiento Consultivo, ambos apuntan al desarrollo de un Programa Educacional Individualizado (PEI). El primero de ellos *"parte de la base que los padres y el maestro son insustituibles y fundamentales en el equipo educativo"* a la vez que plantea la conformación del equipo de trabajo a partir de las necesidades que presenta cada niño/a, además de la existencia de un 'agente principal de intervención' que será encargado de organizar y entregar los servicios especiales que requiera el estudiante. La recomendación dice que el profesor debe cumplir el rol de 'agente principal' en conjunto con los padres, y que el resto de los profesionales cumplirán un rol de apoyo y asesoría. En cuanto al modelo Triádico de Asesoramiento Consultivo, coincide con el modelo anterior en todo lo referido al PEI, al 'agente principal de intervención', sin embargo,

este considera que la triada está conformada por el profesor regular, profesor especial y los padres. La importancia de estos dos últimos modelos se remite a la individualización del programa de estudios, lo que significa entregar una atención especialmente diseñada para las necesidades del estudiante, además de otorgar un rol activo y trascendente a los padres. En torno a esto último se observa una falencia, puesto que se indica a los padres como agentes principales de intervención en conjunto con los profesores, sin embargo, no se considera una forma específica para acercarse a los padres y a la familia en general al proceso de integración del niño/a, es decir, que directamente se cuenta con su participación sin detenerse en las características que pueda presentar cada núcleo y que podrían interferir de forma negativa. Las familias son instituciones complejas en su estructura y dinámica, y que además tienen múltiples particularidades que inciden en su funcionamiento. Al reflexionar acerca de lo que esto implica se estará considerando la existencia de familias que en sus propios núcleos no han integrado a sus hijos/as con necesidades especiales bajo el principio de la normalización, que no muestran interés en la integración escolar de los niños/as e incluso en su desarrollo, que no desean participar en su proceso de integración o de aprendizaje, o casos que a pesar de señalar que están interesados no participarán en las actividades que se les soliciten, esto se debe a las múltiples realidades que se observan en cada familia y a los problemas que se gestan y desarrollan en cada una de ellas.

Hasta ahora los modelos propuestos y las estrategias se han focalizado en las actividades al interior de las escuelas y en la participación de los padres como agentes que apoyan el trabajo realizado en el establecimiento trasladándolo al hogar de forma que los progresos del niño/a se perpetúen en los distintos contextos, pero lamentablemente existe una falencia en la presunción de la disposición favorable de los padres y la familia a colaborar en la integración escolar. En relación a esto es que también se ha destacado la vinculación padre-profesor señalando que es de vital importancia, puesto que ambas partes tienen información relevante para el proceso de aprendizaje e integración de los estudiantes. Si bien esta vinculación es una forma de acercarse a las familias se debe reconocer que los profesores no cuentan con las herramientas ni con el tiempo necesario que les permita desarrollar un trabajo con los padres que sea adecuado para obtener su participación como principales agentes de intervención, específicamente los profesores no tienen la formación necesaria para llevar a cabo un trabajo de intervención en la familia que es lo que corresponde en aquellas situaciones donde no se cuenta con su apoyo. Tal falencia requiere la presencia de una profesión que sea pertinente para intervenir en estos núcleos y abordar el aspecto social de los mismos, ya que los conflictos que se presentan en esta área afectan directamente su funcionamiento y forma de enfrentar los problemas. El Trabajo Social tiene formación en familia, esto le ha entregado las herramientas y competencias profesionales necesarias para trabajar en esta área, de igual forma se menciona que entre sus roles se encuentra el de 'articulador de redes sociales' con lo que se manifiesta su aptitud para establecer vínculos entre distintas instancias, como en este caso constituir el nexo entre las familias y la escuela, también se destaca para esta labor el rol de 'educador social informal' que permite sensibilizar, concienciar y transmitir la relevancia de la participación de los padres en la educación e integración de los niños/as.

Se debe tener presente que el rol de 'educador social informal' constituye un gran aporte a la integración escolar abordando distintas dimensiones de la misma. A nivel familiar se transmite la importancia de integrar al niño/a en su hogar estableciendo relaciones de afecto e interacciones bajo el principio de normalización, además de atender sus requerimientos especiales desde la misma perspectiva, lo cual constituye un apoyo que facilita el proceso de integración al contexto escolar. De igual forma la comunidad educativa debe ser sensibilizada y preparada para participar activamente en el proceso integrador, internalizando el principio de normalización y la diversidad que este conlleva. La integración psicosocial implica "...participar con..., interactuar..., formar parte de grupos diversos"⁶⁶, esto significa que no solo los niños/as integrados asuman los códigos y comportamientos del resto de la comunidad educativa, sino que debe existir un intercambio que permita establecer una comunicación e interacción coherentes con el principio de normalización, siendo relevante la integración social que se produce al interior del establecimiento educativo. Así será posible contar con un ambiente adecuado para la integración en los dos principales contextos socializadores en que se desenvuelven los niños/as con Necesidades Educativas Especiales.

El documento "Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial" elaborado por la comisión de expertos 2004, plantea las barreras que se encuentran presentes en el proceso de educación e integración de los niños con NEEs, además de referirse a los bajos niveles de participación de las familias, menciona que los establecimientos educacionales, en gran parte, no generan espacios para que las familias de estos niños/as participen activamente en su proceso integrador y educativo, una situación similar ocurre en lo que respecta a las redes de apoyo entorno a la problemática de la integración escolar, ya que a pesar de la existencia de algunas asociaciones, éstas no han logrado estabilizarse ni generar estas vinculaciones que ofrezcan un aporte efectivo a las familias de los estudiantes ni a ellos mismos. Tal escenario presenta ciertas características que son factibles de abordar desde el área social. El Trabajo Social es una disciplina que cuenta con las competencias y herramientas profesionales necesarias para intervenir en las familias y hacerlas partícipes de los procesos integradores de sus hijos/as. Lo mismo ocurre al nivel de la comunidad educativa, siendo factible realizar un trabajo educativo en torno a la diversidad e integración.

El Proyecto de Integración Escolar de Maipú se desarrolla en colegios municipales donde con frecuencia se observan distintas problemáticas sociales que afectan a las familias de los estudiantes y que componen la realidad de un porcentaje de niños/as con NEEs, lo que puede afectar negativamente el proceso de integración, puesto que en algunos casos no se hacen partícipes de esta tarea ocasionando un retraso, detención e incluso retroceso en el aprendizaje de los niños/as.

⁶⁶ Araneda, P., Ahumada, H. (1990). *¿Integración o segregación?* Chile: Editorial Interamericana Ltda.



Universidad de Valparaíso
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Trabajo Social-Campus Santiago



Capítulo IV: Marco Metodológico

Seminario de Título de Trabajo Social

1. Metodología

La investigación social es una rama de la investigación científica. Para Bisquerra (1989) *"la investigación es una actividad que combina experiencia y razonamiento, es un proceso a partir del cual se busca generar nuevo conocimiento"*. La investigación social tiene su área de trabajo en las ciencias sociales y la realidad social, estudiando situaciones y fenómenos sociales a partir de los cuales puede proporcionar antecedentes relevantes para diagnosticar problemáticas sociales, generando aportes que podrían ser utilizados para elaborar alternativas de solución a las mismas.

Es posible identificar variadas tipologías de investigación de acuerdo a distintos criterios, entre ellos, la naturaleza de los datos, que nos indica si el estudio es de carácter cualitativo o cuantitativo. El primero responde al subjetivismo, mientras que el siguiente al objetivismo, así se contraponen debido a que pertenecen a paradigmas opuestos, el interpretativo y el normativo, respectivamente. Este último se enmarca en el positivismo y *"concibe el comportamiento como una respuesta a estímulos, que pueden ser externos (personas, sociedad) o internos (hambre, necesidad de logro). La causa de la acción está en el pasado. El objetivo está en llegar a formular teorías generales del comportamiento humano..."*¹. Mientras que el cualitativo se enfoca en la introspección, es decir, *"consiste en las descripciones que hace el propio sujeto ante una determinada situación"* (Bisquerra, 1989, pág. 59). De tal forma se centra en el individuo y sus percepciones dejando a un lado la colectividad. El presente estudio cumple con las características del tipo de investigación cuantitativa, lo que está dado por la intención de conocer objetivamente la realidad, identificando el grado de presencia o ausencia de las variables en estudio y las características de cómo se presentan.

Otro criterio que da origen a una tipología de investigación es el nivel de profundidad del conocimiento que da origen a cuatro tipos: exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa. El estudio que desarrollaremos se enmarca en el nivel descriptivo, el cual busca *"...medir, evaluar o recolectar datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar"*.² Este tipo de indagación es correspondiente con la pregunta de investigación que nos hemos planteado, puesto que permite realizar una medición de las variables definidas 'integración escolar' y 'apoyo familiar', establecer su nivel y describir la forma en que se presentan.

2. Diseño de Investigación

Las investigaciones pueden ser desarrolladas bajo distintas estructuras de diseño, frecuentemente se distinguen las siguientes: experimental y no experimental o también llamada ex post facto, las que a su vez se subdividen en otras categorías.

Un diseño experimental se caracteriza por la manipulación de las variables a fin de establecer relaciones de causalidad entre una y otra. Mientras que *"una característica esencial de la investigación ex post facto es que no se tiene control sobre la variable independiente, puesto que sus manifestaciones ya han ocurrido. Es decir, ha ocurrido un hecho y se observan posteriormente los efectos en la variable dependiente"*³. Por otra parte, el diseño no experimental se utiliza en aquellos casos donde no es posible realizar un experimento por la imposibilidad de controlar la variable independiente o porque ésta ya aconteció. Este diseño es aplicable a estudios descriptivos, y es el que se utilizará para llevar a cabo la investigación debido a que sus características son coincidentes con los objetivos de la misma, es decir que se busca conocer los niveles en que se presentan dos variables y describirlas considerando aquellas dimensiones o características que las componen, todo esto sin la existencia de ningún tipo de manipulación, por el contrario, serán evaluadas en su contexto natural. Así al no existir una manipulación se tratará de un estudio no experimental.

Utilizaremos un diseño no experimental para un estudio descriptivo de carácter cuantitativo, ahora se debe considerar que una investigación con este alcance se encuentra referida principalmente a la descripción específica de las propiedades más importantes que componen el fenómeno a observar, en este caso el 'Apoyo Familiar' y la 'Integración Escolar'.

El desarrollo de este trabajo consideró la aplicación de dos instrumentos para levantar la información requerida a cerca de las dos variables de estudio, cada uno destinado a medir una de ellas. El proceso de recolección de datos se ejecuto solo una vez. Es importante señalar que los estudios descriptivos otorgan la oportunidad de realizar predicciones incipientes, si bien esto no significa que se establezcan correlaciones, es posible plantear inferencias en torno a las propiedades de las variables en estudio.

¹ Bisquerra R., (1989), Métodos de Investigación Educativa Guía Práctica, Barcelona, Ediciones CEAC.

² Sampieri, R., Fernández C., Baptista P. (2006) *"Metodología de la Investigación"*. Mexico: Ed. Mc Graw-Hill Interamericana.

³ Ídem.

2.1. Población del estudio

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo en el Proyecto de Integración Escolar de la Corporación de Educación de la comuna de Maipú. Para esto, se consideró como universo a la totalidad de niños/as integrados en los 20 colegios que conforman el proyecto de integración escolar de la corporación, lo que asciende a un total de 710 estudiantes, según los últimos datos que se manejan.

A continuación se presenta una tabla explicativa respecto al universo de estudio, en ella se muestran las variables con sus respectivas unidades de análisis e información.

Variable	Unidad de Análisis	Unidad de Información
Apoyo Familiar	Niños/as	Niños/as
Integración Escolar	Niños/as	Profesores de aula común Profesores de integración

2.2. Muestreo

Las investigaciones definen un área de estudio en la cual se enfocan para realizar su trabajo, de la misma forma se debe señalar y delimitar detalladamente la población que será estudiada. Para Bisquerra (1989) *"la población es el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno"*, y *"la muestra es un subconjunto de la población seleccionado, por algún método de muestreo, sobre el cual se realizan las observaciones y se recogen los datos."*

Los métodos de muestreo se clasifican en probabilísticos y no probabilísticos (o dirigido), y a la vez se subdividen en otras tipologías. El primero de éstos, está orientado a trabajar sobre la equiprobabilidad, lo que significa que cada sujeto que forma parte de la población tiene las mismas posibilidades de ser escogido como parte de la muestra, por esta característica es utilizado para las investigaciones cuantitativas dada la alta representatividad que tienen respecto del total de la población en estudio, haciendo factible la generalización de los resultados. A diferencia de este, un muestreo no probabilístico no alcanza la representatividad de uno que cuenta con aleatoriedad en la selección de la muestra, sin embargo en la presente investigación se utiliza este tipo debido a que no existe la posibilidad de acceder a todos los colegios y tras conversar con la Coordinadora del Proyecto se consiguió el acceso solo a algunos de ellos. Considerando estos antecedentes se trata de un muestreo dirigido, en el cual con el fin de hacer una muestra más representativa del universo se toman casos que presenten distintas NEEs, pero siempre considerando respetar los criterios muestrales.

El criterio que utilizan los investigadores responde a la intención de que la muestra sea conformada por niños/as que presenten distintas Necesidades Educativas Especiales. Específicamente, en el Proyecto de Integración de Maipú se consideran seis tipos de trastornos que son atendidos, ellos son: trastorno específico del lenguaje (TEL), trastornos de la relación y comunicación, discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, trastornos de visión y trastornos motores, los investigadores pretenden que la totalidad o al menos la mayoría de ellos se encuentren representados en la muestra, y de esta forma conocer el comportamiento de las variables en los distintos casos de integración escolar. Los colegios con proyecto de integración, cuyo sostenedor es la Corporación, alcanzan un total de 20, de los cuales los cinco siguientes aceptaron formar parte del estudio y por lo tanto, en ellos serán recogidos los datos: León Humberto Valenzuela, Los Alerces, San Sebastián, San Luis y General Bernardo O'Higgins.

2.2.1. Criterios Muestrales

- Niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.
- Niños y niñas matriculados en colegios dependientes de la Corporación de Educación de Maipú.
- Niños y niñas que asistan a los colegios que implementan el Proyecto de Integración Escolar.
- Niños y niñas que asistan a uno de los cinco colegios en que se realiza el estudio.
- Niños y niñas que cursen 2° básico y cursos superiores.
- Niños y niñas que participen activamente en el Proyecto de Integración Escolar.
- Niños y niñas que no presenten trastornos que impidan la comprensión y respuesta del instrumento de evaluación.
- Deseo de participar libre y espontáneamente del estudio.

2.2.2. Tamaño de la Muestra

El universo de la investigación es de 710 estudiantes integrados, al considerar un nivel de confianza de 95% y un error estándar de 11,89% el tamaño de la muestra es de 62 y es representativo respecto de la población total. En la muestra seleccionada para realizar el levantamiento de la información, cada caso se encuentra conformado por un niño/a, su profesor de aula común y su profesor de aula de recursos con lo que el trabajo se llevara a cabo con 62 niños, 62 profesores de aula común y 62 profesores de aula de recursos, es decir, con un total de 186 individuos, sin embargo se debe tener presente que el tamaño de la muestra es de 62 casos, los que serán recogidos de cinco establecimientos debido a la imposibilidad de acceder a otros.

3. Instrumento

Para realizar la descripción de las variables 'Integración Escolar' y 'Apoyo Familiar' y dar respuesta a los objetivos de la investigación, es preciso iniciar el procedimiento con una medición de cada una de las variables en forma independiente, para luego describir sus características y componentes.

La medición de las variables se efectuará a través de dos instrumentos cada uno destinado a medir una de ellas, los que serán aplicados a distintas fuentes de información. El 'Apoyo Familiar' será evaluado por medio de la aplicación directa a los niños/as integrados, mientras que la 'Integración Escolar' será medida a través de consulta a los profesores de aula común y de aula de recursos, además de recoger información de rendimiento académico y de personalidad de los estudiantes.

El instrumento seleccionado para la evaluación de ambas variables es el cuestionario con preguntas cerradas y varias opciones de respuesta. La elección se debe a que un instrumento con estas características es más fácil y rápido de responder, puesto que el encuestado ya tiene alternativas de respuesta y solo debe seleccionar la que más lo represente. En el presente estudio el instrumento se aplica a niños/as que tienen trastornos que afectan su aprendizaje, por lo cual es necesario que sea fácil de comprender y responder. De igual forma los profesores disponen de poco tiempo por lo que el instrumento debe ser rápido de contestar.

La 'Integración Escolar' se evaluará a través de un cuestionario de 17 preguntas⁴ organizadas en dos ítems orientados a medir 'Integración Escolar: adaptación curricular' e 'Integración Escolar: social'. Los cuestionarios son de auto-aplicación y se entregarán tanto a los profesores de aula común como a los del Proyecto Integración, con el fin de representar las distintas miradas en torno a la situación de los niños/as integrados. Además de la aplicación del cuestionario se considera el promedio de notas y el informe de personalidad del primer semestre, y con todos estos datos se responderá a la operacionalización de esta variable.

Lo que respecta al 'Apoyo Familiar' se mide por un cuestionario de 20 preguntas⁵, las que se dividen en tres ítems: 'apoyo familiar académico', 'apoyo familiar socialización' y 'apoyo familiar figuras significativas'. Estos a su vez se dividen en sub-ítems que en conjunto responden a la operacionalización de la variable. El instrumento es aplicado a los niños/as por medio de entrevista, en consideración a que algunos de ellos no dominan la lectoescritura.

Los instrumentos de medición son construidos por las realizadoras del estudio, debido a que no se encontraron similares que evaluaran las variables requeridas. Ante tal situación se elaboran las preguntas considerando como guía de trabajo la operacionalización de las variables, de forma que los cuestionarios constituyen el reflejo de los indicadores de cada una de ellas.

3.1. Validez

Cada instrumento que se utiliza para medir una variable debe contar con una validez que respalde su aplicación, es decir, que efectivamente mida lo que desea medir. En el presente estudio se cuenta con dos instrumentos de medición uno para la variable 'Apoyo Familiar' y otro para 'Integración Escolar', cada uno de ellos pretende realizar una evaluación del tema correspondiente, pero no basta con la pretensión, sino que se debe fundamentar que realmente mide la característica deseada y no otra similar, o solo alguna dimensión de ella.

Sampieri (2006) señala tres tipos de evidencia para comprobar la validez del instrumento: Evidencia relacionada con el contenido, Evidencia relacionada con el criterio y Evidencia relacionada con el constructo. Entre ellas la más compleja corresponde a la última, puesto que "...debe explicar el modelo teórico empírico que subyace a la variable de interés."⁶; El segundo se refiere a la comparación con un criterio externo que mide la misma variable. Ninguno de los anteriores corresponde a la situación de los instrumentos que se aplican en este estudio, por lo que se utiliza la evidencia relacionada con el contenido.

⁴ Véase el anexo N°2

⁵ Véase el anexo N° 1

⁶ Sampieri, R., Fernández C., Baptista P. (2006) *Metodología de la Investigación*. México: Ed. Mc Graw-Hill Interamericana.

La validez por contenido hace mención "...al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide." Es decir, que considera ampliamente las propiedades que componen a la variable de interés y para esto se basa en antecedentes teóricos o conceptuales que se han construido en torno al tema estudiado. La orientación que se ha utilizado para la construcción de ambos instrumentos está constituida por tres etapas, un primer paso de recolección de información, a partir de la cual se construye el marco de referencia del presente estudio; luego con los antecedentes recopilados se realizan definiciones operacionales; a continuación, y valga la redundancia, se operacionalizan; y finalmente a partir de ella se construyen las preguntas que aportan la información necesaria para configurar cada una de las dimensiones de las variables. Con estos antecedentes se establece la validez de los instrumentos.

3.2. Confiabilidad

Al igual que sucede con la validez los instrumentos deben ser confiables, esto implica que en términos generales su aplicación reiterada a un mismo sujeto o contexto arroje iguales resultados, si esto ocurre estaremos ante un instrumento confiable. Existen distintas formas para calcular la confiabilidad mediante coeficientes, a la vez que existen distintos procedimientos.

En Sampieri (2006) se hace referencia a cuatro procedimientos: Medida de estabilidad, Método de formas alternativas o paralelas, Método de mitades partidas y Medidas de consistencia interna. Todos estos coeficientes van de 0 a 1 y en la medida que se acercan a 1 tienen mayor confiabilidad.

En el presente estudio la medición se realiza a partir de la consistencia interna utilizando la prueba Alfa de Cronbach, para cada uno de los instrumentos. En lo que respecta al 'Apoyo Familiar' se cuenta con un índice de 0,630, mientras que la 'Integración Escolar' alcanza un 0,867, al conjugarlos el índice se mantiene en 0,834. Con estos valores se observa que la confiabilidad de ambos alcance niveles aceptables para las ciencias sociales.

3.3. Procedimiento de aplicación

Cada instrumento se aplica mediante un procedimiento distinto, sin embargo el primer paso es común y corresponde a establecer contacto con los docentes del aula de recursos a fin de coordinar la realización del trabajo.

Lo referente a la 'Integración Escolar', a pesar de ser de auto aplicación en ambos casos, existen dos mecanismos. Los cuestionarios destinados a los docentes de aula de recursos se entregan directamente a quienes los contestan y por consenso se estipula una fecha de recogida de los mismos, por otro lado los que corresponden a los docentes de aula común son entregados a una persona previamente contactada que se hará cargo de entregar y recoger los cuestionarios que posteriormente serán retirados.

Lo que respecta al 'Apoyo Familiar' el primer paso consiste en consignar un horario en el cual se pueda trabajar con los niños en el aula de recursos, luego se procede a retirar a los niños/as de las actividades que se encuentran realizando para aplicar individualmente y por medio de entrevista el cuestionario correspondiente.

4. Operacionalización de las variables

4.1. Variable Integración Escolar

Se entenderá como el proceso de enseñanza en el cual se brindará apoyo a los niños/as con y sin discapacidad que presenten algún tipo de Necesidad Educativa Específica para incorporarse a las estructuras comunes de educación, realizando adaptaciones o modificaciones en los currículos, si es necesario. Esto implica un acercamiento social entre los alumnos con NEEs y el resto de la comunidad educativa, mediante interacciones espontáneas y establecimiento de vínculos afectivos.

Dimensión	Subdimensión	Indicador	Subindicador	Valor
Adaptación curricular	Rendimiento académico	Promedio final del primer semestre	1.0 a 1.9	Promedio obtenido
			2.0 a 2.9	
			3.0 a 3.9	
			4.0 a 4.9	
			5.0 a 5.9	
			6.0 a 7.0	
	Trabajo en aula de recursos	Nivel de Desempeño	Muy bueno	5
		Bueno	4	
		Regular	3	

	Adaptación en el aula común	Calificación informe de personalidad: área de formación ética	Malo	2	
			Muy malo	1	
			Siempre	4	
			Generalmente	3	
			Ocasionalmente	2	
			Nunca	1	
		Calificación informe de personalidad: área de la persona y su entorno	Siempre	4	
			Generalmente	3	
			Ocasionalmente	2	
			Nunca	1	
			Calificación informe de personalidad: área de crecimiento y autoformación	Siempre	4
				Generalmente	3
Ocasionalmente	2				
Nunca	1				
Integración Social	Relaciones interpersonales	Nivel de Calidad de los Vínculos afectivos existentes		Muy bueno	5
				Bueno	4
			Regular	3	
			Malo	2	
			Muy malo	1	
			Siempre	5	
	Frecuencia en las interacciones	Generalmente	4		
		En ocasiones	3		
		Casi nunca	2		
		Nunca	1		
		Participación en actividades escolares	Frecuencia de asistencia	Siempre	5
				Generalmente	4
En ocasiones	3				
Casi nunca	2				
Nunca	1				
Nivel de involucramiento	Muy alto			5	
	Alto	4			
	Medio	3			
	Bajo	2			
	Muy bajo	1			

4.1.1. Categorización por dimensión

Dimensión: Adaptación Curricular			
Indicador	Ponderación		
Promedio final del primer semestre	0 a 3,9 pts. Bajo rendimiento académico	4 a 5,5 pts. Regular rendimiento académico	5,6 a 7 pts. Buen rendimiento académico
Nivel de Desempeño	0 a 5 pts. Bajo desempeño en el aula de recursos	6 a 10 pts. Regular desempeño en el aula de recursos	11 a 15 pts. Buen desempeño en el aula de recursos
Nivel de Adaptación en el aula común	0 a 4 pts. Bajo nivel de adaptación	5 a 8 pts. Mediano nivel de adaptación	9 a 12 pts. Alto nivel de adaptación

Tricotomización de Adaptación Curricular		
0 a 11 pts. Bajo nivel de adaptación curricular	12 a 23 pts. Regular nivel de adaptación curricular	24 a 34 pts. Alto nivel de adaptación curricular.

Dimensión: Integración Social			
Indicador	Ponderación		
Nivel de Vínculos afectivos existentes	0 a 8 pts. Baja existencia de vínculos	9 a 16 pts. Regular existencia de vínculos	17 a 23 pts. Alto existencia de vínculos
Frecuencia en las interacciones	0 a 4 pts. Baja frecuencia	5 a 9 pts. Regular frecuencia	10 a 15 pts. Alta frecuencia
Frecuencia de asistencia	0 a 4 pts. Bajo nivel de participación	5 a 9 pts. Regular nivel de participación	10 a 15 pts. Alto nivel de participación
Nivel de involucramiento	0 a 4 pts. Bajo nivel	5 a 9 pts. Regular nivel	10 a 15 pts. Alto nivel

Tricotomización de Integración Social		
0 a 22 Bajo nivel de integración social	23 a 45 Regular nivel de integración social	46 a 68 Alto nivel de integración social

4.2.1. Categorización de la variable

Nivel de Integración Escolar				
0-20 Muy bajo	21-41 Bajo	42-62 Regular	63-82 Alto	83-102 Muy alto

4.2. Variable Apoyo Familiar

Se entenderá como el interés que presenta la familia en el desarrollo psicosocial del niño/a con NEEs, entregándole afecto y acompañándolo en su proceso de crecimiento, además de constituir un soporte en el proceso educativo formal e informal. Todo esto fortalecido por la presencia de figuras parentales significativas, en las cuales el niño/a distinga una imagen de ayuda y protección de modo que transmitan autoridad y disciplina.

Dimensión	Subdimensión	Indicador	Subindicador	Valor
Apoyo Académico	Preocupación en el proceso de aprendizaje del niño/a	Frecuencia de la preocupación	Siempre	5
			Casi siempre	4
			A veces	3
			Casi nunca	2
			Nunca	1
	Acompañamiento en el proceso de aprendizaje	Periodicidad del acompañamiento	Siempre	5
			Casi siempre	4
			A veces	3
			Casi nunca	2
			Nunca	1
	Refuerzo conductual en el resultado académico	Regularidad del refuerzo entregado	Siempre	5
			Casi siempre	4
A veces			3	
Casi nunca			2	
Socialización	Integración del niño en la familia	Frecuencia de actividades integradoras	Siempre	5
			Casi siempre	4
			A veces	3
			Casi nunca	2

	Transmisión de normas	Periodicidad	Nunca	1
			Siempre	5
			Casi siempre	4
			A veces	3
			Casi nunca	2
			Nunca	1
Figuras parentales o significativas	Figura de apoyo	Frecuencia en el Reconocimiento de una imagen protectora	Siempre	5
			Casi siempre	4
			A veces	3
			Casi nunca	2
			Nunca	1
		Relación de Parentesco con figura significativa	Familia directa	4
			Otros familiares	3
			Otros no familiares	2
			ninguno	1

4.2.1. Categorización por dimensión

Dimensión: Apoyo Académico			
Indicador	Ponderación		
Nivel de refuerzo entregado	0 a 4 pts. Bajo nivel de refuerzo	5 a 9 pts. Regular nivel de refuerzo	10 a 15 pts. Alto nivel de refuerzo
Nivel de interés	0 a 4 pts. Bajo nivel de interés en su aprendizaje	5 a 9 pts. Regular nivel de interés en su aprendizaje	10 a 15 pts. Alto nivel de interés en su aprendizaje
Nivel de acompañamiento	0 a 3 pts. Bajo nivel de acompañamiento	4 a 6 pts. Regular nivel de acompañamiento	7 a 10 pts. Alto nivel de acompañamiento

Tricotomización de Apoyo Académico		
0 a 13 pts. Bajo nivel de apoyo en lo académico	14 a 27 pts. Mediano nivel de apoyo en lo académico	28 a 40 pts. Alto nivel de apoyo en lo académico



Dimensión: Socialización			
Indicador	Ponderación		
Nivel de Integración del niño/a en la familia	0 a 3 pts. Bajo nivel de integración	4 a 6 pts. Regular nivel de integración	7 a 10 pts. Alto nivel de integración
Nivel Internalización de normas	1 a 4 pts. Bajo nivel de internalización de normas	5 a 9 pts. Regular nivel de internalización de normas	10 a 15 pts. Alto nivel de internalización de normas

Tricotomización de Socialización		
0 a 8 pts. Bajo nivel de socialización familiar	9 a 17 pts. Regular nivel de socialización familiar	18 a 25 pts. Alto nivel de socialización familiar

Dimensión: Figuras Parentales o Significativas			
Indicador	Ponderación		
Nivel de Reconocimiento de una imagen protectora	0 a 3 pts. Bajo reconocimiento de una figura protectora	4 a 6 pts. Regular reconocimiento de una figura protectora	7 a 10 pts. Alto reconocimiento de una figura protectora
Presencia y tipo de Parentesco con figura parental significativa	0 a 1 pts. Ausencia de figura significativa dentro del grupo familiar	2 a 3 pts. Presencia de Figura significativa en la familia extensa	4 pts. Figura significativa existente en el grupo familiar

Tricotomización de Figuras Parentales o Significativas		
0 a 4 pts. Bajo nivel de presencia de una figura de apoyo	5 a 8 pts. Regular nivel de presencia de una figura de apoyo	9 a 14 pts. Alto nivel de presencia de una figura de apoyo

4.2.2. Categorización de la variable

Nivel de Apoyo Familiar				
0-15 Muy bajo	16-31 Bajo	32-47 Regular	48-63 Alto	64-79 Muy alto

4.3. Definición conceptual y operacional de las variables

Variable	Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional
Integración Escolar	<i>Adaptación curricular</i>	Son modificaciones que se realizan en los diferentes elementos del currículo y pueden ser más o menos significativas en función de los elementos que son modificados: objetivos fundamentales, contenidos mínimos e indicadores de evaluación ⁷ .	Todas aquellas modificaciones que se hacen en el currículo común a fin de adaptarlo para atender las Necesidades Educativas Especiales de los niños/as, junto con la entrega de apoyo profesional acorde a los requerimientos específicos de cada niño/a, en el aula de recursos promoviendo la adaptación social y académica al interior del aula común. Esto asociado a una evaluación acorde al proceso educativo de

⁷ Chile. Unidad de Educación Especial, División General de Educación (2005). Política Nacional de Educación Especial. *Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Santiago: Ministerio de Educación.

			cada niño/a, de forma que su rendimiento académico lo refleje fielmente.
	<i>Integración Social</i>	Implica el acercamiento social entre las personas con y sin deficiencias, mediante interacciones espontáneas y establecimiento de vínculos afectivos ⁸ .	Proceso en el que los ACNEEs comparten con sus pares y el resto de la comunidad educativa de forma natural, espontánea y permanente, es decir que interactúen cotidianamente además de establecer vínculos afectivos con algunos otros miembros de la comunidad educativa, considerando su participación en actividades extracurriculares que pueden estar referidas a la conmemoración de fechas festivas o a la asistencia a talleres escolares.
Apoyo Familiar	<i>Apoyo Académico</i>	Protección, auxilio o favor. ⁹ Pertenciente o relativo a centros oficiales de enseñanza ¹⁰ .	Entendido como la preocupación y el acompañamiento que presentan los padres o algún otro miembro de la familia respecto de las labores escolares de carácter curricular y extra curricular (tareas, estudio, reuniones de padres y apoderados, y eventos de esparcimiento como actuaciones), además de la entrega de refuerzos conductuales relativos al comportamiento y rendimiento académico, a fin de entregar motivación al niño/a.
	<i>Socialización</i>	Proceso basado en la interacción social mediante la cual una sociedad transmite a sus miembros las pautas culturales para que éstos desarrollen su potencial humano y de este modo puedan actuar en ella integralmente. ¹¹	Proceso de educación informal que se desarrolla durante la infancia y mediante el cual se transmiten pautas de comportamiento y relación, entregando herramientas al niño/a para que interactúe con otros individuos en

⁸ Araneda, P., Ahumada, H. (1990). *¿Integración o segregación?* Chile: Editorial Interamericana Ltda.

⁹ Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua Española-Vigésima segunda edición*. Recuperado el 10 de julio de 2010 de, <http://buscon.rae.es/draef/>

¹⁰ Ídem.

¹¹ Gilbert, J. (1997). *Introducción a la sociología*. Santiago, LOM Ediciones

			contextos distintos al núcleo familiar.
	<i>Figuras Parentales significativas</i>	Todas aquellas personas que tuvieron importancia para nosotros en nuestra niñez. Seguramente el padre y la madre son las figuras parentales por excelencia, pero también pueden incluirse otras personas que representaban un referente para nosotros: abuelos, abuelas, tíos, hermanos mayores, incluso alguna persona que nos cuidaba o trabajaba en nuestra casa. No estamos hablando de todas las personas mayores que nos rodeaban, sino sólo de aquellas que representaban una fuente de autoridad. Sus comentarios, pensamientos y actitudes que tuvieron en nuestra niñez pueden haber dejado huellas muy profundas en nuestra autoestima ¹² .	Los padres o algún otro integrante de la familia que constituyan una figura significativa en el desarrollo integral de los niños/as, es decir, que sean una imagen de afecto, protección y autoridad, además de un modelo para ellos.

¹² Mentruyt, O. *Creencias determinadas por las figuras parentales*. Recuperado el 10 de julio de 2010 de, <http://www.monografias.com/trabajos11/traba/traba.shtm#pare>



Universidad de Valparaíso
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Trabajo Social – Campus Santiago



Capítulo V: Análisis

Seminario de Título de Trabajo Social

1. Plan de Análisis

Los datos levantados por medio de la aplicación de cuestionarios entregan información acerca de las variables estudiadas, otorgando la posibilidad de conocer las características de la muestra, los niveles de 'Apoyo Familiar' e 'Integración Escolar', y las particularidades de estas últimas. Para configurar estos datos de manera que puedan ser leídos como información, se dará curso a un proceso de análisis.

El análisis es de carácter descriptivo en correspondencia con el diseño de la investigación y los objetivos de la misma, por lo que las pruebas estadísticas que se utilizan están orientadas a entregar este tipo de información. Se debe tener presente que se trata de un estudio cuantitativo, es por esto que principalmente se realizan medidas de tendencia central y, en las ocasiones pertinentes, de variación.

El nivel de medición de las variables oscila desde el nominal hasta el de intervalo y de acuerdo a él se ejecutan distintas pruebas de análisis. El nominal es el que presenta mayores restricciones por lo que solo se hace referencia a las frecuencias por recuento y porcentaje; el ordinal permite observar algunas medidas de tendencia central, en correspondencia con esto se efectúan pruebas de frecuencias que incluyen moda (Mo) y mediana (Md); el nivel de intervalos, entre los utilizados, es el que ofrece más posibilidades de análisis permitiendo realizar todo lo antes mencionado, a lo que se suman puntuaciones máxima y mínima, media y medidas de dispersión. Entre estas últimas, solo se utiliza la desviación típica. Con estos antecedentes algunas de las variables de intervalo son analizadas respecto de la curva de distribución normal. Además de lo señalado, se elaboran tablas de contingencia para observar la distribución de frecuencias de una variable respecto de otra.

El análisis se realiza por medio del programa SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), el primer paso que se lleva a cabo luego de confeccionar las base de datos, concierne a la elaboración de variables compuestas que correspondan a las variables de estudio. Luego, con el objeto de desagregar el 'Apoyo Familiar' y la 'Integración Escolar', y así proporcionar mayores posibilidades de descripción, el mismo proceso es desarrollado para las dimensiones que componen a cada una. De igual modo se distingue la 'Integración Escolar' entre lo señalado por los profesores de aula común y los de aula de recursos.

La realización del análisis se lleva a cabo siguiendo con la estructura planteada en Sampieri (2006), para esto se divide en cuatro pasos: en primer lugar se hace referencia a las características de la muestra, lo que implica la presentación de los antecedentes personales por medio de gráficos y tablas según sea pertinente; a continuación se analizan las variables de estudio estableciendo el nivel que alcanzan y la forma en que se distribuyen los datos; en el paso siguiente se observan las dimensiones que componen a cada una de las variables y la forma en que se comportan sus distribuciones; y finalmente se efectúan análisis orientados a señalar distinciones o semejanzas entre distintas variables y descripción de algunas variables respecto de otras, en este punto también se incluye una comparación entre la información aportada por los profesores de aula común y los profesores de aula de recursos.

A continuación se presentan los análisis elaborados para dar respuesta a al objetivo general y específicos del presente estudio, y para la descripción de las variables de la investigación.

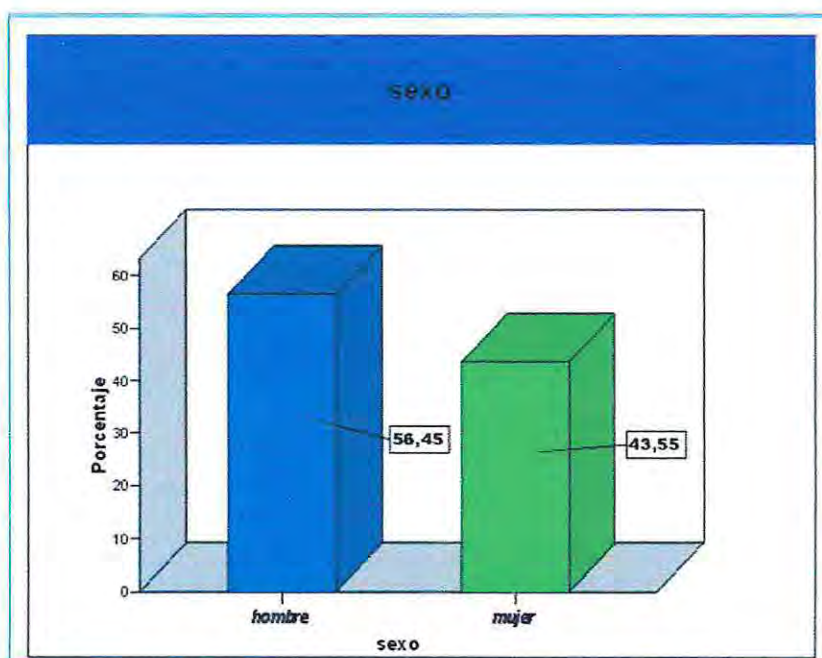
2. Análisis

2.1. Características de la muestra

2.1.1. Sexo

En la gráfica se puede observar la cantidad de niños encuestados, en total 62, haciendo la distinción entre hombres y mujeres que corresponden en el primer caso a 35 niños equivalentes al 56.5%, en tanto el porcentaje restante 43.5% pertenece a las mujeres representadas por 27 niñas. Con estos datos se aprecia que la muestra está conformada mayoritariamente por hombres, los que superan a las mujeres por diez puntos porcentuales.

Figura V.1



2.1.2. Edad

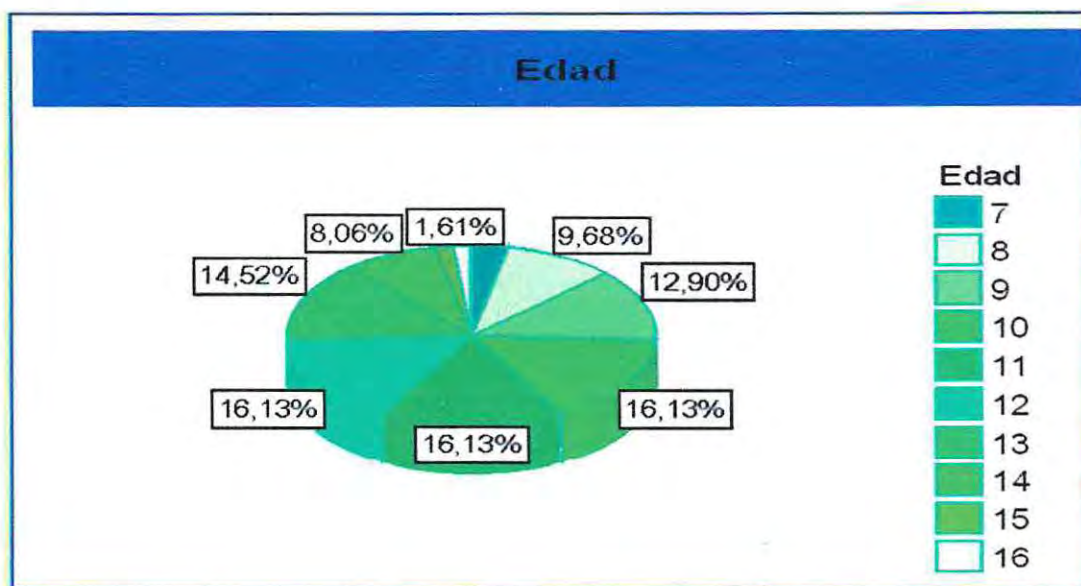


Figura V.2

En el gráfico se observa la distribución por edades, el porcentaje más bajo corresponde a la categoría de 15 y 16 años con un 1.6% conformada cada una por un integrante de la muestra, después nos encontramos con un porcentaje de 3.2 en el rango de siete años compuesta por dos niños, para luego situarse en la categoría de 14 años integrada por cinco alumnos que alcanza un 8.1%; luego el porcentaje de 9.7% lo componen seis niños. En tanto los porcentajes 12.90 y 14.52 % equivalen a ocho y nueve niños respectivamente, componiéndose de esta forma la mitad de la muestra analizada.

Sin embargo dentro de los resultados se aprecia que el resto de la muestra se concentra en las edades de 10, 11 y 12 años alcanzando un 48.39%, que al mismo tiempo es donde se estableció la moda, puesto que estas categorías están conformadas por 10 integrantes cada una.

2.1.3. Curso



Figura V.3

En el gráfico es posible apreciar que la muestra está concentrada entre 3º y 6º básico, en este rango se agrupa el 87.1% del total de niños encuestados, dentro de este porcentaje el curso con más frecuencia corresponde a tercero básico. Mientras que los porcentajes restantes corresponden a 2º, 7º y 8º básico, siendo el de mayor número segundo básico con 4 niños/as.

2.1.4. Trastorno



Figura V.4

La grafica anterior muestra la distribución de casos de acuerdo al trastorno o discapacidad que presentan los niños/as. Una cifra cercana a los tres cuartos corresponden a 'D. Intelectual' con una frecuencia de 44; luego y con una cifra muy por debajo de la anterior, se observa 'TEL' compuesta por nueve casos; a continuación se presenta un empate entre las tres categorías restantes 'D. Auditiva', 'T. Motor' y 'T. de Relación y comunicación', cada uno de ellos representando a tres niños/as.

Se destaca que la sumatoria de los cuatro trastornos con menor representatividad se encuentra levemente por debajo de un tercio de la muestra, lo que implica que 'D. Intelectual' duplica esta suma de porcentajes. Es oportuno mencionar la existencia del trastorno visual que no se encuentra representado en la muestra y agregar que en el universo de 710 niños/as lo presentan tan solo dos casos.

2.1.5. Tamaño de la Familia

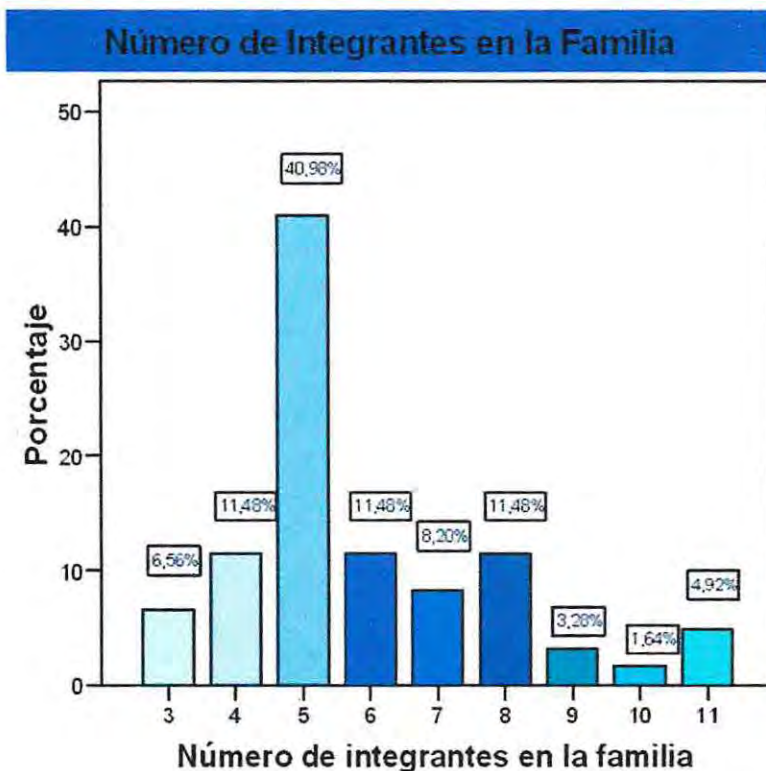


Figura V.5

En el gráfico se muestran las frecuencias del número de personas que componen la Familia de los niños/as integrados. La cantidad de miembros por familia oscila entre tres y once, en esta distribución la moda corresponde a familias constituidas por cinco individuos y alcanza un 40,98% que representa a 25 casos. El 18,04% se ubica por debajo de este tamaño, mientras que dos cuartos de la muestra tiene entre seis y once integrantes. Con estos antecedentes se observa que las familias tienden a ser más numerosas respecto de la moda.

2.2. Análisis de las variables de estudio

2.2.1. 'Integración Escolar'

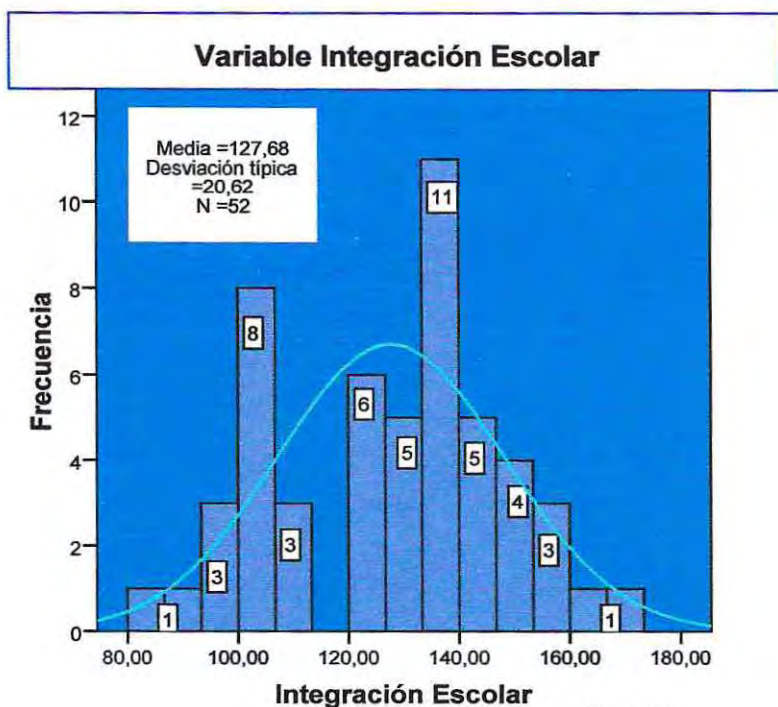


Figura V.6

Tabla V.1

Estadísticos		
N	Válidos	52
	Perdidos	10
Media		127,6769
Mediana		133,1000
Moda		98,50(a)
Desv. típ.		20,62006
Mínimo		81,50
Máximo		168,00

(a)Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

El histograma y la tabla anterior presentan la distribución y antecedentes descriptivos de la variable 'Integración Escolar'. Se observa que las puntuaciones fluctúan entre 81,5 y 168 puntos. Las frecuencias aumentan posterior a los 100 puntos, agrupándose un quinto de la muestra entre este valor y 112,1. Al acercarse a los 140 puntos se observa el alza más significativa que representa a once casos equivalentes a poco más del quinto de la muestra, luego de esta alza la curva toma un descenso constante hasta llegar a la puntuación máxima obtenida por un solo caso. La media y mediana se distancian por apenas seis puntos. En promedio la 'integración escolar' se dispersa 20 puntos respecto de la media, con lo que los valores se concentran entre 100 y 140, siendo correspondiente con las alzas observadas. La curva permite observar que la distribución es de carácter normal.

Integración Escolar					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bajo	3	4,8	6,0	6,0
	Bajo	13	21,0	26,0	32,0
	Regular	10	16,1	20,0	52,0
	Alto	19	30,6	38,0	90,0
	Muy alto	5	8,1	10,0	100,0
	Total		50	80,6	100,0
Perdidos	Sistema	12	19,4		
Total		62	100,0		

Tabla V.2

Al categorizar la variable en cinco niveles se observa que la mayor concentración de datos se encuentra en 'alto' alcanzando al 38% de los casos, mientras que la mitad de las puntuaciones se ubica en el rango regular e inferiores. En términos de frecuencia 20 casos presentan niveles altos, 16 bajos y 10 regular.

2.2.2. 'Apoyo Familiar'

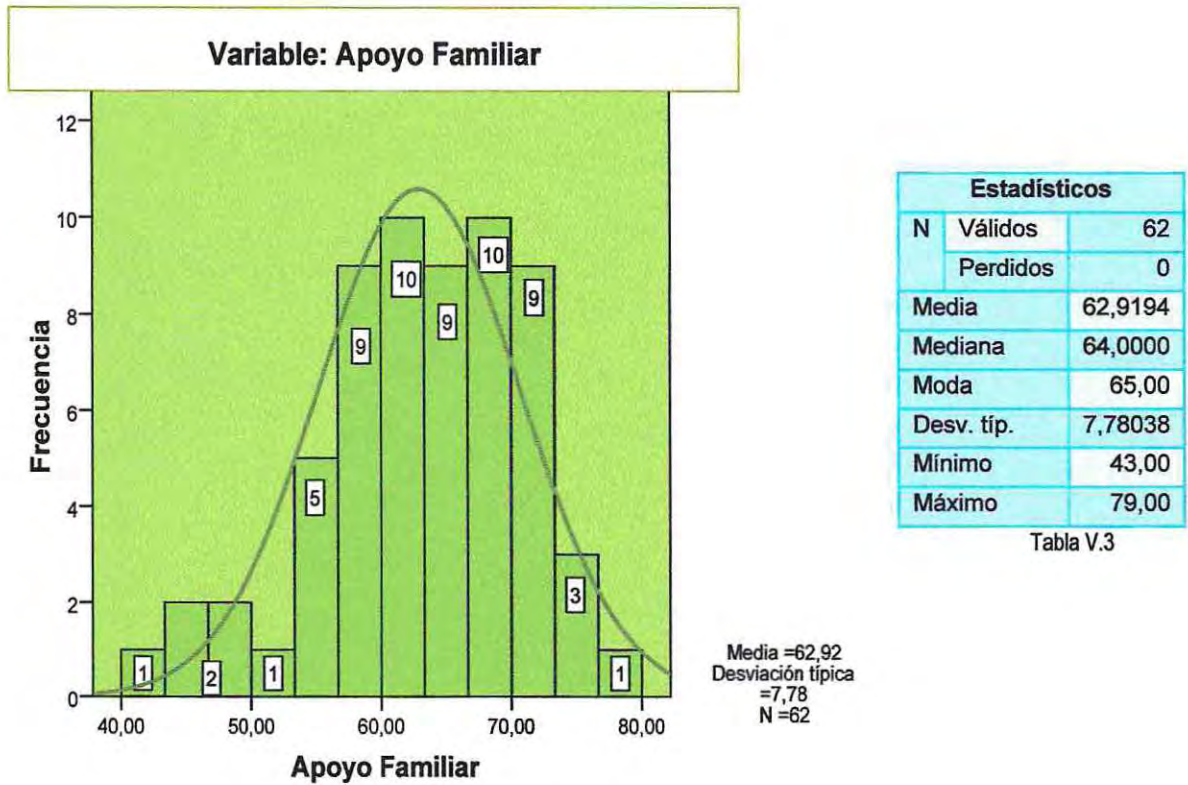


Figura V.7

El gráfico anterior presenta la variable 'Apoyo Familiar'. La curva muestra una distribución normal, a pesar de que es posible identificar un pequeño sesgo hacia la izquierda, las puntuaciones fluctúan entre 43 y 79, siendo pertinente mencionar que el máximo probable no es alcanzado. El rango de amplitud es 36, y en promedio los datos se alejan 7,78 puntos de la media. La mitad de los casos se sitúa por debajo de los 64 puntos, sin embargo la puntuación con mayor frecuencia es 65. Se observa que cercano a los 60 puntos se produce un alza en la frecuencia de los datos que desciende posterior a los 70 puntos.

Apoyo Familiar					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bajo	5	8,1	8,1	8,1
	Bajo	7	11,3	11,3	19,4
	Regular	20	32,3	32,3	51,6
	Alto	24	38,7	38,7	90,3
	Muy alto	6	9,7	9,7	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Tabla V.4

Al categorizar los datos obtenidos se observa que una cifra cercana a la quinta parte de los casos se posiciona en los rangos bajos, las mayores concentraciones se presentan en los rangos regular y alto con un 32,3% y 38,7%, respectivamente. La mitad de los datos obtenidos se encuentran desde el nivel regular hacia abajo. En cuanto a los extremos se observa semejanza, pero no hay igualdad en las frecuencias existiendo una diferencia de tan solo un caso favorable a la categoría muy alto.

2.3. Análisis descriptivo de los componentes de las variables

2.3.1. Dimensiones de 'Integración Escolar'

2.3.1.1. Dimensión Adaptación curricular

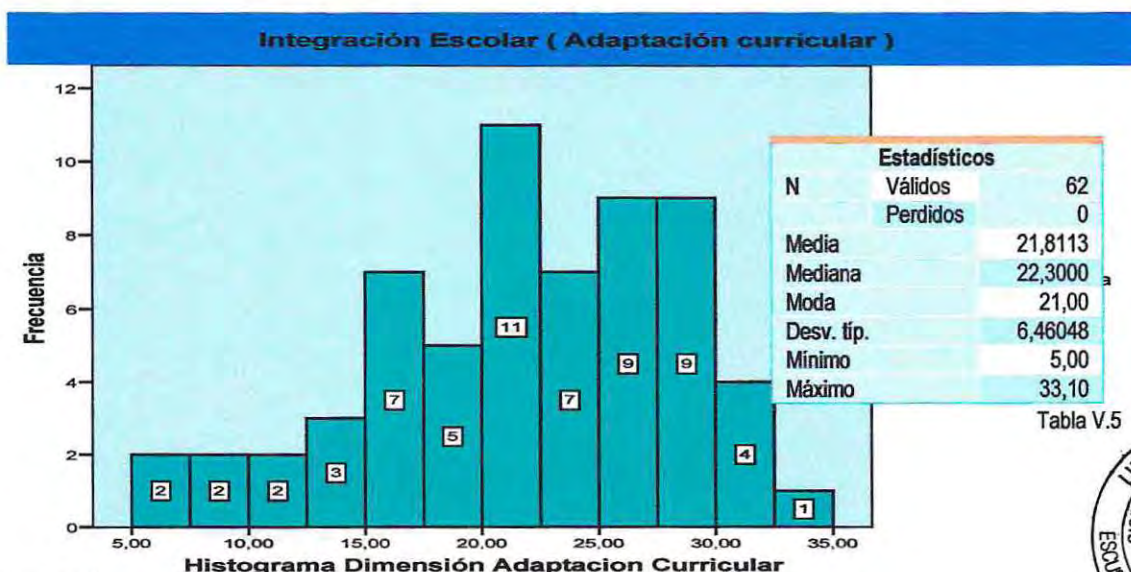


Figura V.8

Tabla V.5



El histograma presentado muestra las frecuencias de las puntuaciones obtenidas en la Subdimensión adaptación curricular. Se observa que posterior a los 20 puntos se produce un alza considerable en la frecuencia, aproximadamente uno de cada diez niños/as obtiene 21 puntos en la adaptación curricular, de acuerdo a la opinión de sus profesores. La mitad de los casos se ubica por debajo del valor 22. La distribución de los datos oscila entre 5 y 33,1, el rango de amplitud de la variación es de 28,1 y en promedio los casos se alejan 6,46 puntos de la puntuación 21,81 que corresponde a la media, los valores presentan una leve tendencia a concentrarse hacia el lado derecho indicando que la frecuencia de los valores altos es mayor a la de los más pequeños.

2.3.1.2. Subdimensión 'Rendimiento Académico'

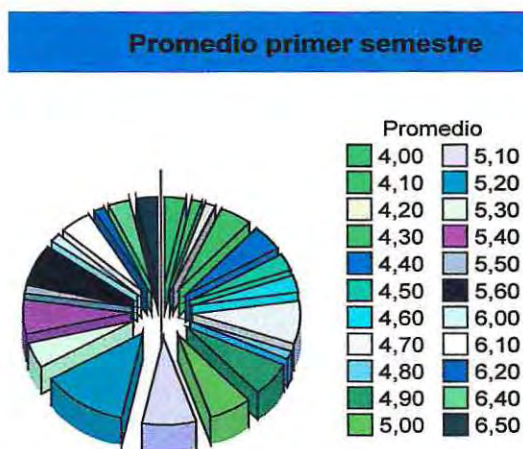


Figura V.9

El gráfico y la tabla muestran las frecuencias obtenidas en el promedio final del primer semestre, estos fluctúan entre 4 y 6.5. Encontrándose la mediana en 5.1.

El promedio más obtenido por los alumnos del Programa de Integración escolar corresponde a 5.2 con ocho casos equivalentes al 12.9%. Del total de la muestra 24 obtuvieron un promedio por debajo de cinco, lo que equivale a 38.7%

Dentro del rango 5 a 5,6 la frecuencia corresponde a 29 casos equivalente a 46.7% de los casos consultados. El siguiente rango de 6,0 a 6.5 agrupa a nueve casos con 14.5%.

Tabla V.6

Promedio Primer Semestre				
		Frecuencia	%	% acumulado
Válidos	4,00	2	3,2	3,2
	4,10	1	1,6	4,8
	4,20	1	1,6	6,5
	4,30	3	4,8	11,3
	4,40	3	4,8	16,1
	4,50	2	3,2	19,4
	4,60	2	3,2	22,6
	4,70	5	8,1	30,6
	4,80	1	1,6	32,3
	4,90	4	6,5	38,7
	5,00	4	6,5	45,2
	5,10	5	8,1	53,2
	5,20	8	12,9	66,1
	5,30	3	4,8	71,0
	5,40	4	6,5	77,4
	5,50	1	1,6	79,0
	5,60	4	6,5	85,5
	6,00	1	1,6	87,1
	6,10	3	4,8	91,9
	6,20	1	1,6	93,5
	6,40	2	3,2	96,8
	6,50	2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	
Moda	5.2	Mediana	5.1	
Media	5.11			

2.3.1.3. Subdimensión 'Trabajo en Aula de recursos'

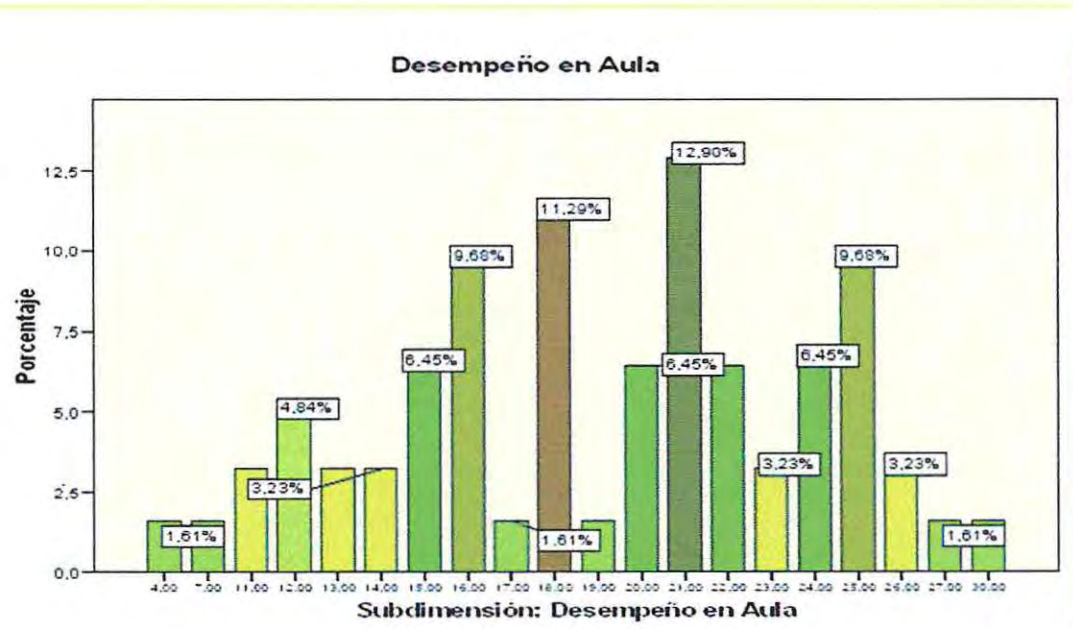


Figura V.10

En el gráfico anterior se observa que las puntuaciones varían entre 4 y 30 puntos, el valor alcanzado con mayor frecuencia es 21 y representa a ocho casos, a pesar de esto la distribución de la muestra se concentra entre los puntajes 11 y 20, equivalentes a un 51,6%, demostrando que existe una amplia predominancia de desempeño regular.

2.3.1.4. Subdimensión 'Adaptación Aula común'

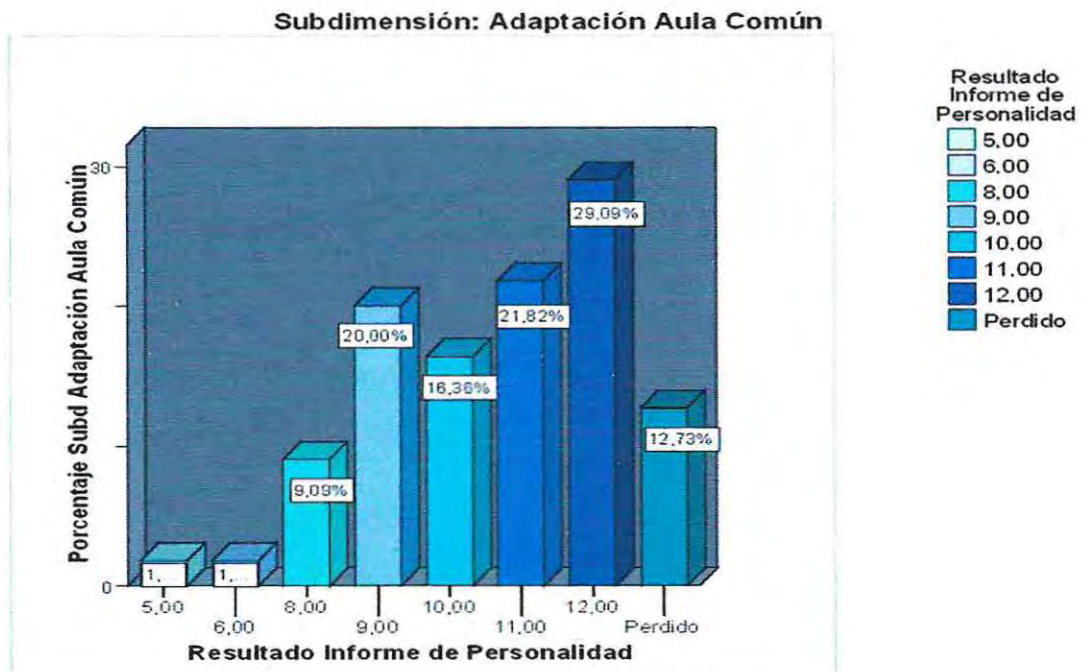


Figura V.11

En el gráfico se presenta la distribución de los resultados del informe de personalidad de los estudiantes que conforman la muestra. El 50% se concentra en las dos puntuaciones más altas, la moda es coincidente con el puntaje máximo que corresponde a 12, alcanzado por dieciséis casos. Solo se presentan nueve puntuaciones en los niveles de baja y regular adaptación en el aula común. Se debe considerar que más de una décima parte de la muestra representa valores perdidos producto de la inexistencia de los informes de personalidad.

2.3.1.5. Indicadores 'Resultado de Informe de personalidad'

Área de Formación ética

- no existe informe
- ocasionalmente
- generalmente
- siempre

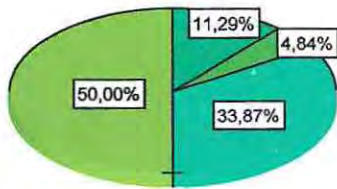


Figura V.12

Área de la Persona y su Entorno

- no existe informe
- nunca
- ocasionalmente
- generalmente
- siempre

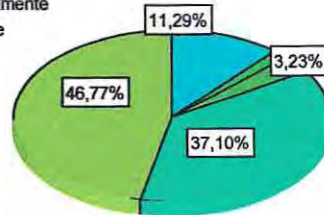


Figura V.13

En los gráficos presentados se observa la variación entre los distintos ítems del informe de personalidad. El área de formación ética representa el comportamiento y adecuación a las normas; la persona y su entorno se refieren a las relaciones; y crecimiento y autoformación personal, corresponde al desarrollo cognitivo y aprendizaje. El primero es el que presenta valores más altos, en el segundo se observa una leve baja que se hace más notoria en el último. En cuanto al ítem de relaciones llama la atención que es la única categoría en la cual se presenta el valor mínimo, a pesar de que se trata de tan solo un caso. Entre el primero y el último se observa claramente la variación, donde la categoría 'siempre' disminuye alrededor de un 12% que se redistribuye entre 'generalmente' y 'ocasionalmente'.

Área de crecimiento y autoformación personal

- no existe informe
- ocasionalmente
- generalmente
- siempre



Figura V.14

2.3.1.6. Dimensión 'Integración Social'

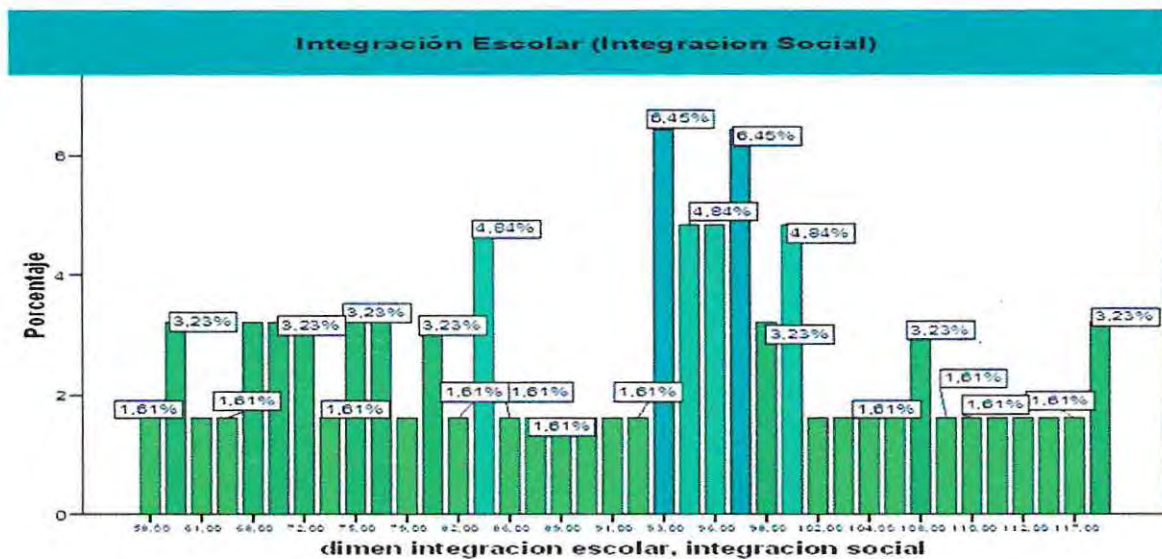


Figura V.15

La gráfica nos señala que en la distribución de la Subdimensión integración social existe una agrupación de los datos por encima de la mediana (93), puesto que entre el rango 93 hasta 100 se ubica el 31% de la frecuencia, aún cuando las demás puntuaciones presentan una normalidad sin mostrar demasiada concentración en un rango de datos o en un solo puntaje. El mayor puntaje alcanzable corresponde a 136, y el obtenido es de 121, encontrándose una diferencia de 15 puntos. Por lo que la mayoría de los niños no presenta una integración social máxima en relación a lo esperado.

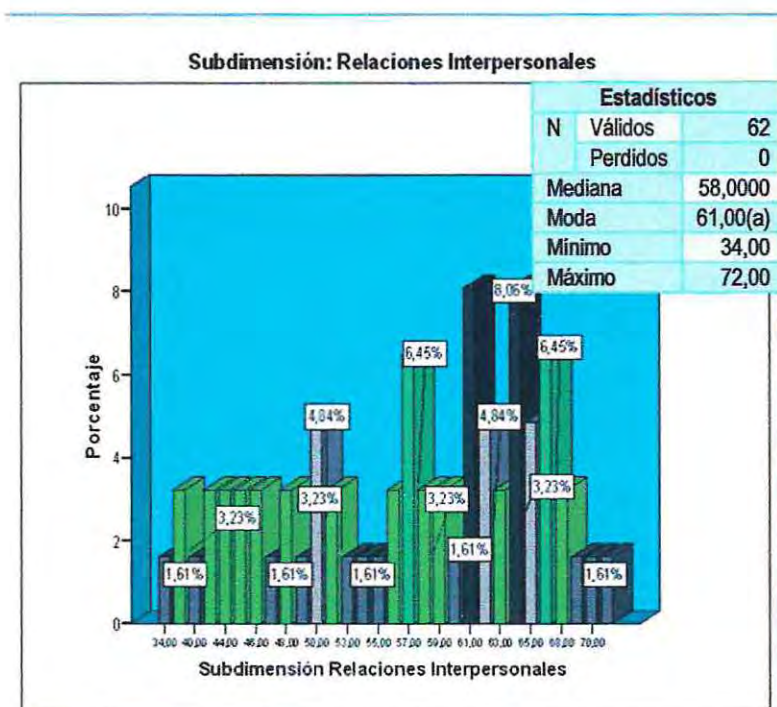
Integración Escolar(Integración Social)		
N	Válidos	62
	Perdidos	0
Media		90,1452
Mediana		93,0000
Moda		93,00(a)
Mínimo		58,00
Máximo		121,00

Cabe señalar que tres cuartos de la muestra obtienen puntajes menores a 100 indicando un mediano nivel de integración social de los niños con Necesidades Educativas Especiales.

Asimismo la mediana ubicada en la puntuación 93 nos señala que la mitad de los encuestados no alcanza los niveles altos de integración de acuerdo a su discapacidad y situación de integración escolar.

Tabla V.7

2.3.1.7. Subdimensión 'Relaciones Interpersonales'



En esta distribución las puntuaciones oscilan entre 34 y 70 puntos, más de la mitad de los casos se sitúa por debajo de las mayores frecuencias (61 y 64), apreciando que los datos que se ubican por debajo de la mediana (58) presentan mayor dispersión que los que se encuentran sobre este valor, observando mayor concentración de casos en las puntuaciones más altas.

(a)Existen varias modas. Se muestra el menor de los valores.

Figura V.16

2.3.1.8. Indicador 'Calidad de Vínculos Afectivos Existentes'

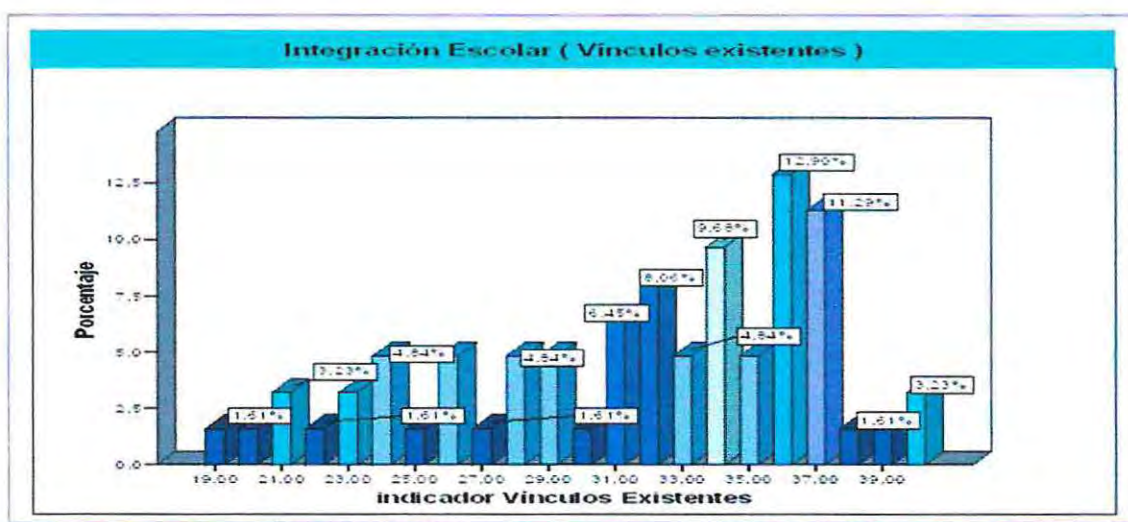


Figura V.17

De acuerdo al gráfico es posible apreciar que las puntuaciones varían de 9 a 40 puntos, siendo 46 el mayor puntaje a obtener. El valor alcanzado con mayor frecuencia es 36 con un 12.9% representado por ocho casos.

La concentración de los datos se ubica en el rango de 32 a 37 abarcando más de la mitad de la muestra. Por otro lado, son muchos los rangos que obtuvieron 1.6% lo que indica que solo un integrante obtuvo esta categoría. Con estos antecedentes se observa un mediano nivel de vínculos afectivos. Sin embargo el porcentaje mayor nos indica que las puntuaciones varían de mediano nivel de integración a alto nivel, sin encontrarse un bajo nivel.

2.3.1.9. Indicador 'Frecuencia en las Interacciones'

El gráfico muestra la frecuencia en las interacciones, las que permiten establecer el nivel de relaciones personales que los niños con Necesidades Educativas Especiales mantienen.

Las puntuaciones varían de 11 a 29 puntos siendo 25 el de mayor concentración de frecuencias con nueve casos, del mismo modo tres cuartos de la muestra se agrupan por debajo de esta.

Existe una frecuencia que en ocho rangos se reitera con un total de 52% corresponde a la puntuación cuatro.

Dentro de los puntajes más bajos apreciamos que existe una distribución homogénea, puesto que no existe una mayor concentración en un solo puntaje.

Los niveles obtenidos en este indicador se encuentran en niveles altos y medios.

Integración Escolar Frecuencia en las interacciones				
		Frecuencia	%	%acumulado
Válidos	11,00	1	1,6	1,6
	13,00	1	1,6	3,2
	14,00	1	1,6	4,8
	15,00	3	4,8	9,7
	17,00	4	6,5	16,1
	18,00	1	1,6	17,7
	19,00	4	6,5	24,2
	20,00	4	6,5	30,6
	21,00	4	6,5	37,1
	22,00	4	6,5	43,5
	23,00	7	11,3	54,8
	24,00	4	6,5	61,3
	25,00	9	14,5	75,8
	26,00	4	6,5	82,3
	27,00	5	8,1	90,3
	28,00	4	6,5	96,8
	29,00	2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	
Media	22.38	Mediana	23	
Moda			25	

Tabla V.8

2.3.1.10. Subdimensión 'Participación en actividades'

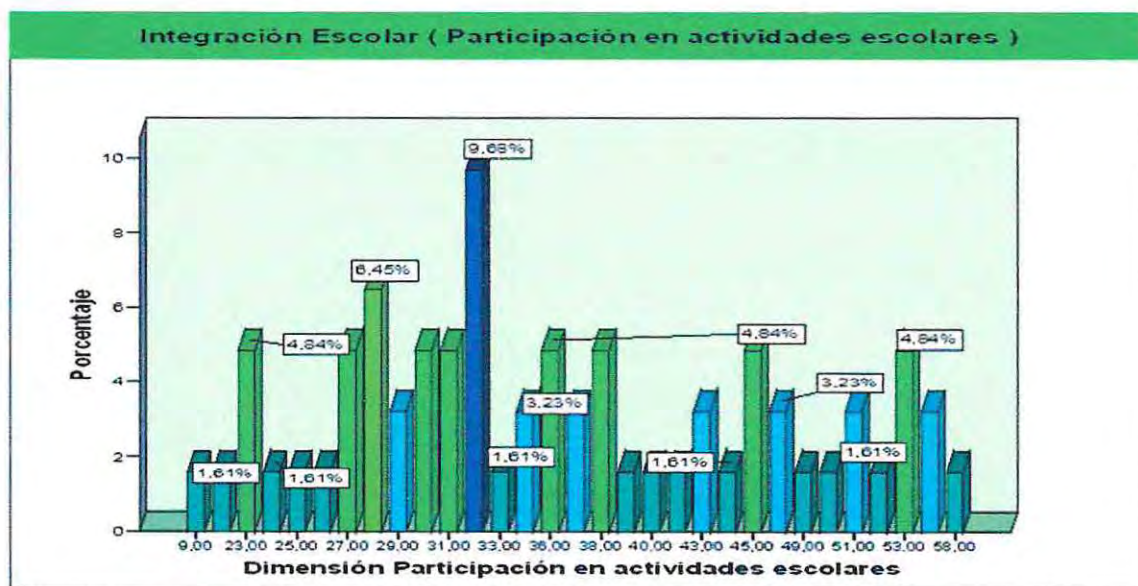


Figura V.18

La gráfica nos indica que no existe una gran concentración de los datos en torno a una categoría. La moda está ubicada en la puntuación 32 con un 9,68% correspondiente a seis casos. Se observa una diferencia porcentual de 3 dígitos, aproximadamente, con el rango inferior situado en la puntuación 28 y representado por cinco casos.

Por otro lado más de tres quintos de la muestra componen un nivel regular de participación mientras que el 32,3% restante se ubica en los niveles altos.

En esta subdimensión hubo un puntaje que alcanzó los nueve puntos, haciendo una gran diferencia con las demás puntuaciones, puesto que de una máximo de 60 esta fue la más baja lo que nos indica que existe un alumno integrado que no participa en casi ninguna o más bien ninguna de las actividades escolares.

2.3.1.11. Indicador 'Frecuencia de la asistencia'

Integración Escolar Frecuencia en la Asistencia				
		Frecuencia	%	%acumulado
Válidos	5,00	1	1,6	1,6
	10,00	1	1,6	3,2
	11,00	1	1,6	4,8
	12,00	4	6,5	11,3
	13,00	2	3,2	14,5
	14,00	3	4,8	19,4
	15,00	5	8,1	27,4
	16,00	3	4,8	32,3
	17,00	7	11,3	43,5
	18,00	6	9,7	53,2
	19,00	7	11,3	64,5
	20,00	2	3,2	67,7
	21,00	2	3,2	71,0
	22,00	3	4,8	75,8
	23,00	5	8,1	83,9
	25,00	4	6,5	90,3
	27,00	2	3,2	93,5
	28,00	2	3,2	96,8
	29,00	1	1,6	98,4
	30,00	1	1,6	100,0
	Total	62	100,0	
Moda	17ª	Mediana	18	
	media		18.66	

La distribución en la tabla nos indica que los datos se concentran en puntajes que alcanzan el nivel 'regular' de frecuencia en la asistencia, lo que quiere decir que los niños tienen una regular asistencia a los actos, actividades y talleres que son organizados en el colegio. Tal situación se observa en el 67.7% de los casos. Mientras que el nivel correspondiente a 'alta' frecuencia en la asistencia no logra superar los dos quintos de la muestra.

La mediana ubicada en la puntuación 18 nos confirma lo antes mencionado. Siendo que la puntuación fluctúa de 5 a 30 puntos. La moda que es la frecuencia con más concentración de datos, obtuvo dos rangos que coincidieron, estos corresponden a 17 y 19 con 11.3%.

Tabla V.9

2.3.1.12. Indicador 'Nivel de Involucramiento'

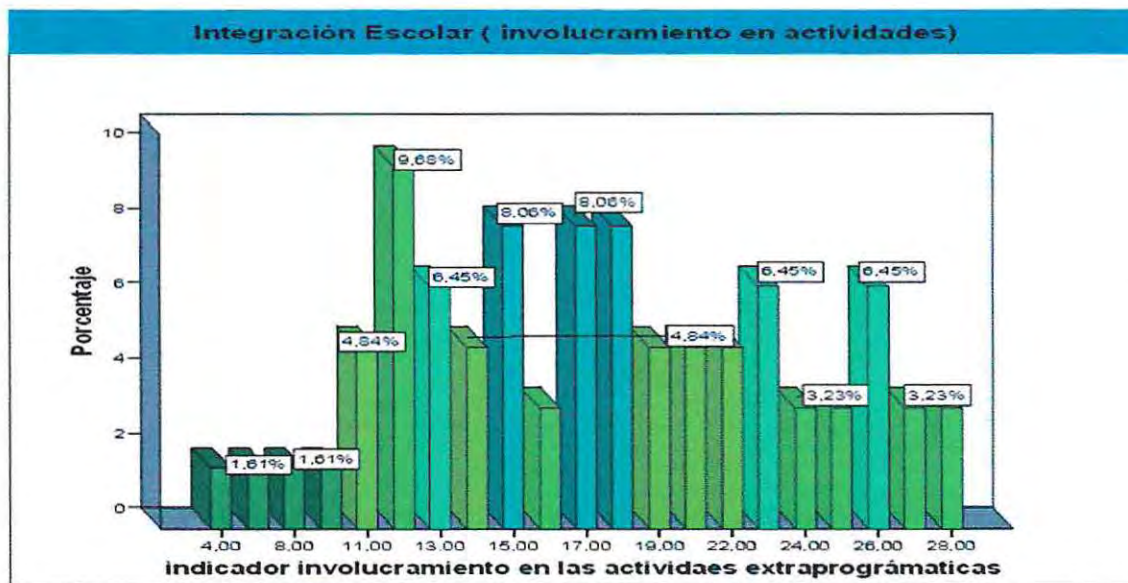


Figura V.19

En el gráfico se muestran las frecuencias del indicador involucramiento en las actividades, se aprecia que las puntuaciones varían de 4 a 28 puntos, el rango con más frecuencia (moda) es la puntuación 12 con seis casos correspondientes a 9.68%. Más del 60% de los resultados se obtuvo en el nivel 'regular' o 'mediano' de involucramiento, un 6.5% que corresponden a tres casos se ubicaron en el nivel 'bajo', mientras que un poco más de dos quintos alcanzo un 'alto' nivel de involucramiento.

2.3.2. Dimensiones de 'Apoyo Familiar'

2.3.2.1. Dimensión 'Apoyo Académico'

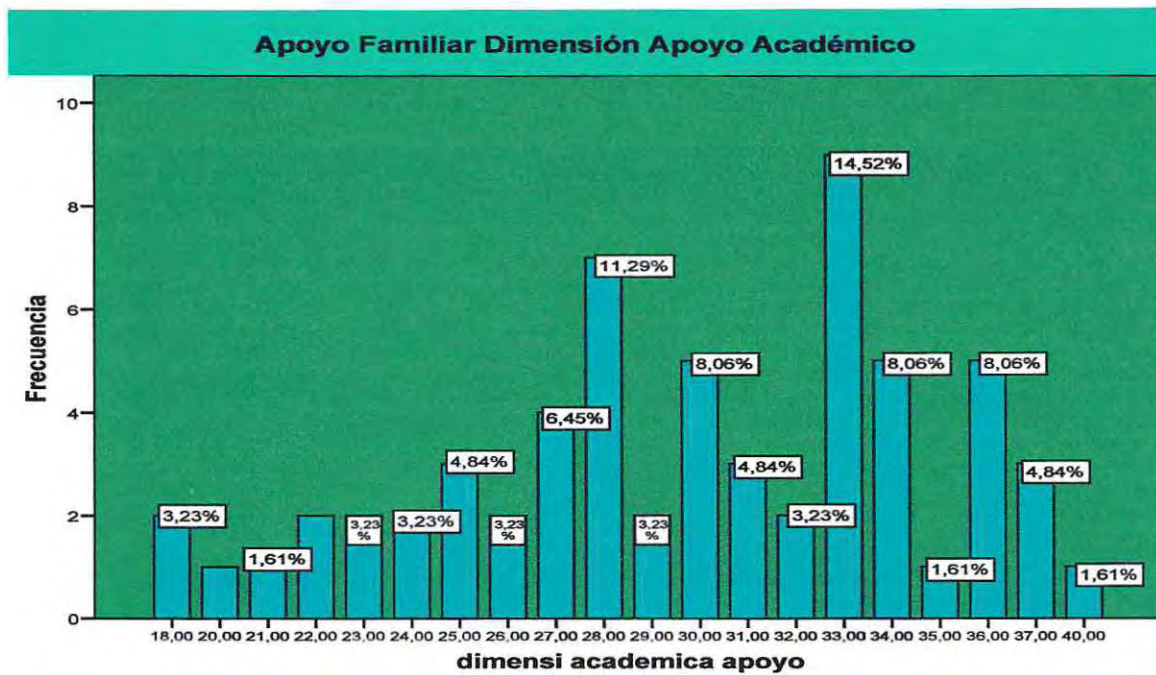


Figura V.20

En el gráfico podemos apreciar que la distribución es uniforme, puesto que la mediana se ubica en 30 encontrándose cercana a la mitad de las categorías obtenidas, no se ven puntajes que abarcan grandes porcentajes de los resultados.

La moda ubicada en el rango 33 ocupa el 14.5% del total, mientras que el menor porcentaje es de 1.6% con solo una frecuencia, este último se reitera en cuatro rangos.

Dentro de las repeticiones en los puntajes, se visualiza en la tabla que la frecuencia dos equivalente a 3.2% es la que más se reitera en distintas puntuaciones, abarcando en total 22%.

Del total de la muestra tres cuartos indican un 'alto' nivel de apoyo académico, mientras que el valor restante se ubica en el 'mediano' nivel de apoyo.

Apoyo Familiar (Dimensión Apoyo Académico)				
		Frecuencia	%	%acumulado
Válidos	18,00	2	3,2	3,2
	20,00	1	1,6	4,8
	21,00	1	1,6	6,5
	22,00	2	3,2	9,7
	23,00	2	3,2	12,9
	24,00	2	3,2	16,1
	25,00	3	4,8	21,0
	26,00	2	3,2	24,2
	27,00	4	6,5	30,6
	28,00	7	11,3	41,9
	29,00	2	3,2	45,2
	30,00	5	8,1	53,2
	31,00	3	4,8	58,1
	32,00	2	3,2	61,3
	33,00	9	14,5	75,8
	34,00	5	8,1	83,9
	35,00	1	1,6	85,5
	36,00	5	8,1	93,5
	37,00	3	4,8	98,4
	40,00	1	1,6	100%
	Total	62	100,0	
Moda	33	Mediana	30	
	Media	29.74		

Tabla V.10

2.3.2.2. Subdimensión 'Preocupación por el proceso de aprendizaje'

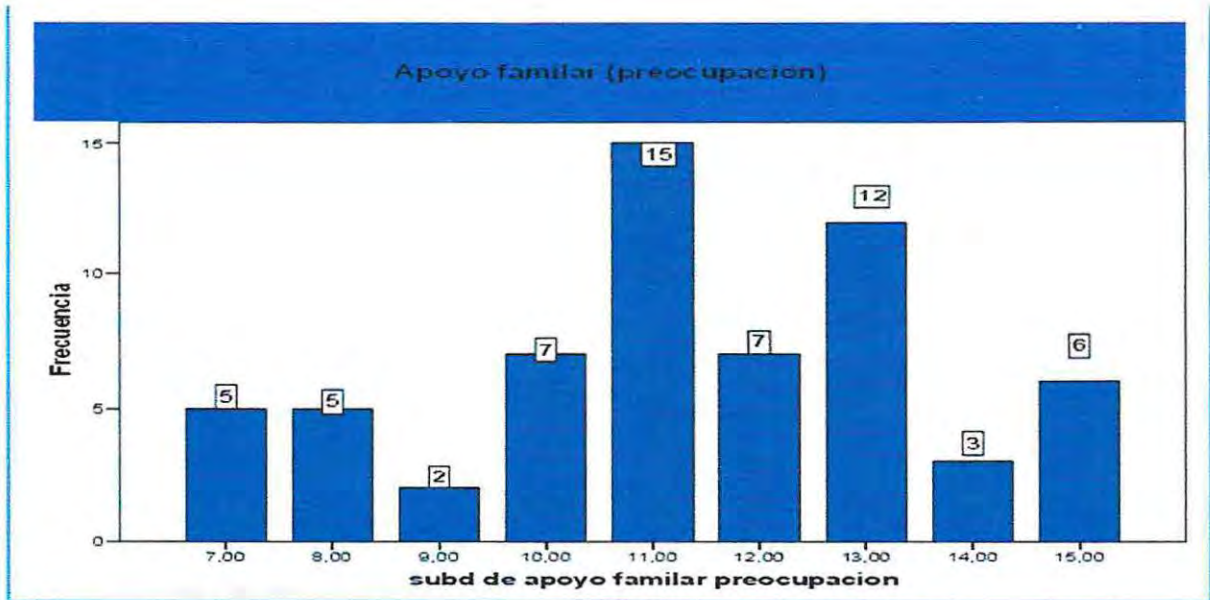


Figura V.21

Apoyo Familiar (Preocupación)	
Moda	11
mediana	11
Media	11.29

Tabla V.11

Es posible apreciar que la moda se encuentra en la misma puntuación que la mediana, es allí donde se concentra el mayor nivel de puntajes iguales. Los puntajes mínimos que indican baja preocupación, no obtuvieron ninguna frecuencia, mientras que en el 'mediano' nivel de interés, se agrupó el 19.3% de la muestra.

Con estos antecedentes el nivel de interés por parte de los padres con niños que tienen alguna Necesidad Educativa Especial alcanza según la aplicación un 'alto' nivel con 80.6% del total de la muestra.

2.3.2.3. Subdimensión 'Acompañamiento en el proceso de aprendizaje'

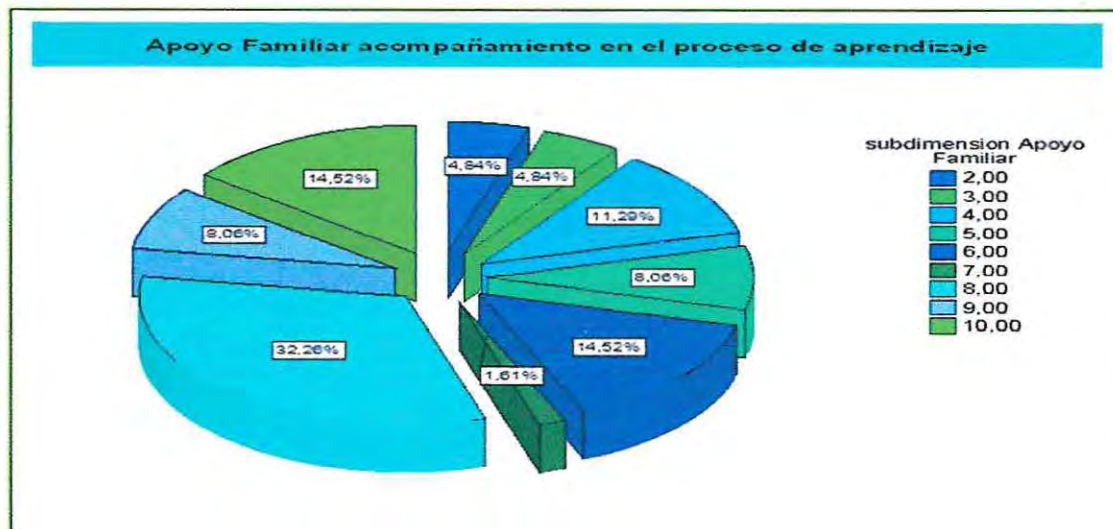


Figura V.22

El acompañamiento en el proceso de aprendizaje es una dimensión de la variable apoyo familiar, según el gráfico podemos apreciar que con un 32.6% el puntaje que resultó con más frecuencia es de la puntuación ocho, lo que indica que existe un 'alto' nivel de acompañamiento.

A pesar de lo anterior se observa la presencia de un contraste en la distribución de las puntuaciones, puesto que el rango mencionado con anterioridad (8) presenta una diferencia muy considerable con el nivel inferior (7) alcanzando un 1.6% lo que indica que solo un integrante de la muestra alcanzó esta categoría, contabilizando todas las puntuaciones y frecuencias obtenidas en esta dimensión lo obtenido corresponde a un alto nivel de acompañamiento.

2.3.2.4. Subdimensión 'Refuerzo'

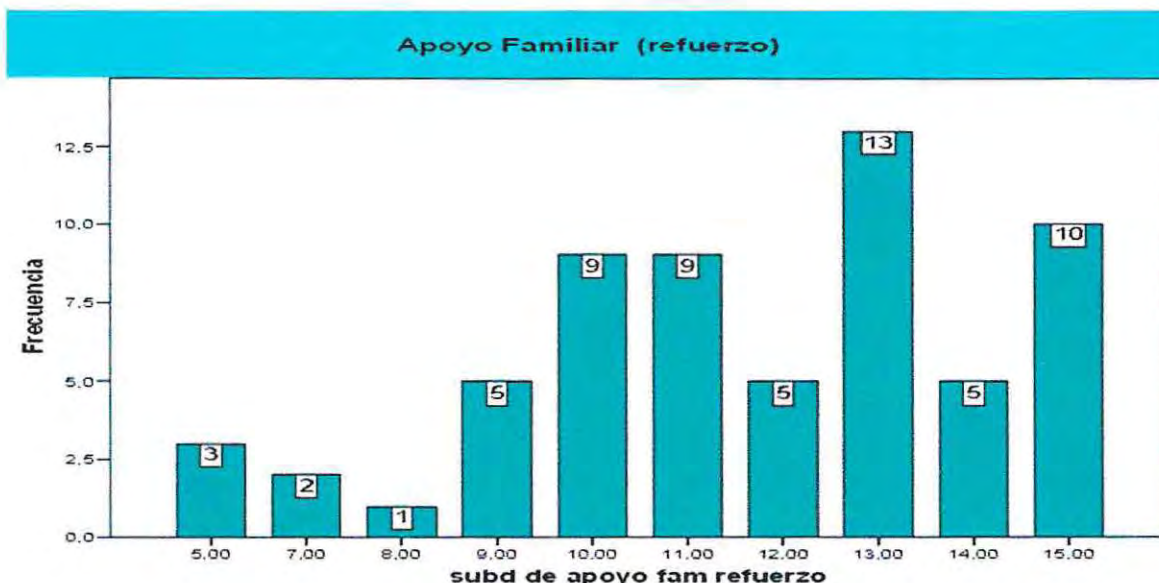


Figura V.23

En el gráfico es posible apreciar que existe una concentración de los datos, agrupándose el 82.2% sobre el puntaje 10, esto nos indica un 'alto' nivel de refuerzo en la escuela y estudios proporcionado por los padres, mientras que el 8% se ubica en el rango de 'regular' nivel de refuerzo.

La moda se ubicó en la categoría de 13 puntos, el cual se encuentra por sobre la mediana.

2.3.2.5. Dimensión 'Socialización'

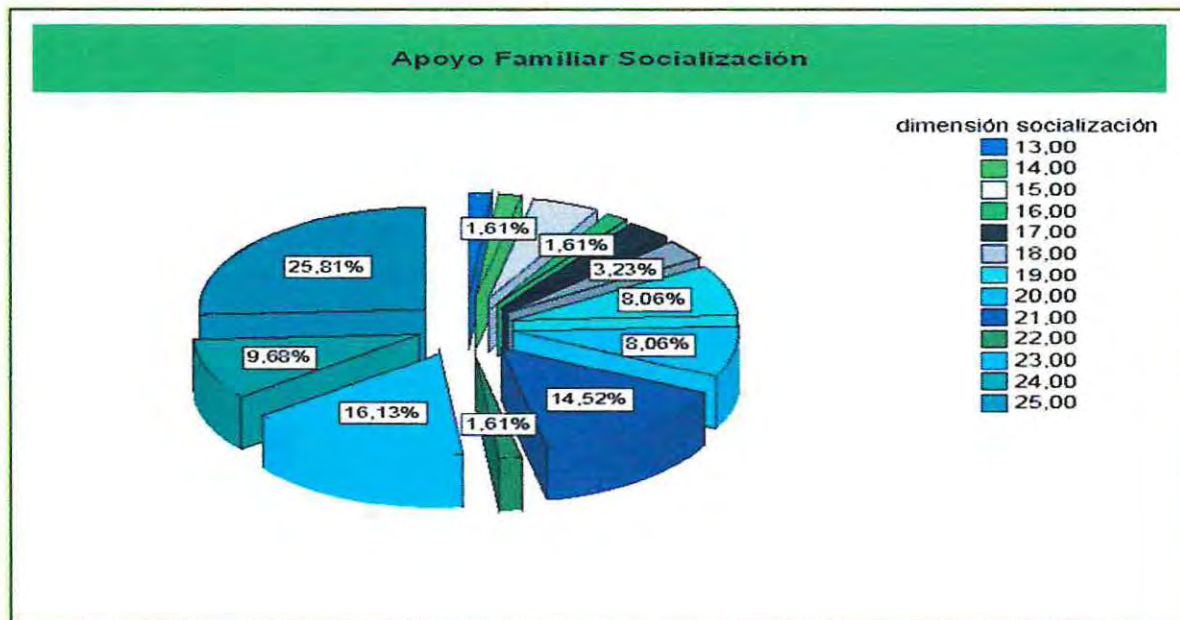


Figura V.24

Según el gráfico la socialización en el apoyo familiar presenta una distribución concentrada sobre la mediana, abarcando solo tres rangos, de 23 a 25. Siendo que el puntaje mínimo obtenido corresponde a trece, esto nos señala una diferencia de diez puntos.

Además se debe considerar que estos tres rangos más altos componen el 52.6% del total de la muestra. Esto indica un alto nivel de socialización.

Por otro lado la concentración de los datos hace sugerir un análisis posterior con otras dimensiones para lograr apreciar las diferencias entre estas, considerando que la mediana se encuentra dentro de los rangos más altos y la moda es 25, siendo este la máxima puntuación a obtener en los resultados.

En la categoría 'regular' nivel de socialización, es posible apreciar en la tabla que solo el 12.9% se encuentra en este rango.

Apoyo Familiar Socialización				
		Frecuencia	%	%acumulado
Válidos	13,00	1	1,6	1,6
	14,00	1	1,6	3,2
	15,00	3	4,8	8,1
	16,00	1	1,6	9,7
	17,00	2	3,2	12,9
	18,00	2	3,2	16,1
	19,00	5	8,1	24,2
	20,00	5	8,1	32,3
	21,00	9	14,5	46,8
	22,00	1	1,6	48,4
	23,00	10	16,1	64,5
	24,00	6	9,7	74,2
	25,00	16	25,8	100,0
	Total	62	100,0	
Media	21.5	Mediana	23	
Moda			25	

Tabla V.12

2.3.2.6. Subdimensión 'Integración del niño/a en la familia'

En la presente tabla se muestran las frecuencias obtenidas en Apoyo Familiar, subdimensión Integración del niño en la familia. La mayor concentración de los puntajes oscila entre los siete y diez alcanzando los cuatro quintos de la muestra, este último corresponde a la moda y nos indica el rango de mayor frecuencia con el 46.8% de los resultados obtenidos.

Estos valores representan según la categorización un alto nivel de integración del niño a la familia. Sin embargo y pese a lo anterior aun existe un 22% de los niños que no tiene un nivel de integración óptimo.

Apoyo Familiar (Integración en la familia)				
		Frecuencia	%	% acumulado
Válidos	2,00	1	1,6	1,6
	5,00	1	1,6	3,2
	6,00	7	11,3	14,5
	7,00	5	8,1	22,6
	8,00	12	19,4	41,9
	9,00	7	11,3	53,2
	10,00	29	46,8	100,0
	Total	62	100,0	
Moda	10	Mediana	9	
Media			8.59	

Tabla V.13

2.3.2.7. Subdimensión 'Transmisión de normas'

Apoyo Familiar (transmisión de normas)				
		Frecuencia	Porcentaje	%acumulado
Válidos	4,00	1	1,6	1,6
	5,00	1	1,6	3,2
	6,00	1	1,6	4,8
	9,00	3	4,8	9,7
	10,00	1	1,6	11,3
	11,00	9	14,5	25,8
	12,00	3	4,8	30,6
	13,00	12	19,4	50,0
	14,00	3	4,8	54,8
	15,00	28	45,2	100,0
	Total	62	100,0	
Moda	15	Mediana	13.5	
Media			12.9	

Tabla V.14

En la tabla se muestra el nivel de trasmisión de normas por parte de los padres a los niños que están integrados en PIE Maipú. En esta se puede identificar que existe una gran cantidad de puntajes superiores a la mediana, es más, un 45.2 % de los niños obtuvo el valor máximo. A este porcentaje le sigue un 19.4 % concentrado en 13 puntos, entre ambos existe una distancia de más del 25%.

Por otro lado se debe considerar que solo un 9.7% obtuvo puntajes en la categoría de 'mediano' nivel de transmisión de normas.

Además en esta subdimensión se aprecia que el puntaje mínimo es más bajo que los demás indicadores antes mencionado.

2.3.2.8. Subdimensión 'Figuras Parentales'

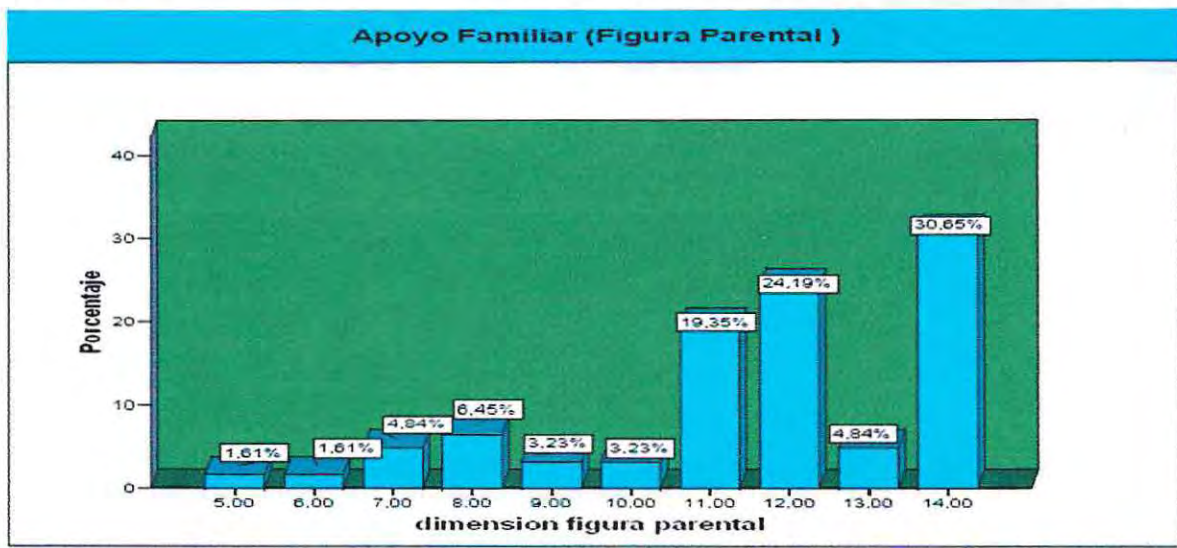


Figura V.25

En el gráfico y tabla se muestran las frecuencias obtenidas en la dimensión figuras parentales de la variable apoyo familiar, se aprecia una agrupación de los datos en los últimos cuatro rangos completando tres cuartos de la muestra.

La moda se ubico en el puntaje mayor con una frecuencia de 19 casos, encontrándose sobre la mediana por dos rangos de distancia.

De acuerdo a los resultados obtenidos, hay dentro del grupo familiar figuras parentales significativas, y es fácil de identificar con un 59.6%, en tanto con 38.7%, según la puntuación, existe una figura parental pero no dentro del grupo familiar más directo, y por último el puntaje cinco con una frecuencia de solo un caso nos señala que no se distingue figura parental.

Apoyo Familiar (Figuras Parentales)				
	Frecuencia	%	%acumulado	
Válidos	5,00	1	1,6	1,6
	6,00	1	1,6	3,2
	7,00	3	4,8	8,1
	8,00	4	6,5	14,5
	9,00	2	3,2	17,7
	10,00	2	3,2	21,0
	11,00	12	19,4	40,3
	12,00	15	24,2	64,5
	13,00	3	4,8	69,4
	14,00	19	30,6	100,0
	Total	62	100,0	
Moda	14	Mediana	12	
	Media	11.5		

Tabla V.15

2.4. Análisis de semejanza, distinciones y comparaciones de diversas variables

2.4.1. Comparaciones entre las características de la muestra

2.4.1.1. Distribución de edades respecto del curso

Tabla V.16

Tabla de distribución por edad y curso											
Curso	Edad										%
	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
2	2	2									6.5
3		4	6	4	1	1					25.8
4			2	5	2	3	1	1			22.6
5				1	5	6	1	1			22.6
6					2		6	2			16.1
7						1	1			1	4.8
8									1		1.6
Totales	2	8	16	26	36	46	55	60	61	62	100%

En la tabla se observa la forma de la distribución de los ACNEEs en cuanto a la edad y curso. Del total de la muestra un 82.25% de los niños se encuentra en cursos inferiores a los que correspondería de acuerdo a su edad, el rango con menor equivalencia entre las variables se presenta desde 3° a 5° básico alcanzando una diferencia de edad que supera los dos años promedio, en cuanto a lo establecido.

Estos datos nos indican la diferencia que puede existir entre los niños que asisten al colegio y no presentan ninguna discapacidad y los niños con Necesidades Educativas Especiales, siendo solo un 17.7% de niños que cursan en conformidad a los requerimientos determinados por el Ministerio de Educación. Presentándose mayoritariamente en los cursos más pequeños.

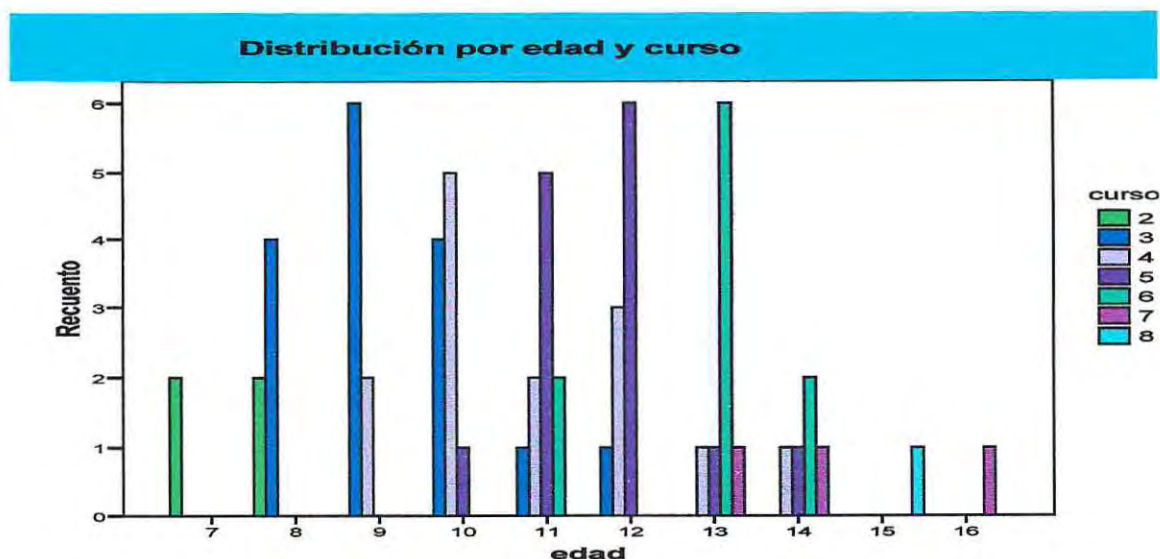


Figura V.26

2.4.1.2. Distribución de edades respecto del trastorno

		Trastorno					Total	
		Auditivo	Intelectual	Motor	TEL	Relación y comunicación		
Edad	7	Recuento	0	0	0	2	0	2
		% de Trastorno	,0%	,0%	,0%	22,2%	,0%	3,2%
	8	Recuento	0	1	0	3	2	6
		% de Trastorno	,0%	2,3%	,0%	33,3%	66,7%	9,7%
	9	Recuento	0	4	1	3	0	8
		% de Trastorno	,0%	9,1%	33,3%	33,3%	,0%	12,9%
	10	Recuento	1	8	0	1	0	10
		% de Trastorno	33,3%	18,2%	,0%	11,1%	,0%	16,1%
	11	Recuento	1	8	1	0	0	10
		% de Trastorno	33,3%	18,2%	33,3%	,0%	,0%	16,1%
	12	Recuento	0	10	0	0	0	10
		% de Trastorno	,0%	22,7%	,0%	,0%	,0%	16,1%
	13	Recuento	1	7	1	0	0	9
		% de Trastorno	33,3%	15,9%	33,3%	,0%	,0%	14,5%
	14	Recuento	0	4	0	0	1	5
		% de Trastorno	,0%	9,1%	,0%	,0%	33,3%	8,1%
	15	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% de Trastorno	,0%	2,3%	,0%	,0%	,0%	1,6%
	16	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% de Trastorno	,0%	2,3%	,0%	,0%	,0%	1,6%
Total		Recuento	3	44	3	9	3	62
		% de Trastorno	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla V.17

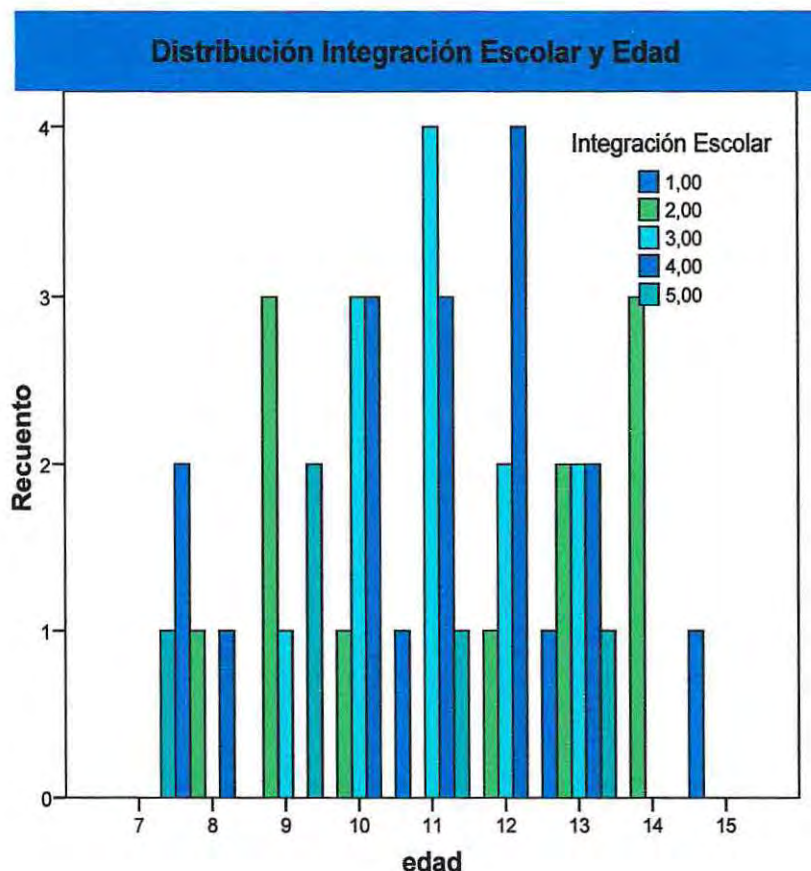
La tabla V.17 muestra la distribución de los Trastornos o Discapacidades que presentan los niños/as, respecto de su edad. Los casos de discapacidad auditiva se encuentran entre los 10 y 13 años; los niños/as con discapacidad intelectual tienen entre 8 y 16 años, en esta categoría se observa que a medida que aumenta la edad también aumenta la frecuencia de estos casos, concentrándose especialmente en los 12 años donde se ubican diez casos con esta dificultad; lo que respecta al trastorno motor, se observan tres casos distribuidos entre los 9 y 13 años; los Trastornos de lenguaje corresponden a la segunda mayoría en los recuentos, llegando a 9 niños/as con esta problemática, es relevante destacar que se concentran en las edades más bajas, desde 7 a 10, y de ahí en adelante no se observan más casos; finalmente los trastornos de relación y comunicación, al igual que otras categorías tiene tres casos, dos de ellos en los 8 años y el restante de 14.

Las edades de los niños/as que conforman la muestra van desde los 7 hasta los 16 años, la mayor concentración de datos se observa en el rango de 8 a 14, y dentro de este los 10, 11 y 12 años acumulan un porcentaje de 16,1 cada uno, equivalente a 10 niños/as en cada categoría. El límite inferior de las edades está dado por los criterios muestrales, donde se declara que los niños/as deben cursar segundo básico o cursos superiores.

2.4.2. Comparación de las características de la muestra y las variables de estudio

2.4.2.1. Integración Escolar y edad

Figura V.27



El gráfico nos señala la distribución de edad en relación al nivel de Integración Escolar. En los casos validos arrojados, nos indica que la edad con más casos corresponde a los once, en ésta la concentración se ubica en el nivel regular de integración, mientras que las demás frecuencias se distribuyen en los rangos de alto, y muy alto, pero aun así el nivel regular sigue siendo el de mayor agrupación.

Dentro de los rangos con más congregación de datos se ubica entre las edades de 10 a 13, dentro de los niveles, regular, bajo y muy bajo la frecuencia equivale a 17 casos, lo cual nos señala que el nivel de integración se considera más bajo.

El nivel 'muy alto' de integración logra su puntuación máxima en los nueve años, en tanto el 'alto' nivel lo alcanza en doce años, el nivel 'bajo' en los catorce alcanza la mayor concentración de frecuencia y por último el nivel 'muy bajo' dentro de los ocho años es donde logra la más alta frecuencia.

2.4.2.2. Integración Escolar y curso

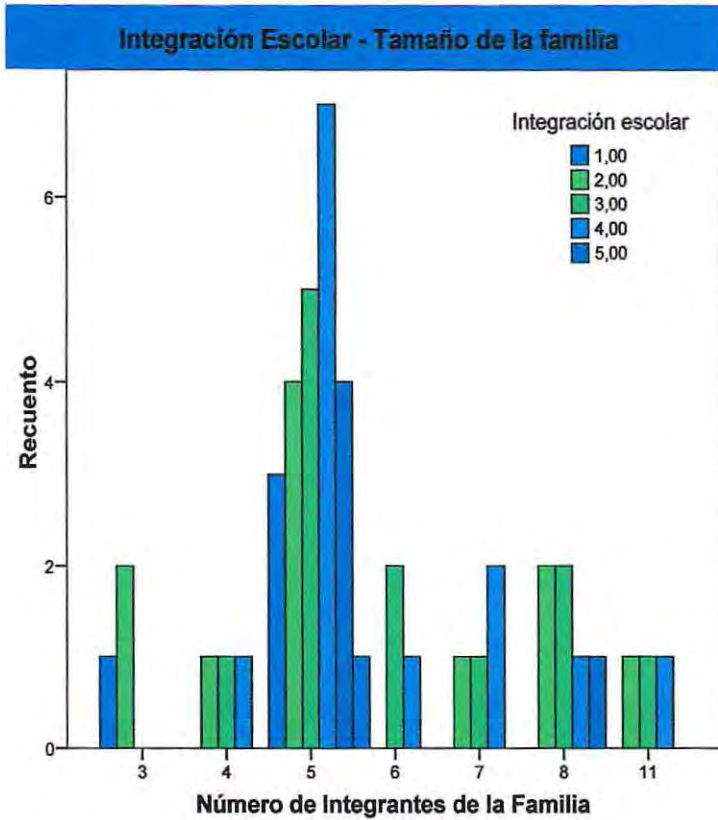
Tabla V.18

		Integración Escolar					Total	
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	1,00	
curso	2	Recuento	1	0	0	1	1	3
	% curso	33,3%	,0%	,0%	33,3%	33,3%	100,0%	
3	Recuento	1	4	4	1	1	11	
	% curso	9,1%	36,4%	36,4%	9,1%	9,1%	100,0%	
4	Recuento	0	2	1	5	1	9	
	% curso	,0%	22,2%	11,1%	55,6%	11,1%	100,0%	
5	Recuento	0	1	4	5	1	11	
	% curso	,0%	9,1%	36,4%	45,5%	9,1%	100,0%	
6	Recuento	2	3	3	1	0	9	
	% curso	22,2%	33,3%	33,3%	11,1%	,0%	100,0%	
7	Recuento	0	1	0	0	1	2	
	% curso	,0%	50,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%	
8	Recuento	1	0	0	0	0	1	
	% curso	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
Total	Recuento	5	11	12	13	5	46	
	% curso	10,9%	23,9%	26,1%	28,3%	10,9%	100,0%	

La tabla muestra la relación entre integración escolar y curso. En quinto básico se presentan once casos distribuidos entre las puntuaciones dos y cinco, donde dos corresponde al nivel 'bajo' y cinco a 'muy alto'. En sexto básico la distribución está repartida entre 'muy bajo' y 'alto', la mayoría de los niños obtuvieron puntajes entre el nivel 'regular' y 'muy bajo', dos casos calificaron en 'muy bajo' mientras que solo uno logro una 'alta' integración escolar. Por último otro de los cursos a mencionar es tercero básico con solo dos casos que alcanzaron los niveles de 'alta' y 'muy alta' integración, en tanto los niveles más inferiores alcanzaron mayor concentración de frecuencia con más de cuatro quintos del total de niños en este curso.

2.4.2.3. Integración Escolar y tamaño de la familia

Figura V.28



El gráfico nos señala la relación entre integración escolar y el tamaño de la familia. Según los datos la distribución indica que en las familias con cinco integrantes, que es donde se logró la mayor cantidad de encuestados, se alcanzó un nivel de 'alta' integración. Sin embargo a pesar de presentar la mayor frecuencia en el nivel alto, sumando los porcentajes la mayor parte se ubica en las tres categorías inferiores, 'regular', 'bajo' y 'muy bajo'.

En general en esta relación se observa que los puntajes obtenidos en la variable integración escolar se concentran más de la mitad en los niveles más bajos.

2.4.2.4. Integración Escolar y trastorno

Tipo de Trastorno	Auditivo	Recuento	Integración. Escolar					Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
Auditivo		Recuento	0	0	1	2	0	3
		% Trastorno	,0%	,0%	33,3%	66,7%	,0%	100,0%
Intelectual		Recuento	3	9	8	10	4	34
		% Trastorno	8,8%	26,5%	23,5%	29,4%	11,8%	100,0%
Motor		Recuento	1	1	1	0	0	3
		% Trastorno	33,3%	33,3%	33,3%	,0%	,0%	100,0%
TEL		Recuento	0	1	2	1	1	5
		% Trastorno	,0%	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	100,0%
Relación y Comunicación		Recuento	1	0	0	0	0	1
		% Trastorno	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Total		Recuento	5	11	12	13	5	46
		% Trastorno	10,9%	23,9%	26,1%	28,3%	10,9%	100,0%

Tabla V.19

En la tabla se presenta la distribución del tipo de trastorno de cada niño del programa que fue consultado en relación a la integración escolar. En el primer caso, 'auditivo', se aprecia que de los tres niños/as uno se ubica en 'regular' nivel, mientras que los dos restantes alcanzaron la puntuación de cuatro que corresponde a 'alto' nivel de Integración.

En segundo lugar, 'intelectual', se aprecia que la concentración en esta discapacidad se ubica en la puntuación cuatro equivalente a un 'alto' nivel de integración, sin embargo en la puntuaciones de dos y tres lograron nueve y ocho casos respectivamente, muy poca diferencia con el rango mayor, lo que no señala que de las puntuaciones obtenidas dentro de este trastorno más de la mitad se encuentra de 'regular' hacia abajo. Por otro lado hay que considerar que existe un porcentaje de la muestra que en esta tabla se nos presenta como dato perdido, puesto que muchos profesores no contestaron algunas preguntas que se incluían en el cuestionario. Ahora bien en tercer lugar 'Motor', compuesto por tres casos ubicados cada uno en 'muy bajo', 'bajo' y 'regular' nivel de integración escolar, no logra obtener puntajes altos.

Las dos últimas categorías TEL (trastornos específicos del lenguaje) y Trastornos de la relación y comunicación (TRC) componen un 13% de los datos válidos, con un solo caso en el nivel 'muy bajo' correspondiente al TRC, en tanto dos casos de TEL obtuvieron un nivel 'regular' y las demás categorías equivalen a solo un caso por nivel, relacionados con la misma discapacidad.

Por último mencionar que más de la mitad de casos válidos obtenidos para esta variable, indican que se ubican por debajo del nivel 'regular', no logrando un 'alto' ni 'muy alto' nivel de integración Escolar para la gran parte de niños consultados.

2.4.2.5. Apoyo Familiar y sexo

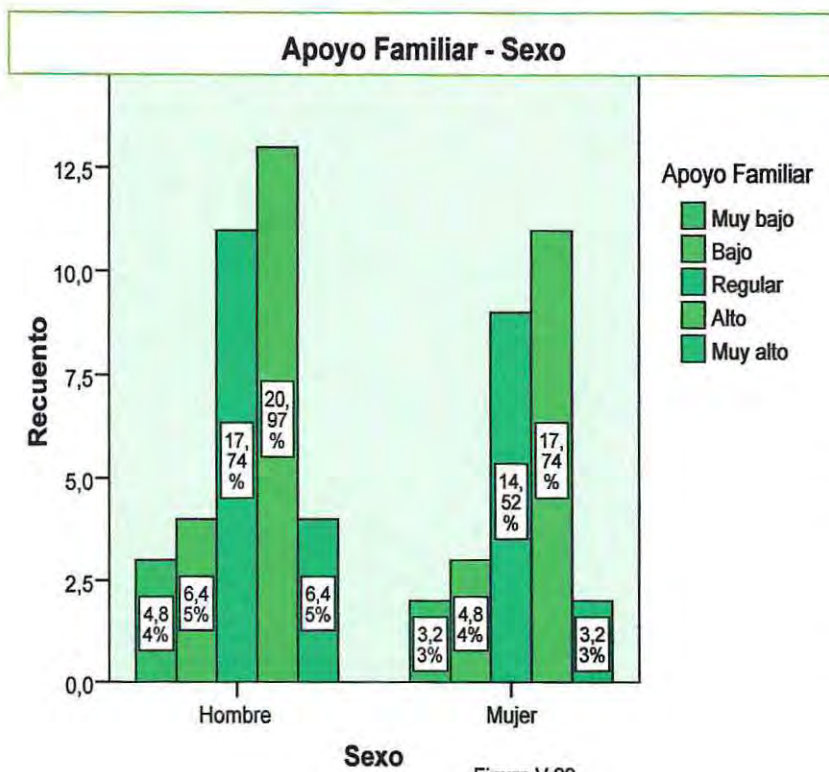


Figura V.29

La muestra se compone de 35 hombres y 27 mujeres.

Un quinto de los niños alcanza un 'alto' nivel de apoyo familiar, mientras que un 17,74% de las niñas llega a esta categoría. En ambos casos las frecuencias mantienen un alza sostenida hasta el nivel 'alto' y luego caen abruptamente desde 13 y 11 frecuencias hasta cuatro y dos niños/as respectivamente.

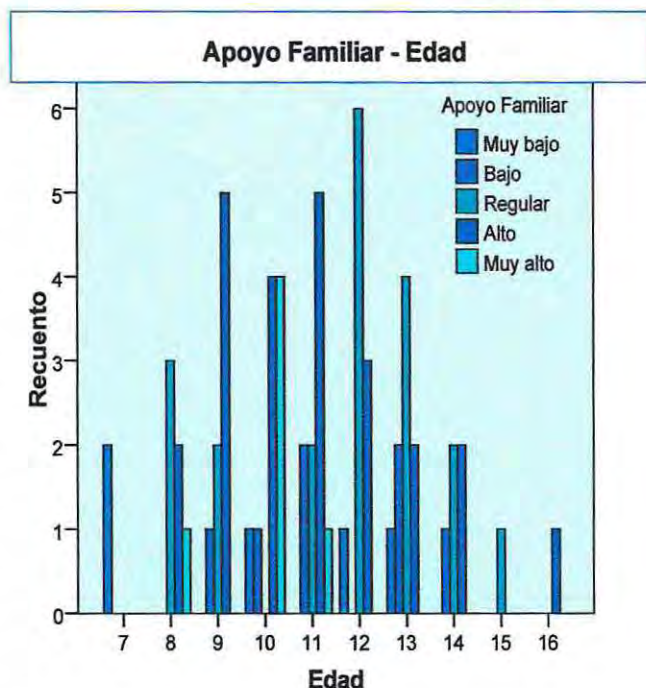
Las diferencias en las distribuciones no son significativas y probablemente solo responden a la proporción de ambos sexos en la muestra.

2.4.2.6. Apoyo Familiar y Edad

En la grafica se muestran las distribuciones referidas al apoyo familiar respecto de las edades de los niños/as integrados que conforman la muestra de este estudio.

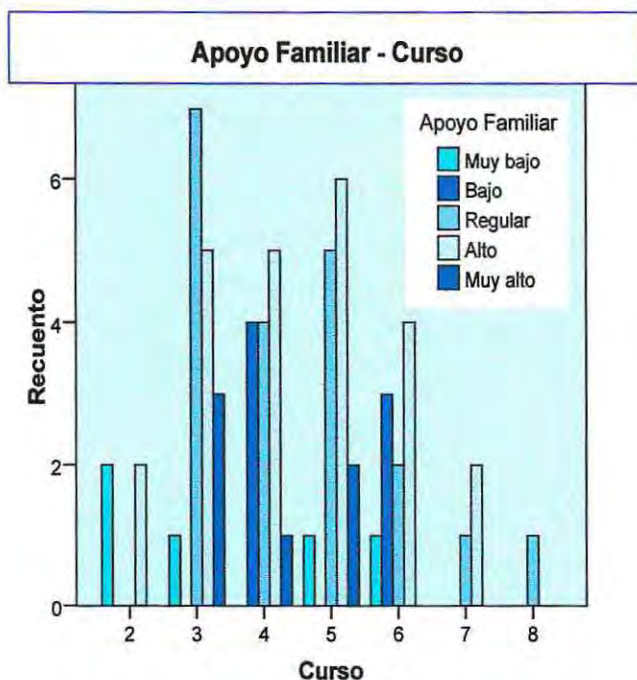
A la edad de siete años se presentan dos casos y ambos obtienen puntuaciones de apoyo que los ubican en el nivel 'muy bajo'. En los ocho años las respuestas de los niños/as califican desde el nivel 'regular' en adelante; a los nueve años se observa un cambio en la distribución que es pertinente destacar, desaparece la categoría 'muy alto' y aparece el nivel 'bajo', las que antes se encontraban representadas por un caso cada una. A pesar de esto la mayor frecuencia se concentra en 'alto' superando los dos tercios de las puntuaciones que se presentan en esta edad; A los diez años reaparecen los extremos y no existen calificaciones en 'regular', se observa un doble empate en el recuento de datos, los niveles bajos obtienen una puntuación cada uno, mientras que los altos alcanzan cuatro cada uno; En los once años desaparece el nivel 'muy bajo' y aumenta el 'bajo' representando un quinto de los datos en esta edad, al igual que la categoría 'regular'. El nivel 'alto' crece en el recuento y el 'muy alto' desciende hasta un solo caso; A la edad de 12 años solo se observan los rangos 'muy bajo', 'regular' y 'alto', en el segundo se concentran ampliamente las puntuaciones de los niños/as representando tres quintos de los datos distribuidos en esta edad; A los trece años se mantiene la predominancia de 'regular', también se observa un empate entre los niveles 'alto' y 'bajo', y la categoría 'muy bajo' es la que presenta menos frecuencia. Finalmente a los 15 y 16 años solo se presenta un caso, el primero se ubica en 'regular' y el segundo en 'alto'.

Figura V.30



2.4.2.7. Apoyo Familiar y Curso

Figura V.31



El gráfico permite observar la forma en que se presentan las categorías de apoyo familiar respecto del curso en que se encuentran los niños/as.

El nivel de apoyo 'muy bajo' es el que tiene menor frecuencia representando un 8,1% (cinco casos) de la muestra, que se distribuye entre 2° y 6°. Dentro de este rango se observa que en 4° no hay casos con este nivel de apoyo.

La categoría 'bajo' tiene mayor frecuencia que la anterior representando, aproximadamente, a uno de cada diez casos. Sin embargo se manifiesta solo en dos cursos, 4° y 6°.

El apoyo familiar 'regular' obtiene un recuento significativamente superior a las categorías mencionadas, equivalente a un tercio de los casos estudiados. Alcanza su primera y mayor frecuencia en 3° desde ahí se presenta en todos los niveles mostrando un descenso paulatino hasta 8° básico.

El nivel 'alto' alcanza un 38,7% que se distribuye entre 2° y 7° básico, manifestándose en todos los cursos que se encuentran en este rango, especialmente en quinto año. En lo que respecta a la distribución de 'muy alto' se extiende desde tercero a quinto básico con frecuencias entre uno y tres niños/as por cada uno de los cursos señalados.

En general las categorías de apoyo familiar alto se presentan con mayor fuerza entre los cursos de tercero y sexto año, similar es el caso de los niveles bajos que se concentran en cuarto y sexto básico, mientras que el 'regular' lo hace entre tercero y quinto.

2.4.2.8. Apoyo Familiar y Tamaño de la familia

En la distribución de apoyo familiar respecto del tamaño de la familia, se distingue que los grupos familiares más pequeños (tres y cuatro integrantes) presentan niveles de apoyo desde regular hacia arriba, estos casos corresponden a una cifra cercana a un quinto de la muestra.

Cuando el tamaño de la familia crece aparecen los niveles de apoyo familiar 'bajo' y 'muy bajo', sin embargo no es posible establecer que el crecimiento en las frecuencias de estas categorías sea una respuesta al aumento de los integrantes de la familia.

Los tres grupos familiares con mayor número de integrantes (9, 10 y 11) muestran casi exclusivamente nivel 'regular' y 'bajo'.

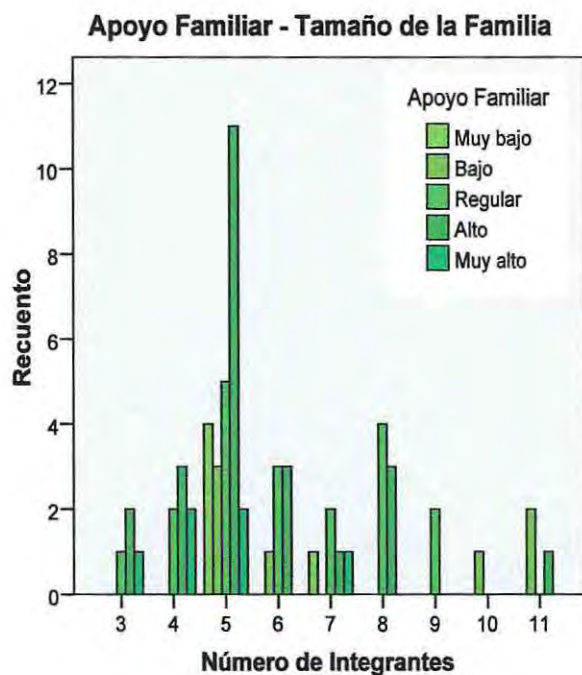


Figura V.32

2.4.3. Comparación de las variables de estudio, sus componentes y características de la muestra

2.4.3.1. Distribución de rendimiento académico respecto de Integración Escolar

Tabla de contingencia promedio final e integración escolar								
		Integración Escolar					Total	
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00		
Promedio	4,00	Recuento	1	1	0	0	0	2
		% Promedio	50,0%	50,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	4,10	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% Promedio	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	4,20	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% Promedio	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	4,30	Recuento	0	0	1	1	0	2
		% Promedio	,0%	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
	4,40	Recuento	1	1	0	0	0	2
		% Promedio	50,0%	50,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	4,50	Recuento	1	0	0	1	0	2
		% Promedio	50,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
	4,60	Recuento	0	0	2	0	0	2
		% Promedio	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	4,70	Recuento	0	0	1	1	2	4
		% Promedio	,0%	,0%	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
	4,90	Recuento	0	1	2	1	0	4
		% Promedio	,0%	25,0%	50,0%	25,0%	,0%	100,0%
	5,00	Recuento	0	1	0	1	1	3
		% Promedio	,0%	33,3%	,0%	33,3%	33,3%	100,0%
5,10	Recuento	0	1	2	1	0	4	
	% Promedio	,0%	25,0%	50,0%	25,0%	,0%	100,0%	
5,20	Recuento	0	2	2	1	1	6	
	% Promedio	,0%	33,3%	33,3%	16,7%	16,7%	100,0%	
5,30	Recuento	0	0	0	1	0	1	
	% Promedio	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%	
5,40	Recuento	0	0	0	2	0	2	
	% Promedio	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%	
5,50	Recuento	1	0	0	0	0	1	
	% Promedio	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
5,60	Recuento	0	1	0	2	1	4	
	% Promedio	,0%	25,0%	,0%	50,0%	25,0%	100,0%	
6,00	Recuento	0	0	1	0	0	1	
	% Promedio	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%	
6,10	Recuento	0	1	0	0	0	1	
	% Promedio	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
6,20	Recuento	0	0	1	0	0	1	
	% Promedio	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%	
6,40	Recuento	0	0	0	1	0	1	
	% Promedio	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%	
6,50	Recuento	1	0	0	0	0	1	
	% Promedio	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
Total	Recuento	5	11	12	13	5	46	
	% Promedio	10,9%	23,9%	26,1%	28,3%	10,9%	100,0%	

Tabla V.20

La tabla de contingencia relaciona la Integración Escolar y el promedio final del primer semestre obtenido por los niños consultados. El resultado de las distribuciones nos señala que en el nivel 'muy alto' se logran cinco casos, presentándose dos de estos en el promedio 4.7. El nivel 'alto' (puntuación 4) está compuesto por trece casos con una distribución muy homogénea, puesto que ningún promedio presenta una concentración mayor a dos, solo en 5.4.

Los niveles más bajos están compuestos por cinco casos de los cuales tres alcanzaron 'muy bajo' con promedios inferiores a 4.5.

En tanto el nivel bajo con un 23.9 % de los casos válidos, se concentra con dos frecuencias en el promedio 5.2.

En el nivel 'regular' se presentan doce casos, los datos se agrupan entre los promedios 4.6 a 5.2

Por último es importante destacar que, a pesar de no existir una gran concentración de los datos, entre las categorías 'regular', 'bajo' y 'muy bajo' existen muchos casos que no logran una adecuada integración.

2.4.3.2. Distribución de rendimiento académico respecto del apoyo familiar

		Tabla de contingencia Promedio * Apoyo Familiar					
		Apoyo Familiar					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy alto	
Promedio final del primer semestre	4,00	1	0	1	0	0	2
	4,10	0	1	0	0	0	1
	4,20	0	0	0	1	0	1
	4,30	0	0	0	1	2	3
	4,40	0	0	1	2	0	3
	4,50	0	0	1	1	0	2
	4,60	0	1	0	1	0	2
	4,70	1	0	2	2	0	5
	4,80	0	1	0	0	0	1
	4,90	0	0	2	2	0	4
	5,00	0	0	1	3	0	4
	5,10	0	0	3	2	0	5
	5,20	1	2	1	4	0	8
	5,30	1	2	0	0	0	3
	5,40	0	0	2	1	1	4
	5,50	0	0	1	0	0	1
	5,60	0	0	2	1	1	4
	6,00	0	0	0	1	0	1
	6,10	0	0	2	0	1	3
	6,20	1	0	0	0	0	1
	6,40	0	0	0	1	1	2
	6,50	0	0	1	1	0	2
Total		5	7	20	24	6	62

Tabla V.21

La tabla anterior presenta datos en torno a la distribución de los niveles de apoyo respecto de los promedios de notas obtenidos durante el primer semestre por los niño/as que conforman la muestra.

En términos generales los niveles bajos se ubican en promedios inferiores a 5,3, que de acuerdo al rango de amplitud que presentó el rendimiento académico son calificaciones regulares y bajas. Son 11 los casos que corresponden a esta descripción y representan al 17,8% de la muestra.

El apoyo familiar categorizado como 'regular' se concentra entre las calificaciones 4,4 y 6,1, incluyendo ambos extremos, los casos que se ubican en este rango alcanzan un porcentaje cercano a un tercio del total de los casos considerados en el estudio. Estos promedios son de carácter 'bajo', 'regular' y 'alto', sin embargo se aprecia que no se encuentran representados los extremos reales (4 y 6,5).

En cuanto a las notas más altas nueve estudiantes obtienen desde 6 hacia arriba, entre ellos cinco presentan niveles de apoyo 'alto', implicando que más de la mitad de los niños que califican en estas puntuaciones son altamente apoyados por sus familias.

2.4.3.3. Distribución de la Subdimensión integración social respecto del rendimiento académico

El gráfico nos muestra la distribución entre el promedio y la integración social. Como se puede apreciar las puntuaciones más obtenidas corresponden a la categoría 'regular', encontrándose en todos los promedios. Si se considera que estos van de 4 a 6,5, se observará que en los tres promedios más bajos existe solo un 'bajo' nivel de integración considerando que hasta el 4.5 la predominancia es del nivel bajo, en tanto lo referido al total de la muestra, este alcanza el 27.4% con 17 niños.

Después el nivel 'regular' obtiene la mayor cantidad de frecuencia con un 50% del total de la muestra equivalente a 31 casos. Mientras que el nivel 'alto' abarca solo 14 casos con un 22.6%.

Esta distribución nos indica que la integración se encuentra en los niveles bajos y regular, alcanzando todos los promedios, sin embargo predomina en los promedios más bajo.

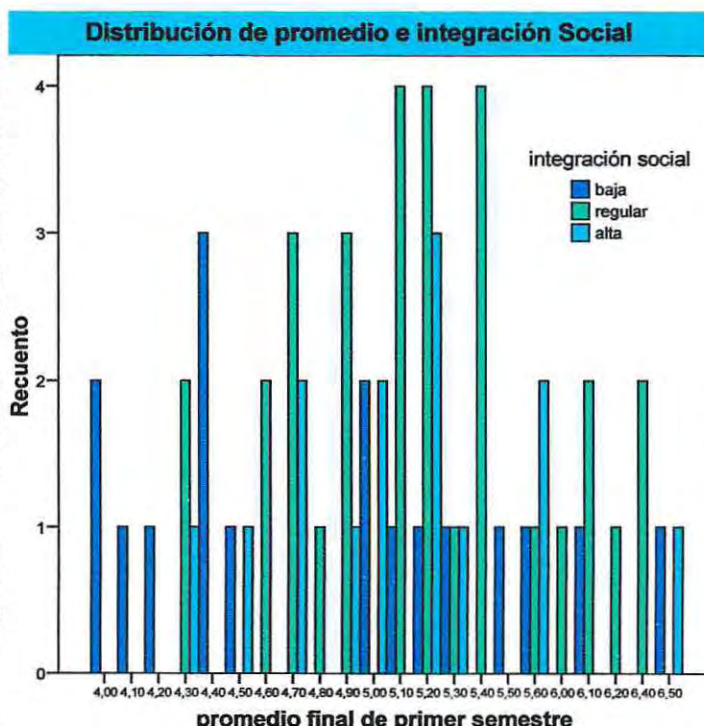


Figura V.33

2.4.3.4. Distribución de la Subdimensión integración social respecto de la edad

		Integración Social			Total	
		baja	regular	Alta	baja	
edad	7	Recuento	0	1	1	2
		% edad	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
8	Recuento	3	3	0	6	
		% edad	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
9	Recuento	3	1	4	8	
		% edad	37,5%	12,5%	50,0%	100,0%
10	Recuento	1	9	0	10	
		% edad	10,0%	90,0%	,0%	100,0%
11	Recuento	1	5	4	10	
		% edad	10,0%	50,0%	40,0%	100,0%
12	Recuento	1	6	3	10	
		% edad	10,0%	60,0%	30,0%	100,0%
13	Recuento	3	4	2	9	
		% edad	33,3%	44,4%	22,2%	100,0%
14	Recuento	3	2	0	5	
		% edad	60,0%	40,0%	,0%	100,0%
15	Recuento	1	0	0	1	
		% edad	100,0%	,0%	,0%	100,0%
16	Recuento	1	0	0	1	
		% edad	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Total	Recuento	17	31	14	62	
	% edad	27,4%	50,0%	22,6%	100,0%	

En la tabla se compararon la edad y la integración social, la distribución indica que en el rango de siete a diez años el nivel 'regular' abarca un 22.5% con 14 casos.

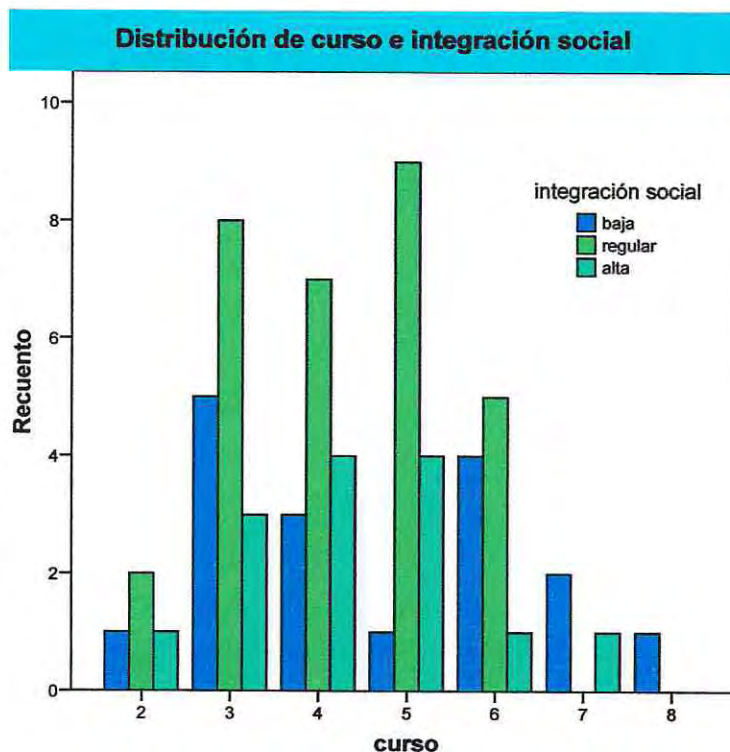
Dentro de la muestra las edades que más se reiteran están entre los diez y doce años, con 10 casos cada uno. La predominancia se ubica en el nivel 'regular', con veinte casos, el nivel alto no alcanza un quinto de la muestra

En las edades más grandes 15 y 16 años se consigue solo un nivel bajo.



Tabla V.22

2.4.3.5. Distribución de la Subdimensión integración social respecto del curso



En el grafico es posible apreciar que entre 3 y 6º básico predomina el nivel 'regular' completando más de tres cuartos de la muestra.

El nivel de integración social 'bajo' obtuvo frecuencia en todos los cursos, sin embargo en tercero es donde logro un mayor porcentaje, en tanto el nivel 'alto' se logra solo hasta 7º básico y concentra sus resultados entre tercero y quinto, aún cuando en ningún curso es superior al nivel 'regular'.

Figura V.34

2.4.3.6. Distribución de la Subdimensión integración social respecto del trastorno

Tabla de contingencia Trastorno * Integración Social						
Tipo de Trastorno			Nivel de Integración social			Total
			baja	regular	alta	
Auditivo	Recuento		0	3	0	3
	% tipo de trastorno		,0%	100,0%	,0%	100,0%
Intelectual	Recuento		12	21	11	44
	% tipo de trastorno		27,3%	47,7%	25,0%	100,0%
Motor	Recuento		2	1	0	3
	% tipo de trastorno		66,7%	33,3%	,0%	100,0%
TEL	Recuento		1	5	3	9
	% tipo de trastorno		11,1%	55,6%	33,3%	100,0%
Relación y Comunicación	Recuento		2	1	0	3
	% tipo de trastorno		66,7%	33,3%	,0%	100,0%
Total	Recuento		17	31	14	62
	% tipo de trastorno		27,4%	50,0%	22,6%	100,0%

Tabla V.23

La tabla muestra la distribución en cuanto al trastorno y la integración social que presenta cada niño que conforma la muestra del estudio. En lo que corresponde a la Necesidad Educativa Especial auditiva, refleja que los tres casos obtuvieron un nivel 'regular'.

En lo que se refiere a motor, compuesta por igual número de integrantes que la anterior, consiguieron un 'bajo' y 'regular' nivel con dos y un caso respectivamente.

Por otro lado TEL con nueve niños, tienen una concentración de la frecuencia en el nivel 'regular' con 8%, siguiéndole el nivel 'alto' con 5% y el nivel 'bajo' con solo un caso equivalente al 1.6%.

El trastorno de relación y comunicación consiguió el nivel 'regular' y 'bajo', predominando este último con dos de los tres casos que lo componen. No se alcanza el nivel 'alto' de integración social.

Por último el intelectual, que compone la mayoría de la muestra y por lo mismo presenta la mayor concentración de frecuencias, sigue la misma línea de los trastornos anteriores, ubicándose el nivel 'alto' con solo 17% del total, con el menor número de casos, le sigue el nivel 'bajo' con doce casos, mientras que más de la mitad de la muestra en este trastorno alcanzó el nivel regular con un 33%.

2.4.3.7. Distribución del curso respecto del rendimiento académico

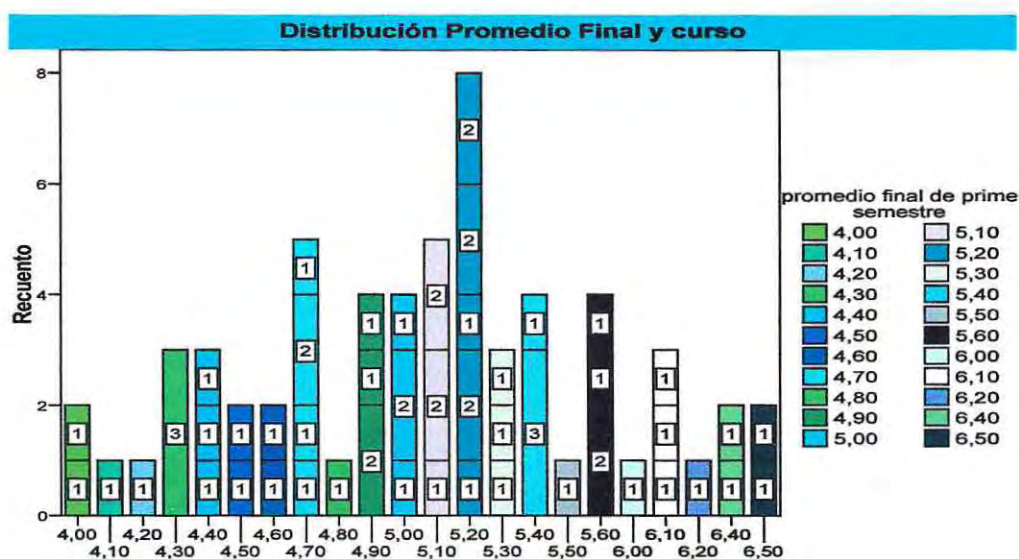


Figura V.35

Tabla de distribución por curso y promedio final									
X	Curso							total	%
	2	3	4	5	6	7	8		
4		1			1			2	3.2
4,1			1					3	1.7
4,2						1		4	1.7
4,3				3				7	4.9
4,4	1	1			1			10	4.9
4,5	1				1			12	3.2
4,6				1	1			14	3.2
4,7	1	1	2			1		19	8.0
4,8			1					20	1.7
4,9	2			1	1			24	6.5
5,0	1	2				1		28	6.5
5,1			1	2	2			33	8.0
5,2	1	2	1	2	2			41	12.9
5,3	1		1		1			44	4.9
5,4			3	1				48	6.5
5,5							1	49	1.7
5,6	2	1	1					53	6.5
6,0	1							54	1.7
6,1	1	1	1					57	3.2
6,2	1							58	1.7
6,4	1	1						60	3.2
6,5	1	1						62	3.2
Tota	4	20	34	48	57	61	62		100

Tabla V.24

Según la tabla es posible apreciar los resultados obtenidos al cruzar dos variables promedio final del primer semestre y curso de cada niño consultado.

Los cursos que obtuvieron los promedios más bajos abarcan mayoritariamente entre 3º y 6º aunque algunos se encuentran en 7º.

Se debe considerar que en los promedios inferiores a cinco se encuentra la mayor dispersión de los datos, ya que si bien la mitad de la muestra se ubica en el promedio 5.2, por debajo de esta no existe una concentración en torno a un curso específico o alguna nota en especial. A diferencia de esto, desde el rango 5 hasta el 5.4 se aprecia una concentración con más de una frecuencia por curso en más de dos ocasiones, pero solo entre segundo y sexto básico.

También es importante observar lo que sucede con los promedios más altos, por ejemplo de 5.6 hacia arriba los datos se concentran solo entre segundo y quinto básico. Ninguno de los cursos superiores alcanza las notas de máximo nivel, categorizadas como logradas. Las notas más altas alcanzadas, 6.4 y 6.5 corresponden a los cursos más pequeños, segundo y tercero básico.

2.4.3.8. Distribución de las edades respecto del rendimiento académico

Tabla de distribución por Edad y Promedio												
X	Edad											Total
	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	%	
4						1	1				3.2	2
4,1			1								1.7	3
4,2								1			1.7	4
4,3				1	1	1					4.9	7
4,4			1		1		1				4.9	10
4,5		1					1				3.2	12
4,6					1		1				3.2	14
4,7		1		1	1	1	1				8.0	19
4,8				1							1.7	20
4,9			1		2			1			6.5	24
5,0			1	1		1				1	6.5	28
5,1						2	3				8.0	33
5,2	1		2		2	2	1				12.9	41
5,3	1				1			1			4.9	44
5,4				2	1	1					6.5	48
5,5									1		1.7	49
5,6		1	1	1		1					6.5	53
6,0				1							1.7	54
6,1				1				2			3.2	57
6,2				1							1.7	58
6,4		2									3.2	60
6,5		1	1								3.2	62
Total	2	6	8	10	10	10	9	5	1	1	100	

Tabla V.25

La tabla muestra la distribución de las frecuencias obtenidas en relación a la edad y promedio del primer semestre de cada niño encuestado. Dentro de los resultados se observa que un 5.2 fue la categoría con más casos (8) correspondiente a un 12.9%, siendo también el rango que presenta más diversidad en cuanto a la edad que tiene cada niño que obtuvo dicho promedio, variando entre siete y trece años.

Los dos niños/as de mayor edad en la muestra presentan una diferencia de cinco decimas entre ellos, además tal como se indicó en un análisis anterior, estos no se encuentran en el curso que corresponde según su edad.

Los promedios superiores a seis, lo consiguieron niños de entre 7 y 14 años, sin embargo más del 70% de la muestra corresponde a menores de once.

La mediana se ubica entre los rangos de 5,1 y 5,2 por tanto se observa que la mayor parte de la muestra logro promedios bajos, correspondientes a los rangos inferiores a 5,0.

2.4.3.9. Distribución de trastornos respecto del rendimiento académico

Tabla de distribución por Promedio y Trastorno							
\bar{X}	Tipo de trastorno					totales	%
	Auditivo	Intelectual	Motor	TEL	TRC		
4		2				2	3.2
4,1		1				3	4.9
4,2		1				4	6.6
4,3		3				7	11.5
4,4		2	1			10	16.4
4,5		2				12	19.6
4,6		2				14	22.8
4,7		4			1	19	30.8
4,8		1				20	32.5
4,9	1	2		1		24	39
5,0		4				28	45.5
5,1	1	3	1			33	52
5,2		5	1	2		41	64.9
5,3		1		1	1	44	69.8
5,4	1	3				48	76.3
5,5		1				49	78
5,6		3		1		53	84.5
6,0				1		54	86.2
6,1		3				57	91.1
6,2		1				58	92.8
6,4				2		60	98
6,5				1	1	62	100
Total	3	44	3	9	3		
%	4.8	75.8	80.6	95.1	100		100

Tabla V.26

En la tabla es posible apreciar la distribución del promedio cruzada con la variable del tipo de trastorno de cada niño. En la muestra se presentan cinco tipos de trastorno, entre ellos la sigla TEL corresponde a Trastornos Específicos del Lenguaje en tanto TRC, nos señala los Trastornos de Relación y Comunicación.

En el caso de auditivo encontramos que obtuvieron promedios entre los rangos 4.9 y 5.4, los que se encuentran dentro de las categorías con mayor agrupación de datos, estas calificaciones corresponden a un desempeño 'regular'. Dichos casos cursan tercero, cuarto y quinto básico.

Lo que respecta al trastorno motor, al igual que el anterior hay solo tres casos equivalentes al 4.8% del total de la muestra, los promedios obtenidos están por debajo de la mediana y oscilan entre 4.9 y 5.2.

En TEL se consultaron nueve casos lo que equivale al 14.5%, estos lograron promedios por encima de la mediana, exceptuando solo un caso que obtuvo un 4.9, los demás se ubicaron en el rango de 5.2 hasta 6.4; en este trastorno es donde se alcanzaron tres de los cuatro promedios más altos.

Por otro lado TRC, lo componen para esta muestra tres casos equivalentes al 4.8%, los resultados conseguidos son muy diversos, puesto que en una ocasión alcanzan una diferencia de más de 10 decimas entre uno y otro, el más bajo es de 4.7, le sigue un 5.3 para finalizar con un 6.5 la puntuación más alta obtenida.

Por último los casos de discapacidad intelectual, que son la mayoría de la muestra con 44 casos que superan los tres quintos de la muestra, dentro de todas las puntuaciones no lograron obtener los promedios más altos, tan solo en un caso lograron un 6.2 como máximo. Dentro de esta discapacidad la moda se ubica en 5.2 con cinco niños, también es importante un resultado que se visualiza dentro de la tabla mostrando que casi la totalidad de los casos que obtienen los siete promedios más bajos, corresponden a esta Necesidad Educativa Especial.

2.4.4. Comparación de Integración Escolar entre profesores de Aula común y Aula de recursos

2.4.4.1. Distinciones en la variable Integración Escolar

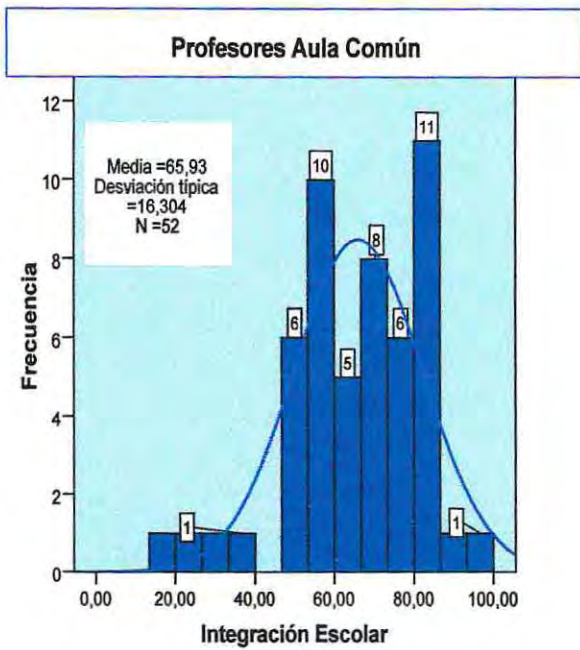


Figura V.36

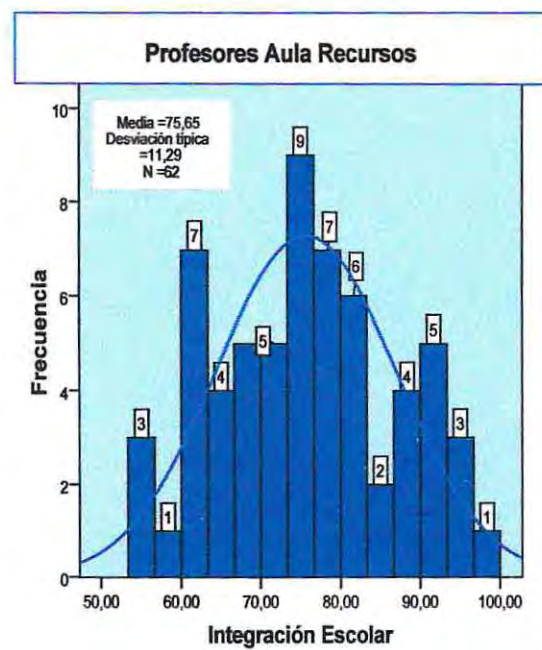


Figura V.37

Estadísticos		
N	Válidos	52
	Perdidos	10
Media		65,9269
Mediana		68,4000
Moda		52,30(a)
Desv. típ.		16,30390
Mínimo		19,00
Máximo		94,00

Tabla V.27

Estadísticos		
N	Válidos	62
	Perdidos	0
Media		75,6500
Mediana		75,5500
Moda		55,10(a)
Desv. típ.		11,29022
Mínimo		54,40
Máximo		97,30

Tabla V.28

Las figuras muestran dos gráficos de integración escolar, el de la izquierda representa la visión de los profesores de aula común y el de la derecha la de los profesores del aula de recursos. Inmediatamente después se presentan las tablas de estadísticos correspondientes a cada uno de los gráficos.

A pesar de tratarse de la misma variable se observan grandes distinciones, la curva de los profesores de recursos obedece en mayor medida que la de los profesores de aula común, a una distribución normal. Respecto a la opinión de los docentes del aula común, es posible observar un pequeño sesgo hacia la izquierda, considerando que presenta mayor dispersión que su distribución de contraste, las mayores frecuencias se agrupan en las puntuaciones más altas obtenidas. A pesar de esto la mitad de los datos de esta última distribución, se ubica por debajo de 68,4, mientras que los profesores de aula de recursos opinan que la mitad de los casos es inferior a 75,5. De igual forma hay variaciones en torno a la media, en el aula común opinan que en promedio la integración escolar de los niños/as es de 65,92, a diferencia de esto en el aula de recursos se eleva a 75,65 puntos.

Otra distinción relevante entre ambos gráficos corresponde a las puntuaciones mínimas y máximas, especialmente a la primera que en los profesores de aula común solo alcanza 19, mientras que los de recursos comienzan su recorrido en 54,4, esto propicia una explicación a las diferencias en torno a la dispersión. Las diferencias observadas siguen un patrón de comportamiento que señala que la percepción de los profesores de aula de recursos en torno a la integración escolar de los niños/as con NEEs, es mayor que la presentada por los docentes de aula común.

2.4.4.2. Distinciones en la Subdimensión Relaciones Interpersonales

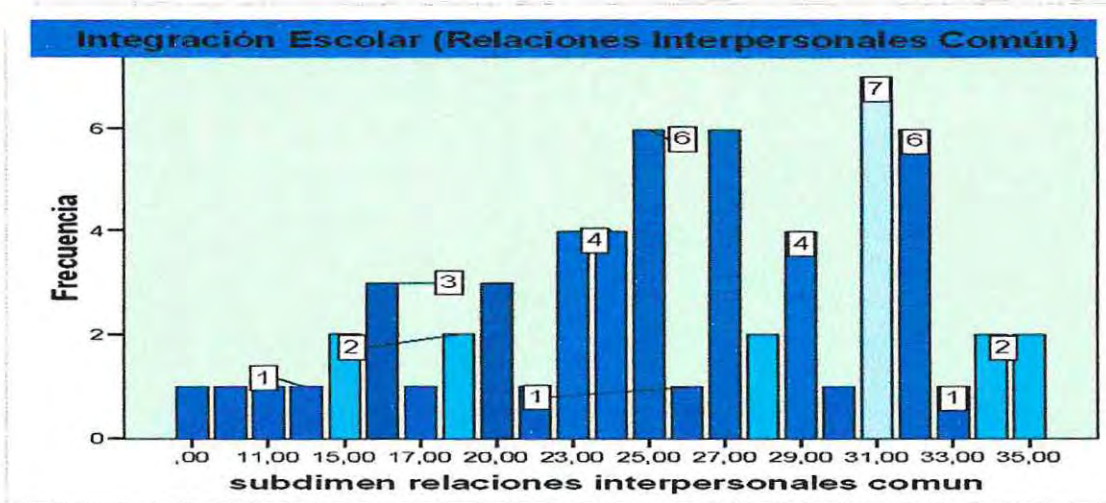


Figura V.38

		Profesores aula común	Profesores aula recurso
N	Válidos	62	62
	Perdidos	0	0
Media		25,0484	28,7581
Mediana		26,5000	30,0000
Moda		31,00	33,00(a)
Mínimo		,00	16,00
Máximo		35,00	35,00

(a) Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla V.29

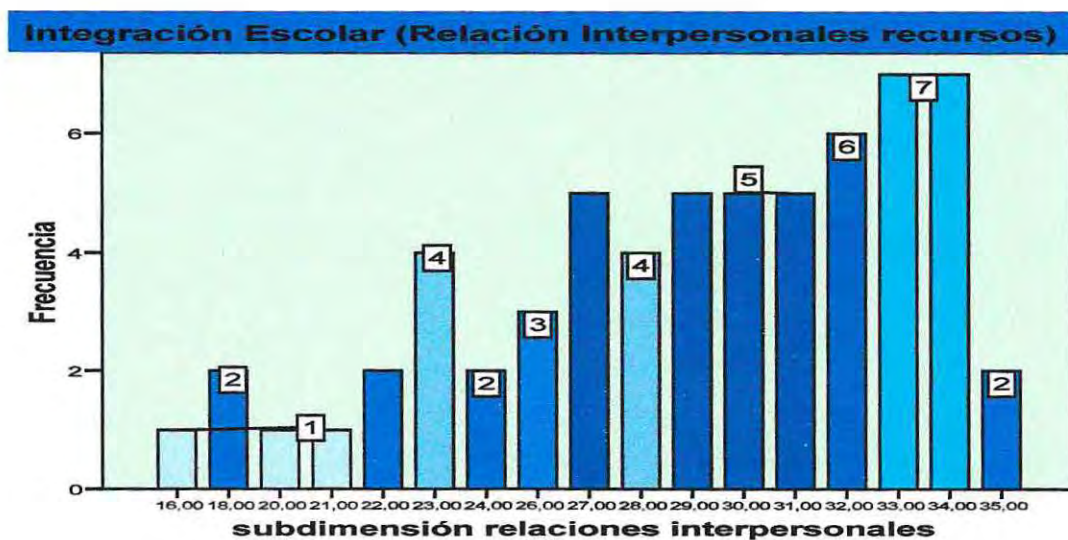
El primer gráfico en la parte superior muestra la distribución de frecuencias de los profesores del aula común con respecto a las relaciones interpersonales que establecen los niños consultados, en el caso del gráfico ubicado en la parte inferior señala las respuestas obtenidas por los profesores de aula de recursos en relación a la dimensión antes mencionada.

Los puntajes máximos correspondían a 35 puntos, los que fueron conseguidos por ambos profesores, sin embargo se aprecia una gran diferencia en las puntuaciones mínimas ya que en el aula común obtuvieron cero puntos, y en recursos alcanzaron los 16. Esto significa que la opinión de cada profesor es muy distinta, encontrándose ubicados en diferentes niveles de relaciones según sus visiones.

Además es posible observar que la concentración de los datos de profesores de recursos es sobre los 27 puntos, en tanto los de aula común presentan una distribución muy amplia en las puntuaciones.

Por último en los estadísticos se aprecia una diferencia de dos puntuaciones como mínimo.

Figura V.39



2.4.4.3. Distinciones en el indicador 'Calidad de vínculos afectivos existentes'

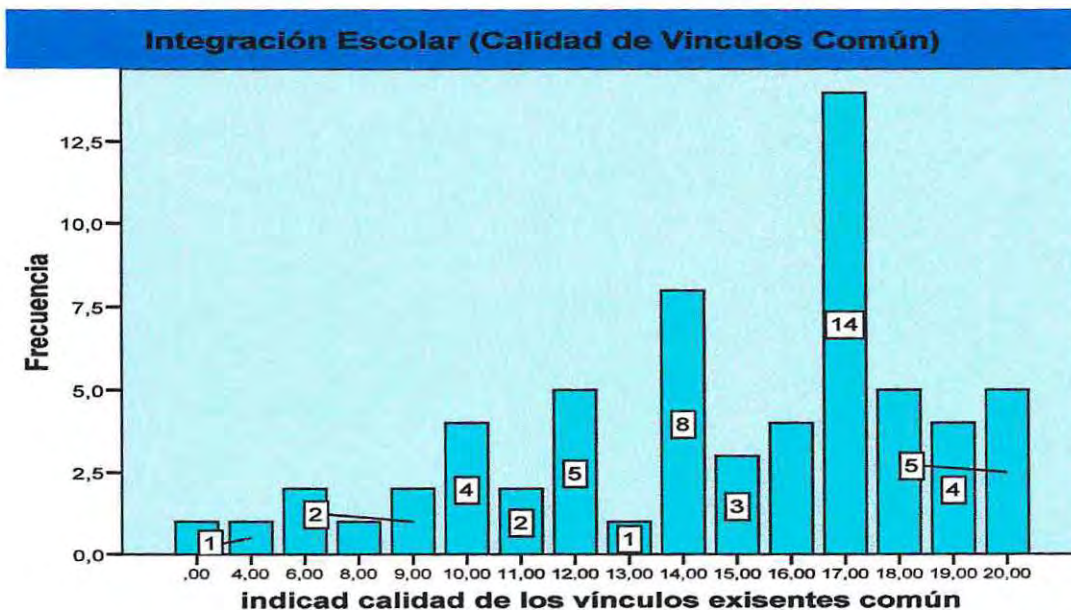


Figura V.40

		Profesores aula común	Profesores aula recursos
N	Válidos	62	62
	Perdidos	0	0
Media		14,5484	16,8710
Mediana		16,0000	17,5000
Moda		17,00	20,00
Mínimo		,00	9,00
Máximo		20,00	20,00

Las gráficas representan las puntuaciones obtenidas para el indicador calidad de vínculos. Con el objeto de realizar un contraste se dividió en profesores de aula común y recursos, ubicados en la parte superior e inferior respectivamente. Además se adjuntan los estadísticos, en estos se visualiza la diferencia entre los puntajes mínimos y máximos obtenidos, el rango de distancia es de 8 puntos.

En el gráfico inferior se aprecia la concentración de datos sobre la mediana, 17.5, donde las frecuencias son más altas, esto nos indica que de acuerdo a los resultados los profesores de recursos creen que la calidad de los vínculos de los niños es buena, y por tanto tiene un alto nivel, en cambio los profesores de aula común, si bien también alcanzaron la categoría de 'alto', tienen mayor distribución de datos en las puntuaciones de 'regular' nivel y 'bajo', existiendo nueve categorías más, por lo que la opinión de estos últimos es mucho más diversa.

A pesar de ser las mismas variables tienen grandes diferencias, en el caso de profesores de recursos la mitad de la muestra obtuvo un 'alto' nivel, a diferencia de aula común que solo el 20% se ubico en esta categoría.

Tabla V.30

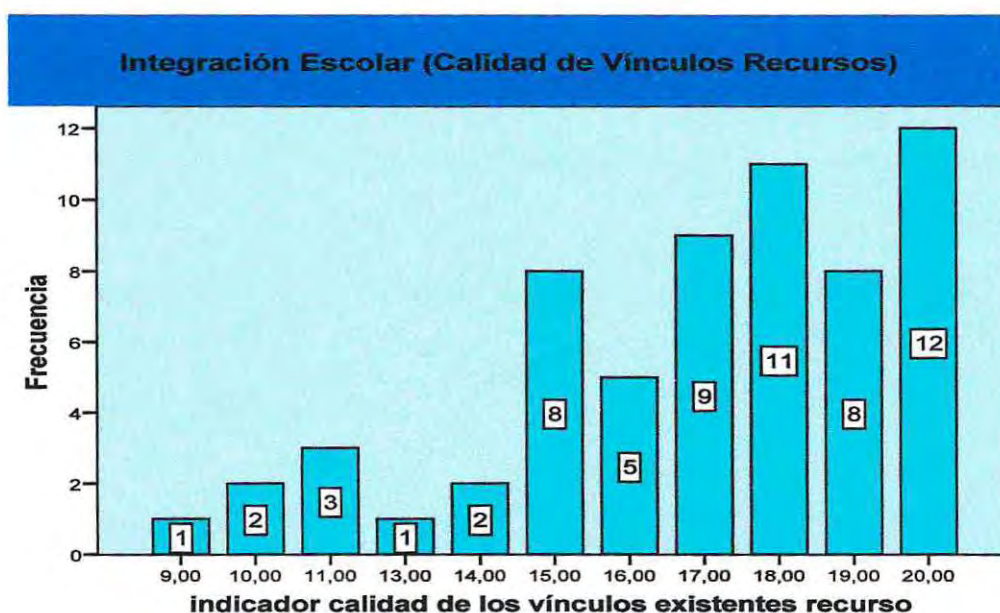


Figura V.41

2.4.4.4. Distinciones en el indicador 'Frecuencia en las interacciones'

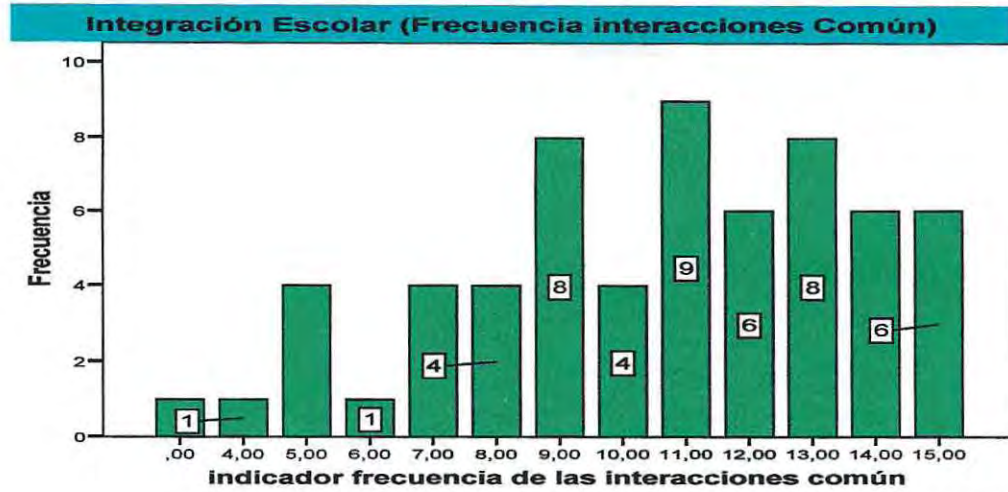


Figura V.42

Los gráficos corresponden a los resultados obtenidos para el indicador frecuencia de las interacciones, estas se dividen en área común (gráfico superior) y profesores de recursos (parte inferior).

La distribución de las frecuencias presenta varias diferencias, por ejemplo, los puntajes obtenidos como mínimos y máximos, en el primero existen diez puntos de distancia, mientras que en los máximos la diferencia es de 14. En esta categoría ninguna de las dos áreas obtuvo la puntuación máxima posible (treinta).

La concentración de los datos, por la diferencia entre los puntajes antes mencionados, es muy distinta en cada caso, en los profesores de aula común el nivel de frecuencia es 'bajo' con un 43.5%, en cambio en los profesores de recursos no hay ninguna puntuación que alcance esta categoría. En tanto el nivel 'regular' de frecuencia en las interacciones, en el área común logra el 56.4%, con 35 casos; a diferencia de esto lo que corresponde a recursos es de 30.6% con una frecuencia de 19. Por último el nivel 'alto' lo consigue el área de recursos con 69.3% correspondiente a 43 casos.

		Profesores aula común	Profesores aula recursos
N	Válidos	62	62
	Perdidos	0	0
Media		10,5000	22,3871
Mediana		11,0000	23,0000
Moda		11,00	25,00
Mínimo		,00	11,00
Máximo		15,00	29,00

Tabla V.31

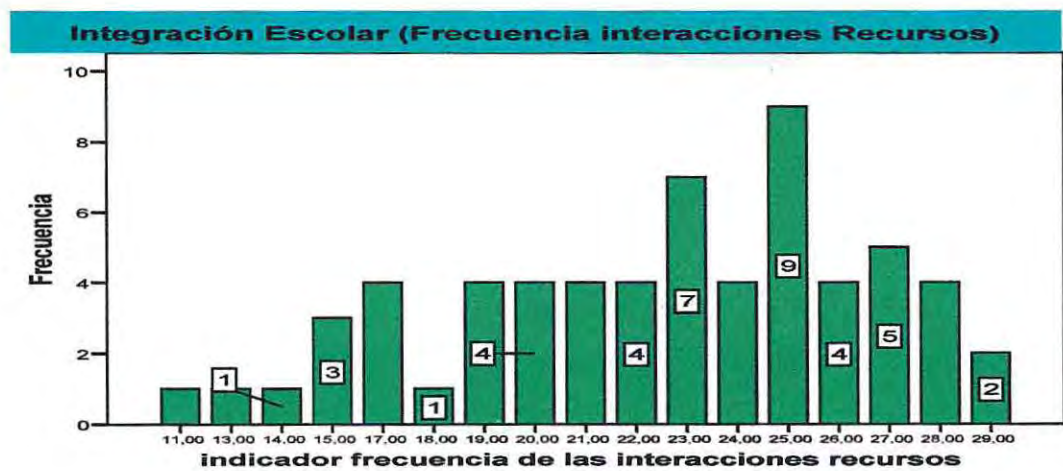


Figura V.43



Universidad de Valparaíso
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Trabajo Social - Campus Santiago



Capítulo VI: Conclusiones y Aportes

Seminario de Trabajo Social

1. Conclusiones y aportes en torno a los objetivos de la Investigación

Considerando que el objetivo general da respuesta a nuestra pregunta de investigación y que al mismo tiempo este objetivo se desglosa en los respectivos objetivos específicos, que en este caso son tres referidos a conocer y describir las características de las variables de estudio 'Integración Escolar' y 'Apoyo Familiar', las conclusiones se realizan abordando cada uno de los objetivos específicos de la investigación en un punto aparte.

Junto con ellos se presentan dos conclusiones referidas al trabajo social y a la institución en que se llevo a cabo el estudio, en este caso específicamente al Proyecto de Integración de la comuna de Maipú. A continuación se desarrollan los temas enunciados.

1.1. Conclusiones acerca del nivel de Apoyo Familiar

El cuestionario que se utilizó para medir la variable 'Apoyo Familiar' tiene un puntaje mínimo y máximo, probable, de 0 y 79 puntos, respectivamente. La aplicación dio como resultado un rango de 36 puntos entre las puntuaciones 43 (puntaje mínimo obtenido) y 79 (puntaje máximo obtenido, que a la vez coincide con el probable) a partir del cual se observan los siguientes cinco niveles de apoyo familiar: 'muy alto', 'alto', 'regular', 'bajo' y 'muy bajo'. La mayoría de los niños clasificaron sus respuestas en la categoría 'regular' y 'alta', superando esta última por dos casos a su precedente, en concordancia con esto el promedio total de la variable 'apoyo familiar' también se ubica en 'regular', mientras que la moda siendo superior por un punto clasifica en 'alto'. A pesar de esto llama la atención que un quinto de los niños/as presente índices 'bajo' y 'muy bajo' a la vez que un tercio de los casos se ubique en 'regular', con lo cual se asciende a la suma del 51,6% del total de la muestra. De igual forma se observa que los extremos obtienen una frecuencia muy similar, 5 y 6 casos cada uno en orden ascendente.

Los datos presentados permiten visualizar los niveles en que se presenta el 'apoyo familiar' en los niños/as que componen la muestra del presente estudio. Al contrastar estos resultados con el rol que juega la familia, y la importancia del apoyo que esta puede brindar a sus niños/as en el proceso de integración y educación, lo primero que se observa es la influencia directa que este núcleo ejerce en el comportamiento y disposición del educando. Se debe tener presente que la familia es un grupo social que se caracteriza por la fuerte relación e influencia que existe entre sus integrantes, por lo cual es señalado como un 'holen', es decir, un todo capaz de afectar desde la totalidad a los integrantes y viceversa, en este contexto el 'apoyo familiar' es una variable que cuenta con el potencial para influir en el desarrollo de los niños/as, de ahí la importancia de que se encuentre mayoritariamente en niveles altos más aún si se trata de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales.

Al referirse a la variable 'apoyo familiar' se hace mención a un factor protector que se encuentra directamente relacionado con la dinámica de la familia, su cohesión y adaptabilidad. Que un integrante de este núcleo presente ciertas dificultades sitúa a todos sus integrantes ante un desafío que se compone principalmente de aceptarlo, integrarlo a la familia y responder a sus requerimientos especiales. Es fundamental que los niños/as con trastornos o discapacidades que dificultan el proceso de desarrollo físico y/o cognitivo, sean integrados primero en sus familias puesto que este es el primer paso para iniciar un proceso de integración social, es fundamental que establezcan interacciones de igual forma que lo hacen el resto de los miembros que componen sus grupos familiares. Una de las formas a través de las cuales se refleja este proceso es el 'apoyo familiar', estos niños requieren de un apoyo irremplazable, constante y permanente por parte de sus núcleos. Los índices observados en la muestra, si bien tienden a concentrarse en el nivel alto representando 24 casos equivalentes a una fracción cercana a los dos quintos, es preocupante que un quinto de los niños/as presente niveles bajos y que a su vez entre ellos un 41,8% se ubique en la categoría 'muy bajo'. La situación de los casos que califican su 'apoyo familiar' en 'regular', aunque es más auspiciosa que la anterior no deja de ser de cuidado, debido a que tal como se ha mencionado todos los integrantes de una familia son afectados por los sucesos que ocurren en su interior y también por aquellos que intervienen desde el exosistema, los niños/as se encuentran en circunstancias de mayor debilidad producto de que aún no cuentan con las herramientas necesarias para adquirir la autonomía, es decir que son dependientes del abrigo y protección de una familia. Si a esto le agregamos las dificultades que implican los trastornos y discapacidades que manifiestan los niños/as que conforman el universo de este estudio, se hace aún más importante que la familia muestre interés por su desarrollo psicosocial, que entregue afecto y compañía durante el crecimiento, que constituya un soporte en la educación formal e informal y que junto a esto se manifiesten expresamente figuras parentales que sean significativas para el niño/a y que además sean fuentes de ayuda, protección, autoridad y disciplina, esto debe ocurrir de forma permanente si se pretende influir positivamente en el desarrollo académico y social de los estudiantes.

Entre las funciones que tradicionalmente ha ejercido la familia y que ha desarrollado hasta la actualidad, se identifica la educación y socialización, en respuesta a esto el MINEDUC ha elaborado guías para las familias de niños/as con NEEs argumentando que: *"Se ha comprobado que cuando los padres están involucrados con la educación de sus hijos, estos muestran un mejor rendimiento, mejor conducta y mejor disposición hacia el aprendizaje en general"*. Así se reafirma la necesidad de contar con el apoyo de las familias para llevar a cabo procesos exitosos tanto en lo educativo como en la integración social.

Es preciso elevar los índices de apoyo en aquellos casos en que es bajo, mantener los altos y fortalecer ese tercio que presenta índice 'regular', los niños/as deben ser apoyados de forma constante, si esto no ocurre se enfrenta el riesgo de retrasar su desarrollo, detenerlo e incluso generar un retroceso. Se debe considerar la opinión

de expertos que señalan: *"La familia deberá ofrecer oportunidades suficientes para desarrollar aquellas habilidades y competencias personales y sociales que permitan a sus miembros crecer con seguridad y autonomía, siendo capaces de relacionarse y de actuar satisfactoriamente en el ámbito social. De ello se desprende también el decisivo papel que adquieren los adultos cercanos familiares en la educación de los niños, aunque sin olvidar que otras instituciones y medios intervienen igualmente en la educación de las personas"*. Sarto, M. P. (2001)

Si bien se reconoce la importancia del rol que cumplen los establecimientos educativos tanto en el aprendizaje como en la socialización secundaria de los niños/as, el papel de la familia no deja de ser relevante si se considera que es en el hogar donde permanecen la mayor parte del tiempo y es ahí donde deben ser estimulados y reforzar los aprendizajes del colegio, es muy importante que se considere el período de vacaciones cuando permanecen dos meses alejados del establecimiento educativo, de no fortalecer lo realizado durante el año se enfrenta un serio riesgo de retroceso o detención. Es también por esto que el apoyo familiar juega un rol fundamental en la educación e integración social de los niños/as y que es imperioso fortalecerlo y elevar los niveles que han sido identificados en más de la mitad de los casos desde regular hacia abajo.

1.2. Conclusiones acerca del nivel de Integración Escolar

La variable integración escolar se obtuvo del resultado de las encuestas a profesores de aula común y profesores del aula de recursos, es por esto que se hará la distinción de acuerdo al análisis entre la variable compuesta por las dos áreas y cada una por sí sola, además se debe considerar que se presentaron grandes diferencias en los resultados obtenidos en este ámbito. A través del instrumento aplicado se midieron diversos aspectos que componen la integración escolar, estos serán señalados en la siguiente conclusión basada en las características de las variables.

Ahora bien los cuestionarios tenían un puntaje probable mínimo y máximo que fue especificado en la operacionalización de 0 a 83 por cada área aplicada; es decir la sumatoria de ambos alcanzaba los 166 puntos, además para componer la variable se considero al promedio de notas y los resultados de informes de personalidad de niños, que se señalaron en el marco metodológico, alcanzando un total de 185 puntos. Sin embargo la aplicación dio como resultado un mínimo de 81.5 y un máximo de 168, comprendiendo un rango de 86.5, en base a esto se definieron las categorías 'muy bajo', 'bajo', 'regular', 'alto' y 'muy alto' nivel de integración escolar, puesto que son los valores reales obtenidos en la aplicación del cuestionario. Si es necesario se realizarán algunas apreciaciones sobre los valores no alcanzados, haciendo la comparación con el real.

Si consideramos que la Integración Escolar es el objetivo máximo a alcanzar en los proyectos de Integración es importante establecer el grado en que este se presenta en los niños con Necesidades Educativas Especiales que están pretendiendo integrarse a la comunidad educativa de la forma más equitativa. Los resultados obtenidos en integración escolar, completa; es decir considerando área común, recursos, promedio final primer semestre y además informe de personalidad, nos señala que un 48% logro un nivel 'alto' o 'muy alto', sin embargo más de la mitad de la muestra no alcanzo este nivel 52%, lo que indica que la integración escolar se agrupa entre lo 'regular', 'bajo' y 'muy bajo'. La diferencia de porcentajes es de solo dos puntos, aun así es preocupante que niños participantes de un proyecto de integración, no alcancen los niveles óptimos, niveles que debiesen superar la media y conseguir solo los más altos.

En primer lugar, es preciso entender, que para lograr una adecuada integración deben existir ciertas características, es por esto que se hace referencia al modelo utilizado en Chile, basado en un sistema de trabajo en aula común y aula de recursos, además con adaptaciones curriculares, esta última señalada dentro de la legislación y entendida como *"modificaciones que se realizan en los diferentes elementos del currículo y pueden ser más o menos significativas en función de los elementos que son modificados: objetivos fundamentales, contenidos mínimos e indicadores de evaluación"*. (Chile. Unidad de Educación Especial, División General de Educación (2005): Ministerio de Educación.) Ésta facilita la integración del niño, puesto que de acuerdo a sus discapacidades se efectúan modificaciones, muchas veces son muy pequeñas pero necesarias para lograr integrar al niño adecuadamente, para luego tener un currículum básico común para todos los niños por igual. En segundo lugar comprender que en la actualidad la integración escolar, va totalmente ligada a las Necesidades Educativas Especiales, además hay que considerar que juntas cambiaron la visión de la educación especial, de acuerdo a las normas Chilenas es preciso primero identificar el tipo de NEE para ser parte de un programa que facilite la integración es por eso su importancia. Pues bien entendido y visto como una necesidad imperiosa de alcanzar los estándares mínimos de integración es relevante hacer comparaciones y conclusiones de los resultados.

De acuerdo a lo anterior y según los porcentajes obtenidos existe un gran número de casos que necesitan mayor trabajo, elaborar una planificación en base a los niños que más dificultades presentan en torno al aprendizaje, a la socialización y la integración social, puede ser una opción, puesto que son tres ejes fundamentales dentro de la integración escolar, si se busca lograr un currículum común, debe entenderse que si uno de estos factores falla todo lo demás no funciona de la manera planeada, y menos de la forma más óptima, ya que hay que considerar que para niños con dificultades de aprendizaje es más difícil compartir con sus compañeros, y será aún más difícil si no cuentan con los demás factores, estos deben ser desarrollados por su familia.

Es interesante relacionar las variaciones existentes entre profesores de aula común y los de recursos si desagregamos las variables éstas nos señalan que las diferencias son muy considerables. Comenzaremos con el área común, aquí obtuvieron un total de 94 puntos con un mínimo de 19, en tanto el área de recursos alcanzo un

97.3 y un mínimo de 54.4, en ambas los puntajes posibles oscilaban entre 0 a 102 en puntuación probable, los profesores de aula común consideran, según los resultados, en su gran mayoría un nivel de integración 'bajo', con una diferencia de 40 puntos en la puntuación mínima obtenida para cada una, además se debe considerar que muchos profesores de aula común no supieron contestar varias preguntas, indicando que no tenían conocimiento, a diferencia de los de recursos que contestaron casi la totalidad de las preguntas realizadas. En base a lo anterior es posible concluir que los profesores de aula común tienen menor conocimiento de las actividades realizadas por el niño dentro del establecimiento, asimismo consideran que la integración de los ACNEEs es baja, puesto que sin considerar los valores probable sino solo reales, más de la mitad de la muestra consiguió las puntuaciones más bajas, ya que al referirnos a la operacionalización, que en este caso es necesario mencionarla para hacer hincapié en la diferencia, ésta presenta resultados más bajos en la concentración de la frecuencia obteniendo un 'bajo' o 'muy bajo' nivel de integración, y a diferencia de la otra área el puntaje mínimo de los docentes de aula común está muy por debajo. En lo referido a recursos se aprecia que tienen mayor manejo y conocimiento de cada niño, alcanzando puntuaciones por sobre el regular de manera general, aun cuando no se puede dejar de observar ni menos mencionar a aquellos niños que no alcanzan un buen nivel de integración, mas aún si se toma en cuenta que las personas que más trabajo personalizado realizan con ellos y poseen mayor conocimiento son los profesores de aula de recursos, y estos son los que indican que existen muchos alumnos que se encuentran por debajo de los niveles obtenidos por los demás niños.

De todas formas es preciso que los puntajes dentro de las categorías 'regular', 'bajo' o 'muy bajo', logren alcanzar un nivel de integración mayor para que así el niño tenga la posibilidad de desenvolverse dentro de la comunidad educativa, compartiendo con sus demás compañeros integrados y no integrados, y pueda finalmente trabajar bajo un currículum común, que es lo que se busca para todos los niños, puesto que *"un currículum común se apoya en los conceptos de equidad y necesidades comunes en los niños; resulta más manejable, gracias a la implantación de la educación secundaria integrada y a la mayor atención prestada a las necesidades educativas especiales en las escuelas normales; reduce los problemas asociados al paso de una etapa a otra de la educación o de una escuela a otra cuando las familias se trasladan; y ofrece la posibilidad de mejorar la cohesión social en una época de incertidumbre social"* (Brennan Wilfred 1998). Permitiéndoles a todos los niños a acceder a una educación sin discriminación y en igualdad de condiciones.

Por último mencionar un concepto aún no muy utilizado, pero no por eso menos importante, inclusión educativa como eje a seguir en un futuro próximo, lo que significaría una transformación a nivel legislativo, organizacional, etc., pero favorecería un cambio en la visión sobre las ACNEEs, es más sobre la educación en general, puesto que se presentan como un gran desafío a la educación.

1.3. Conclusiones acerca de la descripción característica de las Variables de Estudio

Los resultados obtenidos en torno a los niveles de 'integración escolar' y 'apoyo familiar' y las conclusiones que se desprenden de ellos, presentan una primera imagen del escenario en que se llevó a cabo el proceso de estudio y sobre todo de la situación de los niños/as con NEEs que son usuarios del PIE Maipú y que conformaron la muestra. Si bien esto permitió conocer y dar respuesta a uno de los objetivos de esta investigación, existen otros factores que también corresponden a los objetivos planteados y que es relevante comentar, se trata de la caracterización de ambas variables.

La 'integración escolar' es una variable que tiene muchos aspectos posibles de analizar, debido a que fue construida tomando en cuenta dos percepciones, la de los profesores de aula común y de los profesores de aula de recursos. Como se ha comentado anteriormente fue posible observar una amplia diferencia en torno a los puntajes mínimos de integración escolar, siendo los profesores de aula común quienes calificaron la puntuación más baja, junto con esto se destaca que el 16,1% de estos mismos docentes, no fueron capaces de responder las preguntas 1, 2 y 3 del cuestionario, todas referidas al desempeño de los niños/as en el aula de recursos. Estos antecedentes nos entregan una información de gran relevancia respecto de la comunicación entre ambos profesores, la existencia de opiniones tan distintas en torno a los mismos puntos, y la imposibilidad de comentar el desempeño de los estudiantes en el contexto de integración, da cuenta de una falencia e incluso de una inexistencia de comunicación, tal apreciación es respaldada por los comentarios de los profesionales de integración quienes señalaron que no existe retroalimentación. La importancia de esto radica en la estrategia que se utiliza para abordar la temática, de acuerdo al modelo de integración que se aplica en los Proyectos, debiese considerarse la estrategia de 'consultorías' que implica un trabajo de equipo entre los profesores de aula común y recursos con el fin de que exista una retroalimentación en pro del desarrollo y evolución del niño/a integrado, sin embargo esto no ocurre y se evidencia a través del desconocimiento absoluto que manifiesta un porcentaje de profesores regulares respecto del trabajo que efectúan los especialistas con los niños/as, igualmente perciben de manera muy distinta los procesos, puesto que no existe una comunicación que permita compartir percepciones lo que significa que tampoco hay un espacio donde acordar estrategias que respondan a las inquietudes mencionadas.

Al observar las dimensiones de la variable, las diferencias entre profesores mantienen la misma tendencia. Una distinción notoria, que además es una señal importante en torno a la integración social, se aprecia a través de la pregunta N°7 que hace mención a la normalidad con que el niño integrado establece vínculos afectivos en la comunidad educativa, llama la atención de forma negativa que profesores de aula común y especialistas perciban que 14 y 6 niños/as, respectivamente, no establecen estos vínculos con normalidad. Si se tiene en consideración que la integración escolar es un paso para la integración social, situaciones como estas no debiesen alcanzar tanta

frecuencia, puesto que actualmente la sumatoria de la dimensión completa indica que una cifra cercana a uno de cada diez niños/as no presentan comportamientos que permitan confirmar un proceso de integración social exitoso.

En la integración escolar la dimensión referida a la adaptación curricular concentra las mayores frecuencias de casos en el rango 'medio'. En esta se incluye el promedio y el informe de personalidad, en este último se observa que las relaciones sociales que desarrollan los niños/as al interior de los establecimientos se encuentra por debajo del área correspondiente a la internalización de normas y buen comportamiento, esto podría ser el resultado de la priorización de los colegios, es decir, que ponen más énfasis en enseñar normas mientras que el interés en que los niños/as establezcan relaciones sociales de carácter normal con los integrantes de la comunidad educativa queda relegado a un segundo y hasta tercer plano, después del rendimiento académico. En la dimensión de integración social no se alcanza el máximo posible y una cantidad cercana a los tres cuartos de la muestra se sitúa por debajo de la puntuación 100 que corresponde a un nivel 'regular'. Dentro de la misma dimensión el indicador que refleja el involucramiento de los niños/as en las actividades escolares, permite apreciar que más del 60 % de los casos se ubica en 'regular', por lo que es posible inferir que en ocasiones estos niños/as no se sienten parte íntegra del contexto en que se desenvuelven, no actúan como tal o directamente no cumplen con ese objetivo de la integración social.

El apoyo familiar, como ya se mencionó, alcanzó sus mayores frecuencias en el nivel 'alto', sin embargo el mayor porcentaje de casos se ubicó desde el nivel 'regular' hacia abajo. Lo que respecta a sus dimensiones es relativamente similar, en cuanto al apoyo académico más de la mitad de los datos se concentran en 'regular' y un quinto de la muestra se ubica en el nivel 'bajo', lo que indica que cerca de tres cuartos de los niños/as no reciben apoyo constante en sus actividades académicas, siendo este un escenario complejo para niños/as que presentan mayores dificultades en el desarrollo de su proceso de aprendizaje y que por ende requieren más apoyo de lo habitual. En lo que respecta a la socialización se observa que las mayores puntuaciones se obtienen en torno a la transmisión de normas, en este sentido se aprecia una situación similar a la mencionada respecto al informe de personalidad, al parecer en las familias también existiría una mayor preocupación por enseñar a obedecer quedando relegado el aspecto de las relaciones interpersonales y las interacciones tanto en el contexto educacional formal como en la familia. Estas situaciones podrían obedecer a una falta de sensibilización en relación a la integración social y a su relevancia durante la adultez. De acuerdo a lo estudiado, probablemente existe una visión a corto plazo de la integración, en la cual el proceso finalizaría con la incorporación de los niños/as a un establecimiento común, esto sería uno de los factores que inciden negativamente en el compromiso y participación de las familias. Se debe tener en cuenta que esta falencia es producto de que la temática de carácter social no ha sido plenamente abordada desde esa área, produciéndose una contradicción en el proceso integrador, la que se basa en seguir un camino cuyo objetivo es integrar socialmente a los niños/as focalizando el trabajo a nivel individual, de tal forma se declara una intervención desde el modelo social, pero en la ejecución no se cumple con tales parámetros.

En cuanto a las características de la muestra, la edad con mayor frecuencia de casos son los once años, en esa categoría la integración escolar alcanza el nivel 'regular', mientras que el 'bajo' sin tener frecuencias elevadas es la categoría que se presenta en más edades, por lo que se puede plantear que se trata de una variable que trasciende más allá de esta característica. Por otro lado el apoyo familiar concentra mayor frecuencia en los doce años, donde también prevalece el nivel 'regular'. La relación entre cursos e integración presenta un cambio en los niveles de quinto a sexto básico donde los datos cambian su agrupación desde el nivel 'regular' hacia arriba, en quinto, y en sexto se concentran desde 'regular' hacia abajo, también se observa esta última tendencia en tercero básico. En tanto el apoyo familiar desde quinto a sexto experimenta la desaparición del rango 'muy alto'. De esta forma se aprecia que en ambas variables se genera un cambio en sexto año básico, de carácter negativo, es decir, los niveles de ambas disminuyen, frente a esto es posible inferir que en la medida que los niños/as pasan a cursos superiores las familias comienzan una incipiente disminución de apoyo, a la vez que la integración también disminuye, probablemente este fenómeno se debe a múltiples factores, entre ellos mayor complejidad de los contenidos, mayor diferencia de edad con los compañeros, considerando que en relación a la edad se ha observado que en los cursos más avanzados existe una mayor brecha etárea, lo que podría afectar de forma negativa las relaciones interpersonales. Junto con esto se conjuga el rol de los padres que con el crecimiento de los niños/as podrían pensar que hay mayor independencia en ellos y entender que la responsabilidad de educación ya no corresponde principalmente a ellos, sino que este deber ahora también corresponde a los estudiantes.

En relación al tamaño de la familia se observa que proporcionalmente los niveles bajos tienen mayor presencia en aquellos núcleos conformados por más integrantes, esto podría encontrarse relacionado con el apoyo familiar que muestra la misma tendencia en cuanto a las familias numerosas, por lo que en estos grupos existe una presencia proporcionalmente elevada respecto a los niveles bajos de integración y apoyo familiar. La apreciación más interesante de la integración escolar respecto a las características de la muestra, se observa en la distribución por trastornos siendo importante comentar la representatividad de la muestra, ya que se presentan diferencias entre las dificultades, los casos de TEL y auditivo se concentran en los niveles más altos de integración, intelectual en 'regular' y motor desde el 'regular' hacia abajo. Es preciso aclarar que la muestra está conformada en un 70% por Discapacidad Intelectual, y la segunda mayoría es TEL, mientras que en el universo este orden se invierte, el fenómeno que se observa en la muestra es producto de los criterios muestrales, ya que los niños/as que presentan TEL se concentran entre pre-kinder y primero básico y de ahí en adelante predominan los casos de Discapacidad Intelectual.

Finalmente es preciso enfatizar que la integración escolar es una etapa del proceso de integración social, en ella se pretende que a través de la educación los niños/as con Necesidades Educativas Especiales se incorporen con normalidad a la sociedad, teniendo interacciones espontáneas y cotidianas, estableciendo relaciones personales y vínculos afectivos con sus compañeros y demás integrantes de la comunidad educativa, bajo esta perspectiva se trabaja el modelo social donde las dificultades que presenta el niño/a ya no se observan exclusivamente desde la visión médica. En el equipo de trabajo del P.I.E. no se incluye plenamente el área social, puesto que si bien cuentan con psicólogos que trabajan con los niños/as su terapia tiene implicancias mayoritariamente en torno a las evaluaciones de procesos y de capacidades cognitivas de los educando y en general el trabajo que se desempeña es enfocado fundamentalmente desde una perspectiva individualizante. De esta forma se debe entender que realizar un trabajo de intervención orientado a la integración de niños con NEEs desde la perspectiva social implica más que solo considerar profesionales del área social, un equipo puede estar constituido por distintas ramas de esta área y aun así el trabajo puede estar fuertemente influenciado por una perspectiva biomédica. En el marco de referencia se planteo la distinción entre uno y otro modelo indicando que *“...se distingue con gran importancia el cambio paradigmático en torno a la concepción de la discapacidad produciéndose un traslado desde el modelo médico al social, lo que implica comprender que esta situación no se da exclusivamente en el ámbito personal y en el sentido de los déficits que puede presentar un individuo al cual se debe entregar un tratamiento específico, sino asumiendo que mas allá de ser una mera característica individual se trata de un conjunto de complejas situaciones que en gran parte han sido construidas por la sociedad y que por largo tiempo han devenido en discriminaciones, por tanto la tarea se debe focalizar en generar las transformaciones necesarias en la sociedad para dar un espacio y motivar la participación de todas las personas que presentan discapacidades...”* De acuerdo a esto al realizar la contrastación con la realidad observada en el PIE se distingue que a pesar de trabajar con psicólogos y profesores diferenciales, considerando que ambas disciplinas corresponden al área social, el trabajo que se desarrolla no se efectúa desde esta perspectiva, por el contrario se lleva a cabo casi exclusivamente en forma individual y casuística, desde lo médico, focalizando las atenciones en las dificultades de los niños/as, mientras que en lo social no se llevan a cabo labores que respondan al planteamiento anterior y actividades como la sensibilización de la comunidad educativa, que aportan a que todos comprendan la relevancia y la normalidad de estas situaciones, no se desarrollan dejando grandes vacíos en el aspecto social de la integración.

2. Conclusiones y aportes entorno al Trabajo Social y al P.I.E.



2.1. Conclusiones y aportes en torno al Trabajo Social

La integración escolar es una etapa que forma parte de un proceso de integración social, tiene gran relevancia puesto que es la instancia en que los niños/as se relacionan de manera independiente en un contexto social nuevo donde deben relacionarse con desconocidos. La integración social *“Implica el acercamiento social entre las personas con o sin necesidades especiales, mediante interacciones espontáneas y establecimiento de vínculos afectivos. Durante la juventud y vida adulta se habla de integración ‘societal’. Supone que la persona con necesidad especial tenga la misma posibilidad y acceso a los recursos sociales que las demás personas que componen ese grupo social en que se encuentra, la misma posibilidad de influir en su propia situación, de realizar un trabajo productivo y de formar parte de una comunidad”* Söder (1981).

Lo anterior plantea la necesidad de que cada individuo con necesidades especiales se incorpore a la sociedad de forma ‘normal’ estableciendo relaciones interpersonales de igual manera que el resto de los integrantes de la sociedad. Para que este proceso cumpla a cabalidad sus objetivos, es fundamental que en cada caso las familias realicen una labor previa que consta de aceptar e integrar a la dinámica familiar al niño/a que presenta estas dificultades. Este es el primer paso, y a continuación el desafío es que ingrese a un establecimiento educacional común lugar en el que continuará su proceso de socialización secundaria al igual que todos los niños/as que no presentan estos requerimientos, de esta forma se da cuenta de un proceso correspondiente con el principio de normalización.

Cuando se inicia la integración escolar el apoyo de la familia sigue siendo fundamental, puesto que debe existir una estimulación para alentar a los niños/as a desarrollar de forma exitosa el proceso, además del apoyo académico que es también de vital importancia para el aprendizaje. Se destaca que al igual que en el resto de los casos los niños/as con NEEs en la medida que den cuenta de este proceso de forma exitosa tendrán más expectativas laborales y por ende de autonomía, que es una de las orientaciones que persigue la integración.

El trabajo social es una profesión que cuenta con las herramientas para generar un aporte significativo a este proceso. Como se ha visto, los niveles de apoyo familiar en los casos estudiados no son lo suficientemente altos ni hacen gala de la constancia necesaria para corresponder a la relevante tarea que tienen en este proceso, es por esto que se insiste en lo imperioso de elevar los niveles bajos y hacer más constantes y fuertes los de carácter regular, ya que en sumatoria superan la mitad de los niños/as que conforman el universo de estudio. Los roles que ha desempeñado el trabajo social son pertinentes para intervenir tanto en las familias como en las comunidades educativas, la comisión de expertos de educación especial del MINEDUC ha señalado la existencia de barreras que dificultan el proceso de los niños/as identificando entre ellas el aspecto familiar referido a la falta de participación en el mismo. El rol de articulador y el de restaurador de redes sociales son adecuados para realizar un trabajo orientado a vincular a las familias con los establecimientos educativos y de esta forma acercarlas al proceso de cada niño/a

incentivando su participación activa en el mismo, para esto se requiere sensibilizar a las familias en torno a la gran influencia que tiene en el éxito o fracaso de sus niños/as, de esta manera cobra relevancia el rol de educador social informal que permite llevar a cabo los procesos de concienciación antes mencionados.

Una forma de acercar a las familias a este proceso se ha planteado por medio de la vinculación entre padres y profesores con el objetivo de llevar a cabo un trabajo conjunto y paralelo a la vez. Esta iniciativa es muy provechosa para los niños/as, sin embargo nuevamente se encuentra la dificultad de acercar a las familias al contexto educativo formal, son múltiples las razones por las que estas vinculaciones no se generan con fluidez haciendo necesario un proceso previo para vincular a las partes y fomentar la disposición para efectuar el trabajo padres-profesores.

Al observar las características de la muestra, especialmente aquella referida al tamaño de la familia, se aprecia que dos quintos de la muestra manifiesta que su núcleo familiar se compone de seis a once integrantes, este dato otorga la posibilidad de especular acerca de posibles casos de hacinamiento sobre todo en aquellos que se elevan más allá de los nueve miembros. Este es uno de los posibles escenarios en que se presentan variadas situaciones que corresponden a problemáticas de carácter social, de acuerdo a los comentarios realizados por los profesores de aula de recursos durante el levantamiento de información, es frecuente observar situaciones de incipiente abandono respecto de los niños/as y ausentismo, entre otras situaciones. Ante tal escenario es pertinente contar con el desempeño de un profesional que tenga las competencias pertinentes para desarrollar labores de intervención orientadas a resolver los conflictos mencionados.

Las palabras de la Coordinadora del Proyecto de Integración de la comuna de Maipú, Gladys Ubilla, son claras frente a la necesidad de contar con las labores antes mencionadas, ella señala:

"...lo único que a nosotros nos gustaría tener, que nos hace mucha falta justamente es servicio social, porque nosotros tenemos todas las áreas clínicas y pedagógicas, ya están los profesionales que requieren los niños para trabajar sus discapacidades, pero si nos falta el aspecto social que no está cubierto, tenemos muchos niños con distintas dificultades a nivel socioeconómico, familiar, violencia intrafamiliar, o sea tenemos muchas dificultades que no alcanzan a cubrir nuestros profesionales por que no tienen la experticia ni es la especialidad..."

Todo lo antes indicado se suma a estas palabras y a las reflexiones de quienes llevan a cabo el presente estudio, respecto de la necesidad de que el Trabajo Social se incorpore a los equipos de Integración Escolar y sea una más de las profesiones que conforman los equipos interdisciplinarios de trabajo del Programa de Integración Escolar, es imperioso que una problemática que se relaciona directamente con el ámbito social sea también abordada desde esta área, más aun si parte de sus funciones se encuentran referidas a articular redes para que el trabajo de las demás disciplinas sea aún más provechoso.

2.2. Conclusiones en torno al Proyecto de Integración y la Institución patrocinante CODEDUC

En relación a la institución patrocinante, la Corporación Municipal de Educación de Maipú, es importante mencionar que en los primeros meses se realizaron muchos cambios, puesto que el cambio de gobierno trajo consigo un sin fin de reformulaciones en torno a variados aspectos organizacionales.

Como se mencionó en el capítulo I, el equipo de proyecto tiene diversos profesionales, relacionados con las discapacidades que presentan los niños, pero no cuenta con la cantidad de profesionales necesarios para lograr abordar todos los ámbitos que las comprenden, si bien el Ministerio de Educación hace hincapié en lo importante de las familias, no se considera dentro de la legislación tiempo de los profesionales para trabajar con ellas, son estos quienes, como se verificó en cada establecimiento, deben acomodar su tiempo de permanencia en cada colegio para establecer algún seguimiento o asesoramiento con las familias, dependiendo de las circunstancias. Aun así esto no es suficiente, puesto que las problemáticas sociales que surgen son demasiadas para alcanzar a abordarlas de forma adecuada, es por esto que la coordinadora del programa mencionó en entrevistas, que contaban con un gran equipo pero le hacen falta Trabajadores Sociales, ya que muchos niños sufren abandono o despreocupación, debido a que no hay una educación previa para los padres a cerca de cómo asumir estas dificultades, tampoco cuentan con redes de apoyo, no saben dónde acudir para que los guíen en sus problemáticas o necesidades

Por otro lado los profesionales del equipo compartieron sus experiencias dentro de los establecimientos mencionando las problemáticas sociales que surgen, la que a su parecer son demasiado complejas y se encuentran ligadas a la situación de riesgo social que tienen todos los colegios visitados, a esto se suma la inexistencia de formas y recursos adecuados para que el establecimiento se haga cargo de dichas problemáticas, ya que la carga laboral y la cantidad de profesionales con las competencias adecuadas para realizar intervenciones o seguimiento, no dan abasto para realizar este trabajo, y menos aún para efectuar visitas domiciliarias que permitan identificar a tiempo cada dificultad que se presente. También dieron a conocer la falta de profesionales, ya que ellos deben regirse por la legislación donde indica cuantas horas debe estar cada profesional con el niño, como consecuencia de esto muchos deben hacer itinerarios en distintos establecimientos de manera de atender a la mayor cantidad posible y así también cumplir sus horas de trabajo, lo que no les permite establecer relaciones más directas con el colegio ni menos con la familia, sin embargo sería más adecuado contar con la permanencia de los profesionales en un solo colegio, lo que implicaría la contratación de más especialistas en cada discapacidad.

Intervenir con las familias permitiría mayor comunicación entre las partes, y un mejor conocimiento de la situación real en que se encuentran los niños que presentan Necesidades Educativas Especiales, ya que muchas veces la discapacidad se agrava más por las dificultades que se presentan en los entornos familiares y si no se logra establecer el origen del problema se hace más difícil trabajar con el niño y que este muestre signos de mejoría. En otros casos los profesores, inclusive el mismo colegio, cumple el rol de la familia, ya que como indicamos anteriormente estos son la mayoría de riesgo social, es probable como indicaron los profesores de integración que muchos padres matriculan a sus hijos solo por la obligación que tienen respecto a la ley, esto interfiere totalmente con el apoyo o dedicación que estos pueden tener al momento de referirse a los establecimientos educacionales viendo en estos lugares donde cuidan a sus hijos sin la necesidad de que ellos estén presentes, desentendiéndose de cierta forma de su educación, sin embargo no se puede generalizar, ya que existen muchos padres preocupados además de considerar que son apreciaciones de los profesionales del proyecto, pero no existe un diagnóstico de estos casos.

Sin duda es complejo trabajar con todas estas problemáticas presentes, sin tener los recursos ni medios necesarios para afrontarlas de la manera más adecuada, sin embargo los profesores del programa tienen diversas funciones por cumplir, muchas de las cuales no se realizan con el tiempo que se requiere realmente para llevarlas cabo, es así como, la comunicación que debe existir entre profesores de aula común y de recursos queda relegada, siendo esta primordial para enlazar el proceso que se pretende realizar en los proyectos de integración según lo señalado en una de las estrategias a utilizar en los programas de integración en Chile, las consultorías, estas señalan un trabajo en conjunto entre ambos profesionales de forma que los trabajos y avances sean comunicados. En el caso de este proyecto no es mucho el tiempo que se posee ni la mejor disposición por parte de los profesores de aula común de llevar a cabo estas reuniones, no obstante es preciso que se formulen instancias de feedback que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños. Es por esto que debiesen realizarse reuniones al menos una vez por mes entre cada integrante del equipo de recursos y el profesor a cargo de los niños en el área común, con el fin de cumplir con el proceso establecido, pero además trabajar en función de los ACNEEs que son los más vulnerables frente a todas estas dificultades.

Finalizando es posible que exista un cambio trascendental en el funcionamiento y también en la perspectiva de los Proyectos de Integración Escolar, puesto que en las últimas conferencias internacionales sobre la temática se ha abordado la inclusión educativa, como modelo a aspirar en un futuro no muy lejano en los países que trabajan con la problemática, proponiéndose como objetivo lograr modificar las escuelas ordinarias y sus currículos para que estos puedan dar respuestas adecuadas a 'todas' las necesidades de 'todos' los niños y niñas, en este término no solo se refiere a los niños con NEE sino también a todo el alumnado, puesto que todos deben optar a las mismas posibilidades en educación. En esta visión el niño integrado es alguien más del aula común, puesto que se pretende incluir las diferencias y excluir las desigualdades. Porque la inclusión "hace referencia a la idea de que todo el alumnado debe estar incluido en la vida de la escuela, barrio, pueblo y sociedad a la que pertenece. Después, se elige "inclusión" para no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, pues en muchos centros de integración de ACNEEs, se ha estado excluyendo a otros colectivos o alumnos, por el hecho de no estar etiquetados o diagnosticados como de "necesidades educativas especiales". A continuación, se pretende, que en lugar de que sea el alumnado el que se integre a una escuela tradicional, concebida para unos determinados alumnos, y con unos programas que hay que adaptar para los que no siguen, que sea la escuela inclusiva la que estructure la manera diferente para hacer frente a las necesidades de cada uno de sus alumnos y alumnas. Y finalmente, y aquí sí que se pone un especial énfasis, hay un cambio respecto al planteamiento de no responder solo a los ACNEEs." (Aguilar Montero, Luis 2000). Esta perspectiva se presenta como un gran desafío en la educación, tomando en cuenta que muchos de los modelos integradores utilizados a nivel mundial no han presentado grandes resultados, evidenciándose más sus falencias que sus logros. Con este se pretende dejar en definitiva las etiquetas, que si bien han tratado de no utilizarse ha sido casi imposible, ya que inclusive las Necesidades Educativas Especiales se entienden solo como algún tipo de discapacidad etiquetando a quienes se les considera parte de ellas.

Si bien en Chile no se ha presentado aún la posibilidad de implementar programas con esta concepción de educación, se espera pueda lograrse, ya que los niños merecen y necesitan una educación de calidad y que sea igualitaria para todos. Aun queda mucho por hacer a nivel legislativo, organizacional, pero donde más hay que realizar cambios es en la mentalidad de nuestros niños, enseñándoles a no discriminar y aceptar a los demás con todas sus dificultades, de esta forma lograremos en gran medida que todos se sientan parte de un grupo y no piensen que están excluidos o son diferentes de él.

Lista de Referencias Bibliográficas

- Aguilar, L. A. (1991). *El Informe Warnock*. Recuperado el 21 de mayo de 2010, de <http://didac.unizar.es/jlbernal/warnok.html>
- Aguilar, L. A. (2000). *De la Integración a la Inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la Escuela del Siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Araneda, P., Ahumada, H. (1990). *¿Integración o segregación?* Chile: Editorial Interamericana Ltda.
- Aylwin, N., Briceño, L., Jiménez, M., Lado, W. (1975) El Trabajo Social como Tecnología Social. *Revista de Trabajo Social Universidad Católica de Chile*, N° 13, 9-16.
- Aylwin, N., Solar, M. O. (2001). *Trabajo Social Familiar*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Brennan Wilfred K. (1998) *"El currículo para niños con Necesidades Especiales"*. España: siglo XXI de España editores S.A.
- Chile. CODEDUC Maipú (2009). *Planificación Proyecto de Integración Escolar*
- Chile. Leyes y Decretos (1994). Ley de integración social de personas con discapacidad. Santiago: Congreso Nacional.
- Chile. Leyes y Decretos (1998). Decreto N° 1/98 Ministerio de Educación. Santiago: Ministerio de Educación.
- Chile. Programa de Educación Especial, División de Educación General (2002). *Escuela, Familia y Discapacidad. Guía para la familia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad. N°1*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Chile. Unidad de Educación Especial, División General de Educación (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Chile. Unidad de Educación Especial, División General de Educación (2004). *Informe Comisión de Expertos. Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial*. Santiago: Ministerio de Educación.
- CODEDUC Maipú. (2010). *CODEDUC*. Recuperado el 4 de agosto de 2010, de <http://www.miclase.net/codeduc/codeduc.php>
- Eroles, C. (1998). *Familia y Trabajo Social. Un enfoque clínico e interdisciplinario de la intervención profesional*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Espina, A., Pumar, B., Garrido, M. (1995). *Problemáticas familiares actuales y terapia familiar*. Valencia: Promolibro.
- Estévez, E.; Jiménez, T.; Musitú, G. *"Relaciones entre padres e hijos adolescentes"* España: Nau Llibres-Ediciones Culturales Valencianes S.A.
- Fuster, E. (1997) *"El apoyo social en la intervención comunitaria"*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- García, P. (1985) Los Estados de Necesidad como objeto del Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social Universidad Católica de Chile*, N° 47, 12-17.
- Jiménez, P; Vilá Montserrat: *De educación especial a educación en la diversidad*, ediciones aljibe. 1999
- Lieberman, F. (1981) *Trabajo Social, el Niño y su Familia*. México: Ed. Pax.
- Lou Royo María A; López Urquizar Natividad. (1998) *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: ediciones Pirámide .S.A.
- Manosalva Mena Sergio. (1997) *"Integración educacional de alumnos con discapacidad"* material complementario Stgo. Chile: C=P=D Ltda.
- Moran E. Roberto (2004) *"Educandos con desórdenes emocionales y conductuales"* .Puerto Rico: La editorial Universidad de Puerto Rico.

- Olson, Russell y Sprenkle (1980: pág. 130) citado por López, S. (2002) El FACES II en la evaluación de la cohesión y la adaptabilidad. *Psicothema*. Universidad de A Coruña, Facultad de ciencias de la Educación. Vol. 14, N°1.
- Preister, S. (1981). La Teoría de sistemas como marco de referencia para el estudio de la familia. *Revista de Trabajo Social Pontificia Universidad Católica de Chile*, N°34, 5-17.
- Sampieri, R., Fernández C., Baptista P. (2006) *Metodología de la Investigación*. México: Ed. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Sánchez, A. (2006) *Trabajo Social Microsocial: intervención con individuos y familias*. Murcia: Ed. Diego Marín Librero Editor.
- Sarto, M. P. (2001) Familia y Discapacidad. *III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo"*. Universidad de Salamanca Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO)
- Stainback, Susan; Stainback, William. (2001) *"Aulas inclusivas un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículum"* traducido por Pablo Manzano, Narcea S.A. Ediciones.

Glosario

ACNEEs:	Alumnos con Necesidades Educativas Especiales
CODEDUC:	Corporación Municipal de Servicios y Desarrollo de Maipú
CVF:	Ciclo Vital Familiar
F.I.T.S.:	Federación Internacional de Trabajadores Sociales
MINEDUC:	Ministerio de Educación
NEEs:	Necesidades Educativas Especiales
P.E.I.:	Programa Educacional Individualizado
P.I.E.:	Proyecto de Integración Escolar
TEL:	Trastornos Específicos del Lenguaje
TRC:	Trastorno de Relación y Comunicación
U.S.E:	Unidad de Subvención Educativa
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



Universidad de Valparaíso
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Trabajo Social - Campus Santiago



Anexos

Seminario de Título de Trabajo Social

Cuestionario: Evaluación de Integración Escolar



Maureen Bañente de la Barra Correa

Paulina Concha Santelices

Seminario de Trabajo Social:

"Apoyo Familiar e Integración Escolar"

Buenos Días (Tardes):

Estamos trabajando en un estudio de "Apoyo Familiar e Integración Escolar", el que se enmarca en una tesis profesional de Trabajo Social en la Universidad de Valparaíso.

Nos dirigimos a Ud. para solicitarle que nos ayude contestando este cuestionario, su duración es breve, aproximadamente 10 minutos.

Le solicitamos que conteste las preguntas con la mayor sinceridad posible, reflejando fielmente la realidad. Es importante que tenga presente que no existen respuestas correctas ni incorrectas.

Lea cuidadosamente las instrucciones, para que al responder no existan confusiones y el llenado sea fácil y rápido.

Muchas gracias por su disposición y colaboración.

Atte.

Maureen Baliante de la Barra Correa
Paulina Concha Santelices
Seminaristas de Trabajo Social
Universidad de Valparaíso

Cuestionario de Integración Escolar

Instrucciones

El cuestionario debe ser llenado respecto de un niño/a en particular, el cual es señalado al inicio de cada cuestionario.

Utilice un lápiz de pasta, azul o negro para marcar las respuestas.

Marque sus respuestas con claridad, escribiendo una 'X'.

Antes de contestar las preguntas piense en la situación del niño/a señalado.

Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas.

Elija la respuesta que mejor describa su apreciación, solo debe marcar una.

Si no puede contestar una pregunta o no entiende a que se refiere, pregúntele a la persona que le hizo entrega del cuestionario.

Sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales.

De antemano ¡Muchas Gracias por su colaboración!

I. Nombre de alumno:

II. Antecedentes Generales

Profesión:

Docente de: Aula común
 Aula de Recursos

(5) Muy buena (4) Buena (3) Regular (2) Mala (1) Muy mala

I. Integración Escolar: Social

Ítem desempeño en aula de recursos

1. El resultado de las tareas asignadas al niño integrado es:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

2. La atención que presta el niño/a integrado a los temas abordados en el aula de recursos, es:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. La participación del niño/a en las actividades que se desarrollan en el aula de recursos, es:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ítem relaciones interpersonales, vínculos afectivos existentes.

4. La relación del niño/a integrado con sus compañeros al interior del aula, es:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. La acogida (o recepción) de los compañeros hacia el niño/a integrado, es:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. La comunicación del niño/a integrado con sus profesores, es:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. Usted observa que el niño integrado establece vínculos afectivos de la misma forma que sus demás compañeros. (si la respuesta es negativa pase a la pregunta numero 9)

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si	No

(4) Con todos (3) Solo con sus compañeros (2) Solo con los profesores (1) Solo con sus amigos

8. ¿Con quienes?

(4) (3) (2) (1)

(5) Siempre (4) Generalmente (3) En ocasiones (2) Casi Nunca (1) Nunca

**Ítem relaciones interpersonales,
frecuencia de las interacciones.**

9. El niño/a integrado ¿interactúan con sus compañeros durante los recreos?

(5) (4) (3) (2) (1)

10. Al realizar trabajos grupales en el aula ¿El niño/a integrado se relacionan con sus compañeros?

11. Cuando los profesores solicitan participación en clases ¿El niño/a integrado responden activamente? (de acuerdo a los resultados esperados)

**Ítem actividades extracurriculares,
frecuencia de la asistencia.**

12. El niño/a integrado asiste a talleres escolares extra programáticos:

13. El niño/a integrado asiste a las actividades de celebración o conmemoración de fechas festivas:

14. Los profesores compañeros incentivan al niño/a integrado para asistir a las actividades extracurriculares:

(5) Muy alta (4) Alta (3) Media (2) Baja (1) Muy baja

**Ítem actividades extracurriculares,
nivel de involucramiento.**

15. La participación activa en las celebraciones o conmemoraciones de fechas festivas, es:

(5) (4) (3) (2) (1)

16. El involucramiento del niño/a integrado en el desarrollo de los talleres escolares extra programáticos, es:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

17. El incentivo que entregan los profesores o compañeros al niño para que participe activamente en las actividades extra curriculares, es:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Cuestionario: Evaluación Apoyo Familiar



Maureen Baliente de la Barra Correa

Paulina Concha Santelices

Seminario de Trabajo Social:
"Integración Escolar y Apoyo Familiar"

Cuestionario de Apoyo Familiar

Instrucciones

El cuestionario debe ser llenado respecto a las veces que ocurra cada hecho o circunstancia que se pregunta

Utilice un lápiz de pasta, azul o negro para marcar las respuestas.

Marque sus respuestas con claridad, escribiendo una 'X'.

Antes de contestar las preguntas piense en cuantas veces se repite la situación señalada

Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas.

Elija la respuesta que mejor describa su apreciación, solo debe marcar una.

Sus respuestas serán anónimas y absolutamente confidenciales.

En caso que no es posible responder o comprender las preguntas, solicite ayuda a quien aplica el instrumento.

De antemano ¡Muchas Gracias por su colaboración

I. Antecedentes del niño/a

Nombre:

Edad:

Curso:

II. Antecedentes de la Familia

1. ¿Cuántas personas viven en tu hogar?
2. ¿Con quienes vives? (papá, mamá, hermanos, abuelos, tíos, u otros)

Valorización: De acuerdo a cada pregunta las alternativas tendrán el siguiente valor

(1) Nunca (2) Casi nunca (3) A veces (4) Casi siempre (5) Siempre

III. Apoyo Familiar: Académico

Ítem preocupación

(1) (2) (3) (4) (5)

3. Cuando regresas del colegio ¿alguien de tu familia te pregunta si tienes tareas?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. Cuando estás en la casa con tu familia, ¿alguien te pregunta qué materias (contenidos) estás viendo en el colegio?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Cuando hay reunión de apoderados, ¿asiste alguien de tu familia?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ítem acompañamiento

6. Cuando haces las tareas del colegio, ¿alguien de tu familia te acompaña?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. Cuando tienes prueba ¿alguien de tu familia te ayuda a estudiar?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8. Cuando invitan a los apoderados a asistir a los actos del colegio ¿asiste alguien de tu familia?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ítem refuerzos conductuales

9. Cuando obtienes una buena nota ¿alguien de tu familia te felicita?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

10. Cuando tu apoderado regresa de reunión ¿te felicita o castiga por tu comportamiento?

11. Cuando obtienes una mala nota ¿alguien de tu familia te llama la atención?

I. Apoyo Familiar: Socialización

Ítem integración a la dinámica familiar

12. ¿Tu familia te anima a participar en las reuniones familiares?

13. Cuando toda tu familia se reúne ¿compartes con los demás niños de tu edad?

14. Cuando es la hora de comer y esta toda tu familia en el hogar ¿comen todos juntos?

Ítem internalización de las normas

15. ¿Tu familia conversa contigo sobre cómo debes comportarte fuera del hogar?

16. En tu hogar ¿alguien de tu familia te enseña que debes obedecer las órdenes que te dan en el colegio?

17. En tu familia ¿alguien te dice que debes respetar las reglas del colegio?

Ítem figura de apoyo

18. En tu hogar, ¿alguien está permanentemente preocupado por ti?

19. Cuando tienes problemas ¿te acercas siempre a la misma persona?

20. ¿Qué relación tienes con esa persona?

Padres

Hermanos

Abuelos

Otros familiares

Otros

Ninguno

Antecedentes de la Entrevista	
Fecha	19 de Marzo de 2010
Temática	Levantamiento de información acerca del Proyecto
Entrevistada	Gladys Ubilla (GU), Fonoaudióloga y actual Coordinadora de PIE Maipú
Entrevistadoras	Maureen Baliane de la Barra Correa (E) Paulina Concha Santelices (E)

Transcripción

E: Para empezar quisiéramos saber desde cuando trabaja usted en este proyecto de integración Maipú

GU: Desde que empezó, haciendo historia trabajo hace 22 años en esta comuna siempre he trabajado en la corporación de educación de Maipú en distintas instancias y en el año 1999 yo estaba trabajando en el colegio andalúe y en ese momento se creó el proyecto de integración y desde esa época trabajo en el proyecto.

E: En que periodo se inicio el proyecto y a raíz de que? Usted me comenta que empezó en el año 99...

GU: Claro, como te decía la vez pasada la memoria es un poco frágil así que yo les ubique el decreto que fue el primer decreto que autorizo que pudiera existir, implementar el proyecto de integración escolar en el colegio andalúe, como les contaba, y eso fue el 27 de octubre de 1999...

E: ¿Ese fue el colegio piloto?

GU: No, no tuvimos piloto. Como les comentaba ese día Margarita, el colegio andalúe es la escuela que nosotros tenemos acá en la comuna de deficiencia mental, entonces en esa época empezó a iniciarse esto a nivel de ministerio de educación por personas que habían viajado al extranjero precisamente a España y empezó a hablarse que en España ya se estaba trabajando esto de integrar, colocar en escuelas básicas comunes niños con discapacidad, entonces acá en Chile se empezó a abrir la mentalidad frente a esto y el ministerio de educación empezó a ofrecer la posibilidad a quienes quisieran realizar esto que ellos iban a dar los apoyos y como les comentaba la escuela andalúe siempre ha estado a la vanguardia, entonces en ese momento la escuela Andalué decidió que ellos también debían, o sea ellos ya habían visualizado que dentro de su población escolar habían niños que se aventajaban digamos que tenían mayores habilidades, que tenían mejores niveles de rendimiento y podrían perfectamente estar insertos en una escuela básica común y de ahí nace, desde el colegio andalúe, nace la inquietud de invitar a todo el resto de los colegios de la CODEDUC que eran 20 en esa época, y se hizo una charla de sensibilización se invitó a los directores y se les conto de que se trataba de poner un niño que en ese momento eran niños con discapacidad intelectual, fueron tres los primeros niños que integramos, que estos niños con discapacidad intelectual podían ser colocados o matriculados en escuelas básicas comunes con los apoyos de los profesionales, pero en ese momento los profesionales no iban a los colegios a hacer los apoyos sino que los niños iban una vez a la semana al colegio andalúe a recibir los apoyos y ahí yo los atendía como fonoaudióloga, Ruby los atendía como profesora especialista y también Ruby Boza que es la profesora que les comentaba yo del colegio andalúe, era la que tenía como el rol de coordinadora de esto entonces ella iba y hacía visitas a los colegios para monitorear como estaban los niños, como les había ido, si tenían algún problema y así se fue como gestando, y todo esto fue caminando de esa manera, se fue armando en primera instancia el proyecto, entonces no fue un piloto simplemente se pensó en hacer la experiencia y se hizo no mas...

E: ¿La primera fue en la comuna de Maipú?

GU: Yo no te sabría decir si Maipú fue el primero en Santiago, me parece que conjuntamente con nosotros había un colegio que se llamaba Altamira que era una escuela particular, ellos también empezaron hace mucho rato pero ellos solamente tenían integración de niños con síndrome de Down, yo no recuerdo pero en ese tiempo no debemos haber sido los únicos tienen que haber habido, no eran muchos quizás, la Ruby quizás tenga mayor referencia a eso...

E: ¿Y cuando comenzaron eran principalmente niños que tenían discapacidad intelectual?

GU: Discapacidad intelectual solamente nada mas nuestros primeros niños fueron dos niños síndrome de Down y una niña que tenía deficiencia mental leve, ellos fueron los que insertamos. También se intento en un jardín infantil recuerdo, lo que pasa es que después no tengo muy claro no recuerdo bien, porque también integramos niños de jardín infantil porque como ustedes bien saben las escuelas especiales de deficiencia mental atienden niños desde 0 mes porque tienen programa que se llama programa de estimulación temprana, entonces nosotros contábamos con niños chiquititos me acuerdo de un niño que estaba como en pre-kínder y se integro en un jardín infantil y no recuerdo bien como fue la línea de tiempo, pero fueron los primeros intentos

E: ¿Ahora con respecto a la ley de integración social del año 1994, tuvo una incidencia muy relevante en lo que fue la generación del proyecto acá o no estuvo muy relacionado con eso?

GU: Yo creo que, mira todas nuestras acciones estaban basadas en las leyes o sea nosotros no pudimos hacer nada sin que fuera un decreto que lo autorizara o una ley que lo autorizara entonces también yo no te digo que eso fuera lo más relevante pero fue un apoyo legal nosotros teníamos que funcionar en base a los apoyos legales, entonces evidentemente que la ley de la discapacidad fue lo que abrió, yo diría el horizonte en el país para poder integrar a los niños, porque anteriormente era algo que se hacía a voluntad después fue una ley, o sea hay que hacerlo en este minuto por ejemplo los niños están integrados en escuelas básicas comunes y nadie se puede oponer a eso, antes de la ley era algo que alguien hacía, mejor dicho nadie lo hacía te fijas, y si llegaba alguien a hacerlo era a propia voluntad por su espíritu de colaborar, me entiendes.

E: Y como usted dice que no fue una de las cosas más relevantes ¿qué podría decir que fue algo relevante algún suceso para empezar con el proyecto?

GU: Mira yo te digo que aquí en la comuna francamente lo más relevante fue el espíritu de la Ruby, la Ruby Boza fue una persona muy visionaria, entonces ella fue la persona que supo visionar de que estos niños... porque esto no es una cosa de lo que dice la ley, la ley te dice una cosa y otra cosa es lo que tienes que hacer para llegar allá, porque la ley es muy fría dice debe integrarse bla, bla, bla... pero hacer el trabajo de todo lo que implica convencer a la gente ir a los colegios, convencer incluso a los papás, porque los papas sienten que sus niños, sentían porque ahora ya están pensando distinto, en aquellos tiempos sentían que el niños en la escuela especial estaba protegido y ahora iba a la escuela básica común, iban a estar con niños de distintas edades, de distintos temperamentos, muchos niños por curso. Entonces yo creo que lo más relevante fue el espíritu visionario de la Ruby, ella es la madre de la integración escolar en esta comuna, ella fue la que lo inició, la que fue visionaria y ella nos invitó a nosotras a participar al resto del equipo que trabajábamos con ella en esto, nos conto, nos dijo y ya po vamos, vamos... y empezamos como te digo a puro empuje, a puras estrategias personales y veamos como lo hacemos y coordinemos esto, vamos para allá, veamos cuantas personas, consigamos material, hablemos con los papas, veamos formas de sensibilización, todo creación propia y después ya empezaron a llegar... me acuerdo, también que en aquellos años llego una persona de España a dar seminario y empezaron ya cosas del MINEDUC, y así ya se fue como introduciendo el asunto dentro de un marco ya, un poco mas estructurado

E: Y cuando comenzaron este trabajo las personas que conformaban el equipo ¿a que áreas pertenecían?

GU: Era la profesora, en este caso la Ruby que ella es Parvularia, pero tiene mención en discapacidad intelectual, fonoaudiólogo, que era yo, la psicóloga y éramos las tres solamente, éramos las que en ese momento trabajábamos en integración y atendíamos a los niños.

E: ¿Y estaban en el tema de la ejecución y la planificación las tres?

GU: Claro, porque había que empezar a trabajar, hacíamos todo. O sea era como entre atender los niños programar las terapias, las visitas, hacer los diagnósticos, digamos hacer los diagnósticos para evaluar si el niños efectivamente podría hacer una conexión... para ver si el niño efectivamente podría ser integrado, todo lo hacíamos en conjunto

E: Y después de cuánto tiempo empezaron a ver resultados que dijeran hay que masificarlo...

GU: No, esto fue creciendo año en año, nunca se detuvo, esto paró y nunca se detuvo y después tal como dice acá en el año ehhhh me parece que fue en el 2002 por ahí que ya empezamos como que se abrió, se pidió que el decreto se ampliara y empezamos a atender niños con discapacidad motora, con otro tipo de discapacidades y también había empezado al revés, empezaron desde los colegios a llamar a decir mira nos llego un niño lo podríamos recibir, lo pueden atender y ahí nos dimos cuenta que era imposible que entre nosotras tres abarcáramos todo y como también en un minuto empezó el ministerio de educación a proporcionar una subvención por estos niños, porque estos niños reciben una subvención aparte de la subvención escolar de la educación básica, reciben otra por necesidades educativas especiales, entonces ahí también se vio que podíamos contratar más profesionales y ahí ya empezaron a llegar más profesores, siempre dependiendo del andalúe y el equipo funcionó durante mucho rato dentro del colegio andalúe y dependiendo del colegio andalúe, y eso fue... (el problema mio es que yo no tengo muy claras las fechas, o sea decirte de tal día a tal día) te cuento la historia empezamos a crecer como entidad y Ruby fue mucho rato la coordinadora del proyecto hasta que después llego un momento en que la corporación decide... ehh Ruby lo empieza a dejar, ella también empieza a sentir que el proyecto crezca y ya no siga estando dependiente de la escuela y ella también en lo personal empieza a tener otros intereses, empieza a tener la posibilidad de trabajar más llenamente en la unidad técnica del colegio, entonces empiezan a... también visualizo la corporación que ya el proyecto no podía estar inserto dentro del colegio mismo, entonces ahí ya hay dos vertientes que se ven acá, nosotros como escuela, la escuela andalúe tenía todo lo que era discapacidad intelectual, todo lo que era discapacidad eso estaba en manos nuestras y a su vez no se si uds han sabido esa historia hubo un minuto que también empezaron las escuelas de lenguaje empezaron a prestar servicio para trabajar con los niños de TEL, entonces aquí en Maipú una persona muy visionaria en lo económico que era una sostenedora de una escuela de lenguaje y te digo porque era mucho dinero que ellos recibían por esto, entonces esta persona prestó servicios a la corporación, ella creo como una entidad externa y entonces esta persona que era dueña de un colegio de lenguaje prestó servicio a la corporación para atender a todos los niños con trastorno de lenguaje, entonces ella recibía el dinero desde... la corporación recibía el dinero del MINEDUC, pero como quien dice la corporación le pagaba por su prestación de servicio, si yo recibía no se po 10.000 te pagaba 8.000 para que tu te hagas cargo administres esto, contrates profes, atiendas los niños y 2.000 para mi que soy, en este caso el que te estoy

proporcionando los clientes y así funcionó la cosa, hasta que llegó un minuto que por otra situación, existía un policlínico escolar acá en Maipú y ese policlínico por decisión de la administración de ese momento se deshizo y dentro de los profesionales que trabajaban ahí estaba yo, que era la fonoaudióloga, entonces a mí me derivaron a trabajar a la unidad de educación dentro de la CODEDUC, y en ese momento yo empecé a decir que bueno, que era importante que esto que estaba en manos de una persona particular, era algo que perfectamente podía administrar la corporación y me escucharon los jefes de ese momento, me escuchó el jefe de finanzas, me escuchó el gerente y dijeron, bueno por supuesto entonces nosotros tendríamos que crear como corporación tendríamos que atender nuestros niños, yo dije si o si era algo completamente viable, nosotros igual se podía... así como teníamos el equipo de discapacidad este equipo podía crecer extenderse y conformar este equipo que digamos con todos los profesionales que se requería para atender niños TEL y niños discapacidad, y efectivamente así fue llegó un minuto en que esta atención de los niños de TEL pasa a la CODEDUC, y eso sí no me falla la memoria fue alrededor del año... 2006 me parece, por ahí ...

Entonces en ese minuto debido a que esto crece tanto, se crea el departamento como de TEL, digamos, y a su vez la corporación visualiza que hay que crear un área más grande que la denomina área inclusión, entonces dentro de esa área inclusión la corporación determinó que van a estar los grupos diferenciales, integración y van a estar los niños talento que son los Penta UC. En ese momento la corporación denomina a la que era en ese minuto también la directora del colegio 'Andalucía' a Mirta Riveros, la denomina coordinadora general de todo esto y queda ella como coordinadora general de este grupo, Ruby sale, ya no está a cargo de integración y también en ese minuto integración deja de depender del colegio Andalucía y nos independizamos y nos derivan a la CODEDUC y en este momento nosotros dependemos directamente de la CODEDUC, ya no dependemos del colegio, y así se crea la historia. Entonces esta... y después de un tiempo dirige esto Mirta Riveros yo estoy a cargo de todo lo que es el área TEL y en ese momento estaba a cargo de todo lo que era discapacidad un profesor que se llama Jorge... y trabajamos un tiempo así, como dos áreas yo cree el área TEL se contrató la gente empezamos a funcionar y después llegó un momento que... y cada vez el proyecto crecía más, de ser 3 después éramos 20, éramos 30, y ahora tenemos 45 personas, contamos con 45 profesionales entre psicólogos, fonoaudiólogos, asistente social, no, perdón asistente social no tenemos, o sea tenemos pero no tenemos, si porque el Franklin trabaja pero algunas cosas algunas ayuditas no más hace, no sé si les hablo la Margarita de Franklin, él es un asistente social que trabaja en la CODEDUC, entonces a veces nos ayuda con algunas cosas cuando hay algunas situaciones muy puntuales que solucionar y arreglar él nos colabora, no es un profesional estable, no es parte del equipo... entonces bueno, tenemos psicólogos, fonoaudiólogos, profesores especialistas en deficiencia mental, profesor especialista en visual, profesor especialista en audición y lenguaje, profesor especialista en lenguaje oral y terapeuta ocupacional, son los profesionales que tenemos

E: Y el equipo se divide por colegio o van...

GU: rotando, cada colegio tiene un sub equipo, o sea somos un gran equipo de cuarenta y tantas personas que la directriz técnica nace desde la CODEDUC, en este caso desde coordinación ... ah bueno pero les estaba contando la otra historia antes de irnos para allá... después de eso tampoco me acuerdo si fue un año o más de un año, estuvo Mirta a cargo de esto y después nace, Mirta jubila ella era una profesora con años de servicio y cuando ella jubila nombran a Margarita Paulus coordinadora general del área, también dentro de la administración de Margarita, Jorge sale, deja de estar a cargo del área de discapacidad y ya se conforma el proyecto como uno solo, o sea ya no tenemos una pata que sea TEL y una patita que sea discapacidad, sino que ya el proyecto funciona como uno solo en forma íntegra y de ahí nace también que yo quedo a cargo de ser la jefa técnica del... ahora ojo con esa denominación porque yo no soy jefe de unidad técnico pedagógica que no es lo mismo que el jefe técnico de un colegio, te fijas, por ejemplo la Ruby es la jefa técnico de la unidad técnico pedagógica, porque yo no soy profe entonces yo soy jefe técnico de la especificidad que todo esto funcione, camine, de todo lo que sean las coordinaciones, lo que sea la logística, que las cargas horarias estén bien, que este la gente que se requiere en cada lugar, pero a su vez yo trabajo apoyada en todos los aspectos que se requiere técnico por cada profesional, por ejemplo yo trabajo con profesores, con psicólogos, vamos trabajando cada sub área cuando se requiere con las personas pertinentes de la especialidad, yo coordino, yo dirijo pero los especialistas en cada área son los profesionales que competen

E: Cuando comenzaron a estructurar todo lo que era el proyecto ¿Cuáles eran los principales desafíos que se encontraron?

GU: Yo creo que el principal desafío fue que los profesores básicos aceptaran a los niños discapacitados dentro de sus aulas y lo sigue siendo aun, yo diría también que los papas de los otros niños, en aquella época, ahora como que la gente está mucho más abierta a la diversidad, pero en aquel tiempo que los padres de los otros niños aceptaran que en el aula iba a haber un niño con discapacidad, yo creo que esos dos eran los grandes desafíos que teníamos

E: Y el tema de los padres de los niños que tenían estas discapacidades, ¿también fue complejo?

GU: Mira fue, pero no tanto. Los papas de los niños con discapacidad lo veían como un desafío y como algo positivo, porque nosotros nos encargamos de que esto fuera algo positivo para los niños y no negativo, entonces también cuando se determinó que los niños podían integrarse en aquellos años, también tuvimos que, cuando decidimos a quienes integrar fijarnos que también fueran padres colaboradores, padres con mayor criterio, padres con apertura, te fijas, también tuvimos que fijarnos en eso, porque no es posible un papa temeroso, un papa sobreprotector, era imposible que pudiera estar integrado, porque era un desafío tanto para el niño, para nosotros, para todo el mundo...

E: Desde esos desafíos hasta lo que hay hoy día ¿Cuáles son los avances que han podido lograr?

GU: Mira yo creo que los avances han sido que ya tenemos un gran porcentaje de profesores básicos comunes de aula, que ya están entendiendo lo que es integración, que lo están aceptando que están dándose cuenta que ellos también pueden trabajar con niños discapacitados, aunque no sea su especialidad, y también yo te diría que Chile entero, como país ya tenemos una sensibilidad distinta frente a la discapacidad y tenemos también aceptación hacia la diversidad, yo diría que en eso hemos progresado mucho de aquellos tiempos a ahora, porque ya, y también yo te diría que ya no contamos con tanto rechazo de los otros padres, o sea yo te diría que ya, de repente me equivoco no se si este equivocada, me parece que ya no existen papas que se opongan a que haya niños con discapacidad dentro del aula como que ahora ya la gente lo ve como algo normal, que ocurre, que haya un niño con discapacidad, con síndrome de Down, un niño en silla de ruedas o un niño sordo, los papas, claro visualizan que hay un niño que tiene dificultad pero no lo perciben como que se pega, como que hay un niño con problemas mi hijito también va a tener problemas, no, yo visualizo que en eso hemos tenido más avance

E: Con todos estos avances y estos cambios que han tenido, ¿Cuál ha sido el área que más se ha fortalecido del proyecto y cuál es la que Uds. notan que sigue siendo débil?

GU: Mira yo creo que los que más se han fortalecido son los niños que tienen discapacidades auditivas, discapacidades motoras, ya que son los que pueden de una manera u otra asociar y cognitivamente integrarse mejor, yo creo que aun siguen siendo, teniendo dificultades los niños con discapacidad intelectual, son los que es más complejo que se acepten, que se entienda que un niño con discapacidad intelectual, dentro de sus capacidades, también puede estar dentro de una escuela básica común.

E: Y en cuanto a los recursos económicos que recibe el proyecto, ¿principalmente vienen del Ministerio? ¿Y como se distribuyen?

GU: Vienen del MINEDUC, uff es una cosa compleja... mira la forma en cómo deben distribuirse es... existe lo que se llama el proyecto de integración escolar, que está escrito digamos, todos los objetivos del proyecto, los profesionales que lo conforman y también en que se deben gastar los recursos, porque los recursos vienen directamente del MINEDUC, por cada niño integrado el MINEDUC le entrega, en este caso a la CODEDUC que es nuestro sostenedor, le entrega una suma de dinero adicional, en este minuto ponte tu, por dar un ejemplo si el niño normal entre comillas, de aula común, recibe 20, el niño integrado recibe 30, por darte un número, porque no es ese. Entonces con ese dinero que se recibe para niño integrado, debe gastarse en sueldo de los profesionales que trabajan con los niños, recursos didácticos y en capacitación, la capacitación debe estar dada tanto para el quipo como para los profesores de aula, y también para hacer adecuaciones arquitectónicas cuando se requieren, o sea hacer una rampa o palabras mayores colocar un ascensor, que no ha sido lo que nos ha tocado hacer, pero en eso debe gastarse el dinero.

E: Y esto es suficiente para todo lo que implica el proyecto y me imagino que los materiales a veces didácticos por ejemplo para niños con problemas de visión serán más específicos y más costosos tal vez

GU: Debiera, debiera serlo...nosotros con lo que se recibe del proyecto debiera ser suficiente como para cubrir las necesidades...

E: y en cuanto a los recursos humanos, el quipo de trabajo es suficiente el personal que hoy en día está trabajando

GU: Si, en eso la corporación, nosotros hemos trabajado mucho para eso y la corporación también lo ha entendido, digamos lo que son las personas que manejan las finanzas que los niños requieren y nosotros cumplimos con todo lo que la ley nos pide, o sea en este minuto nosotros tenemos la cantidad de profesionales que se requiere para la cantidad de alumnos que tenemos, o sea nuestro proyecto cuenta con todos los profesionales que necesitamos y las horas profesionales que necesitamos, o sea se hacen las cargas horarias y se ve que se necesitan tantas horas de profe Tel, tantas horas de profe discapacidad, tantas horas de esto, de lo otro y todo se cubre, o sea todo lo que es humano, todo lo que es recurso profesional está cubierto.

E: Y eso es en cuanto a los horarios, y en cuanto a los profesionales, a las áreas me refiero, están bien? O sienten como equipo que tal vez sería necesario tener algún área que tal vez no está considerada en la ley pero que si Uds. la visualizan

GU: Mira, lo único que a nosotros nos gustaría tener, que nos hace mucha falta justamente es servicio social, porque nosotros tenemos todas las áreas clínicas, digamos, y pedagógicas están cubiertas, los profesionales que requieren los niños para trabajar sus discapacidades, pero si nos falta el aspecto social que no está cubierto, tenemos muchos niños con distintas dificultades a nivel socioeconómico, familiar, violencia intrafamiliar, o sea tenemos muchas dificultades que no alcanzan a cubrir nuestros profesionales por que no tienen la experticia ni es la especialidad, entonces el profesor hace lo que puede, el psicólogo hace lo que puede, pero hay tareas más allá, como establecer redes, hacer visitas domiciliarias, todas esas cosas que nosotros no..., digamos que si me preguntas sería el profesional que nos gustaría tener, y si estamos pidiendo lo que quisiéramos, también quizás quisiéramos tener los mismos profesionales que tenemos, no solo tenerlos acotados a la ley, sino que pudiéramos, también dentro de lo que fuera la observación nuestra, brindarle mayor cantidad de horas de atención a los niños, porque la ley te dice que tienes que darle, por ejemplo, una hora de fonoaudiólogo a un niño que tenga una disfasia, la ley lo dice y nosotros cumplimos con la ley, pero quizás ese niño necesitaría más de una hora a la semana entonces eso sería lo óptimo y lo ideal, pero lamentablemente no podemos, digamos los recursos que se entregan también son para trabajar bajo la ley, entonces eso es lo que nos

gustaría tener y que nos falta, desde mi punto de vista, entonces como estos profesionales, el profesional de servicio social no es un profesional que está contemplado en la ley o sea ninguna ley de educación nos dice a nosotros que tenemos que tener un profesional de servicio social, no está

E: ahhh entonces esto se explica mayormente por un tema de la ley, de la legislación y de los recursos, obviamente

GU: Claro, porque la corporación brinda lo que la ley pide, si la ley dice tantas horas la corporación lo da, pero el profesional que no está dentro de la ley no lo da.

E: Claro y como le decía antes me imagino, porque tampoco está el recurso

G: No, claro que no porque en un minuto imagínate también si uno se pone exquisito podría también requerir otro tipo de cosas, pero tenemos que ceñirnos a lo que podemos tener

E: ¿El equipo que trabaja en la planificación y en la dirección del proyecto está conformado por una cantidad suficiente de personal? ¿O podría requerirse más personal?

G: Mira, en este minuto hemos sobrellevado el proyecto en lo que es directivo y técnico, margarita y yo y todo el tiempo se hace corto, o sea evidentemente, porque margarita no solo esta a cargo de la coordinación, ella también tiene muchas otras tareas que le han solicitado abordar, entonces todo tiempo se hace poco evidentemente que, yo creo que hasta ahora nos habíamos manejado bien, pero del punto de vista técnico nosotros estamos visualizando, pero lo vamos a solucionar internamente, que vamos a crear un equipo técnico conformado por un fonoaudiólogo, un psicólogo y un profesor que trabaje también unas poquitas horas en la planificación, ahora lo que es la planificación el gran diseño de la planificación lo hacemos margarita y yo, pero cada profesor a su vez y cada sub equipo hace su planificación bajo directrices que nosotros les damos, pero cada sub equipo también se encarga de planificar sus actividades.

E: Por último, en base a las próximas tareas que Uds. visualizan para fortalecer el proyecto o para seguir creciendo, como veo que ha sido la historia, siempre van creciendo, ¿Cuáles serían las próximas tareas a desarrollar?

GU: Para mí las próximas tareas serían, primero que nada lograr que los niños que entran a nuestras escuelas permanezcan en nuestras escuelas, o sea que no tengamos tanta deserción de niños, porque sucede que, no solo nosotros sino que ha habido una deserción de niños desde la CODEDUC, de colegios municipales, entonces la idea es que nosotros logremos conservar a nuestros niños y que los niños integrados permanezcan dentro de los colegios y logren cumplir su ciclo escolar, eso sería dentro de lo que es la permanencia de los alumnos, y en lo técnico yo creo que cada día ir poniéndonos al día de los avances de la educación y a su vez conformar, como te decía denante, un equipo técnico que pueda trabajar, planificar y elaborar todo lo que impliquen las propuestas técnicas, los perfeccionamientos también, que logremos tener perfeccionamiento y tener cada día profesionales más capacitados y profesionales más expertos en la especificidad de las tareas, por ejemplo, nosotros ya tenemos terapeuta ocupacional, una terapeuta especialista en trabajar niños con relación y comunicación, entonces esos son los desafíos poder ir perfeccionándonos, creciendo y que también cada vez tengamos profesionales más comprometidos, nosotros vamos trabajando y también, cuando yo hago la selección de profesores, procuro hacerla con gente que tenga el perfil especial, porque no cualquier persona puede trabajar en integración, o sea tienes que ser un profesional con un perfil de ser resiliente, tener mucha capacidad de trabajo en equipo, entonces todas esas cosas son nuestros desafíos, cada vez ir teniendo un equipo mejor conformado, tener profesionales de buen nivel y eso lo estamos logrando, estamos logrando que la gente que trabaja yo diría que tenemos gente muy comprometida con la pega que hace, entonces eso yo diría, mantener los niveles y subir, y también la gran tarea pendiente que tenemos es poder nosotros elaborar instrumentos que nos permitan medir la calidad de la educación de los niños integrados, porque en este momento todos los instrumentos que existen dentro del MINEDUC son para los niños de educación regular, pero no hay ningún instrumento que mida cómo va la calidad de la educación de nuestros niños integrados, entonces eso también es lo que nosotros tenemos como una de las grandes tareas, eso es bastante ambicioso, pero es una tarea pendiente.

E: Margarita a nosotras nos comento que iban a haber unas modificaciones en la ley en cuanto a que tipos de discapacidad se iban a integrar en el proyecto

GU: La nueva ley es que ahora no solo se van a, no solamente van a estar integrados niños con una discapacidad propiamente tal, sino que también los niños que, van a tener también una subvención preferencial los niños que son de grupos diferenciales y los niños con déficit atencional, esos son los niños que van a atenderse acorde a la nueva ley, pero lo que pasa es que los niños de grupo diferencial hoy en día reciben una atención, la CODEDUC tiene sus 20 colegios tiene grupos diferenciales, pero esos niños no reciben ninguna subvención especial del estado, entonces con la nueva ley esos niños van a recibir una subvención ellos y los niños con déficit atencional, para que también tengan sus profesores, tengan sus materiales, tengan las personas especialistas que los atiendan, esa es la nueva ley, pero se supone que se iba a echar a andar en marcha blanca ahora en el 2010, porque aparentemente con este gran terremoto que tuvimos que fue no solo un movimiento en la tierra, estamos con cambio de gobierno también, cambian las miradas, pero eso es algo que se va a ir viendo con el tiempo.