

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE MEDICINA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

**COMPROMISO DE PROFESORES JEFES Y  
APODERADOS, Y SU RELACIÓN CON EL  
BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL Y EL  
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE  
ESTUDIANTES CON RETARDO MENTAL  
LEVE EN PIE**

**SALLY ANDREA LIZANA ESPINOZA  
CAMILA ANDREA LÓPEZ URZÚA**

PROFESORA GUÍA: ANDREA FLANAGAN BORQUEZ

Seminario de Título Psicología Educacional presentada a la Escuela de Psicología  
de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de  
Licenciado en Psicología

Diciembre, 2010

Valparaíso, Chile



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE MEDICINA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

**COMPROMISO DE PROFESORES JEFES Y  
APODERADOS, Y SU RELACIÓN CON EL  
BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL Y EL  
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE  
ESTUDIANTES CON RETARDO MENTAL  
LEVE EN PIE**

**SALLY ANDREA LIZANA ESPINOZA  
CAMILA ANDREA LÓPEZ URZÚA**

**PROFESORA GUÍA: ANDREA FLANAGAN BORQUEZ**

Seminario de Título Psicología Educacional presentada a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado en Psicología

Dedicado a: Francisco Rojas, Viviana Díaz, Mauricio Díaz, Carolina Vergara, Felipe Garrido, Jacqueline Urzúa, Jaime López, Manuel López, y Rogelio Araujo, quienes nos apoyaron en los momentos difíciles, nos levantaron el ánimo y nos escucharon cuando lo necesitamos.

Dedicado también a todos los niños con Necesidades Educativas Especiales, quienes buscamos sean los principales beneficiados de este estudio.

## AGRADECIMIENTOS

Nuestros agradecimientos van dirigidos hacia todas aquellas personas e instituciones que colaboraron e hicieron posible la realización de esta investigación.

Agradecemos a las corporaciones de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué por permitirnos realizar la presente investigación en las respectivas comunas.

Agradecemos a los establecimientos educacionales, y al personal al interior de estos, por darnos las facilidades para ingresar a las instituciones, entregarnos los datos requeridos para esta investigación, contestar los instrumentos aplicados y por su amabilidad y buena disposición hacia quienes suscriben. También agradecemos a los apoderados y alumnos que participaron desinteresadamente de esta investigación, y prestaron toda la colaboración posible para ello.

Agradecemos a Elena Romero, quien nos brindo los primeros antecedentes que nos sirvieron para encausar esta investigación.

Agradecemos también a las profesoras Ana María Bacigalupo Falcón y Helena Montenegro por prestarnos las asesorías teóricas y estadísticas necesarias para encauzar exitosamente este proyecto.

## INDICE

INDICE.....	i
INDICE DE TABLAS.....	iv
INDICE DE FIGURAS.....	vi
RESUMEN.....	vii
INTRODUCCION.....	1
1. MARCO TEÓRICO	
1. Desarrollo de la Educación a nivel Internacional y Nacional: Una propuesta de mayor Calidad y Equidad.....	7
2. Integración Escolar: Una Educación de Calidad y Equidad.....	10
2.1. Políticas de integración escolar en Chile.....	12
3. Necesidades Educativas Especiales: Énfasis en la Respuesta Educativa.....	13
4. Retraso Mental Leve: Un Trastorno Temporal .....	14
5. Factores Socioemocionales en el Ámbito Escolar.....	16
6. Comunidad Educativa en Chile y su influencia en el rendimiento escolar.....	19
6.1. Deberes de la comunidad educativa.....	19
6.2. Influencia en los aprendizajes de los niños con NEE.....	21
2. OBJETIVOS	
1. Objetivo General.....	26
2. Objetivos Específicos.....	26
3. HIPOTESIS	
1. Hipótesis de Investigación.....	28
4. MARCO METODOLÓGICO	
1. Paradigma.....	30
2. Diseño general de Investigación.....	30
3. Tipo de Estudio de Investigación.....	31
4. Participantes.....	31
4.1. Población.....	31

4.2. Muestra.....	34
5. Procedimiento.....	36
6. Instrumentos de Recolección de Información.....	37
6.1. Variable compromiso de profesores jefes.....	37
6.2. Variable compromiso de apoderados.....	38
6.3. Variable bienestar socioemocional.....	39
7. Procedimiento general de Análisis de Datos.....	40
5. RESULTADOS	
1. Descripción de las variables estudiadas.....	42
1.1. Variable Compromiso de Profesores Jefes.....	42
1.2. Variable Compromiso de Apoderados.....	43
1.3. Variable Bienestar Socioemocional.....	44
1.4. Variable Rendimiento Académico.....	46
2. Análisis comparativo de las variables estudiadas.....	47
2.1. Análisis comparativo de las variables estudiadas por comuna.....	47
2.1.2. Variable Compromiso de Profesores Jefes.....	47
2.1.2. Variable Bienestar Socioemocional.....	48
2.1.3. Variable Rendimiento Académico.....	49
2.2. Análisis comparativo de las variables estudiadas por Curso.....	49
2.2.1. Variable compromiso de profesores jefes.....	49
2.2.2. Variable compromiso de apoderados.....	50
2.2.3. Variable Bienestar Socioemocional.....	51
2.2.4. Variable Rendimiento Académico.....	51
3. Análisis correlativo de las variables estudiadas.....	52
3.1. Relación del Compromiso de Profesores Jefes con nivel de Bienestar Socioemocional y el rendimiento académico de los alumnos de la muestra estudiada.....	52
3.2. Relación del Compromiso de Apoderados con nivel de Bienestar Socioemocional y el rendimiento académico de los alumnos de la muestra estudiada.....	53
3.2.1. Relación entre las dimensiones del Compromiso de Apoderados con el Rendimiento Académico.....	54

6. DISCUSION Y CONCLUSIONES.....57

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....65



## INDICE DE TABLAS

Tabla N°1: Población de Profesores Jefes de 1° Básico y 2° Básico.....	32
Tabla N°2: Población de Apoderados de 1° Básico y 2° Básico.....	32
Tabla N°3: Población de Estudiantes de 1° Básico y 2° Básico en PIE.....	33
Tabla N°4: Muestra de Profesores Jefes de 1° Básico y 2° Básico.....	34
Tabla N°5: Muestra de Apoderados de 1° Básico y 2° Básico.....	35
Tabla N°6: Muestra de Estudiantes de 1° Básico y 2° Básico en PIE.....	36
Tabla N°7: Tabla de Frecuencias para Compromiso de los profesores Jefes.....	42
Tabla N°8: Medidas de tendencia central para Compromiso de Apoderados.....	43
Tabla N°9: Medidas de tendencia central para Bienestar Socioemocional de estudiantes.....	45
Tabla N°10: Tabla de Frecuencias para Bienestar Socioemocional de estudiantes según rango.....	46
Tabla N°11: Medidas de tendencia central para Rendimiento Académico de estudiantes.....	46
Tabla N°12: Resultados del estadístico ANOVA para Compromiso de profesores Jefes según comuna.....	48
Tabla N°13: Resultados del estadístico ANOVA para Bienestar Socioemocional de estudiantes según comuna.....	49
Tabla N°14: Resultados del estadístico ANOVA para Rendimiento Académico de estudiantes según comuna.....	49
Tabla N°15: Resultados del estadístico ANOVA para Compromiso de profesores Jefes según curso.....	50
Tabla N°16: Resultados del estadístico Chi-Cuadrado para Compromiso de Apoderados según curso.....	51
Tabla N°17: Resultados del estadístico ANOVA para Bienestar Socioemocional de estudiante según curso.....	52
Tabla N°18: Resultados del estadístico Chi-Cuadrado para Rendimiento Académico de estudiantes según curso.....	52

Tabla N°19: Resultados del estadístico Tau-b de Kendall para las relaciones “Compromiso de profesores jefes con Bienestar Socioemocional” y “Compromiso de los profesores jefes con Rendimiento Académico” .....	53
Tabla N°20: Resultados del estadístico Coeficiente de Correlación de Pearson para las relaciones “Compromiso de apoderados con Bienestar Socioemocional” y “Compromiso de los apoderados con Rendimiento Académico” .....	54
Tabla N°21: Resultados del estadístico Coeficiente de Correlación de Pearson para las relaciones entre “las dimensiones del Compromiso de los apoderados con Rendimiento Académico” .....	56

## INDICE DE FIGURAS

Gráfico N°1: Gráfico de Frecuencias para Compromiso de Apoderados.....	44
Gráfico N°2: Gráfico de Frecuencias para Bienestar Socioemocional de estudiantes.....	45
Gráfico N°3: Gráfico de Frecuencias para Rendimiento Académico de estudiantes.....	47

## RESUMEN

El objetivo del presente estudio es determinar si el compromiso de los profesores jefes y apoderados se relaciona de forma directa con el bienestar socioemocional y el rendimiento académico de estudiantes con retardo mental leve, que cursan entre 1° y 2° básico en PIE en las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué.

Para ello se utilizó la metodología cuantitativa basada en el paradigma positivista. El diseño es no experimental y el tipo de estudio, descriptivo-comparativo-correlacional. Se seleccionó una muestra no-aleatoria, utilizando un muestreo por conveniencia de la población de estudiantes antes mencionada, sus respectivos profesores jefes y apoderados registrados en el establecimiento.

Para obtener información sobre el compromiso de profesores jefes y apoderados, y el bienestar socioemocional de los estudiantes, se utilizaron los instrumentos “Cuestionario de Concepciones sobre inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual” (CIEDI), “Evaluación de la Competencia Parental”, y el “Autorreporte de Bienestar Socioemocional” respectivamente. Por su parte, para obtener datos del rendimiento académico, se tomó registro del promedio de notas que obtuvieron los estudiantes durante el primer semestre 2010.

Dentro de los resultados y conclusiones más significativas de este estudio se comprueba: la existencia de una relación directa y significativa entre el compromiso de apoderados y el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra, lo cual podría atribuirse a lo planteado por Bermejo (2007), quien menciona que durante los primeros años escolares, son los padres los principales agentes educadores y los profesores serían sólo moderadores de la enseñanza; y la existencia de diferencias significativas en el rendimiento académico obtenido por los alumnos de las diferentes comunas, lo cual podría atribuirse a que cada comuna se rige por su propio PADEM, destacándose la comuna de Quilpué, la cual cuenta con un PIE comunal.

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos veinte años, la educación en Chile ha sufrido cambios, influenciada, tanto por factores internacionales, como nacionales. Entre los primeros, se destaca la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (UNESCO, 1990), en la cual se señala la necesidad de universalizar el acceso a la educación y promover la Equidad y Calidad de ella (UNESCO, 1990). Esta idea, da lugar a la necesidad de integrar a los niños con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) en escuelas comunes (UNESCO, 1991, citado en Cornejo, Gubbins, Soez y Troncoso, 1998), dado que la integración resultaría beneficiosa, no sólo para los niños con NEE, sino que para toda la comunidad educativa (Marchesi y Martín, 1990, citado en Blanco, 1999).

Mientras esto sucedía a nivel internacional, a nivel nacional, el regreso a la democracia permitió la introducción de nuevas ideas, materializadas en la promulgación del Decreto Supremo de Educación de 1990, el cual normó hasta 1998 la integración escolar (MINEDUC, 1990, citado en García-Huidobro, 2000), para luego ser reemplazado por el Decreto N° 01/98 (MINEDUC, 2006). De este modo nuestro país cambia de una concepción homogeneizadora de la educación a una diferenciadora, que intenta discriminar positivamente las necesidades individuales de los educandos (Blanco, 1999). La aplicación de esta ley se lleva a cabo mediante los PADEM (Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal) (MINEDUC, 2010d), los cuales son autónomos para cada comuna, pudiendo por lo tanto, cada una confeccionarlo de acuerdo a las necesidades de su propia población.

Sin embargo, estudios recientes (MINEDUC, 2008) indican que, aunque se ha avanzado en realizar una integración social física de los niños con NEE, no se está brindando un aprendizaje de calidad, que sea equitativo para todos los estudiantes.

Si bien, uno de los factores más influyentes -en la calidad de la implementación de los Proyectos de Integración Escolar (en adelante PIE)- es la falta de recursos económicos entregados por el MINEDUC, lo que dificulta la contratación de personal especializado y la adquisición de materiales didácticos adecuados, un estudio realizado por la UMCE (MINEDUC, 2008) da cuenta que, en la medida que los diferentes actores de la comunidad educativa (en adelante CE), en especial docentes y apoderados, se comprometen con el proceso educativo de los estudiantes, estos son capaces de obtener mayores aprendizajes, tengan estos NEE o no (MINEDUC, 2008). He aquí la importancia de estudiar el nivel de compromiso manifestado por los profesores jefes y apoderados de la población a estudiar, ya que, de acuerdo a los resultados de la investigación “Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?”, es posible lograr mayores aprendizajes en los estudiantes, incluso cuando estos tienen NEE, ya sea producto de discapacidad o debido a factores sociales, cuando la CE se plantea objetivos claros de enseñanza, y se compromete en el logro de estos (Bellei, Muñoz, Pérez, Raczynski; 2003). En este estudio se apreció cómo el trabajo conjunto entre docentes de aula regular y profesionales del área diferencial, logra aumentar el nivel de aprendizaje de estos niños, con independencia de las dificultades económicas subyacentes de la escuela y de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes (Bellei, Muñoz, Pérez, Raczynski; 2003). Es por ello que esto se relaciona directamente con los objetivos del presente estudio, y con los resultados indicados en la investigación de la UMCE (MINEDUC, 2008).

Ya que esta falta de recursos económicos antes mencionada, es difícil de subsanar debido a las limitaciones monetarias propias de cada gobierno para asignar dinero a proyectos educativos (UNESCO, 1990), esto hace enfocar la mirada en otras alternativas más viables, la cual, basada en los antecedentes antes mencionados, podría ser el sensibilizar a la CE respecto de su influencia en el aprendizaje de los alumnos con NEE

en PIE (MINEDUC, 2009). Esto se vuelve especialmente importante si tenemos en consideración lo señalado por McCain y Mustard (1999, citado en Bedregal, 2009), quienes mencionan que a medida que los niños avanzan en grado, estos adquirirían mayores responsabilidades, y por tanto, recibirían menos apoyos de parte de sus apoderados (Bellei y otros, 2003; Wentzel, 1998, presentado en Cava y Musitu, 2001).

Esta idea es sustentada por Wentzel (1998, presentado en Cava y Musitu, 2001), quien señala que los alumnos que perciben mayor apoyo de sus profesores y pares manifiestan mayor motivación e interés por actividades escolares y se implican más activamente en metas sociales, además su autoestima es más positiva y estable durante el periodo de enseñanza básica, cambiando principalmente con el ingreso a la enseñanza media (Díaz, Prados y López, 2002). Idea que se ve sustentada por lo presentado por Campuzano (2009), quien señala que los profesores de enseñanza básica se centrarían más en las diferencias y necesidades individuales de sus alumnos, mientras que los de enseñanza media, estarían más centrados en los resultados.

Por lo tanto, tomando en cuenta estos antecedentes, y relacionándolos con los PIE y las necesidades pedagógicas de los niños con NEE, se puede suponer que esta falta de apoyo se vuelve de especial relevancia para la población de niños con Retardo Mental Leve que se encuentran en PIE (1998, presentado en Cava y Musitu, 2001), ya que ellos mantienen intacta su capacidad de insight (DSM-IV, 1992) y son capaces de darse cuenta que tienen limitaciones académicas en comparación con sus pares, y que no están recibiendo el apoyo pedagógico adecuado para subsanar estas (1998, presentado en Cava y Musitu, 2001). Esta percepción puede causar sentimientos de frustración y fracaso académico, desencadenando no sólo en un menor aprendizaje, sino también en una disminución de su autoestima (sensación de fracaso y desamparo), lo cual podría transformarse en un futuro factor de riesgo social y emocional, como lo son la deserción escolar y baja autoestima (Milicic, 2001; Lira, Edwards, Hurtado y Seguel, 2005). Como

contra-parte a ello, estos niños tienen un pronóstico bastante favorable si se les entregan los apoyos pedagógicos adecuados (DSM-IV, 1992; Milicic, 2001; Lira y otros, 2005), lo cual hace más relevante aún que se produzca una sensibilización a los docentes y apoderados a cargo de estos niños, para que tomen consciencia de la importancia que tiene para estos la entrega oportuna de apoyos pedagógicos adecuados.

Así también, este grupo conforma la mayor población de niños con PIE en nuestra región (MINEDUC, 2009), por lo cual mejorar la calidad de la educación que ellos reciben, implicaría no sólo mejorar el 50% de los PIE (MINEDUC, 2009), sino que también implicaría un avance sustantivo en el cumplimiento del objetivo antes planteado por la educación, que es brindar una educación de calidad que sea equitativa para todos (UNESCO, 1990), con el consiguiente beneficio que implica para la sociedad, el que esta gran cantidad de estudiantes reciban una mejor educación y se encuentren mejor preparados para insertarse en la sociedad (Fernández, 1996).

Pero es de suma relevancia, que la mejora de estos apoyos académicos entregados, ocurra durante los primeros años de enseñanza, es decir, educación pre-escolar (Lira y otros, 2005) y Nivel Básico 1<sup>1</sup> (Schmelkes, 2005), ya que de acuerdo a lo mencionado por Lira y otros (2005), existiría una etapa crítica para la formación de la autoestima escolar, en la cual, si no se han logrado desarrollar un mínimo de destrezas en el área socioemocional antes de los 6 años, los niños corren un alto riesgo de deserción escolar en etapas posteriores, y de acuerdo a lo mencionado por Schmelkes (2005), es igualmente relevante que estos apoyos pedagógicos se mantengan durante el NB1.

Es por ello que se vuelve relevante analizar el estado socioemocional de los niños una vez finalizado este periodo crítico, a fin de comprobar si un adecuado desarrollo socioemocional a esta edad repercute favorablemente en el rendimiento académico de los estudiantes. Y, del mismo modo, comprobar si el apoyo pedagógico que reciben los

---

<sup>1</sup> Nivel Básico 1 (NB1): 1° y 2° Básico (MINEDUC, 2010)c



niños durante el NB1 guarda relación con este rendimiento, de acuerdo a lo señalado por Wentzel (1998, presentado en Cava y Musitu, 2001) y Schmelkes (2005).

Es por todo lo anterior, que se vuelve de suma relevancia, realizar un estudio en las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué pertenecientes a la región de Valparaíso, respecto a cómo se manifiestan estas variables en la muestra a estudiar, ya que estas comunas concentran la mayor cantidad de niños con PIE y retardo mental leve en PIE en la región (MINEDUC, 2009), siendo la región de Valparaíso una de las que concentra la mayor cantidad de establecimientos con PIE dentro del país, en conjunto con las regiones Metropolitana, del Biobío y del Maule (MINEDUC, 2010b).

En virtud de lo antes expuesto, surge el siguiente problema de investigación: ¿Se relaciona el compromiso de profesores jefes y apoderados, de manera significativa y directa, con el bienestar socioemocional y el rendimiento académico, de estudiantes con retardo mental leve que cursan 1° y 2° básico en PIE en las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué?

El objetivo general de esta investigación fue: establecer la relación del compromiso de profesores jefes y apoderados, con el bienestar socioemocional y el rendimiento académico de estudiantes con retardo mental leve, que cursan entre 1° y 2° básico en PIE en las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué.

La relevancia de esta investigación radica en primer lugar en que es un estudio exploratorio, el cual permite tener un primer acercamiento sobre algunos de los factores (compromiso de apoderados) que están influyendo en el logro de los aprendizajes de los alumnos de la población estudiada, y da luces sobre qué factores serían relevantes de indagar en futuras investigaciones (como por ejemplo cómo afectan los PADEM y PIE comunales sobre estas variables estudiadas). Y en segundo lugar, en que permitió levantar datos empíricos, los cuales pueden ser utilizados con el fin de sensibilizar a la

comunidad educativa, especialmente a apoderados, respecto del papel que juegan estos en el logro de los aprendizajes de los estudiantes con RML en PIE.

Para alcanzar los objetivos trazados en este estudio se empleó la metodología cuantitativa basada en el paradigma positivista, el cual contempló un diseño no-experimental. El tipo de estudio fue descriptivo-comparativo-correlacional, seleccionando para ello una muestra no-aleatoria, mediante un muestreo por conveniencia de la población de estudiantes antes mencionada, y sus respectivos profesores jefes y apoderados.

En los siguientes apartados se describirá con mayor detalle el marco teórico que sostiene el estudio, el cual presenta los siguientes temas; Desarrollo de la Educación a nivel Internacional y Nacional, Integración Escolar en Chile, NEE y el énfasis en la respuesta educativa, RML como un trastorno temporal, Factores Socioemocionales que influyen en el ámbito escolar, y Comunidad Educativa y su influencia en el rendimiento escolar. A continuación, se detallarán los objetivos e hipótesis que guían esta investigación, para luego presentar con mayor detalle la metodología utilizada para alcanzar estos objetivos, los resultados de este estudio, su análisis de datos, discusión y correspondientes conclusiones.

## 1. MARCO TEÓRICO

### *1. Desarrollo de la Educación a nivel Internacional y Nacional: Una propuesta de mayor Calidad y Equidad*

En 1948 una serie de naciones se adscribe al compromiso adquirido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual, entre uno de sus postulados, estipula la necesidad de brindar una educación para todos. Sin embargo, para finales de los años 80' la situación a nivel mundial, distaba mucho de alcanzar este ideal, por lo cual se empiezan a dar una serie de debates en torno al estado actual de la educación en el mundo (UNESCO, 1990).

En este contexto, se desarrolla la Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos acontecida en Jomtien en 1990, la cual abre nuevos caminos para cumplir con el objetivo propuesto en 1948. En ella se hace explícita la necesidad de universalizar la educación y promover la equidad en los sistemas educativos, suprimiendo la discriminación hacia los grupos más desamparados, haciendo manifiesta la necesidad de incluir a las personas con discapacidad en el sistema educativo, tomando medidas que le facilitarían su ingreso y desenvolvimiento en el ambiente educativo (UNESCO, 1990).

Este enfoque, se vuelve a repetir en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales llevada a cabo en Salamanca en junio de 1994, en cuya declaración se establecía, el derecho fundamental de todos los niños a acceder a la educación, y se reconocía que cada uno de ellos “posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios”, por tanto, “los sistemas

educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994, p. VIII).

Es así, como a partir de ambas declaraciones, se sientan las bases de las Políticas de Educación a favor de la integración, en una serie de países incluido Chile (UNESCO, 1990).

Mientras esto ocurría a nivel internacional, a nivel nacional la educación chilena, entre los años 40' y 90', se caracterizó principalmente por ampliar la cobertura en educación, a fin principalmente, de combatir la alta tasa de analfabetismo reinante en la época (Núñez, 1996, presentado en García-Huidobro, 2000). Una vez que este objetivo se ha ido cumpliendo, las necesidades de la población comienzan a cambiar, por lo cual en el año 1990, con la llegada de la Democracia, la influencia de las ideas internacionales antes mencionadas y las nuevas demandas de mejor calidad de la educación, surge de parte del Estado de Chile, y del MINEDUC, la necesidad de asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas, dando origen así a la Reforma Educacional de 1990 (MINEDUC, 2010a).

Esta reforma, que se expresa en cuatro ámbitos básicos (Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica, Reforma Curricular, Desarrollo profesional de los docentes y Jornada Escolar Completa), pretende mejorar la calidad y la equidad de la educación, otorgando, entre otras cosas, libertades a los establecimientos para la elaboración de sus propios objetivos y programas de estudios, con el fin de que esta flexibilidad curricular permita atender las necesidades particulares de sus alumnos, de modo que cada uno pueda adquirir los contenidos mínimos obligatorios que expresa la reforma (García-Huidobro, 2000), de este modo la reforma busca generar una pedagogía para la

diversidad que atienda las diferencias individuales sociales, culturales y de aprendizaje de todos los educandos.

Es así como a partir de estos debates internacionales y de las nuevas demandas nacionales, que el concepto de calidad y equidad en la educación, comienza a tomar fuerza y pasa a transformarse en el nuevo eje orientador de la actual Reforma Educacional, con el fin de que este cambio de concepción, permita dar un paso adelante en la superación de la pobreza y la disminución de la brecha social entre ricos y pobres (Fernández y González, 2009). Esto, es importante a nivel país, pues se considera que la educación, por una parte es el principal vehículo para lograr el desarrollo económico, tecnológico y social en una nación, y a nivel psicosocial, pues también se considera que aquellas personas que tienen acceso a una mejor educación, tienen mejores oportunidades laborales, lo que permite romper el ciclo de la pobreza y tener una mejor calidad de vida (Brunner, 2000).

Ahora bien, aunque existen múltiples definiciones de qué se entiende por calidad de la educación, para efectos de este estudio se adoptará el concepto entregado por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, la cual plantea que una educación de calidad para ser considerada como tal debe:

“[Incluir] cinco dimensiones de manera integrada: la relevancia, promoviendo aprendizajes que consideren las necesidades del desarrollo de las personas y de las sociedades; la pertinencia, haciendo que el aprendizaje sea significativo para personas de distintos contextos sociales y culturas; la equidad, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que necesita para estar en igualdad de condiciones de acceder a la educación, continuar sus estudios y desarrollar al máximo sus capacidades; la eficacia, alcanzado las metas relacionadas con la relevancia, la pertinencia y la equidad; y la

eficiencia, asignando y utilizando los recursos de forma adecuada para lograr los objetivos propuestos” (UNESCO, 2008, p.5).

He aquí, la importancia de esta definición para efectos de este estudio, pues en ella se da énfasis a la importancia de brindar los apoyos necesarios que permitan responder a las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes, sin que éstas, ni las condiciones económicas, supongan un impedimento para el aprendizaje, entendiendo que todos tienen el derecho de aprender, donde deben ser las formas de enseñanza las que deben adecuarse al contexto del alumnado. Es en este punto, donde la importancia de una educación equitativa, recae en ser el principal vehículo para generar una sociedad integradora, abierta a la diversidad y respetuosa de las diferencias individuales de las personas que la conforman (Blanco, 1999).

## *2. Integración Escolar: Una Educación de Calidad y Equidad.*

Debido a esta evolución que sufre la educación, surge la necesidad de realizar un cambio estructural dentro de las escuelas, que permita integrar a los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, para que estos tengan acceso a una educación de calidad, al igual que sus pares que no presentan NEE. Este enfoque de derechos, sustentado en la Convención por los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), incorporada a la Declaración Mundial de Educación para Todos, adoptada en la Conferencia Mundial sobre Educación de Jomtien en 1990, y ratificado en el Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación, efectuado en Dakar en abril de 2000 (UNESCO, 2001), ha constituido uno de los principales argumentos para estimular a los Estados a desarrollar prácticas de integración educacional. Enfoque que ha sido respaldado por autores como Marchesi y Martín (1998), quienes señalan lo siguiente:

“la integración, realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es positiva con los alumnos con algún tipo de deficiencia, contribuye a su mejor desarrollo y a una más completa y normal socialización” (Marchesi y Martín, 1998, p.22).

En consecuencia, es a partir de este enfoque de derechos, y de la literatura especializada en educación, que surge la relevancia de integrar a niños con NEE a establecimientos de educación regular, pues esto constituiría su derecho básico a una educación igualitaria que brinde herramientas necesarias para una adecuada inserción en la sociedad. Por consiguiente, para efectos de esta investigación, adoptaremos la siguiente definición de integración escolar, planteada por Blanco (1999):

“La Integración es la consecuencia del principio de normalización, es decir, es el derecho básico 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, salud, empleo, ocio, cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que al resto de la población” (Blanco, 1999, p.5).

En este sentido la Integración Escolar debe entenderse como un medio para lograr que todos y cada uno de los estudiantes, tengan derecho a recibir una educación de calidad, que sea equitativa y que considere sus diferencias individuales de aprendizaje. Por lo tanto, no debe limitarse este concepto a que su único objetivo es conseguir la Integración social, ante lo cual se da más énfasis a las capacidades relacionales, que a los aprendizajes de las distintas áreas curriculares. Estos errores de concepción, han llevado a que tanto en los centros de educación especial, como en las escuelas con PIE, se centren sólo en la compensación de las dificultades derivadas de los déficits, limitando

de este modo, el acceso a importantes aspectos de la cultura expresados en el currículo escolar (Blanco, 1999).

### *2.1. Políticas de integración escolar en Chile.*

La suscripción de Chile a este enfoque de derechos se tradujo, a partir de 1990, en un conjunto de iniciativas legales que replantearon las bases de la educación especial. Por lo que se producen Normas para regularizar la Integración Escolar en Chile, lo que luego de múltiples revisiones, dio lugar a la promulgación del Decreto Supremo N° 1/98 que regula en la actualidad los procesos de integración, en el sistema escolar chileno (MINEDUC, 2006).

En este decreto se señala explícitamente, que como fase inicial para la elaboración de los PIE, se debe informar y sensibilizar a los distintos actores del establecimiento educacional para que éstos asuman el compromiso de elaborar e implementar el PIE de manera participativa y consensuada. Y que además de lo anterior, los supervisores y Equipos Multiprofesionales del Ministerio de Educación deben brindar asesorías teóricas a la comunidad educativa para una adecuada elaboración de éstos (MINEDUC, 2006).

También se debe contemplar la participación informada de la familia en el proceso educativo de sus hijos (Artículo 6), y resulta imprescindible que el PIE forme parte del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y del PADEM (Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal) cuando corresponda (Artículo 8). En cuanto a los recursos necesarios para la implementación, los PIE deben contar con Aula de Recursos, la contratación de profesionales y técnicos especializados, la adquisición de recursos didácticos específicos y el perfeccionamiento docente que corresponda para entregar una educación de calidad a los estudiantes con NEE (MINEDUC, 2006).



Cabe señalar, que dentro de los recursos de apoyo asignados, de acuerdo a cada necesidades educativa especial, se deben considerar también horas asignadas a los docentes de educación regular, para el trabajo colaborativo con los profesionales de apoyo, además de contemplar acciones de perfeccionamiento referidas a las NEE y estrategias de enseñanza para atender a la diversidad (MINEDUC, 2006).

Este Decreto, por tanto, pretende normar la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, de modo tal, que se pueda garantizar el acceso, la permanencia y el progreso de éstos niños, buscando asegurar la continuidad del proceso educativo (MINEDUC, 2006).

### *3. Necesidades Educativas Especiales: Énfasis en la Respuesta Educativa*

En forma paralela a este nuevo proceso de integración, nace el concepto de Necesidades Educativas Especiales, que si bien data de los años sesenta, fue popularizado durante la década de los 80 a partir del denominado informe Warnock publicado en 1978. Este informe instala la novedad de este concepto, ya que, hace hincapié en los apoyos y recursos que han de implementarse en el sistema educativo regular, para lograr que todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de enseñanza aprendizaje, logren un máximo desarrollo global (MINEDUC, 2004).

Más adelante, la Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos desarrollada en Jomtien en 1990, seguida de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales llevada a cabo en Salamanca en Junio de 1994, sentaron las bases para la incorporación del concepto en las políticas educativas de los Estados participantes en dichas Conferencias (Ainscow, 2001; UNESCO, 2000) estableciendo, el reconocimiento de que cada niño “posee características, intereses, capacidades y necesidades de

aprendizaje que le son propios” y que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994, p. VIII).

De acuerdo a la orientación inicial, se definían las NEE en torno a las discapacidades y características individuales de cada sujeto (Ainscow, 2001). Paulatinamente, y con la fuerte influencia de la UNESCO, la orientación de la conceptualización de las NEE se ha puesto en el sistema escolar y en el currículo (Ainscow, 2001; UNESCO, 2000).

Por lo tanto, desde este punto de vista y para efectos de esta investigación, se entiende que un niño con NEE es aquel que requiere diferentes recursos pedagógicos a los que el resto de sus compañeros necesitan, para lograr su máximo desarrollo personal y su más alto nivel de aprendizaje (Bralic y Romagnoli, 2000).

La importancia de este enfoque, radica en que el énfasis se sitúa en la escuela y en la respuesta educativa, sin que por eso se nieguen los problemas que el alumno tenga en su desarrollo. En este sentido, no se trata de desconocer la problemática específica de los niños; sin embargo, más allá de la influencia de factores hereditarios, físicos y emocionales, y de las condicionantes familiares, sociales o culturales, que afectan las necesidades educativas de los niños, lo cierto es que en la escuela, en el proceso de enseñanza aprendizaje, es donde en unos casos se originan, en otros se manifiestan y en otros se intensifican las distintas situaciones problemáticas que viven los alumnos. Ésta conceptualización ha llevado a aumentar del dos por ciento de alumnos con deficiencias permanentes al veinte por ciento de alumnos con necesidades educativas especiales (Marchesi y Martín, 1998), he aquí la importancia de mejorar el trabajo que se realiza en aula, y por tanto sensibilizar a la comunidad educativa respecto de la calidad de la enseñanza que se está entregando a los alumnos con NEE, con el fin de mejorar la respuesta educativa y así no originar mayores dificultades de aprendizaje en los alumnos con NEE.

#### *4. Retraso Mental Leve: Un Trastorno Temporal*

Cabe destacar además, que una de las Necesidades Educativas Especiales que se encuentran con mayor cobertura dentro del sistema de Integración Escolar en Chile es el Retraso Mental Leve, por lo cual, al no estar dando la Integración Escolar los resultados esperados (MINEDUC, 2010b), los mayores afectados con esta situación, serían estos niños, pues no reciben una educación de calidad que sea equitativa a la de sus pares, y por lo demás, al tener la capacidad de darse cuenta de su menor progreso académico en comparación con sus compañeros (DSM-IV, 1992), esto repercute no sólo en su rendimiento académico, sino también en su bienestar socioemocional (Lira y otros, 2005).

El retraso mental se define como una capacidad intelectual general, significativamente inferior al promedio (Criterio A), que se acompaña de limitaciones significativas de la actividad adaptativa propia, de por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado de sí mismo, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad (Criterio B). Y su inicio es anterior a los 18 años de edad (Criterio C). Este posee diferentes etiologías y puede ser considerado como la vía final común de varios procesos patológicos que afectan el funcionamiento del sistema nervioso central. En general las personas con retraso mental suelen presentar incapacidades adaptativas más que un CI bajo (DSM IV, 1992). Por lo tanto se puede trabajar en ellas para subsanar este déficit.

La capacidad adaptativa se refiere a cómo afrontan los sujetos efectivamente las exigencias de la vida cotidiana y cómo cumplen las normas de autonomía personal esperables de alguien situado en su grupo de edad, origen sociocultural, y ubicación comunitaria particulares. Ésta capacidad puede estar influida por distintos factores, entre

los que se incluyen características escolares, motivacionales y de la personalidad, oportunidades sociales y laborales, así como los trastornos mentales y las enfermedades médicas que pueden coexistir con el retraso mental. Probablemente las ayudas terapéuticas pueden mejorar más los problemas de adaptación, que el CI cognoscitivo, el cual suele ser un atributo mucho más estable a lo largo del tiempo (DSM IV, 1992).

En el caso del Retraso Mental Leve, las personas se caracterizan por poseer un CI entre 50-55 y aproximadamente 70, lo cual equivale a la categoría pedagógica de “educable”, según DSM IV (1992), incluyendo alrededor del 85 % de las personas con Retraso Mental. Las personas con Retraso Mental Leve, durante los últimos años de su adolescencia, pueden adquirir conocimientos académicos que les sitúan aproximadamente en un sexto curso de enseñanza básica y contando con apoyos pedagógicos adecuados, este grupo acostumbran a vivir satisfactoriamente en la comunidad, sea independientemente, sea en establecimientos supervisados.

El curso del retraso mental está influido por la evolución de las enfermedades médicas subyacentes y por factores ambientales (pedagógicos y afines, estimulación ambiental e idoneidad del trato general otorgado). Por ello, es importante aclarar que el retraso mental no es necesariamente un trastorno que dure toda la vida. Los individuos que presentan un retraso mental leve precozmente, manifestado por el fracaso en tareas de aprendizaje académico, si gozan de oportunidades y adiestramiento adecuados, pueden desarrollar en otros terrenos buenas habilidades adaptativas y, a partir de un cierto momento, no presentar el grado de afectación requerido para un diagnóstico de retraso mental. Desde aquí se entiende la importancia de mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte a este grupo de educandos, pues un adecuado apoyo pedagógico puede marcar una diferencia significativa en el desarrollo global de estos niños y en su capacidad futura de inserción en la sociedad (DSM IV, 1992).

## *5. Factores Socioemocionales en el Ámbito Escolar*

Lo señalado en el punto anterior se vuelve aún más importante para los niños con retardo mental leve durante los primeros años de educación, ya que de acuerdo a lo señalado en algunos estudios, éste sería un periodo crítico en que el niño forma su autoestima escolar (McClellan y Katz, 1993; Newcomb, Bukowski y Tattee, 1993, presentado en Milicic, 2001), y por tanto aquellos niños que no han logrado desarrollar un mínimo de destrezas en el área socioemocional antes de los 6 años tendrían alto riesgo de deserción escolar (Lira y otros, 2005), pues al no contar con una autoestima positiva, corren mayor riesgo de presentar intolerancia a la frustración y al fracaso escolar, dejando este último una huella más permanente en el tiempo. En su contra-parte aquellos estudiantes que logran desarrollar un autoestima positiva toleran mejor la frustración y el fracaso escolar, presentan mayor resistencia a la adversidad y la huella que pueda dejarles el no tener éxito no será tan duradera (Milicic, 2001).

He aquí la importancia de indagar el bienestar socioemocional de estos niños, una vez que ha pasado este periodo crítico, ya que pasada esta edad, este bienestar socioemocional se encuentra en un estado más o menos estable, lo que nos permitirá evaluar cual es la incidencia de este, en el rendimiento escolar del niño (Lira y otros, 2005; Milicic, 2001), además de constatar la relevancia de brindar un apoyo pedagógico adecuado a las necesidades académicas del estudiante, en estos periodos críticos de desarrollo de su autoestima escolar, ya que, estudios indican que aquellos alumnos que perciben un mayor grado de compromiso de sus profesores, así como apoyo de sus pares, manifiestan también una mayor motivación e interés por las actividades escolares, son proclives al cumplimiento de las normas que regulan el comportamiento dentro del aula, se implican más activamente en metas sociales y su autoestima es más positiva (Wentzel, 1998, presentado en Cava y Musitu, 2001).

Lo anteriormente dicho, pone en evidencia, que al igual que autoestima y trabajo escolar, se puede considerar que, entre apoyo pedagógico, autoestima escolar y rendimiento académico, se puede dar un círculo que se retroalimenta y crece, ya sea positiva o negativamente.

Ahora bien, para efectos de esta investigación, se adoptará el concepto de “Bienestar Socioemocional” planteado por Lira y otros (2005), el cual sintetiza a través de un conjunto de dimensiones “cómo lo está pasando el/la niño/a en la escuela”. El constructo abarca las siguientes siete dimensiones (Lira y otros, 2005):

1. Adaptación al trabajo escolar: percepción de cumplir con las exigencias académicas tales como: prestar atención: concentrarse, seguir instrucciones, y entretenerse con las tareas sugeridas.
2. Adaptación social: percepción de establecer relaciones satisfactorias con sus pares: hacer amigos, sentirse querido y realizar actos de generosidad.
3. Asertividad: sentirse capaz de expresar tanto sus ideas como sus necesidades y defender sus derechos en su relación con pares y docentes.
4. Autoestima: se refiere tanto a la valoración positiva que hace de sí mismo en el plano intelectual y escolar, como a la percepción de recibir valoración externa.
5. Independencia personal: Percepción de realizar algunos hábitos escolares de modo autónomo.
6. Optimismo: Sentirse capaz de disfrutar y tener una actitud positiva hacia los acontecimientos, esperando resultados favorables. Creer que puede tener logros.
7. Respuesta emocional: Sentir que puede expresar cariño, tolerar frustraciones y empatizar.

Estas dimensiones buscan explorar el estado afectivo de estos niños y los factores que están involucrados en la conformación de este estado. Este concepto se fundamenta, en que si se logra efectivamente tener acceso a cómo se siente el niño en relación a las exigencias educativas, a la participación que logra en el grupo, a determinar si logra cierta independencia, confianza en sus cualidades, asertividad frente a sus pares y a los adultos, y optimismo, se tendría una medida adecuada de su bienestar socioemocional (Lira y otros, 2005).

De este modo el “Bienestar Socioemocional” (en adelante BSE) de un niño sería entendido como “una vivencia general positiva, a percepciones y sentimientos que resumen la experiencia del niño en el ámbito escolar”. En otras palabras, en la medida que el niño se va adaptando a los nuevos requerimientos y va ganando seguridad en este nuevo ambiente, logra relacionarse con otros niños y adultos, aprende a expresar sus sentimientos ante pares y adultos ajenos al grupo familiar, y adquiere independencia personal, va desarrollando su bienestar socioemocional, lo que le permite rendir y desarrollarse en las diferentes áreas de la vida en que se desenvuelve (Lira y otros, 2005).

## *6. Comunidad Educativa en Chile y su influencia en el logro de Aprendizaje*

### *6.1. Deberes de la comunidad educativa.*

De acuerdo a lo antes señalado, la participación de los docentes, y en general de la comunidad educativa (en adelante CE), se vuelve sumamente relevante, tanto para la conformación del autoestima escolar, como para la obtención de buenos resultados académicos (Wentzel, 1998, presentado en Cava y Musitu, 2001). Es a partir de esta

relevancia, que para efectos de este estudio, se adoptó la definición de CE planteada por el MINEDUC el año 2007 en la Ley General de Educación, en su artículo N° 8 y 9 (MINEDUC, 2007):

Artículo N° 8:

“La comunidad educativa es una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta (MINEDUC, 2007, p. 9)”

Artículo N° 9:

“La comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes, directivos y sostenedores educacionales” (MINEDUC, 2007, p.10).

En ella, cuando se estipulan los derechos y deberes de la CE, se señala explícitamente, que los alumnos(as) tienen derecho a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener NEE y a no ser discriminados arbitrariamente. (MINEDUC, 2007).

De acuerdo a esta definición de CE emanada del MINEDUC, y a los deberes y derechos de ésta, se considera para efectos de esta investigación, como los principales elementos de la comunidad educativa, tanto a apoderados como a profesores jefes, ya que estos son los que pasan mayor tiempo encargados de la educación de estos niños (Valdenegro, 2009). Por lo tanto para efectos de este estudio se definirá, Compromiso de profesores jefes y apoderados como: El propósito de ambos, por contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de los alumnos que se encuentran a su cargo



(MINEDUC, 2007), lo cual se expresa principalmente en una alta exigencia académica, altas expectativas y la prestación de apoyos pedagógicos adecuados para ello (MINEDUC, 2007; DSM-VI, 1992).

En los docentes, esta prestación de apoyos pedagógicos adecuados puede verse expresada en una mayor atención a las necesidades individuales del estudiante al momento de guiar su proceso de aprendizaje, construyendo junto con este sus conocimientos, más que buscar que el estudiante memorice y reproduzca contenidos de manera precisa (Luna y Martín, 2007).

Este enfoque en las necesidades del alumno, acorde a Luna y Martín (2007), puede observarse en aquellos docentes que tiendan hacia teorías implícitas constructivas de la producción del conocimiento, o sea, quienes tienden a concebir el conocimiento, no como una copia fiel de la realidad, sino como una construcción formada en base al contexto, las metas y los métodos involucrados en su formación (Aparicio, Hoyos y Niebles, 2004). En contraste, los docentes con teorías implícitas interpretativas o directas, tienden a enfocarse en aquellos contenidos que el alumno debe aprender y memorizar, donde el conocimiento es concebido como una copia exacta de la realidad que representa (Aparicio y otros, 2004).

Por lo tanto, considerando la definición de compromiso anteriormente propuesta, y como se relaciona esta con cada teoría implícita, para efectos de esta investigación se considera que la teoría que mejor refleja un compromiso por parte del docente con el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos, es la teoría constructivista, debido a que se enfoca en dar respuesta a las necesidades particulares de los alumnos, respetando la individualidad y permitiendo la propia construcción del conocimiento (Luna y Martín, 2007).

## *6.2. Influencia en los aprendizajes de los niños con NEE*

Ahora bien, para comprender cuál es la incidencia de la CE en el logro de aprendizaje de los niños con NEE, a continuación se hará referencia a los estudios que indican algunos de los factores que influyen en una mala implementación de los PIE, y aquellos factores que han logrado subsanar en alguna medida estos medios adversos.

Si bien, los estudios indican, que uno de los principales factores obstaculizadores para una adecuada implementación de los PIE, es la falta de recursos económicos, pues esta lleva a una contratación itinerante del personal especialista, que no permite a los establecimientos, otorgar las horas de atención especializada que los estudiantes requieren, las investigaciones también dan cuenta de la existencia de otros factores que facilitan la obtención de mejores resultados académicos por parte de estos estudiantes, sin que ello implique la entrega de mayores recursos económicos por parte del Estado (Guerra, Meza y Soto, 2006).

Estos factores se vuelven de suma relevancia, si consideramos que esta problemática económica tiene difícil solución, pues aunque año a año se sigue luchando por aumentar los recursos económicos para mejorar la Calidad y la Equidad en la Educación, dado el aumento permanente de la población, siempre quedaremos un paso atrás con respecto al financiamiento necesario para dar una cobertura de calidad para todos (UNESCO, 1990).

Estas condicionantes económicas hacen enfocar la mirada hacia otro factor que sea más abordable por el MINEDUC, por lo cual se vuelve relevante lo señalado en el estudio de Guerra y otros (2006), sobre cómo, aquellas escuelas en las que se observó un mayor CCE lograban, a pesar de la falta de recursos, obtener un buen nivel de aprendizaje, en los niños con NEE.

En este estudio se concluye, que entre los factores que dificultan la obtención de los resultados esperados de los PIE, se encuentra que durante la elaboración de éste, no

existe participación activa de todos los actores de la CE y existe escasez de trabajo colaborativo entre los profesores de aula común y la unidad de apoyo al PIE (Guerra, Meza y Soto, 2006).

Esta exclusión del profesorado y de la CE en general, generaría un escaso compromiso por parte de los diferentes actores que deben participar en la aplicación y óptimo funcionamiento del proyecto. Esto pues, el desconocimiento de los objetivos que éste persigue y la poca participación en su construcción, por parte de los docentes, generaría poca adherencia de éstos hacia los principios del PIE, los cuales son más bien impuestos por los directivos del establecimientos, sin consensuar la opinión de toda la CE antes de su implementación, no dejando más alternativa a los profesores jefes que adherirse a éste o desentenderse del proyecto dejando toda la responsabilidad de la integración en el equipo de apoyo. He aquí la relevancia de realizar un estudio, que de cuenta principalmente del nivel de compromiso que presentan los profesores jefes, ya que son estos los que están a cargo mayoritariamente del aprendizaje del estudiante y por tanto, la falta de adherencia de estos al proyecto influiría directamente en su forma de prestar los apoyos académicos adecuados al niño que presenta NEE, por tanto, visto desde esta perspectiva, ellos serían uno de los principales responsables de los aprendizajes de los alumnos (MINEDUC, 2003).

Otro de los grandes responsables de los aprendizajes de los estudiantes, son los apoderados que se encuentran a cargo de los niños, ya que son ellos los encargados de brindar los apoyos académicos necesarios cuando estos no se encuentran en la escuela, por tanto, además de saber si los docentes están comprometidos, también es relevante saber si el trabajo que se realiza en la escuela, es continuado en el hogar, de modo que no se produzca desuso de la información aprendida (Guerra, Meza y Soto, 2006).

Lo anteriormente señalado también sucede a nivel familiar y con los estudiantes, pues su participación se ve limitada a sólo ser informados superficialmente de la

existencia de un PIE, o bien a enterarse de su aplicación en el aula misma, lo cual genera que ambos estamentos no se sientan responsables del PIE, por lo cual no se involucran en ello. De este modo, no se da una preparación para trabajar en la diversidad, convirtiéndose la discriminación (proveniente tanto de las familias, de los estudiantes, como de los docentes) y la falta de colaboración entre docentes de aula común y equipos de apoyo, en grandes barreras que pueden afectar el funcionamiento del PIE. (MINEDUC, 2003)

Esta falta de colaboración y comunicación entre los equipos de apoyo y los profesores de aula regular, impide trabajar por un mismo objetivo, pues al trabajar de manera aislada, no se puede informar sobre los avances de los alumnos, ya sea en el aula regular o de recursos, de modo de prestar un servicio continuo; tampoco se pueden complementar las diversas experiencias de algunos docentes o equipos de apoyo que puedan servir de insumo para otros en la labor docente. Del mismo modo, la labor del equipo de apoyo, en general, está destinada sólo a niños con NEE, desentendiéndose del apoyo que pueden brindar tanto a los docentes de aula regular como al resto de la Comunidad Educativa (MINEDUC, 2003).

A partir de todo lo anterior, se hace urgente que el PIE nazca como una inquietud elaborada en conjunto por toda la Comunidad Educativa, para que así ésta se sienta identificada con sus objetivos y no sea algo impuesto, ya sea a nivel comunal (en el caso de los PIE Comunal), o a nivel de directivos, de modo que el PIE se adecúe al contexto de la escuela particular y considere las opiniones de quienes lo pondrán en ejecución en el futuro, así se consideren también las metodologías de enseñanza que estos manejan y en las que deben ser formados para implementar adecuadamente el PIE (MINEDUC, 2007).

Un claro antecedente, sobre como el Compromiso de la Comunidad Educativa puede influir en un mejor rendimiento académico de los estudiantes con PIE, lo podemos

encontrar en “Las Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?”. Esto, pues este estudio indica que las claves para que estas escuelas en sectores de pobreza logran puntajes SIMCE de excelencia son las siguientes (Bellei, Muñoz, Pérez, Raczynski; 2003):

1. Escuelas con alto grado de claridad en sus objetivos por parte de la Comunidad Educativa (claridad de la misión institucional), los cuales son comprendidos y asumidos por toda la Comunidad Educativa, estos orientan todas las acciones y son coherentes con lo que efectivamente se realiza.
2. El objetivo principal de la escuela es lograr que absolutamente todos los alumnos aprendan y que no existan personas incapaces de aprender a pesar de que no todos puedan hacerlo al mismo tiempo.
3. Existe un alto convencimiento por parte de los directivos y docentes de que los alumnos con los cuales trabajan pueden obtener grandes logros educacionales, y se invierte tiempo considerable en convencer a éstos últimos de lo mismo.
4. La formación está centrada en los estudiantes, existe una frecuente y buena comunicación entre profesor y alumnos, lo que permite un buen conocimiento de estos y sus necesidades de aprendizaje. Este conocimiento de los alumnos, es una expresión del compromiso de los docentes con sus estudiantes, lo que en algunas ocasiones se traduce en compromiso afectivo hacia los alumnos. Este compromiso es parte de un compromiso mayor, el compromiso del profesor con la labor pedagógica lo que se manifiesta en un alto nivel de perfeccionamiento.
5. El Proyecto Educativo Institucional es elaborado en forma participativa, lo que comprende un diagnóstico compartido y acciones consensuadas para el logro de objetivos buscados, el trabajo se asume como una tarea de equipo, lo que permite una capacidad colectiva de reflexión de la práctica docente.

6. En cuanto a los padres y apoderados existe un compromiso de responsabilidad con las condiciones que la escuela requiere para un buen aprendizaje de sus hijos. Situación que se expresa, principalmente en la exigencia de la asistencia a clases y del cumplimiento de las tareas solicitadas a sus estos. Además al igual que los docentes, éstos manifiestan una alta expectativa con relación a logros que estos pueden alcanzar.

Todas estas claves, estarían dando cuenta, del nivel de compromiso que manifiesta la Comunidad Educativa hacia el objetivo institucional, el cual es, que todos los alumnos aprendan con independencia de las diferencias particulares y de las necesidades educativas especiales que puedan tener los alumnos, ya sean estas producto de discapacidad intelectual o bien por déficit cultural, esto pues en este estudio se incluyen establecimientos con proyecto de integración escolar, lo cual no afecta en los buenos resultados académicos que estas escuelas logran en sus alumnos (Bellei, Muñoz, Pérez, Raczynski; 2003).

## 2. OBJETIVOS

### *1. Objetivo General*

Establecer el nivel de relación del compromiso de profesores jefes y apoderados, con el bienestar socioemocional y el rendimiento académico de estudiantes con retardo mental leve, que cursan 1° y 2° básico en PIE, en las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué.

### *2. Objetivos Específicos<sup>2</sup>*

2.1. Describir el nivel de compromiso de profesores jefes a través de las teorías implícitas de la producción del aprendizaje (Teoría Directa, Interpretativa y Constructiva)

2.2. Describir el nivel de compromiso de los apoderados, el bienestar socioemocional y el rendimiento académico de los alumnos, de la muestra estudiada.

2.3. Comparar el compromiso que presentan los profesores jefes, el bienestar socioemocional y el rendimiento académico de los estudiantes, acorde a la comuna a la cual estos pertenezcan

2.4. Comparar el compromiso que presentan los profesores jefes y apoderados acorde al curso al cual pertenezcan los estudiantes a su cargo.

2.5. Comparar el bienestar socioemocional y el rendimiento académico de los estudiantes, acorde al curso al cual estos pertenezcan

---

<sup>2</sup> Acorde a los resultados obtenidos, surge la necesidad de establecer el tipo y grado de relación existente entre las dimensiones del Compromiso de Apoderados y en Rendimiento Académico en la muestra de estudiantes antes señalada

2.6. Establecer el tipo y el grado de relación existente entre el compromiso de profesores jefes y apoderados, con el Bienestar Socioemocional y el rendimiento académico en la muestra de estudiantes antes señalada.



### 3. HIPOTESIS

De acuerdo a los antecedentes anteriormente expuestos, se levantan las siguientes hipótesis, las cuales serán sometidas a contrastación, aceptándose o rechazándose la hipótesis nula contraria:

Hi1: Existen diferencias significativas en el nivel de Compromiso que presentan los profesores jefes de las diversas comunas estudiadas.

Hi2: Existen diferencias significativas en el bienestar socioemocional que presentan los alumnos de las diversas comunas.

Hi3: Existen diferencias significativas en el rendimiento académico que presentan los alumnos de las diversas comunas.

Hi4: No existen diferencias significativas en el nivel de Compromiso que presentan los profesores jefes de 1° y 2° básico.

Hi5: Existen diferencias significativas en el nivel de Compromiso que presentan los apoderados de los alumnos de 1° y 2° básico.

Hi6: No existen diferencias significativas en el nivel de bienestar socioemocional que presentan los alumnos de 1° y 2° básico.

Hi7: Existen diferencias significativas en el rendimiento académico que presentan los alumnos de 1° y 2° básico.

Hi8: El nivel de compromiso de profesores jefes se relaciona directa y significativamente con el nivel de Bienestar Socioemocional de la muestra a estudiar.

Hi9: El nivel de compromiso de profesores jefes se relaciona directa y significativamente con el rendimiento académico de la muestra a estudiar.

Hi10: El nivel de compromiso de apoderados se relaciona directa y significativamente con el nivel de Bienestar Socioemocional de la muestra a estudiar.

Hi11: El nivel de compromiso de apoderados se relaciona directa y significativamente con el rendimiento académico de la muestra a estudiar.

## 4. MARCO METODOLÓGICO

### *1. Paradigma*

Para alcanzar los objetivos que se ha propuesto la presente investigación, se utilizó la metodología cuantitativa, la cual se encuentra fundamentada en el paradigma Positivista, según el cual, sólo existe lo que se puede medir mediante un lenguaje matemático (Hernández, Moral, Esteban, 2003; Torres, 2000, presentado en Landeros, Salazar y Cruz, 2009), por tanto, el investigador debe asignar un significado numérico a los aspectos involucrados en la investigación (Briones, 2002), de modo que pueda hacer inferencias respecto de las variables.

Dado ello, en el presente estudio se utilizaron métodos de recolección de información que permitieran cuantificar el Compromiso de Profesores Jefes y Apoderados, el Bienestar Socioemocional y el Rendimiento Académico de los alumnos con Retraso Mental Leve antes señalados.

### *2. Diseño general de Investigación*

De acuerdo a lo señalado por Briones (2002), la actual investigación se enmarca dentro del diseño no-experimental, debido a que el equipo investigativo no tiene control sobre las variables independientes (las cuales ya han ocurrido una vez iniciada la investigación), ni poseen control sobre la conformación de los grupos a estudiar, pues estos se encontraban previamente conformados antes de iniciar la investigación.

### *3. Tipo de Estudio de Investigación*

Según Sampieri, Collado y Lucio (2003), el presente estudio, es de tipo descriptivo-correlacional. Descriptivo, pues el objetivo de la investigación es medir las diversas variables, con el fin de poder realizar una descripción de cómo se presentan cada una de ellas en la muestra a estudiar; y es correlacional, porque posteriormente se cuantificó el grado de relación existente entre estas variables.

### *4. Participantes*

A continuación se presentarán las poblaciones y muestras participantes del presente estudio. En cada apartado, se entregará la definición concebida a cada población y muestra, las técnicas utilizadas para realizar el cálculo del número de participantes y, la cantidad de participantes presente en cada una de las poblaciones y muestras.

#### *4.1. Población.*

**Profesores Jefes:** La población de Profesores Jefes del presente estudio está constituida por todos los docentes designados como Profesor Jefe a cargo del curso donde se encuentren actualmente los estudiantes de la población a estudiar.

Para el cálculo de la población se solicitaron a los establecimientos con PIE de las comunas seleccionadas, la cuantificación del personal docente que contaran con las características recién nombradas<sup>3</sup>, dando como resultado la cantidad de **111** docentes dentro de la población de estudio.

---

<sup>3</sup> Acorde a los libros de clase de cada curso y los libros de control de asistencia de los establecimientos

*Tabla N°1: Población de Profesores Jefes de 1° Básico y 2° Básico.*

	Curso	1°	2°
	Comuna		
Profesores Jefes	Valparaíso	19	19
	Viña Del Mar	21	24
	Quilpué	12	16
	<b>TOTAL</b>	<b>52</b>	<b>59</b>

**N = 111**

**Apoderados:** La población de Apoderados del presente estudio se encuentra constituida por todos los apoderados registrados a cargo de los estudiantes de la población estudiada, según el registro del libro de clases.

Para el cálculo de la población se utilizaron los registros de apoderados del año 2010, de cada establecimiento con PIE de las comunas seleccionadas, dando como resultado la cantidad de **192** apoderados dentro de la población de estudio.

*Tabla N°2: Población de Apoderados de 1° Básico y 2° Básico.*

		1°	2°
	Comuna		
Apoderados	Valparaíso	28	38
	Viña Del Mar	41	35
	Quilpué	25	25
	<b>TOTAL</b>	<b>94</b>	<b>98</b>

**N = 192**

**Estudiantes:** La población de Estudiantes del presente estudio se encuentra constituida por todos los estudiantes con RML que cursen 1° o 2° Básico durante el 2° Semestre del Presente año en establecimientos con PIE de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué.

Para el cálculo de población se utilizaron los registros de alumnos matriculados durante el año 2010, pertenecientes a cada establecimiento con PIE en las comunas seleccionadas, dando como resultado la cantidad de **197** estudiantes dentro de la población de estudio.

*Tabla N°3: Población de Estudiantes de 1° Básico y 2° Básico en PIE.*

		Curso	1°	2°	Total
		Comuna			
Hombres		Valparaíso	16	25	41
		Viña del Mar	20	21	41
		Quilpué	12	14	26
		<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>60</b>	
Mujeres		Valparaíso	13	16	29
		Viña del Mar	21	15	36
		Quilpué	13	11	24
		<b>TOTAL</b>	<b>47</b>	<b>42</b>	
			<b>95</b>	<b>102</b>	<b>197</b>

**N = 197**

#### 4.2. Muestra.

**Docentes:** La muestra de docentes del presente estudio es de muestreo estratificado (Casal y Mateu, 2003), debido a que el total de la población de estudio fue dividido acorde a la comuna a la cual pertenecían los individuos. El muestreo realizado en estos grupos fue de selección intencionada o de muestreo por conveniencia (Casal y Mateu, 2003), ya que esta selección fue realizada de manera no aleatoria.

Ello dio un resultado final de **44** sujetos para la muestra general de Docentes.

*Tabla N°4: Muestra de Profesores Jefes de 1° Básico y 2° Básico.*

Profesores Jefes	Comuna	1°	2°
	Valparaíso	6	9
Viña Del Mar	9	8	
Quilpué	4	8	
<b>TOTAL</b>		<b>19</b>	<b>25</b>

**n = 44**

**Apoderados:** La muestra de apoderados del presente estudio es de muestreo estratificado (Casal y Mateu, 2003), ya que el total de la población de estudio fue dividido acorde a la comuna a la cual pertenecían los individuos. El muestreo realizado en estos grupos fue de selección intencionada o de muestreo por conveniencia (Casal y Mateu, 2003), ya que esta selección fue realizada de una manera no aleatoria, siendo incluidos únicamente los apoderados registrados a cargo de la muestra de estudiantes seleccionada, que se detalla a continuación.

Ello dio un resultado final de **74** sujetos para la muestra general de Apoderados.

*Tabla N°5: Muestra de Apoderados de 1° Básico y 2° Básico*

Apoderados	Comuna	1°	2°
	Valparaíso	10	15
Viña Del Mar	15	14	
Quilpué	10	10	
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>39</b>	

**n = 74**

**Alumnos:** La muestra de estudiantes del presente estudio es de muestreo estratificado (Casal y Mateu, 2003), ya que se dividió a la población en grupos acorde al sexo, curso y comuna al cual pertenecían los individuos, para luego muestrear cada grupo, y obtener la parte proporcional de la muestra. El muestreo realizado en estos grupos fue de selección intencionada o de muestreo por conveniencia (Casal y Mateu, 2003), ya que esta elección fue realizada de manera no aleatoria, sino, seleccionando los individuos de la población acorde al criterio subjetivo de los investigadores.

Ello dio un resultado final de **77** sujetos para la muestra en general de Estudiantes.



Tabla N°6: Muestra de Estudiantes de 1° Básico y 2° Básico en PIE.

		Curso	1°	2°	Total
		Comuna			
Hombres	Valparaíso		6	10	16
	Viña del Mar		8	8	16
	Quilpué		5	6	11
		<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>24</b>	
Mujeres	Valparaíso		5	6	11
	Viña del Mar		8	6	14
	Quilpué		5	4	9
		<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	
			<b>37</b>	<b>40</b>	<b>77</b>

**n = 77**

### 5. Procedimiento

El presente estudio se inició durante el mes de Marzo, momento en que fue decidida la temática general que se abordaría durante los siguientes meses.

Entre los meses de Marzo y Julio se trabajó en la confección del Marco Teórico del estudio, con el fin de proporcionar una base teórica a la investigación a realizar.

Durante los meses de Junio y Julio, se realizó el primer contacto con los establecimientos de la población a estudiar, con el fin de definir la población y muestra de forma definitiva.

Junto con esto, durante el mes de Agosto, se realizaron los procedimientos necesarios para la prueba piloto de los instrumentos seleccionados (Autorreporte de Bienestar Socioemocional y Evaluación de Competencia Parental) a fin de adaptarlos para la población de Alumnos con Retardo Mental Leve y sus apoderados.

Así también, durante los meses de Agosto, Septiembre y Octubre se realizó el segundo contacto con los establecimientos de la muestra seleccionada, contactándose con estos aplicar los instrumentos a los participantes y recolectar los datos necesarios de estos.

Posteriormente, durante el mes de Noviembre se tabuló y realizó el análisis de datos y durante el mes de Diciembre se elaboraron las conclusiones e Informe Final de Investigación.

## *6. Instrumentos de Recolección de Información*

A lo largo de los siguientes apartados, se presentarán los distintos instrumentos utilizados para medir tres de las cuatro variables a estudiar dentro de la presente investigación: “Compromiso de Profesores Jefes”, “Compromiso de Apoderados” y “Bienestar Socioemocional de Estudiantes en PIE”<sup>4</sup>:

### *6.1. Variable “Compromiso de profesores jefes”*

Esta variable será medida a través del instrumento “Cuestionario de concepciones sobre inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual” (CIEDI) de San Martín (2010).

Este instrumento es un cuestionario de dilemas que dispone de tres opciones de respuesta, el cual busca posicionar a los docentes que se encuentran inmersos en un contexto de inclusión escolar de niños con necesidades educativas especiales, especialmente asociado a discapacidad intelectual, dentro de tres teorías implícitas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje: Teoría Directa, Teoría Interpretativa y Teoría Constructiva (Luna y Martín, 2008; San Martín, 2010). Para ello, entrega el

---

<sup>4</sup> Para obtener datos acerca de la variable “Rendimiento Académico” se utilizaron los informes registrados en cada establecimiento, del promedio de notas del primer semestre 2010, de la muestra de alumnos.

puntaje bruto que obtiene cada docente en cada teoría, tratándose así, de un instrumento que entrega resultados nominales, ya que posiciona al docente en una u otra teoría, sin establecer un continuo entre los puntajes (San Martín, 2010), por lo cual, para efectos de esta investigación, se utilizan sólo estas categorías nominales.

El CIEDI es escogido para medir la variable compromiso de profesores jefes, ya que, estudios indican que aquellos docentes que basan su enseñanza en una teoría implícita constructivista, tienden a centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las necesidades de sus alumnos, lo cual se encuentra directamente relacionado con la definición de compromiso que señala esta investigación, en la cual se explicita la necesidad de entregar apoyos pedagógicos adecuados para el aprendizaje de cada alumno. En contraposición, aquellos docentes que poseen teorías de carácter directo-interpretativo, se enfocarían más en el traspaso adecuado de conocimientos (Luna y Martín, 2008). Además de esto, según los datos aportados en el estudio de Gómez (2003) existiría un 81.25% de congruencia entre las acciones que manifiestan los docentes y las teorías educativas subyacentes de estos, por lo cual éste parece ser el instrumento más adecuado para medir esta variable.

Este instrumento únicamente cuanta con confiabilidad debido al carácter categorial de las variables que pretende medir, imposibilitando la realización de un análisis factorial, y por tanto, el cálculo de su validez (San Martín, 2010). A pesar de ello, la consistencia interna del instrumento (confiabilidad), calculada mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, dio como resultado un Alfa general de 0,747 (San Martín, 2010).

## 6.2. *Variable compromiso de apoderados.*

Esta variable será medida a través del instrumento “Evaluación de Competencia Parental” de Bayat y Hernández (2008).

Este instrumento, a través de una escala Likert, permite conocer las habilidades parentales en cinco áreas (Bayat y Hernández, 2008): Implicación Escolar; Dedicación Personal; Ocio Compartido; Asesoramiento y Orientación; y Asunción del Rol de Padre; entregando puntajes brutos y continuos, tanto por áreas, como para los puntajes totales del instrumento. Por lo cual, para efectos de esta investigación, se utilizaron tanto los puntajes brutos obtenidos por área, como los totales.

Fue escogido debido a que diversos estudios plantean que el fortalecimiento de las competencias parentales de los apoderados, se puede ver expresado en el sistema escolar, a través de una alianza más efectiva con éste (mayor compromiso entre ambos), logrando como fin, un mejor desarrollo del niño en los ámbitos social, emocional, escolar y cognitivo (Alcalay, Milici y Toretta, 2005)

La confiabilidad del instrumento es de 0,86, y su validez es superior a 0,48% (Bayat y Hernández, 2008).

### 6.3. *Variable bienestar socioemocional.*

Esta variable será medida mediante el “Autorreporte de Bienestar Socioemocional”, el cual permite medir la capacidad de disfrute del alumno en el ámbito escolar, a través de siete dimensiones: adaptación al trabajo escolar, adaptación social, asertividad, autoestima, independencia personal, optimismo y respuesta emocional (Lira y otros, 2005). El instrumento cuenta con dos versiones: una para población Pre-Escolar (Pre-Kindergarten y Kindergarten), y otra para una población Escolar (1° y 2° Básico). Debido a las características de la población del presente estudio, únicamente se utilizó la versión para población Escolar.

Esta versión presenta 26 situaciones que se pueden dar normalmente en el transcurso de la vida escolar del alumno, en las cuales se le da a elegir a este entre dos posibles líneas de acción. Acorde a la experiencia y opinión personal del alumno, debe responder

cual de las dos opciones se asemeja más a la manera en que él respondería. Por cada uno de estos ítems, existe sólo una respuesta correcta a la cual se le asigna un puntaje bruto de “1”, en contraposición a “0”. Este puntaje obtenido es acumulativo, obteniendo tanto puntajes brutos totales, como por área, y finalmente, el puntaje bruto total obtenido puede ser transformado a percentil. Por lo cual, para efectos de esta investigación se utilizaron sólo los puntajes brutos totales.

Su confiabilidad es de 0,80, mientras que su validez es del 80%.

### *7. Procedimiento general de Análisis de Datos*

Con el fin de responder a los objetivos de la investigación, una vez realizada la recolección y tabulación de los datos, se procedió a realizar el análisis de estos, siendo este proceso dividido en tres etapas.

La primera etapa correspondió a un análisis descriptivo de cada una de las variables a estudiar, para obtener información de cómo se presentaba cada una de ellas en la muestra estudiada. Esto se llevó a cabo mediante tablas de frecuencia, cálculos de medidas de tendencia central (Media, Mediana y Moda) e índices de dispersión (Desviación Estándar). La primera técnica fue utilizada con el fin de conocer las diferencias que se generen en relación a cada variable al interior de la muestra, mientras los cálculos de las medidas de tendencia central se utilizaron para conocer las principales tendencias dentro de la muestra con respecto a cada variable estudiada, y finalmente, los índices de dispersión para observar el rango en que se mueven la mayor cantidad de los datos (Briones, 2002; Universidad de Cádiz, 2010)

La segunda etapa fue realizada posteriormente al análisis descriptivo, y correspondió a un análisis comparativo, realizado en las cuatro variables con respecto a la comuna y el

curso al cual pertenecían los participantes de la presente investigación. Este fue realizado debido a que se buscaba observar por una parte: si los PADEM o PIE comunales tienen alguna relevancia sobre tres de las cuatro variables, las cuales se hipotetiza podrían variar significativamente por comuna, de acuerdo a los antecedentes antes mencionados, según lo señalado por el MINEDUC (2010d) y por Wentzel (1998, presentado en Cava y Musitu, 2001); y por otra si el grado académico tiene alguna relevancia sobre las cuatro variables estudiadas, de acuerdo a lo señalado por McCain y Mustard (1999, citado en Bedregal, 2009), Campuzano (2009), Díaz y otros (2002) y Wentzel (1998, presentado en Cava y Musitu, 2001). Para ello, se utilizaron los estadísticos no-paramétricos Chi-cuadrado y ANOVA con el fin de determinar si existían diferencias significativas por comuna y curso, respecto a las variables antes mencionadas. El primero fue utilizado en aquellas comparaciones de dos grupos, con variables de intervalo o razón, como son las comparaciones de Compromiso de apoderados, Bienestar Socioemocional y Rendimiento Académico, acorde al curso. El segundo estadístico fue utilizado para las comparaciones que presentaran más de dos grupos o donde la variable fuera de carácter nominal u ordinal. Debido a ello, se utilizó este estadístico para las comparaciones de Compromiso de Profesores Jefes acorde al curso, y para todas las comparaciones realizadas acorde a la comuna.

Finalmente, se realizó un análisis correlacional de las relaciones entre las variables. Este se efectuó con el fin de conocer si la relación entre estas variables era significativa, y de serlo, en qué magnitud. Para ello, se utilizó la técnica estadística del Coeficiente de Correlación de Pearson para las relaciones entre variables de intervalo o razón (Briones, 2002) (estas relaciones son: “Compromiso de Apoderados – Rendimiento Académico”; “Compromiso de Apoderados – Bienestar Socioemocional), mientras, para las relaciones que implicaban variable nominales (“Compromiso de Profesores Jefes – Bienestar

Socioemocional”, “Compromiso de Profesores Jefes – Rendimiento Académico”), se utilizó la técnica estadística Tau-b de Kendall (Universidad de Cádiz, 2010).

Con el fin de facilitar el análisis de datos, se utilizó como herramienta el programa estadístico SPSS Statistics, versión 17.0.

## 5. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el presente estudio. Para cumplir con los objetivos de esta investigación, en primer lugar se exponen los resultados a nivel descriptivo, luego los obtenidos a nivel comparativo y posteriormente los obtenidos a través de los análisis correlacionales.

### 1. Descripción de las variables estudiadas

#### 1.1. Variable Compromiso de Profesores Jefes

Como se observa en la tabla N° 7, de acuerdo al cálculo de frecuencias, la teoría que más se repite dentro de la muestra total de Profesores Jefes es la Constructivista posicionándose en ésta un **65,9%** del total de la muestra de Profesores Jefes estudiada.

*Tabla N°7: Tabla de Frecuencias para Compromiso de los profesores Jefes*

		Frecuencia	Percentil	Percentil Acumulativo
Valido	Neutral	1	2,3	2,3
	Teoría Directa	5	11,4	13,6
	Teoría Interpretativa	9	20,5	34,1
	Teoría Constructiva	29	<b>65,9</b>	100,0
	Total	44	100,0	



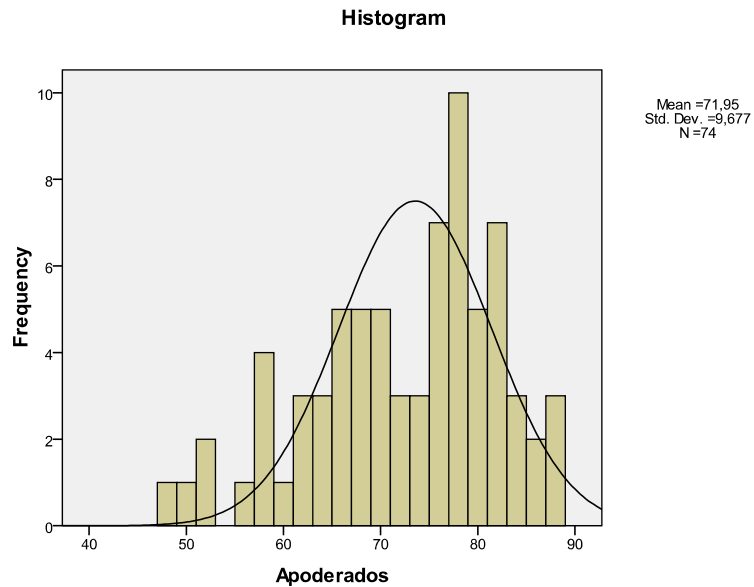
## 1.2. *Variable Compromiso de Apoderados*

Como se observa en la tabla N°8, de acuerdo al estadístico descriptivo Moda, dentro de la muestra de apoderados del presente estudio, el puntaje obtenido que aparece con mayor frecuencia dentro de la muestra de apoderados estudiada son los **77** puntos. Junto con ello se puede observar a través del gráfico N°1 que los puntajes obtenidos por la muestra de apoderados forman una curva asimétrica negativa, concentrándose así la mayor cantidad de esta entre los puntajes más altos de la escala de autoevaluación de competencias parentales.

*Tabla N°8: Medidas de tendencia central para Compromiso de Apoderados*

<b>Estadísticos descriptivos</b>		
Apoderados		
N		74
	Media	71,95
	Mediana	74,00
	Moda	<b>77</b>
	Desviación Est.	9,677
	Mínimo	48
	Máximo	88

Gráfico N°1: Gráfico de Frecuencias para Compromiso de Apoderados



### 1.3. Variable Bienestar Socioemocional

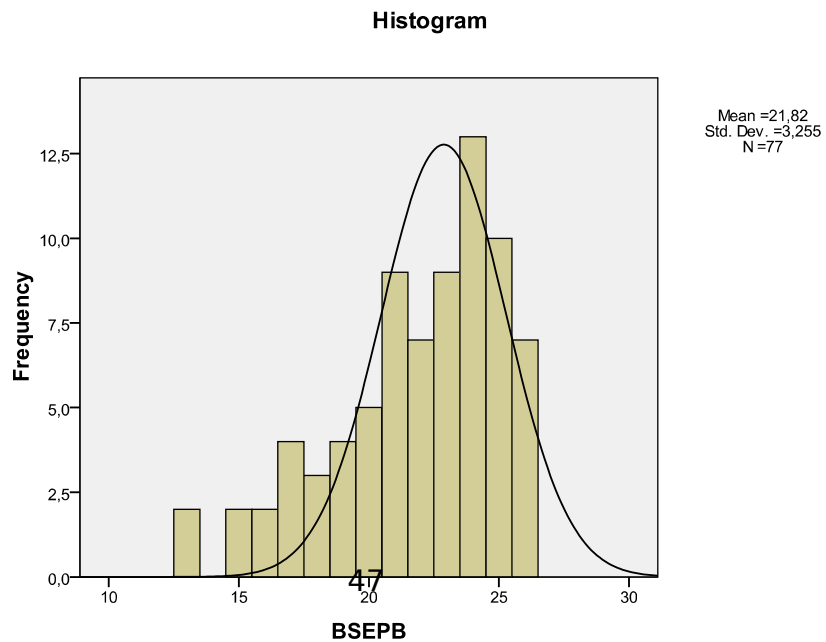
Como se observa en la tabla N°9, de acuerdo al estadístico descriptivo Moda, dentro de la muestra de estudiantes con retraso mental leve del presente estudio, el puntaje obtenido que aparece con mayor frecuencia en la muestra de estudiantes son los 24 puntos. Junto con ello, se puede observar a través del gráfico N°2 que los puntajes de bienestar socioemocional obtenidos por la muestra de estudiantes forman una curva asimétrica negativa, concentrándose así la mayor parte de los estudiantes muestreados, entre el grupo de puntajes más alto para el autorreporte de bienestar socioemocional, de acuerdo al criterio (22 puntos o superior) establecido por Lira y otros (2005). Junto con ello, como se puede observar en la tabla N°10, la mayor parte de la muestra de

estudiantes se ubica en este grupos de puntajes más altos, el rango “Esperable” de Bienestar socioemocional, mientras que un 5% de esta muestra obtiene puntajes del nivel más bajo de Bienestar socioemocional.

*Tabla N°9: Medidas de tendencia central para Bienestar Socioemocional de estudiantes*

Bienestar Socioemocional		
N	Validos	77
	Perdidos	0
	Media	21,82
	Mediana	23,00
	Moda	24
	Desviación Estándar	3,255
	Mínimo	13
	Máximo	26

*Gráfico N°2: Gráfico de Frecuencias para Bienestar Socioemocional de estudiantes*



*Tabla N°10: Tabla de Frecuencias para Bienestar Socioemocional según rango*

		<b>BSE * rango</b>		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Validos	Preocupante	4	<b>5,2</b>	5,2
	En riesgo	27	35,1	40,3
	Esperable	46	<b>59,7</b>	100,0
	Total	77	100,0	

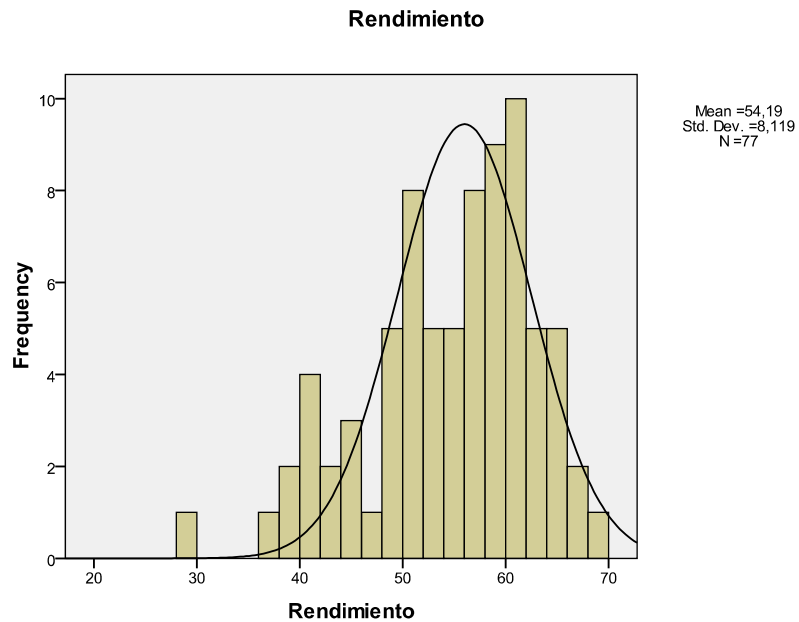
#### *1.4. Variable Rendimiento Académico*

Como se observa en la tabla N°11, de acuerdo al estadístico descriptivo Moda, dentro de la muestra de estudiantes con retraso mental leve del presente estudio, el promedio de notas obtenido durante el primer semestre del presente año que aparece con mayor frecuencia es 6.1. Junto con ello, se puede observar a través del gráfico N°3 que los promedios de notas de estos niños forman una curva asimétrica negativa, concentrándose así la mayor parte de los estudiantes muestreados, entre los promedios más altos del gráfico.

*Tabla N°11: Medidas de tendencia central para Rendimiento Académico de estudiantes*

	Rendimiento
N	77
Media	54,19
Mediana	56,00
Moda	61
Desviación Estándar	8,119
Mínimo	29
Máximo	68

Gráfico N°3: Gráfico de Frecuencias para Rendimiento Académico de estudiantes



## 2. Análisis comparativo de las variables estudiadas

### 2.1. Análisis comparativo de las variables estudiadas por comuna

#### 2.1.1. Variable compromiso de profesores jefes

En cuanto a la variable compromiso de profesores jefes, se puede observar mediante la tabla N° 12 que no existirían diferencias significativas entre el compromiso que presentan los profesores jefes de las diversas comunas, ya que la tendencia de los profesores hacia cada teoría implícita, es similar en cada comuna,

presentándose un nivel de significancia del **0,639** entre estas, acorde al estadístico no-paramétrico ANOVA. Por lo anterior, se rechaza la hipótesis formulada (Hi1) y se acepta la hipótesis nula (Ho1).

*Tabla N°12: Resultados del estadístico ANOVA para Compromiso de profesores Jefes según comuna*

ANOVA					
Compromiso Profesores Jefes					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,583	2	,292	,453	<b>.639</b>
Within Groups	26,417	41	,644		
Total	27,000	43			

### 2.1.2. Variable Bienestar Socioemocional

En cuanto a la variable bienestar socioemocional de los alumnos, se puede observar mediante la tabla N° 13 que no existirían diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los estudiantes de las diversas comunas, ya que estos presentarían un nivel de bienestar socioemocional similar en las tres comunas, obteniendo un nivel de significancia del **0,928** entre comunas, de acuerdo al estadístico no-paramétrico ANOVA. Por lo anterior, se rechaza la hipótesis formulada (Hi2) y se acepta la hipótesis nula (Ho2).

*Tabla N°13: Resultados del estadístico ANOVA para Bienestar Socioemocional de estudiantes según comuna*

ANOVA					
Bienestar Socioemocional					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,614	2	,807	,074	<b>,928</b>
Within Groups	803,841	74	10,863		
Total	805,455	76			

### 2.1.3. Variable Rendimiento Académico.

En cuanto a la variable rendimiento académico de los alumnos, como se expone mediante la tabla N° 14, se puede observar que sí existen diferencias significativas entre los rendimientos académicos de las muestras estudiadas en las diversas comunas, presentándose los rendimientos en cada una de ellas de manera disímil, con un nivel de significancia del **0,004** de acuerdo al estadístico no-paramétrico ANOVA. Por lo anterior, se acepta la hipótesis formulada (Hi3) y se rechaza la hipótesis nula (Ho3).

*Tabla N°14: Resultados del estadístico ANOVA para Rendimiento Académico de estudiantes según comuna*

ANOVA					
Rendimiento					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	705,411	2	352,706	6,063	<b>,004</b>
Within Groups	4304,667	74	58,171		
Total	5010,078	76			

## 2.2. Análisis comparativo de las variables estudiadas por curso

### 2.2.1. Variable Compromiso de Profesores Jefe

En cuanto a la variable compromiso de profesores jefes, se puede observar mediante la tabla N° 15 que no existirían diferencias significativas entre el compromiso que presentan los profesores jefes de primero y segundo básico, ya que en ambos niveles la tendencia de los profesores hacia cada teoría implícita es similar, presentándose un nivel de significancia del **0,571** entre ambos cursos, acorde al estadístico no-paramétrico ANOVA. Por lo anterior, se acepta la hipótesis formulada (Hi4) y se rechaza la hipótesis nula (Ho4).

*Tabla N°15: Resultados del estadístico ANOVA para Compromiso de profesores Jefes según curso*

ANOVA

Compromiso Profesores Jefes					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,208	1	,208	,327	<b>,571</b>
Within Groups	26,792	42	,638		
Total	27,000	43			

### 2.2.2. Variable Compromiso de Apoderados

En cuanto a la variable compromiso de apoderados, se puede observar mediante la tabla N° 16 que no existirían diferencias significativas entre el compromiso que presentan los apoderados de primero y segundo básico, ya que en ambos niveles los apoderados presentan un nivel de compromiso similar, presentándose un nivel de



significancia del **0,018** entre ambos cursos, acorde al estadístico no-paramétrico Chi-Cuadrado. Por lo anterior, se rechaza la hipótesis formulada (Hi5) y se acepta la hipótesis nula (Ho5).

*Tabla N°16: Resultados del estadístico Chi-Cuadrado para Compromiso de Apoderados según curso*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
CA	Equal variances assumed	6,802	,011	2,424	75	,018	5,287	2,181	,942	9,632
	Equal variances not assumed			2,457	69,958	,016	5,287	2,152	,996	9,579

### 2.2.3. Variable Bienestar Socioemocional

En cuanto a la variable bienestar socioemocional de los estudiantes, se puede observar mediante la tabla N° 17 que no existirían diferencias significativas entre el bienestar socioemocional que presentan los estudiantes de primero y segundo básico, ya que en ambos niveles los alumnos presentan un nivel de bienestar socioemocional similar, presentándose un nivel de significancia del **0,614** entre ambos cursos, acorde al estadístico no-paramétrico ANOVA. Por lo cual, se acepta la hipótesis formulada (Hi6) y se rechaza la hipótesis nula (Ho6).

*Tabla N° 17: Resultados del estadístico ANOVA para Bienestar Socioemocional de estudiante según curso*

ANOVA					
Bienestar Socioemocional					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,752	1	2,752	,257	<b>,614</b>
Within Groups	802,703	75	10,703		
Total	805,455	76			

#### 2.2.4. Variable Rendimiento Académico

En cuanto a la variable rendimiento académico de los estudiantes, se puede observar mediante la tabla N°18 que no existirían diferencias significativas entre los rendimientos académicos obtenidos por los estudiantes de primero y segundo básico, ya que en ambos niveles los alumnos presentan un rendimiento académico similar, presentándose un nivel de significancia del **0,031** entre ambos cursos, acorde al estadístico no-paramétrico Chi-Cuadrado. Por lo cual, se rechaza la hipótesis formulada (Hi7) y se acepta la hipótesis nula (Ho7).

*Tabla N°18: Resultados del estadístico Chi-Cuadrado para Rendimiento Académico de estudiantes según curso*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.				95% Confidence Interval of the Difference			
				t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Rendimiento	Equal variances assumed	,316	,576	2,199	75	,031	3,966	1,803	,374	7,559
	Equal variances not assumed			2,186	71,071	,032	3,966	1,815	,348	7,584

### 3. Análisis correlativo de las variables estudiadas

#### 3.1. Relación del Compromiso de Profesores Jefes con nivel de Bienestar Socioemocional y el rendimiento académico de los alumnos de la muestra estudiada.

Como se observa en la tabla N° 19 de correlaciones, el compromiso de los profesores jefes y el bienestar socioemocional de los estudiantes de la muestra antes señalada presentan un nivel de significancia del **0,445** de acuerdo al estadístico tau-b de Kendall, por lo cual no existiría una relación significativa entre ambas variables. Por otra parte, en cuanto a la relación del compromiso de profesores jefes y el rendimiento académico, se puede observar mediante la tabla que tampoco existe una relación significativa entre ambas variables, presentándose entre ambas un nivel de significancia del **0,145**. Por lo anteriormente dicho, se rechazan las hipótesis formuladas para esta investigación (Hi8 y Hi9) y se aceptan las hipótesis nulas (Ho8 y Ho9).

*Tabla N°19: Resultados del estadístico Tau-b de Kendall para las relaciones “Compromiso de profesores jefes con Bienestar Socioemocional” y “Compromiso de los profesores jefes con Rendimiento Académico”*

Correlaciones					
			Rendimiento	BSE	Profesor Jefe
Kendall's tau_b	Rendimiento	Coefficiente Correlación	1,000	,138	-,133
		Sig. (2-tailed)	.	,094	,145
		N	77	77	77
BSE	BSE	Coefficiente Correlación	,138	1,000	,072
		Sig. (2-tailed)	,094	.	,445
		N	77	77	77
Profesor Jefe	Profesor Jefe	Coefficiente Correlación	-,133	,072	1,000
		Sig. (2-tailed)	,145	,445	.
		N	77	77	77

3.2. *Relación del Compromiso de Apoderados con nivel de Bienestar Socioemocional y el rendimiento académico de los alumnos de la muestra estudiada.*

Al observar la tabla N° 20 de correlaciones, se puede apreciar mediante el coeficiente de correlación de Pearson, que entre las variables Compromiso de apoderados y bienestar socioemocional existe una significancia del **0,071**, por lo cual no existiría una relación significativa entre ambas variables. Es por ello, que se rechaza la hipótesis formulada para esta investigación (Hi10) y se acepta la hipótesis nula (Ho10).

Por su parte, la relación entre las variables compromiso de apoderados y rendimiento académico, presenta un nivel de significancia del **0,001** y una correlación de Pearson de **0,377**, por lo cual existiría una relación significativa, media, y directamente proporcional, entre estas variables. Por lo anteriormente dicho, se acepta la hipótesis formulada para esta investigación (Hi11) y se rechaza la hipótesis nula (Ho11).

*Tabla N°20: Resultados del estadístico Coeficiente de Correlación de Pearson para las relaciones “Compromiso de apoderados con Bienestar Socioemocional” y “Compromiso de los apoderados con Rendimiento Académico”*

		Correlaciones		
		Rendimiento	BSE	Apod.
Rendimiento	Pearson Correlation	1	,203	,377**
	Sig. (2-tailed)		,076	,001
	N	77	77	77
BSE	Pearson Correlation	,203	1	,207
	Sig. (2-tailed)	,076		,071
	N	77	77	77
Apoderados	Pearson Correlation	,377**	,207	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,071	
	N	77	77	77

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### *3.2.1. Relación entre las dimensiones del Compromiso de Apoderados con el Rendimiento Académico*

Al observar la tabla N° 21 de correlaciones, mediante el coeficiente de correlación de Pearson, se puede apreciar con mayor detalle la relación existente entre el rendimiento académico de los alumnos muestreados y cada una de las distintas dimensiones del compromiso de apoderados evaluadas mediante el instrumento “Autoevaluación de competencias parentales”.

A partir de ello, se pueden destacar como significativas las siguientes relaciones; la existente entre el rendimiento y la dimensión F1 (implicación escolar de los padres), la cual se presenta con un nivel de significancia del 0,002 y una correlación de Pearson de 0,354; y la existente entre el rendimiento y la dimensión F5 (asunción del rol de padre), la cual se presenta con un nivel de significancia del 0,004 y una correlación de Pearson de 0,324; presentando ambas correlaciones una relación significativa media, directamente proporcional.

Ahora bien, en relación a las dimensiones F2 (dedicación personal) y F3 (ocio compartido), estas presentan un nivel de significancia del 0,048 y 0,042 respectivamente, por lo cual no existiría relación significativa entre estas dimensiones y el rendimiento académico de los alumnos, sin embargo si existiría una baja correlación entre estas de 0,226 y 0,232 respectivamente para cada dimensión, de acuerdo al coeficiente de correlación de Pearson.

*Tabla N°21: Resultados del estadístico Coeficiente de Correlación de Pearson para las relaciones entre “las dimensiones del Compromiso de los apoderados con Rendimiento Académico”*

		<b>Correlaciones</b>					
		Rendimiento	F1	F2	F3	F4	F5
Rendimiento	Pearson Correlation	1	<b>,354**</b>	,226*	,232*	,213	<b>,324**</b>
	Sig. (2-tailed)		<b>,002</b>	,048	,042	,063	<b>,004</b>
	N	77	77	77	77	77	77
F1	Pearson Correlation	,354**	1	,490**	,435**	,323**	,361**
	Sig. (2-tailed)	,002		,000	,000	,004	,001
	N	77	77	77	77	77	77
F2	Pearson Correlation	,226*	,490**	1	,382**	,527**	,493**
	Sig. (2-tailed)	,048	,000		,001	,000	,000
	N	77	77	77	77	77	77
F3	Pearson Correlation	,232*	,435**	,382**	1	,232*	,367**
	Sig. (2-tailed)	,042	,000	,001		,042	,001
	N	77	77	77	77	77	77
F4	Pearson Correlation	,213	,323**	,527**	,232*	1	,651**
	Sig. (2-tailed)	,063	,004	,000	,042		,000
	N	77	77	77	77	77	77
F5	Pearson Correlation	,324**	,361**	,493**	,367**	,651**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	,001	,000	,001	,000	
	N	77	77	77	77	77	77

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## 6. DISCUSION Y CONCLUSIONES

Acorde a los resultados obtenidos, se puede observar que una gran mayoría de los docentes dentro de la población estudiada se posiciona dentro de la Teoría implícita constructivista, lo cual, acorde a lo definido para efectos de esta investigación (DSM-IV, 1992; Gómez, 2003; Luna y Martín, 2007; MINEDUC, 2007), implicaría que la gran mayoría de los profesores jefes estudiados se encuentran comprometidos con el aprendizaje de los alumnos con RML en PIE, existiendo de parte de ellos una gran preocupación e interés por brindar los apoyos pedagógicos adecuados que necesitan estos estudiantes para el logro de sus aprendizajes (Luna y Martín, 2007).

Junto con ello, no se encontraron diferencias significativas en el compromiso de estos docentes acorde a la comuna y al curso, lo cual podría deberse, en el caso del compromiso de profesores jefes por comuna, a que los PADEM tendrían una relevancia menor en la conformación de las teorías implícitas que guían la forma de enseñanza de los profesores, en comparación con otras variables, por ejemplo, la formación docente, la cual, acorde a lo presentado por Tatto (1998, citado en Tavárez, 2005), es una variable que suele influir de manera significativa en la conformación de estas teorías. En el caso de la comparación del compromiso de profesores jefes por curso, estos resultados podrían verse influenciados por lo presentado por Campuzano (2009), quien señala que los profesores de la enseñanza primaria tenderían hacia una visión más constructiva de la educación y más basada en las diferencias individuales de los alumnos, a diferencia de los profesores de enseñanza secundaria, cuyo foco estaría más centrado en los resultados, por tanto, se podría especular que las diferencias en el compromiso de los profesores jefes no presentarían diferencias significativas hasta cursos mayores.

En relación a como se presenta el compromiso de los apoderados dentro de la muestra estudiada, se desprende que la población de apoderados en general tiende a tener un alto compromiso hacia el logro de los aprendizajes de los estudiantes con Retraso mental leve a su cargo, no presentándose diferencias significativas entre los grupos acorde al curso al cual pertenece el alumno a su cargo. Lo anteriormente mencionado, aunque parece contradecir lo presentado por McCain y Mustard (1999, citado en Bedregal, 2009), podría asociarse a lo presentado por el INCE, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación de España (2002), el cual señala que la diferencia entre los apoyos de la familia se suele dar en el paso de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria. Con ello, se puede especular que, de existir diferencias en el compromiso de apoderados acorde al curso, esta diferencia podría no ser significativa hasta grados más avanzado.

En cuanto a cómo se presenta el bienestar socioemocional en la población de estudiantes con Retardo mental leve en PIE, se puede señalar que la mayor parte de esta población posee un adecuado bienestar socioemocional de acuerdo a lo señalado por Lira y otros (2005). Sin embargo, aunque la población que se concentra en este rango es de un 59,7% del total, según lo señalado por las propias autoras, esta cifra sigue siendo baja para los estándares esperados en una población normal, las cuales indican que debería ser al menos el 80% de la población la que cuente con este adecuado bienestar socioemocional. Así también, resulta relevante tener en consideración que en esta población más del 5% de los estudiantes tendría un bienestar socioemocional muy bajo, a diferencia del 1% que de acuerdo a lo estipulado por las autoras sería lo esperable para una población normal, lo cual resulta preocupante ya que de acuerdo a lo señalado por las mismas, esta población se encontraría en una situación de riesgo socioemocional siendo recomendable iniciar una intervención psicoterapéutica inmediata (Lira y otros, 2005). Esta cantidad inesperada de alumnos con bajo bienestar socioemocional podría



atribuirse a los altos índices de repitencia (información reportada cualitativamente por los profesores) que presentan estos alumnos, lo cual de acuerdo a lo planteado por González-Pienda, Núñez, Glez.-Pumariega y García (1997), constituiría una experiencia de fracaso académico, afectando negativamente la formación del autoestima escolar.

Esta variable no presentó diferencias significativas acorde a la comuna, ni al curso al cual pertenecían los estudiantes de la muestra. En el primer caso, estos resultados podrían deberse a que el PADEM no sería un factor que afectara de manera significativa en el desarrollo del bienestar socioemocional de los alumnos, como lo harían factores tales como la relación con los pares y con el núcleo familiar (González-Pienda, Núñez, Glez.-Pumariega y García, 1997, Milicic, 2001) o características de personalidad propias de cada sujeto (Milicic, 2001). En el segundo caso, la falta de diferencias significativas acorde al curso podría ocurrir debido a que, de existir ser estas diferencias, estas se presentarían a una mayor edad, posiblemente en la Enseñanza Media, acorde a lo señalado por Díaz, Prados y López (2002)

Con respecto al rendimiento académico que presenta la población estudiada se desprende que esta tiende en su mayoría hacia un alto rendimiento académico. A diferencia de las variables antes nombradas, en el caso del rendimiento académico de los alumnos sí se observaron diferencias significativas entre comunas. Estos resultados podrían deberse a la diferencia entre los PADEM y PIE comunal, generados en respuesta a las necesidades que cada una de ellas es capaz de identificar en su población (MINEDUC, 2010d).

Por otro lado, no se observaron diferencias significativas acorde al curso al cual pertenecían los estudiantes. Estos resultados podrían deberse a que podrían existir otros factores involucrados en el logro académico que influyeran de manera más significativa que el grado académico, tales como las expectativas del docente, la distancia de la

escuela o el extracto socioeconómico de la familia, acorde a lo señalado por Velez, Schiefelbein y Valenzuela (1994).

Finalmente, considerando los resultados obtenidos, es posible concluir que dentro de la muestra estudiada, el factor estudiado que mayor incidencia tendría en el rendimiento académico de los estudiantes sería el compromiso que presentan los padres y apoderados por colaborar con el logro de aprendizajes de aquellos niños con retraso mental leve en PIE que se encuentran a su cargo.

Ahora bien, las dimensiones de este compromiso que, a su vez, se relacionan más significativamente con el rendimiento académico serían: la implicación escolar, y la asunción del rol de padres (Bayat y Hernández, 2008). Estas dimensiones se ven manifestadas, respectivamente, a través de una alta participación de los padres en el proceso de aprendizaje y a la capacidad que estos tienen de responder a las necesidades particulares que este nuevo miembro de la familia va manifestando durante su desarrollo (Bayat y Hernández, 2008).

Es posible comprender la importancia que tienen estos dos ámbitos del compromiso de los apoderados en el rendimiento académico de los alumnos si tenemos en consideración, por una parte, que al participar directamente del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, los padres adquirirían un compromiso de responsabilidad con la educación de estos, expresado en una alta exigencia de la asistencia a clases y del cumplimiento de las tareas solicitadas a estos (Bellei y otros, 2003), y por otra parte, debido a que resultaría beneficioso para un niño con RML una prestación adecuada de apoyos y entrenamientos, para un apropiado desarrollo de sus habilidades adaptativas (DSM-IV, 1992).

La relación significativa entre la primera dimensión nombrada (Implicación Escolar) con el rendimiento académico, se vería asociado a lo presentado por Bellei y otros (2003) quienes señalan que cuando los apoderados participan directamente del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, estos estarían adquiriendo un compromiso de responsabilidad con la educación de estos, expresado en una alta exigencia de la asistencia a clases y del cumplimiento de las tareas solicitadas a estos.

Junto con ello, en el caso de la relación entre la segunda dimensión nombrada (Asunción del Rol de Padre) con el rendimiento académico, Bayat y Hernández (2008) mencionan que cuando los padres son capaces de adaptarse a los cambios que conlleva el nacimiento de un hijo, estos pueden responder a las necesidades particulares que este niño va presentando a lo largo de su desarrollo, lo cual, de acuerdo a lo mencionado en el DSM IV (1992), podría resultar beneficioso para un niño con RML, ya que si a estos niños se le prestan tempranamente los apoyos y entrenamientos adecuados a su condición, se propicia que pueden desarrollar mejores habilidades adaptativas.

Con respecto a las otras relaciones que se plantearon a lo largo del estudio, ninguna de éstas presentó resultados significativos, por lo que se podría concluir, en primer lugar, que ni el compromiso de los profesores jefes, ni el compromiso de los apoderados, afectan significativamente al bienestar socioemocional de los alumnos. Como tampoco el compromiso de los profesores jefes tendría alguna relación con los resultados académicos de estos alumnos.

Resulta llamativo constatar la falta de relación entre el Compromiso de Profesores Jefes y el Rendimiento académico, más teniendo en consideración que estos promedios de notas fueron colocados por el profesor que fue evaluado<sup>5</sup>, por tanto, se esperaría que sus teorías implícitas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje se

---

<sup>5</sup> Acorde a los libros de clases

relacionaran en alguna medida con estos promedios. Este resultado podría ser explicado tomando en consideración lo expuesto por Bermejo (2007), según la cual, el papel del profesor durante los primeros años de enseñanza escolar es principalmente el de un mediador y cuidador del infante en el ámbito escolar, siendo los padres del niño los principales agentes involucrados en la formación académica de éste, lo cual se condice con la relación existente entre el compromiso de apoderados y el rendimiento académico, de acuerdo a los resultados emanados de esta investigación.

Ahora bien, el que no se haya presentado una relación entre el compromiso, tanto de profesores jefes, como de apoderados, con el bienestar socioemocional, podría ser explicado, de acuerdo a lo señalado por Second y Peervers (1974, citado en Arancibia, Herrera y Strasser, 2008) a que, si bien los apoderados y profesores siguen siendo actores importados para el desarrollo de la autoestima del niño (González-Pianda y otros, 1997), a partir de los 7 años, los pares comienzan a tomar un papel de gran relevancia, lo cual nos permitía hipotetizar para este caso, que posiblemente el estamento que está influyendo mayormente a esta población de estudiantes son sus propios pares, más que los adultos involucrados en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Casi finalizando este estudio, existen ciertas **limitaciones** dentro de este que es necesario considerar.

En un primer momento, se debe que tener en consideración la posibilidad de la existencia de deseabilidad social por parte de los participantes del estudio al momento de entregar respuestas a los instrumentos utilizados. Junto con esto, también se hace necesario recalcar el hecho de que las tres muestras de esta investigación fueron seleccionadas mediante un muestreo no aleatorio. Ambas limitaciones podrían distorsionar los datos obtenidos a lo largo del estudio, produciendo un sesgo en estos, lo

cual dificultaría la aplicabilidad de estos resultados a la población de estudio (Lemos, 2006; Rodas, Bolaños, Azucena, Muñoz y Catalán, 2003).

Además de esto, las condiciones de aplicabilidad de los instrumentos no fueron uniformes para toda la muestra, especialmente en el caso de los profesores jefes y apoderados, ocurriendo casos donde algunos de los instrumentos fueron contestados en presencia de las investigadoras, mientras que en otros casos, fueron contestados en el hogar o vía telefónica. Esta situación contradice lo presentado por Hernández, Fernández y Baptista (2003), quienes recomiendan mantener y respetar las condiciones originales de aplicabilidad de los instrumentos a utilizar en una investigación.

Como última limitación a destacar, es necesario referir que la falta de estandarización del instrumento de Evaluación de Competencia Parental a la población chilena, podría afectar la confiabilidad de los resultados obtenidos, lo cual, igual como ocurriría con las limitaciones anteriores, dificultaría la aplicabilidad de estos a la población de estudio (Nunnally, 1973).

Finalizando, se pueden sugerir distintas **líneas de investigaciones futuras**, que permitan ampliarse y profundizar en alguno de los resultados obtenidos en este estudio.

En primer lugar, ante la relevancia que toma el compromiso de apoderados para el logro académico de los alumnos, acorde a los resultados del presente estudio, y la falta de instrumentos normalizados para la población chilena que permitan medir esta variable, se presenta una necesidad de buscar y generar instrumentos válidos y confiables que permitan medir esta variable dentro de la población del país.

Así también, se considera que es necesario buscar con mayor validez y confiabilidad para medir el aprendizaje académico de los alumnos con NEE. Ello debido a que se puede observar una discrepancia entre los resultados de los diversos estudios de

logros de aprendizaje en PIE y los rendimientos académicos alcanzados por la muestra de estudio. Esta discrepancia podría deberse a que las medidas utilizadas para medir este rendimiento académico (promedios de notas), aunque útiles, necesitan seguir siendo mejoradas, o buscar alternativas que permitan acercarse al aprendizaje obtenido por los estudiantes de manera cuantitativa y obteniendo resultados efectivos y confiables.

Por último, se sugiere la posibilidad de poder ampliar este estudio a otras comunas y regiones, con el fin de indagar si las tendencias presentadas en este estudio, como la falta de relación entre el Compromiso de Apoderados y el Bienestar Socioemocional se mantienen en otros lugares del país, con el fin de seguir generando datos e investigaciones que ayuden a generar conciencia y políticas atingentes a la realidad que vive los establecimientos con PIE de nuestro país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AGUERRONDO, I. (1993). La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación. La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, N°116, II, OEA, Wash. DC
- AINSCOW, M. (2001). Innovaciones en el campo de las Necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación Pública. Santiago de Chile.
- ALCALAY, L., MILICIC, N., TORETTI, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. Revista Psykhe v.14 n.2. Santiago de Chile.
- APARICIO, J., HOYOS, O. y NIEBLES, R. (2004) De Velázquez a Dalí: Las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. Revista Psicología desde el Caribe. Número 013. Universidad del Norte. Barranquilla.
- ARANCIBIA, V., HERRERA, P. Y STRASSER, K. (2008) Manual de Psicología Educacional (6ª ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- BAYAT, A. y HERNANDEZ, J.V. (2008). Evaluación de la Competencia Parental. CEPE. Madrid.
- BEDREGAL, P. (2009) Avanzando hacia roles parentales compartidos. III Seminario Mujer: Clave para el desarrollo de Chile. Santiago de Chile.
- BELLEI, C., MUÑOZ, G., PEREZ, L.M. y RAZZYNSKI, D. (2003). Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede? UNICEF. Santiago de Chile.
- BERMEJO, C. (2007). Autoestima infantil, un seguro para la vida. Columna: Opinión Experta. 20 de Junio. EducarChile. Disponible en <  
<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=133926> >

- BLANCA, M.J., INFANTE, L., MORENA, L., RAYA, S., TRIANES, M.V. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. Revista Psicotema, Disponible en < <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72718217.pdf> >
- BLANCO, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Proyecto principal de Educación. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. N° 48, págs. 55-72. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO. Santiago de Chile.
- BRALIC, S y ROMAGNOLI, C. (2000). La educación de niños y jóvenes con talento: Estado del arte. En niños y jóvenes con talento: Una educación de calidad para todos. Editorial Dolmen. Santiago de Chile.
- BRAVO, L. (1977). Psicología de las dificultades del aprendizaje. 1° Edición. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- BRIONES, G. (2002). Metodología de la Investigación Cuantitativa en las Ciencias Sociales. ICFES, Colombia.
- BRUNNER, J.J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos y estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO, Santiago de Chile.
- CAMPUZANO, A. (2009) ¿Cómo evalúan los profesores españoles? Revista Digital Abaco. Disponible en < [http://www.matematicas.profes.net/archivo2.asp?id\\_contenido=40713](http://www.matematicas.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=40713)>
- CASAL, J. y MATEU, E. (2003) Tipos de muestreo. Revista Epidemiología Médica Preventiva. Número 1. Pags. 3-7. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- CAVA, M. y MUSITU, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el Aula. Revista de Psicología General y



Aplicada, Vol. 54, n° 2, 297-311. Disponible en <  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2364390>>

CORNEJO, R., GUBBINS, X., SOEZ, A., y TRONCOSO, A. (1998). Antecedentes y fundamentos para una propuesta educativa para la diversidad. Seminario presentado para optar al grado de Licenciado en Educación, Universidad Central de Chile, Santiago de Chile.

DÍAZ, F., PRADOS, M. Y LÓPEZ, S. (2002) Relación entre rendimiento académico, síntomas depresivos, edad y género en una población de adolescentes. Revista Psiquiatría. Volumen 6. Número 2. España. Disponible en: <  
[http://www.bibliopsiquis.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/1249/1/psiquiatricom\\_2002\\_6\\_2\\_3.pdf](http://www.bibliopsiquis.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/1249/1/psiquiatricom_2002_6_2_3.pdf)>

DSM-IV. (1992). Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Editorial Masson. Barcelona.

FERNANDEZ, G. (1996). Superación de la pobreza y educación: una mirada desde lo local. Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional. Suplemento Última Década. N°5, pag. 1-16. Viña del Mar.

FERNÁNDEZ, J. y GONZÁLEZ, T. (2009). Equidad educativa: Avances en la definición de su concepto. Disponible en: <  
<http://www.buenastareas.com/ensayos/Educacion/566357.html>>

FONTAINE, A. (2002). Equidad y calidad en la educación: Cinco proposiciones interrelacionadas. Estudios Públicos, N°87. Disponible en <  
[http://www.oei.es/evaluacioneducativa/equidad\\_calidad\\_educacion\\_fontaine\\_talavera.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/equidad_calidad_educacion_fontaine_talavera.pdf)>

GARCIA-HUIDOBRO, J. (2000). Educación para Todos: Evaluación en el Año 2000 Informe de Chile. Santiago, MINEDUC, Disponible en:

<[http://www.educacionparatodos.cl/documentos/47\\_ept\\_evaluacion2000\\_informe\\_chile.pdf](http://www.educacionparatodos.cl/documentos/47_ept_evaluacion2000_informe_chile.pdf)>

GÓMEZ, L. (2003). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa en Jalisco, Guadalajara.

GONZÁLEZ-PIENDA, J., NÚÑEZ, C., PÉREZ, GLEZ.-PUMARIEGA, S. y GARCÍA, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Revista Psicothema. Volumen N°9, Número 2, pp. 271-289. Disponible en: <<http://www.psiicothema.com/pdf/97.pdf>>

GUERRA, C., MEZA, P. y SOTO, I. (2006). Proyectos de Integración Escolar factores que obstaculizan y facilitan su funcionamiento. En Seminario para optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación. Universidad de Chile. Santiago de Chile.

HERNÁNDEZ, JM, MORAL, P, ESTEBAN, M. (2003) Fundamentos de la Enfermería: Teoría y Método (2° ed.). Editorial Mc Graw. Madrid.

LANDEROS, E.; SALAZAR, B., CRUZ, E. (2009). La influencia del positivismo en la investigación y práctica de enfermería. Index Enferm V18 N°4 Granada, Disponible en: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962009000400011&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962009000400011&script=sci_arttext)

LEMONS, V. (2006) La discapacidad social en la evaluación de la personalidad infantil. Suma Psicológica. Volumen 13. Número 1. Bogotá. Disponible en: <[http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-43812006000100002&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-43812006000100002&lng=es&nrm=iso)>

LIRA, M., EDWARDS, M., HURTADO, M. y SEGUEL, X. (2005). Autorreporte de Bienestar Socioemocional para niños de pre-kínder a 2° básico. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

LUNA, M. y MARTÍN, E. (2007). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. [En línea]. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado. Volumen 12, Nº1. [Citado el 20 Octubre de 2010] Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART11.pdf>>

MARCHESI, A y MARTIN, E. (1998). Del Lenguaje del trastorno a las Necesidades Educativas Especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. Desarrollo Psicológico y Educación III: Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Madrid: Alianza Editorial. Madrid.

MARQUES, P. (2002). Calidad e innovación educativa en los centros. Disponible en <<http://www.peremarques.net/calida2.htm>>

MCCLELLAN, D. y KATZ, L. (1993). Young Children`s Social Development: A Checklist. ERIC Digest, ED356100. Disponible en: <<http://ericae.net/>>

MILICIC, N. (2001). Creo en tí: la construcción de la autoestima en el contexto escolar. (2a. Ed.), LOM Ediciones. Santiago de Chile.

MINEDUC. (2001). Educación Especial. Disponible en: <[http://600.mineduc.cl/informacion/info\\_nive/nive\\_espe/index.php](http://600.mineduc.cl/informacion/info_nive/nive_espe/index.php)>

MINEDUC. (2003). Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en desarrollo local, CEAS Ltda. Santiago de Chile. Disponible en: <<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281940410.ResumenejecutivoEstudioMuestral.pdf>>

MINEDUC (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación especial en Chile. Santiago de Chile. Disponible en: <[http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Antec\\_historicospresenteyfuturo\\_EducEsp2004.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Antec_historicospresenteyfuturo_EducEsp2004.pdf)>

MINEDUC. (2006). Decreto Supremo N°1/98 de Integración Escolar. Instructivo sobre Proyectos de Integración Escolar. Santiago de Chile. Disponible en: <[http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200705041619310.OrdN0191INSTRUCTIVO DEINTEGRACION2006.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200705041619310.OrdN0191INSTRUCTIVO%20DEINTEGRACION2006.pdf)>

MINEDUC. (2007). Ley General de Educación: Oficio N° 7990. Valparaíso. Disponible en: <[http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200908171658020.LGE%20Version %20final\\_publicacion.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200908171658020.LGE%20Version%20final_publicacion.pdf)>

MINEDUC. (2008). Estudio de la Calidad de la Integración Escolar. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Unidad de Educación Especial de la División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile. Santiago de Chile. Disponible en: <[http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS %202010/ESTUDIOS%20Y %20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciOnEscolarUMCE.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciOnEscolarUMCE.pdf)>

MINEDUC (2009). Base PIE Valparaíso. Documento de Uso Restringido. Departamento Provincial de Educación de Valparaíso.

MINEDUC. (2010)a. Misión, Visión y Objetivos Estratégicos. Disponible en: <[http://www.mineduc.cl/index.php?id\\_portal=1&id\\_seccion=204&id\\_contenido=90](http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1&id_seccion=204&id_contenido=90)>

MINEDUC (2010)b. Informe de establecimientos subvencionados con PIE funcionando. Disponible en: <[http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201011031253210.INFORME\\_PIE\\_2010.xls](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201011031253210.INFORME_PIE_2010.xls)>

MINEDUC (2010)c. Segundo Año Básico: Educación Tecnológica. Disponible en: <[http://www.mineduc.cl/doc\\_planesprog/2B05\\_Ed\\_Tecnol.pdf](http://www.mineduc.cl/doc_planesprog/2B05_Ed_Tecnol.pdf)>

MINEDUC (2010)d. ¿Qué es PADEM? Disponible en: <[http://ded.mineduc.cl/DedPublico/que\\_es\\_padem](http://ded.mineduc.cl/DedPublico/que_es_padem)>

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN Y COOPERACIÓN. (1994). Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad. Santiago de Chile, Chile

NEWCOMB, A.F. BUKOWSKI, W.M. Y TATTEE, L. (1993). Children`s Peer Relations: a Meta-analitic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial and Average Sociometric Status. *Psychological Bulletin*, 113 (1) 99-128.

NUNNALLY, J. (1973). Introducción a la medición Psicológica. Editorial Paidós. Argentina.

PELLEGRINI, A.D. Y GLICKMAN, C.D. (1990). Measuring Kindergarthens` Social Competence. *Young Children*, May, 40-44

PERTEGAS, S. y PITA, S. (2002). Investigación Cuantitativa y Cualitativa. *Cad Aten Primaria*; N° 9: pág. 76-78, Disponible en <http://www.scribd.com/doc/7364652/Pita-y-Pertegas-Investigacion-cuantitativa-y-cualitativa>

ROSARIO, M (2006). Apuntes para la elaboración de un proyecto de investigación social. Disponible en: < [http://132.248.9.9/libroe\\_2007/0966808/09\\_c05.pdf](http://132.248.9.9/libroe_2007/0966808/09_c05.pdf) >

SALAS, R. (2000). La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos. *Rev Cubana Educ Med Super*; 14(2): pag.136-47, Disponible en: <[http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol14\\_2\\_00/ems03200.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol14_2_00/ems03200.htm)>

SAMPIERI, R., COLLADO, C. y LUCIO, P. (2003). Metodología de la Investigación. 3° Edición, McGraw-Hill Ediciones, México D.F.

SAN MARTÍN, C. (2010). Cuestionario de concepciones del Profesorado. Documento de uso restringido. España.

SAUNDERS, S.A. Y GREEN, V. (1993). Evaluating the Social Competence of Young Children: A Review of the Literature. *Early Child Development and Care*, 87, 39-46.

SCHMELKES, S (2005). La desigualdad en la calidad de la Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Volumen XXXV. N° 3-4. Disponible en: < <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27035402.pdf>>

- TAVÁREZ, M. (2005). Perfil del docente latinoamericano: ¿mito o realidad? Boletín "Las Matemáticas en Secundaria". N°26. Año 3. La Habana.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Publicado por UNESCO. Nueva York.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades educativas especiales. Publicado por UNESCO. París.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación Para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre Educación, Dakar. Publicado por UNESCO. París.
- UNESCO. (2001). Primer Diálogo Social sobre Educación Para Todos en Chile. Publicado por UNESCO. Santiago de Chile.
- UNESCO. (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Publicado por UNESCO. Santiago de Chile. Disponible en <[http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion\\_educativa/internacionales/SERCE%20Resumen%20Ejecutivo.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/internacionales/SERCE%20Resumen%20Ejecutivo.pdf)>
- UNICEF. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Nueva York.
- UNIVERSIDAD DE CADIZ (2010). Guía para el análisis de datos (SPSS). Disponible en < <http://www2.uca.es/serv/ai/formacion/spss/Inicio.pdf> >
- VALDENEGRO, L. (2009). Rol del Profesor Jefe en Orientación. Disponible en: < <http://pedagogoshoy.blogspot.com/2009/04/rol-del-profesor-jefe-en-la-orientacion.html>>
- VELEZ, E., SCHIEFELBEIN, E. y VALENZUELA, J (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Disponible en: < <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>>
- WANG, M. (1995). Atención a la diversidad del alumnado. Narcea S.A. Madrid.