

## INTEGRACIÓN ESCOLAR: INFLUENCIA DE ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y SOCIOEDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN<sup>1</sup>

SCHOOL INTEGRATION: THE INFLUENCE OF ORGANIZATIONAL AND SOCIO - EDUCATIVE ASPECTS FROM THE PERSPECTIVE OF THE PROFESSIONALS OF EDUCATION

LILIAN INÉS CASTRO DURÁN<sup>2</sup>  
RUFINO CANO GONZÁLEZ<sup>3</sup>

### Resumen

En este artículo se analizan los aspectos organizativos y socioeducativos que repercuten en el proceso de integración escolar que se está llevando a cabo en la comuna de Santa Bárbara, en la VIII Región del Biobío (Chile). Se conceptualiza y analiza la situación de la integración escolar no solamente en Chile, también en otros escenarios, para, luego, evidenciar las condicionantes socioeducativas que repercuten ampliamente en la educación como, por ejemplo, la pobreza causante de distintos tipos de vulnerabilidad. La metodología utilizada se fundamenta en el paradigma cualitativo. Hemos usado la entrevista con directivos y profesionales de la educación como fuente de información junto con el análisis

<sup>1</sup> Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Psicología y Educación y III Congreso Nacional de Psicología de la Educación, Valladolid, España, marzo de 2011. Corresponde al Trabajo de Investigación tutelado 2010, de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. En este artículo solo exponemos una parte de la investigación.

<sup>2</sup> Doctora en Diversidad y Desarrollo Socioeducativo, Universidad de Valladolid, Becaria Erasmus Mundus. Profesora Asistente, Facultad de Educación, Departamento de Curriculum e Instrucción, Universidad de Concepción. Concepción, Chile. E-mail: lilicastro@udec.cl, lilian.castro1@gmail.com

<sup>3</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Profesor Titular de Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid. Valladolid, España. E-mail: rcano@pdg.uva.es

de documentos institucionales. Las conclusiones obtenidas permiten observar la existencia de serias dificultades en la mayoría de las familias, como son: bajo nivel formativo de los padres, alto índice de alcoholismo, privación sociocultural, violencia familiar, ausencia de los padres en el hogar, pobreza extrema y falta de estimulación, entre otras, que inciden muy significativamente en el aprendizaje de estos niños. Debe destacarse que la gran mayoría de los profesores está muy comprometido con la educación y el aprendizaje de estos niños, pero hay factores externos que perjudican la integración escolar.

*Palabras clave:* Integración escolar, vulnerabilidad, pobreza.

## **Abstract**

In this paper we analyze the organizational and socio-educational aspects, with implications for school integration in the community of Santa Barbara, part of the Region VIII Biobío (Chile). In the first part we conceptualize and analyze the situation of school integration in the world and in Chile, then, we highlight the socio-educational conditions that widely affect education, for example, poverty, causing different types of vulnerability. The methodology that goes through this research study is based on the qualitative paradigm. We used, therefore, the interview with executives and education professionals as a source of information, and the analysis of institutional documents. The work concludes with the contribution of some of the main findings showing the existence of serious difficulties in most families, such as low educational level of parents, the high rate of alcoholism, cultural deprivation, domestic violence, the absence of parents at home, extreme poverty and lack of stimulation, among others, that influence, most significantly, on learning of these children. Importantly, the vast majority of teachers are very committed to education and learning of these children, but there are external factors that impair school integration.

*Keywords:* School integration, vulnerability, poverty.

## **1. Introducción**

DESDE AL AÑO 1990, el Ministerio de Educación de Chile viene impulsando estrategias de atención dirigidas a las poblaciones más vulnerables, focalizando sus preferencias en un grupo de escuelas públicas subvencionadas por el propio Estado.

En Chile existe un número considerable de familias que vive en

extrema pobreza, lo que, evidentemente, favorece la aparición de problemáticas personales y de factores de extrema vulnerabilidad social y familiar. Este tipo de pobreza se acentúa, de una manera muy especial, en la VIII Región (Biobío) con un porcentaje 21% de hogares, según los datos recogidos por la última Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2009), desarrollada en Chile.

Considerando estas cifras, se hace necesario indagar en esta Región y, en especial, en la Comuna de “Santa Bárbara”, qué sucede en sus escuelas, todas ellas con altos índices de vulnerabilidad.

Según los datos publicados por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2005, la matrícula de alumnos en escuelas básicas con proyectos de integración se ha visto considerablemente incrementada. Este aumento es consecuencia de la política de integración escolar que viene impulsando el Ministerio de Educación chileno.

Una respuesta clara y sin titubeos, basada en el enriquecimiento de la calidad de la Educación Especial, empieza a dejarse notar en el aumento de la matrícula de todos los establecimientos educativos del país, incluyendo las escuelas de alta vulnerabilidad que están integrando a niños con necesidades educativas especiales, lo que, sin duda alguna, es un buen motivo para investigar qué sucede en la práctica diaria del hacer docente y en los proyectos de integración escolar que, en teoría, se vienen ofertando como muy positivos.

## **2. La atención a la diversidad**

La integración escolar comienza a dar sus primeros pasos en la década de los 60 y, con mayor intensidad, mediada la de los 70. Inicialmente, en los países nórdicos, como es el caso de Suecia y Dinamarca; más tarde, en el resto de países europeos. El enraizamiento de sus bases hay que buscarlo en el movimiento de reivindicación social, influenciado por la lucha de los derechos de todas las personas a ser aceptadas e integradas en la sociedad, tal cual son; no importando, solamente, sus características personales sino, más bien, defendiendo sus derechos fundamentales.

¿Pero, cuáles son los beneficios de la integración escolar que hacen de este proceso un bien al estudiante integrado y a la misma sociedad? Cano González (2003: 54) los sintetiza en tres:

- El mejor entorno y lugar natural del niño deficiente es la escuela ordinaria.
- La escolarización en el aula ordinaria presupone para el niño disminuido la educación diferenciada que él precisa.
- Se superan las clasificaciones entre niños normales y niños disminuidos para concebir a los alumnos como personas diferentes con problemas diferentes.

Por tanto, la atención a la diversidad, pues, es altamente beneficiosa puesto que constituye, en primer lugar, una gran oportunidad, para el estudiante integrado, de sentirse parte de una sociedad; en segundo lugar, lo es, también, para a sus compañeros. Sin duda alguna, tener la oportunidad de conocer realidades diferentes, que pueden y deben ser altamente valoradas, es una gran ocasión y ventaja que no hay que desaprovechar.

Así, la educación recupera su auténtico sentido al propiciar un mismo lugar, para la práctica educativa, a todos los niños, sin discriminación, ignorando cualquier motivo, ya sea éste de carácter étnico, ya sea por razones de género o por causa de enfermedad, logrando, de esta manera, una integración escolar auténtica y legítima, como exponen López Melero y Guerrero (1993: 35). "... el éxito de la integración escolar no depende de tanto cuanto sea la limitación del niño en particular o los grados o tipos de limitación en general, sino de cómo los servicios (y factores intervinientes) se planteen frente a la misma".

Por consiguiente, el éxito de la integración escolar depende, en gran medida, de una serie de factores externos que intervienen en el aprendizaje. Por su parte, estudiosos del tema, como Illán (1994: 10), señalan: "El hecho que existan dificultades debe ser considerado por el profesor como un indicador que es necesario cambiar algo". Si los factores externos y las dificultades de los alumnos son considerados por el profesor y están activamente presentes en sus prácticas docentes

y educativas, la integración tendrá muchas posibilidades de ser exitosa.

En este sentido, debemos desechar las actuaciones dualistas y apostar, en el sistema escolar, por una escuela abierta para y con la diversidad. Stainback y Stainback (1984) señalan algunas de las razones por las cuales los sistemas de educación deberían unificarse. La primera razón que utilizan es que las necesidades educativas especiales no justifican la existencia de un sistema de enseñanza diferente; la segunda se refiere a la ineficacia del mantenimiento de ambos sistemas de enseñanza: tanto el sistema de enseñanza diferente como el sistema de enseñanza unificado.

La aceptación de personas con algún tipo de discapacidad nos ayuda a introducir valores como la tolerancia, el respeto y el amor por las clases más desfavorecidas. De esta forma, se inicia un proceso de transformación absolutamente fundamental en estos tiempos que nos toca vivir.

## **2.1. Proyectos de integración escolar**

Actualmente, y desde esta perspectiva, la Educación Especial en Chile se concibe como

una modalidad del Sistema Educativo, que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, del sistema escolar, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad... (Política de Educación Especial, 2005),

para hacer posible “el derecho a la educación de todos sin exclusiones constituyendo un desafío colectivo de transformación y de cambio cultural en nuestra sociedad” (Política Nacional de Educación Especial en Chile, Ministerio de Educación, 2005).

Es altamente significativa la importancia que, desde esta perspectiva, está adquiriendo la Educación Especial en Chile. La implemen-

tación de la Reforma Educativa benefició, ampliamente, a la Educación Especial, generando instancias de educación en igualdad de condiciones para todos los educandos. Uno de los hechos que más ha influido en la Reforma ha sido la incorporación de los Proyectos de Integración Escolar a los establecimientos educacionales municipales y subvencionados.

Un Proyecto de Integración Escolar<sup>4</sup> es un desafío al cual muchos establecimientos de educación regular se han sumado. Desde 1990 (Decreto N° 490/90, de Integración escolar), las escuelas se han visto en la necesidad de ir incorporando al sistema escolar a todos los niños con necesidades educativas especiales.

Para el Ministerio de Educación (2002), un PIE es una estrategia o medio para llevar a la práctica la incorporación a la educación regular de un niño o adolescente con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad.

Al contar con un PIE, los establecimientos educativos acceden a nuevas posibilidades de desarrollo y educación logrando, así, construir una sociedad mucho más condescendiente, solidaria y democrática.

Los PIE de cada establecimiento deben tener un carácter comprometido mediante el cual se desarrolle el trabajo en equipo y los profesores busquen, constantemente, alternativas para mejorar su saber hacer diario ayudando, de esta forma, a los alumnos que presentan distintos tipos de necesidades educativas.

Existe un hecho fundamental, entre otros muchos, al que hemos de referirnos para lograr entender objetivamente cuáles son los condicionantes socioeducativos que influyen, de una forma extraordinaria, en el proceso de integración escolar, como es el caso de la pobreza.

## 2.2. La pobreza

Cuando hablamos de condicionantes socioeducativos hacemos referencia a todas aquellas variables que intervienen, altamente, en el desarrollo normal de las personas dentro de los ámbitos educativo, la-

<sup>4</sup> Proyecto de Integración Escolar, también llamado PIE.

boral o social. Indudablemente, todos ellos juegan un destacado papel en el bienestar de todos los seres humanos.

Una de las mayores dificultades o condicionantes sociales que intervienen enfrentado a las distintas capas a nuestra sociedad es, sin duda alguna, la pobreza. La pobreza provoca vulnerabilidad en las personas porque la pobreza es un problema social y estructural.

Es así como el secretario general de la Organización de los Estados Americanos, José Miguel Insulza, pronunció el discurso de la XIII Reunión Planetaria de la Academia Pontificia de Ciencias Sociales del Vaticano, realizada el 27 de abril al 1 de mayo del 2007, con motivo de la celebración de la Semana Internacional de las Ciencias Sociales. En este foro manifestó, abiertamente, que los problemas relevantes de América Latina eran la violencia, la injusticia y la desigualdad. Problemas, todos ellos, de carácter mundial, asociados a la presente era de la globalización. Resumimos sus palabras con esta cita:

La pobreza, no hemos sido capaz de eliminarla; más de un tercio de la población vive en la pobreza, sin recibir la alimentación adecuada, careciendo de agua potable, servicios de alcantarillado, electricidad, acceso a la salud y la educación. Nuestro crecimiento no ha reducido la brecha social entre ricos y pobres.

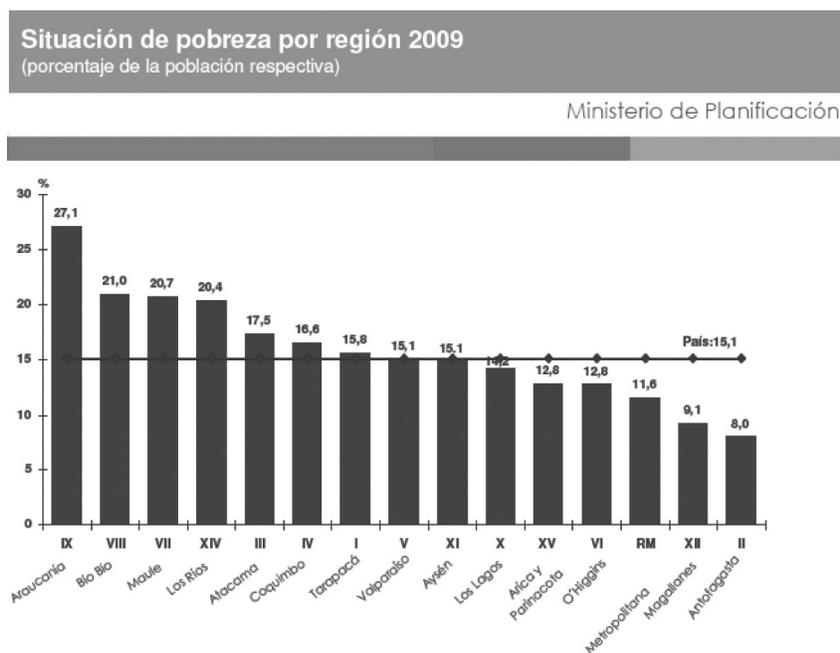
La pobreza se entiende como la carencia de elementos esenciales para la subsistencia, es decir, no se pueden satisfacer las necesidades definidas como básicas para poder vivir.

El aumento del Producto Interior Bruto (PIB) en América Latina no ha traído consigo la disminución de la pobreza. Los procesos macroeconómicos de reajuste, iniciados en la década de los ochenta, han derivado en crisis, tanto por los déficit fiscales como por aquellos otros provocados por la deuda externa, debido a la inestabilidad que producen en el empleo, a la reducción de los subservicios urbanos, etc., provocando una falta de apoyo a la educación y a la salud (Sanchiz, 2008).

Estas inequidades sociales producen vulnerabilidad, pobreza y, finalmente, exclusión, como queda de manifiesto en todos los documentos elaborados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2002).

En el Gráfico 1 presentamos unos datos, por regiones, en relación con los índices de pobreza que existe en Chile (CASEN, 2009).

Gráfico 1. Tasas de pobreza por regiones.



Fuente: Ministerio de Planificación. CASEN (2009).

Como podemos constatar, la segunda región con mayor índice de pobreza es la de Biobío; afecta nada menos que al 21% de los hogares.

Los indicadores de pobreza menos elevados corresponden a las regiones de Antofagasta (8,0%), Magallanes (9,3%) y Metropolitana (11,5%), mientras que los más elevados se ubican en Araucanía (27,1%), Biobío (21,0%), Maule (20,8%) y Los Ríos (20,4%).

En relación al año 2006, la pobreza ha aumentado en 13 de las 15 regiones del país. Los mayores incrementos en puntos porcentuales correspondieron a las regiones de La Araucanía (7 pp), Atacama (6,9 pp), Aisén (5,6 pp) y Tarapacá (3,9 pp).

De todas las regiones que conforman el mapa de Chile, hemos considerado, para esta investigación, la región del Biobío. En la siguiente tabla recogemos los índices de pobreza que corresponden a cada una de las comunas de la provincia del Biobío.

**Tabla 1.** Índice de pobreza comunal. Provincia del Biobío.

<b>Comuna</b>	<b>% de pobreza</b>
Alto Biobío	49,10
Santa Bárbara	35,20
Antuco	34,40
San Rosendo	29,30
Nacimiento	28,50
Negrete	27,60
Quilaco	25,20
Cabrero	25,10
Quilleco	24,40
Los Ángeles	23,50
Laja	22,40
Yumbel	21,80
Tucapel	19,80
Mulchén	19,10

Fuente: CASEN 2009.

La Tabla 1 muestra las comunas con mayores índices de pobreza, destacando las del Alto del Biobío con un 49,10% y la de Santa Bárbara, objeto específico de esta investigación, con un 35,20% de pobreza.

Para paliar estos índices de pobreza a nivel de país, región y comuna, se han planificado y desarrollado programas de atención social a las familias más en desventaja. Es así como el sistema de protección social del Gobierno anterior aumentó los beneficios de aquellos sectores de alta vulnerabilidad social.

De alguna manera, cuando se está frente a contextos sociales, económicos y/o culturales desfavorables, educar es más difícil; es, ciertamente, una tarea ardua y compleja debido a la escasa cultura que arroja a estos escolares insertos en contextos familiares muy vulnerables. Se dice que el medio refuerza esta condición. La vida cultural que se respira en contextos desfavorecidos, siempre es escasa y, en muchas ocasiones, nula.

Para combatir esta injusticia cultural se han elaborado pactos internacionales. Sin embargo, aún es muy difícil que estemos en condiciones operativas de salir de esta situación de desigualdad social, económica, educativa, sanitaria, etc., que afecta a clases sociales tan marcadas, como sucede en el caso de Chile. La clave para aminorar e ir eliminando progresivamente esta desigualdad está en la educación.

### **2.3. Vulnerabilidad social**

Para fines de nuestro argumento es necesario comprender el fenómeno de la vulnerabilidad; entender el término de vulnerabilidad como una privación en una o varias formas de relación social. El significado de la palabra vulnerabilidad, tomando como referente el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, admite los términos identificatorios de “riesgo”, “fragilidad” e “indefensión”, añadiendo a ellos “la probabilidad de ser dañado o herido”. La vulnerabilidad se puede producir por diferentes situaciones. En algunos casos, existe vulnerabilidad demográfica referida a aquellas personas que viven en situación de aislamiento.

En otros, como es el caso de referencia, la causa de vulnerabilidad tiene su origen en la pobreza. Siguiendo a Gómez (2001), citado por Clichevsky (2002), la vulnerabilidad “es la propensión a sufrir daño ante la presencia de una determinada fuerza o energía potencialmente

destruictiva; es la incapacidad para absorber los efectos de un determinado cambio y para adaptarse a esas modificaciones”. Es, pues, un concepto extenso que incluye exposición, sensibilidad y resiliencia (capacidad para resistir o recuperarse) que se utiliza, tanto en las ciencias sociales, en especial la psicología, como en las del medio ambiente.

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL/ ECLAC: 3), en su afán por entender mejor esta grave carencia, ha definido el término de “vulnerabilidad social” de la siguiente manera:

La vulnerabilidad social se relaciona con los grupos socialmente vulnerables, cuya identificación obedece a diferentes criterios: algún factor contextual que los hace más propensos a enfrentar circunstancias adversas para su inserción social y desarrollo personal, [...] el ejercicio de conductas que entrañan mayor exposición a eventos dañinos, o la presencia de un atributo básico compartido (edad, sexo, condición étnica) que se supone les confiere riesgos o problemas comunes.

Para simplificar, podríamos decir que la vulnerabilidad hace referencia a la estructura social en varias dimensiones. En este contexto tendría un enfoque multidimensional que abarcaría el conflicto, los problemas y el riesgo a hacer frente a determinada carencia de elementos básicos para el bienestar.

El concepto de vulnerabilidad implica el reconocimiento de dos cuestiones fundamentales: por un lado, *establece una relación entre los elementos externos* al grupo social con las características socio-económicas y culturales que posee dicho grupo. Por otro, introduce el *concepto de activo en las poblaciones pobres*, mostrando que las mismas poseen recursos y que hacen uso de ellos de forma continua para mejorar su situación o enfrentar situaciones adversas. Obviamente, existen puntos de encuentro entre pobreza, exclusión y vulnerabilidad. “La inclusión parcial significa vulnerabilidad y riesgo” (Clichevsky, 2002: 12).

En la Tabla 2 mostramos las conductas y situaciones de riesgos a las que se pueden ver expuestas muchas familias próximas a experimentar condiciones de vulnerabilidad.

**Tabla 2.** Factores de vulnerabilidad social.

## VULNERABILIDAD SOCIAL

Conducta riesgosa	Situaciones riesgosas (permanentes y/o emergentes)	
	Genética Sociocultural Familiar	Social contingente
Ingesta de alcohol	Enfermedades hereditarias	Lugar de residencia
Automedicación	Minoría étnica	Catástrofe natural
Mala alimentación	Género	Guerra
Sedentarismo	Pobreza	Desempleo
	Percepción sociocultural	

Fuente: Elaboración de Elizabeth Caro con base en Fischhoff, B., E. Nightingale y J. Iannota (Ed.) *Adolescent Risk and Vulnerability: concepts and measurement*, Washington D.C. 2001. National Academy Press.

Si comparamos las diferentes definiciones de vulnerabilidad, podríamos decir que ésta se entiende como el riesgo en determinadas situaciones y la fragilidad para asumirlo. La vulnerabilidad puede ser considerada como un concepto global y multifactorial que nos arroja una serie de agentes que afectan directamente a las familias de extrema pobreza con el consiguiente perjuicio para sus vidas.

Por consiguiente, se podría considerar un fenómeno social de gran envergadura como señala Chambers (1989: 1): "... la exposición a contingencias y tensión, y la dificultad para afrontarlas". Según este autor, la vulnerabilidad tiene, por tanto, dos partes: una parte externa, de riesgos, convulsiones y presión a la que está sujeto un individuo o familia; y una parte interna, que es la indefensión a que se ve abocado.

Esta fragilidad social trae, como consecuencia, una imposibilidad para el acceso a ciertas situaciones y disposición de determinados bienes o beneficios comunes, lo que conlleva no poder aprovechar las oportunidades disponibles en distintos ámbitos socio-económicos para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro.

## 2.4. Planteamiento

Sin duda, las cifras demostradas en relación a la pobreza y vulnerabilidad nos obligan a averiguar qué está sucediendo en estos establecimientos vulnerables, considerando que el aumento de la matrícula en Educación Especial ha significado, además de aceptar las diferencias como un hecho normalizado, respetar y ser tolerantes unos con otros.

Aunque en el Catálogo de los Derechos Humanos, universalmente reconocidos, se señala que toda persona tiene derecho a la educación, lo cierto es que son muchos los establecimientos educativos que siguen abriendo sus puertas como una respuesta clara a la realidad de la diversidad de personas. Se hace necesario indagar, ir más allá y adentrarse en esta nueva y enriquecedora dinámica educativa para comprobar si realmente está siendo eficaz en términos educativos y aportando una mejor formación y educación para todos estos escolares, no solamente dentro y fuera de la escuela sino, también, de las propias familias a las que pertenecen y con las que diariamente conviven.

Por todo lo hasta aquí expuesto, conviene que nos formulemos la siguiente pregunta: ¿Qué factores, positivos y negativos, inciden en los Proyectos de Integración Escolar desarrollados en las escuelas de alta vulnerabilidad de la Comuna de Santa Bárbara? Para dar respuesta a este interrogante hemos utilizado, junto con la técnica de la entrevista en profundidad realizada con directivos y profesores, los Proyectos Educativos Institucionales, las Memorias de los establecimientos, los Informes Psicopedagógicos y las Adecuaciones Curriculares. De todos ellos hemos hecho un análisis exhaustivo.

## 3. Método

### 3.1. Objetivos de la investigación

Para dar curso a esta investigación, partimos de los siguientes objetivos:

*Objetivo general:*

–Analizar la situación de las escuelas de alta vulnerabilidad de la comuna de “Santa Bárbara” situada en la VIII Región del Biobío (Chi-

le) desde la realidad socioeducativa de los Proyectos de Integración Escolar.

*Objetivos específicos:*

- Describir cómo perciben los profesionales de la educación el proceso de integración escolar.
- Conocer cómo inciden las variantes socioeducativas en la educación de los niños vulnerables de la comuna de Santa Bárbara.

### **3.2. El contexto**

La población objeto de estudio la forman 12 escuelas de la VIII Región (Biobío) pertenecientes a la Comuna de “Santa Bárbara”.

### **3.3. Tipo de investigación**

Se trata de una investigación fundamentada en el paradigma cualitativo, como una forma o enfoque de producción o generación de conocimientos científicos que responde al fenómeno objeto de nuestro estudio para proponer soluciones. Su finalidad consiste en “reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Hernández *et al.*, 2003: 5). La modalidad metodológica enraizada en el paradigma cualitativo que mejor se identifica con el desarrollo de nuestro estudio es la Investigación Participativa (I/P), por cuanto que, a través de ella, podemos articular la práctica y la teoría mediante la acción reflexiva de las personas y las comunidades implicadas y, al mismo tiempo, incorporar el conocimiento experiencial como elemento clave que se genera en la participación con otros.

En relación a las organizaciones o comunidades escolares, como es el caso, la I/P, como método cualitativo de investigación, implica una buena dosis de reflexión explícita sobre los objetivos, el Ideario o Proyecto Educativo y, en general, sobre el resto de los documentos institucionales ya mencionados y objeto de análisis. A través de la I/P buscamos la plena participación de la comunidad en el análisis de la

propia realidad con el objeto de “promover la transformación social para beneficio de los propios participantes e implicados”, es decir, la comunidad educativa y, especialmente, sus escolares, íntimamente ligados a contextos familiares, económicos y sociales altamente desfavorecidos y, por tanto, muy vulnerables.

En consecuencia, la investigación participativa es intrínseca al análisis colectivo y participativo que la comunidad educativa realiza, tanto de las acciones como de las necesidades con que se encuentra a lo largo del proceso, destacándose, como señala De Miguel (1989: 72-75), una serie de rasgos distintivos de la misma: *a) su conocimiento colectivo, b) sus procesos sistemáticos, c) su utilidad social.*

### **3.4. Muestra**

La muestra seleccionada a partir de la población objeto de investigación corresponde a 10 escuelas rurales y 2 urbanas, todas ellas pertenecientes a la comuna de “Santa Bárbara” de la VIII Región del Biobío y calificadas como vulnerables por cuanto que presentan altos índices de riesgo que varían entre 80,40% y 97,20%. Todas ellas se benefician de los Proyectos de Integración Escolar.

#### *3.4.1. Característica de la muestra*

La selección de la muestra para realizar las entrevistas fue intencionada y ajustada de acuerdo con el método de “Participantes Claves”, el cual nos condujo a determinar la cooperación de aquellas personas claves en el proceso de integración escolar. De esta forma consideramos a los directores o jefes de Unidad Técnico Pedagógica, a uno o dos profesores del Primer y Segundo ciclo de Educación Básica que trabajaran con alumnos integrados y, finalmente, a los profesores de integración escolar de cada establecimiento. Cada uno de estos profesores llevaba, al menos, tres años ejerciendo su labor en sus respectivos establecimientos; tenían contacto directo con los alumnos integrados y se sentían agentes importantes en este proceso.

### **3.5. Técnicas e instrumentos para la recogida de la información**

La entrevista semiestructurada, el análisis de documento y las pautas de observación.

Hemos utilizado la entrevista semiestructurada, dirigida a directivos y profesores de las escuelas de alta vulnerabilidad que acogen a grupos de alumnos de integración escolar, como una herramienta de información al objeto de permitirnos descubrir las experiencias educativas de los directivos y profesores de los establecimientos educacionales con los cuales estábamos trabajando.

Asimismo, hemos recopilado de estos establecimientos una muestra representativa de diversos documentos institucionales, considerados de interés para nuestra investigación, como es el caso de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y el PADEM<sup>5</sup>. De ambos tipos de documentos hemos realizado un análisis de contenido con el fin de detectar las variantes educacionales que están prescritas en dichos apartados.

Para una mejor comprensión de la dinámica de cada establecimiento, hemos aplicado pautas estructuradas, cuya finalidad consiste en detectar, a través de sucesivos análisis por contraste, la convergencia o puntos de intersección que existen, o no, entre lo que se dice y se hace. En este sentido, hemos elaborado pautas para revisión de las Adecuaciones Curriculares e Informes Psicopedagógicos, sometidos, como es lógico, al juicio de expertos en el área para concretar su validez.

### **3.6. Proceso de análisis de la información**

Para organizar la información obtenida hemos utilizado el programa Nudis Vivo, creado en la Universidad de La Trobe Melbourne, (Australia). Concretamente, lo hemos utilizado para realizar el análisis de las entrevistas y de los Proyectos de los establecimientos. En total

<sup>5</sup> PEI: Proyecto Educativo Institucional. Cada establecimiento anualmente debe elaborar un PEI, para describir su misión, visión y metas a lograr. PADEM: Plan de Anual de Desarrollo Educativo comunal.

hemos incorporado 32 entrevistas, 12 Proyectos Educativos Institucionales y el PADEM comunal.

La finalidad era disponer de una base de datos con las entrevistas e informes y, de esta forma, situar la información lista para su análisis. Posteriormente, procedimos a categorizar las entrevistas semiestructuradas, los documentos institucionales (PEI, PADEM), las pautas de las Adecuaciones Curriculares y los Informes Psicopedagógicos para, posteriormente, incorporarlos al programa Nudist. De esta forma fueron surgiendo las redes de significados. Es así como se establecieron conceptos, interpretaciones, ideas y argumentos que fueron la base para establecer las categorías.

Finalmente se crearon las categorías que, posteriormente, organizamos sin perder de vista los objetivos.

Una vez acabado el proceso de categorización, se confeccionó una matriz para ordenar, organizar y triangular toda la información. Para triangular dicha información fue necesario utilizar las tres técnicas que hemos contemplado en el desarrollo metodológico de la investigación: la entrevista, el análisis de documentos (PADEM y PEI) y la aplicación de pautas semiestructuradas (Adecuaciones Curriculares, Informes psicopedagógicos).

### **3.7. Análisis de datos**

El análisis de los datos, lejos de concretarse en una etapa o fase determinada de la investigación, se ha llevado a cabo a lo largo de todo el proceso, aun cuando, evidentemente, se haya visto reforzado en algún momento puntual de dicho proceso. Como señala Colás (1998: 287), “es concurrente a la recogida de datos y trabaja con los datos de forma exhaustiva”. A partir de la lectura de los datos obtenidos a través de la información que nos proporcionaron las técnicas utilizadas, y del análisis reflexivo realizado sobre los mismos, tanto de los textos verbales como de los escritos, establecimos una serie de unidades segmentadas, especialmente significativas y debidamente categorizadas, desde un planteamiento inductivo en base a conceptos, interpretaciones, ideas, argumentos y datos (sobre contenidos de textos) interrelacionados

(redes) y con diferente grado o nivel de concreción (unidades simples y unidades complejas) sin perder de vista, en ningún momento, su dependencia de los objetivos que orientaban la investigación.

En total han sido tres las categorías. Cada una de ellas, a su vez, contiene una serie de subcategorías que precisan con mayor exactitud las respuestas implícitas en la investigación y que deseábamos conocer (Tabla 1).

**Tabla 3.** Organización de la investigación.

<p><b>Objetivo general:</b></p> <p>Analizar la situación de las escuelas de alta vulnerabilidad de la comuna de “Santa Bárbara” situada en la VIII Región del Biobío (Chile) desde la realidad socioeducativa de los Proyectos de Integración Escolar</p>		
<p>¿Qué sucede en estas escuelas de alta vulnerabilidad? ¿Qué factores inciden en los Proyectos de Integración Escolar desarrollados en escuelas de alta vulnerabilidad?</p>		
Objetivos específicos de la investigación	Categorías	Subcategorías
Conocer cómo inciden las variantes socioeducativas en la educación de niños vulnerables de la Comuna de Santa Bárbara.	<b>Categoría I Condicionantes Socioeducativas</b>	–Dificultades socio-familiares –Dificultades socio-económicas –Dificultades geográficas –Necesidades del alumnado
Describir cómo perciben los profesionales de la educación el proceso de integración escolar.	<b>Categoría II Convicciones y Creencias</b>	–Actitud y creencias –Experiencia
	<b>Categoría III Interacción</b>	–Trabajo colaborativo

### **3.8. Análisis descriptivo y comprensivo de la información**

Realizaremos un análisis descriptivo y comprensivo de la situación de las 12 escuelas seleccionadas que presentan índices de vulnerabilidad y tienen incorporado en su Plan Educativo los Proyectos de Integración Escolar. Es así como daremos a conocer las categorías de esta investigación, las cuales nos aportan suficiente información respecto a las ideas, conceptos y temas señalados por los diversos profesionales de la educación y tomados del análisis de documentos.

#### *3.8.1. Categoría I: Condicionantes socioeducativos*

La primera categoría contiene cuatro subcategorías. Esta categoría guarda relación con aquellas dificultades que presentan las escuelas de alta vulnerabilidad. Las subcategorías descritas fueron tomadas de las entrevistas y documentos analizados. De esta forma se nos facilita una visión muy interesante del maestro en sus aulas, de las situaciones socio-familiares, de las dificultades económicas, de las dificultades de acceso y necesidades del los alumnos descritas y fundamentadas en los puntos siguientes.

##### *3.8.1.1. Dificultades socio-familiares*

La familia, la escuela y la comunidad son los primeros tres contextos de aprendizaje de la persona. Aunque tienen una misma finalidad, pueden influir positiva o negativamente en el desarrollo de la persona.

Dentro de estas dificultades socio-familiares, nos encontramos con una suma de factores que presentan los alumnos que asisten a estas escuelas, como son: bajo nivel educativo de los padres, altos índices de alcoholismo, privación sociocultural, violencia y falta de estimulación de los padres a sus hijos. Todo ello viene avalado por una serie de citas, como las que referimos a continuación, extraídas de las entrevistas que hemos realizado a los profesionales de los diversos establecimientos educativos estudiados:

Pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, donde los padres presentan enseñanza básica incompleta; con altos índices de alcoholismo y

deprivación sociocultural, además de vivir en un sector rural. (Entrevista a Profesor de Integración).

Ellos disponen, para la atención de sus hijos/as debido a los siguientes factores, de una falta de recursos económicos, problemas de alcohol y violencia intrafamiliar. (Directivo. Escuela Rural).

... nivel escolar de los padres, falta de estimulación a edad temprana, muchas veces niños de familias disfuncionales (abandono, alcoholismo, violencia, despreocupación), lo que conlleva a que sean alumnos de bajo rendimiento académico y con problemas conductuales o de adaptabilidad al sistema educativo y a las exigencias de éste. (Profesor de Integración. Escuela Urbana).

Hay otros elementos significativos que nos proporcionan información y nos avalan lo anterior, como son los documentos institucionales analizados, el PEI y la Pauta de Observación:

Familias con bajo nivel socioeconómico y educacional..., la media de escolaridad no supera 8° año básico. (PEI).

Ítems: Se registran antecedentes familiares”: Nota de Observación, Informe Psicopedagógico: Enseñanza Básica Incompleta de padres (Escuela Urbana 1. Pauta de Observación).

Como se puede apreciar, estas variables afectan, en mayor o menor medida, al aprendizaje, y si bien están identificadas y escritas en los documentos institucionales, sin embargo repercuten, seriamente, en la enseñanza de los alumnos.

Hay que señalar, también, que dentro de las dificultades socio-familiares, encontramos una falta de atención de los padres hacia sus hijos por motivos de asistencia diaria a la fuente laboral, lo que implica que, en muchos casos, sus hijos estén solos en casa y sin los cuidados de un adulto, como se aprecia en las siguientes citas:

... atención que los papás trabajan, entonces sus hijos quedan solos. (Director. Escuela Rural).

... estos niños están acostumbrados a hacer lo que quieren porque pasan todo el día solos; algunas mamás trabajan. (Profesor de aula. Escuela Urbana).

### *3.8.1.2. Dificultades socioeconómicas*

También podemos inferir, de acuerdo con la información recibida, que, además de las condicionantes socioeducativas que maltratan a estas familias, encontramos dificultades socioeconómicas que generan la existencia de hogares con bajísimos recursos económicos, escasas posibilidades laborales, padres cesantes y familias que emigran.

Las citas de los profesionales lo fundamentan:

La mayoría de las familias en este sector son de escasos recursos, así como también existe muy pocas posibilidades de trabajo, ya que este no es un sector industrializado, si bien es un sector agrícola; éste se explota, más bien, a nivel familiar. (Profesor de aula. Escuela Rural).

... representa las necesidades de mis alumnos y alumnas. Son carencias de todo ámbito: afectivas, económicas, valóricas, de oportunidades... (Directivo. Escuela Urbana).

Esta discapacidad se asocia a su precaria condición económica, en la cual su padre está cesante. Juntan cartones y los venden; esos son sus ingresos y así ha sido durante años. Por lo cual, la pobreza influye considerablemente, en el diagnóstico. (Profesor de Integración. Escuela Rural).

Así lo certifican y así, también, lo señalan los documentos institucionales consultados:

Carencias de fuentes de trabajo. La población escolar, en su mayoría, proviene de hogares de bajos recursos económicos. (PEI).

Falta de fuentes laborales en la comuna. Hogares de bajos recursos económicos. El colegio ha tenido una baja significativa: entre 2005 y

2009, ha perdido 116 estudiantes por migración de familias en busca de fuentes laborales. (PADEM 2009).

Algunos profesores añaden a este repertorio que la falta de recursos económicos perjudica el aprendizaje; que los alumnos solo asisten a la escuela para buscar el alimento diario, como podemos deducir de estas afirmaciones:

Los familiares de estos alumnos están preocupados de otras cosas, no de la educación. En muchos casos, envían a sus hijos a la escuela ya que en ésta se les da alimentación y se les mantiene protegidos. (Profesor de Integración. Escuela Urbana).

... algunos niños, sin alimentación, solo reciben la que les proporciona el colegio. Esto hace que no se concentren en las clases, por lo cual tenemos bajo rendimiento escolar y la escuela presenta bajos resultados en pruebas nacionales como el SINCE. (Profesor de aula. Escuela Urbana).

Ahora bien, existen muchas variables socio-familiares que están influyendo negativamente en los niños. Como señala Loizaga (2009), el 20% de los niños que crecen en pobreza experimenta algún tipo de deterioro en su funcionamiento social, conductual y académico. Sin embargo, conviene tener en cuenta las palabras de Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1977), en el sentido de que el éxito o el fracaso escolar no dependen de supuestas capacidades naturales, sino de la herencia recibida del medio familiar y de la desigualdad repartida según las clases, es decir, de su “capital cultural”. Esta afirmación, desafortunadamente, está plenamente inserta en el contexto socio-familiar y escolar de los habitantes de la comuna de Santa Bárbara, reafirmandose, así, la influencia del ambiente y su total repercusión en la educación.

### *3.8.1.3. Dificultades geográficas*

Otro aspecto ciertamente importante, y que se proyecta muy significativamente en los establecimientos educacionales de los sectores rurales y urbanos, es la distancia que media entre la escuela y los hogares de

los niños. Esta lejanía afecta al número de niños matriculados en las escuelas de la comuna, lo que, como es lógico, produce una baja sostenida en su registro y asistencia. Como señalan O'Brien y Guiney (2003: 31), "los factores demográficos llegan a afectar a la capacidad de aprendizaje del niño. Hay niños que sufren privaciones rurales y urbanas en zonas de gran desempleo, que viven en alojamientos inadecuados". Como podemos constatar, nuestros hallazgos se ven confirmados por investigaciones que han desarrollado otros autores, lo que nos permite reafirmarnos en la tesis que valora la influencia (económica, social, educativa, etc.) que ejerce el contexto ambiental en la realidad socio-vital del ser humano, especialmente en quienes viven en los sectores rurales a los que nos estamos refiriendo. Así se demuestra en las diversas citas que presentamos:

Quizás una de sus mayores dificultades relacionadas con la vulnerabilidad es la distancia que existe entre sus hogares y la escuela. (Profesor de Integración. Escuela Rural 1).

La mayor parte de los alumnos pertenece al sector rural de nuestra comuna, lo que sin duda limita el acceso de los alumnos a nuevas oportunidades en las diferentes áreas. (Profesor de Aula. Escuela Rural 2).

Esto también lo avalan los documentos institucionales revisados. Por ejemplo, en el Plan de Acción Comunal se registra:

Desde el año 2005 al 2008 se ha producido una tendencia de baja sostenida en la matrícula del sistema comunal de educación municipal. Entre los factores que inciden en ello, se puede mencionar el efecto de movilización para el traslado desde y a sus hogares. Sigue siendo un gran factor desequilibrante, el efecto de la Forestación que hace que las familias emigren. (PADEM, 2009).

En el PADEM también se destaca la situación perjudicial que, para las escuelas de la comuna de Santa Bárbara, ocasiona el descenso de alumnos registrados en sus respectivos censos de matrículas anuales, como podemos apreciar en la siguiente cita que acompañamos:

Se observa que el colegio urbano va en baja significativa; entre 2005 y 2009, ha perdido 116 estudiantes...

Estos factores como, por ejemplo, la distancia que hay entre los hogares y la falta de fuentes laborales, afectan y perturban el desarrollo de la comuna, inducen a la migración de las familias y perjudica el desarrollo comunal y de las escuelas.

#### *3.8.1.4. Necesidades del alumno*

A lo largo de nuestra escolarización, la mayoría de las personas nos hemos enfrentado a diversas necesidades como algo normal, necesario y conveniente para el propio desarrollo personal y humano. A este respecto conviene tener en cuenta que si las necesidades se transforman en motivo de angustia, deben ser resueltas de forma inmediata.

Entre de las dificultades que afectan a los alumnos, son de destacar las ya bien conocidas con el nombre de “necesidades educativas especiales”, ya se muestren con un carácter temporal o permanente. Existen, por una parte, alumnos con necesidades educativas permanentes asociadas a ciertas discapacidades; por otra, algunos alumnos evidencian la presencia de estas necesidades de manera transitoria, asociadas a factores de tipo socio-cultural, familiar, educativo y de abandono paterno, entre otros. Esta realidad deja entrever que no solo los niños con discapacidad pueden presentar este tipo de necesidades, sino que cualquier persona, en edad escolar, se puede ver afectada por cualquier tipo de hándicap o limitación física, psíquica o sensorial. Su pronta y adecuada atención favorecerá, sin duda alguna, el logro de los aprendizajes que les son posibles.

Otros autores, al hablar de necesidades educativas especiales, enfatizan su intervención en lo que se ha acordado llamar “dificultades de aprendizaje”, tal como expone García Nieto (2003: 139), en Cano González (Coord). (2003). Este autor, para su estudio, clasifica las dificultades de aprendizaje en dos grandes grupos atendiendo a las causas que las producen u originan:

a) Dificultades de aprendizaje debido a razones externas (sociales, fa-

miliares y escolares). Todas aquellas relacionadas con la marginación, privación socio-cultural, pobreza, hábitat, pautas y actitudes educativas, absentismo, inadecuación, etc.

- b) Dificultades de aprendizaje debido a razones internas (físicas, emocionales, intelectuales, motivacionales, sensoriales, neurológicas).

De acuerdo con lo anterior, en nuestra investigación nos hemos encontrado, tanto con motivos externos como internos, que interfieren el aprendizaje de los alumnos, a poco que nos detengamos en las siguientes citas:

Los alumnos, con los cuales trabajo, presentan necesidades permanentes, específicamente retraso mental leve y moderado, los cuales, en algunos casos, se acompañan de necesidades educativas transitorias, como trastornos específicos del lenguaje y/o trastornos específicos del aprendizaje (Profesor Integración. Escuela Rural).

Las necesidades que tienen los niños con dificultades para aprender, pueden ser a nivel físico; que tengan alguna discapacidad, o a nivel intelectual... (Profesor aula. Escuela Urbana).

... presenta necesidades asociadas a una discapacidad, sea ésta de cualquier tipo. Está más expuesto a sufrir distintos tipos de inconvenientes... (Profesor de aula. Escuela Urbana).

Otro tipo de necesidades educativas especiales, que se mencionan, tienen que ver con la vulnerabilidad. Influye negativamente en los establecimientos y se asocia a las necesidades que presentan estos alumnos:

Encontramos a un 95,1% alumnos vulnerables. (PEI, Escuela Rural).

... integración escolar; tenemos niños integrados por factores de riesgo..., de pertenecer a niños de riesgo asociado a vulnerabilidad. Tenemos el hecho que están integrados y, aparte, pertenecen a la categoría de vulnerables... donde les influyen otros factores que se asocian a su discapacidad. (Directivo. Escuela Urbana 1).

Las NEE de mis alumnos y alumnas son carencias de todo ámbito: afectivo, económicas, valóricas, de oportunidades y familiares (familias disfuncionales en su gran mayoría). Y éstas, naturalmente, se enlazan directamente con su educación. (Director. Escuela Urbana).

Por tanto, la influencia del entorno sobre el individuo puede perjudicar o ayudar. Los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana. Desde esta perspectiva el alumno o estudiante irá adaptándose a los ambientes que lo rodean y forman parte de su vida cotidiana, como la familia, los amigos, las escuela, la comunidad, el hospital, el trabajo, etc., y viceversa.

Brofenbrenner (1987: 40) comenta:

El desarrollo humano comprende la progresiva acomodación mutua entre el ser humano activo, en el desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los entornos, y por los entornos más grandes en los que están incluidos los entornos.

Desde esta perspectiva, se concibe el desarrollo del individuo a través de la influencia del medio.

En síntesis, estas variables, a nivel de condicionantes socioeducativos, como son las dificultades socio-familiares, socio-económicas, geográficas y las propias necesidades de los alumnos, influyen, negativamente, en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, hemos podido observar, comprender y analizar, en los distintos establecimientos de la comuna, los factores que intervienen y repercuten en la vida escolar de los alumnos integrados en los PIE<sup>6</sup>.

### *3.8.2. Categoría II: Convicciones y creencias*

Esta categoría surge de las investigaciones realizadas al estado del arte de escuelas eficaces, las cuales nos argumentan modelos a seguir para

<sup>6</sup> PIE: Proyecto de Integración Escolar.

obtener buenos resultados. Desde esta perspectiva es fundamental averiguar qué sucede y cuáles son los discursos, las convicciones y las creencias profesionales de la educación.

El análisis comprensivo que se ha realizado en este ámbito guarda relación con dos cuestiones fundamentales, como son: las actitudes y las creencias de los maestros frente a la diversidad y la experiencia acumulada a lo largo de sus años de trabajo.

### *3.8.2.1. Actitudes y creencias*

La actitud del profesorado para con la atención la diversidad juega un papel fundamental, puesto que puede ayudar y, en determinados casos, perjudicar las prácticas de enseñanza/aprendizaje y el mismo proceso de apoyo educativo. Los sistemas de creencias constituyen la estructura fundamental de la enseñanza. Los profesores, muchas veces, mantienen actitudes y creencias a nivel informal. “De la misma manera estas actitudes se manipulan y se forman, a veces, problemas de aprendizaje y se le imputan al alumno los problemas” (O’Brien y Guiney (2003: 42).

Una población escolar con niños/as con alta vulnerabilidad presenta bajos resultados y no logra evolucionar positivamente... (Director. Escuela Rural).

Como podemos inferir de la cita anterior, existe la creencia de que por presentar un estado de vulnerabilidad, el alumno no aprende. Esta creencia se manifiesta en algunos de los discursos de los profesionales. De la actitud que presentan la mayoría de los profesionales en relación con el desafío y obtención de logros, nos hablan estas transcripciones:

Estas necesidades que cada persona enfrenta es un gran desafío, ya que debemos acomodar, en lo posible, el sistema educativo con exigencias, reglas y normas, para la mayoría, a los alumnos con diferencias evidentes, como puede ser el caso de niños ciegos, sordos, en sillas de ruedas, etc., que requieren un curriculum de acuerdo a sus individualidades. (Profesor Integración. Escuela Urbana).

Las necesidades deben ser atendidas a través de medios que logren disminuirlas y/o superarlas con la finalidad de lograr una educación equitativa e igualitaria para la totalidad del alumnado. (Profesor Integración. Escuela Rural).

El Proyecto Educativo Institucional considera la atención a la diversidad unida a una mejor calidad educativa y respetando las limitaciones individuales. Así lo señala el PEI y el PADEM:

Atendemos las diferencias individuales de aprendizaje de los alumnos, respetando sus limitaciones y sistemas de aprendizajes de acuerdo a su etapa de desarrollo y a su crecimiento individual. (PEI. Escuela Rural).

De esta manera, centramos nuestra preocupación y ocupación en mejorar, sustantivamente, la calidad de la educación. Este propósito es el centro de la política comunal. Confiamos, creemos y valoramos la educación municipal. (PADEM).

La actitud, pues, por parte de los profesionales, se manifiesta positiva, como lo demuestran las citas y los documentos institucionales que han sido objeto de análisis en esta investigación.

### *3.8.2.2. Experiencia*

Según lo manifestado por los diferentes profesionales, la experiencia de trabajar con niños integrados que presentan alta vulnerabilidad, no solamente ha sido satisfactoria sino que, además, constituye un elemento positivo para cada establecimiento en cuestión. Sin embargo, hemos de tener muy presente que los niños integrados necesitan apoyos constantes, como se desprende de las siguientes respuestas:

Mi experiencia ha sido satisfactoria ya que he trabajado con niños que presentan carencias en el desarrollo cognitivo, emocional y social. Estos niños requieren de mucho apoyo y ayuda tanto de los profesores como de sus pares. (Profesor aula. Escuela Rural).

Lo primero, que son un muy buen aporte para nosotros porque nosotros no somos especialistas, sabemos a grandes rasgos lo que es integración, pero yo creo que es fundamental en la escuela. (Profesor aula. Escuela Rural).

Nuestra experiencia ha sido realmente enriquecedora, tanto en el plano personal como profesional. Nos ha permitido conocer otros factores que limitan o interfieren el aprendizaje de nuestros alumnos, ya que, según nuestro punto de vista, un profesor con real espíritu de vocación y compromiso con la educación de nuestros niños, lo es en el trabajo directo con los jóvenes que presentan alto riesgo de vulnerabilidad. (Profesor aula, Escuela Urbana).

Asimismo, se hace hincapié en la necesidad de una atención personalizada que tienen los alumnos integrados como refuerzo y respuesta a uno de los principios fundamentales de la integración: la individualización.

La experiencia ha sido enriquecedora, ya que el apoyo que se le da a los alumnos/as con NEES, de parte de la profesora especialista, es más personalizado, tanto en el ámbito personal como en el educativo. Esto nos lleva a tener un avance educativo, tanto el lo social como en lo cognitivo (Directivo. Escuela Rural).

En conclusión, en todo proceso educativo nos encontramos con actitudes, creencias y experiencias que varían de un maestro a otro, si bien es cierto que en las escuelas de alta vulnerabilidad existen niños con dificultades económicas y familiares que influyen en el aprendizaje, pero esto no siempre trae como consecuencia el que los niños no aprendan.

### *3.8.3. Categoría III: Interacción*

Esta categoría emerge del conjunto de los planteamientos expresados por los profesores que hemos entrevistado. Hemos hablado con los maestros y directores, como no podía ser de otra manera, del trabajo

colaborativo, y con él, no solamente de sus fortalezas sino, también, de las debilidades que ellos mismos observan y manifiestan, y que, como vemos, tiene una marcada incidencia en el funcionamiento de los PIE.

El trabajo colaborativo, dentro del marco organizacional de los proyectos de integración y de las escuelas, en general, se ha convertido en el soporte de la atención a la diversidad y, más concretamente, de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para el Ministerio de Educación de Chile (2010), el trabajo colaborativo llevado a la práctica debe generar espacios de participación, reflexión, cooperación y análisis entre los distintos profesionales implicados en la educación. Estas instancias permiten realizar un diagnóstico de las competencias de los alumnos y diseñar las directrices para dar una óptima respuesta educativa.

### *3.8.3.1. Trabajo colaborativo*

El trabajo colaborativo crea un entorno más participativo y humano incidiendo, significativamente, en la motivación y satisfacción de los individuos. Dee y Henkin, en Lavié Martínez (2009: 8) plantean que “la colaboración docente conduce a prácticas eficaces”. Los profesores, por su parte, demuestran lo que piensan en la siguiente cita:

Es un trabajo colaborativo, de apoyo mutuo y comunicación constante, con la finalidad de alcanzar objetivos comunes propuestos para el alumno. Es decir, es un trabajo compartido para apoyar los aprendizajes de los alumnos integrados. (Profesor Integración. Escuela Rural).

De esta manera, la organización y articulación armónica de todas las piezas que conforman este engranaje que es el trabajo colaborativo, es esencial para el buen desarrollo de los aprendizajes, como comentan los profesores y directores de las escuelas de la comuna de Santa Bárbara:

El trabajo desempeñado al interior de nuestra unidad educativa entre ambos docentes, es articulado y organizado, de forma constante, estableciendo metodologías y estrategias en conjunto para poder lograr

los objetivos propuestos por ambos, en relación al alumno. (Directivo. Escuela Urbana).

Se trabaja con el equipo... Se trabaja con todos, desde el director hasta el auxiliar. Todos los días ando hablando con todos. Pero no se hacen reuniones. Con los profesores nos reunimos cada vez que el colega lo necesita; generalmente cuando hay evaluaciones. Eso sería dos o tres veces al mes. (Profesor de Integración. Escuela Urbana).

Cabe señalar que existen, y están presentes, las “redes de apoyo” de la Comuna. Las redes están compuestas por profesionales externos que dependen del Departamento de Educación Municipal de Santa Bárbara. Estas entidades apoyan el proceso de integración educativa en las diversas escuelas de la comuna, como se evidencia en los relatos siguientes:

Nuestro establecimiento cuenta con distintas redes de apoyo a la comunidad escolar, en donde el énfasis está en los alumnos de educación especial. Es así que contamos con apoyo. (Directivo. Escuela Urbana).

Existe un equipo multidisciplinario en el Sistema de Educación Municipal, y reuniones de las especialistas que atienden el déficit en forma mensual con la Coordinadora de Integración. (Profesor de Integración. Escuela Urbana).

El equipo multiprofesional del Departamento de Educación, con una psicóloga, eh... con el fonoaudiólogo, orientación. Con ese equipo se trabaja. En las instancias de los Consejos de Profesores, también en las reuniones de Microcentro. (Profesor Integración. Escuela Urbana).

Del mismo modo, los profesores nos señalan que la forma en que realizan el trabajo colaborativo es sólo a través de la elaboración de las Adecuaciones Curriculares. Esto se justifica, de forma argumentada, acudiendo al escaso o insuficiente tiempo de que disponen para reunirse. Lo podemos constatar con los siguientes discursos:

Por el tiempo, uno no puede trabajar, digamos, juntas; pero si vemos lo que son las adecuaciones, y eso uno lo trata de... Obviamente, para

poder trabajar con el niño, porque como yo no soy la especialista no sé como tengo que abordar ciertas cosas con él. Entonces, tengo que hacerlo. (Profesor aula. Escuela Rural).

No; aquí, no. Yo trabajo, en general, con la profesora de curso. Hacemos las Adecuaciones Curriculares porque tú no tienes las instancias; no tienes los espacios para... En todos lados es lo mismo. O sea, poco menos. Uno a veces tiene que hablarles en los pasillos diciéndoles: oiga colega, mire aquí o en los Consejos un ratito. (Profesor Integración. Escuela Urbana).

Básicamente, es un trabajo colaborativo de apoyo mutuo. Consiste en aunar criterios del trabajo a realizar con los alumnos. (Profesor Integración., Escuela Urbana).

En los enunciados expuestos se hace mención a la falta de instancias formales para realizar un trabajo en equipo, como, por ejemplo: reuniones, talleres y otros, en donde exista la oportunidad de intercambiar experiencias y comentar el trabajo del aula. Esta situación es justificada por la falta de tiempo en los profesores. Por eso, sólo queda, como solución, las conversaciones de pasillo.

Se puede inferir, de acuerdo a la revisión de los diversos documentos institucionales, que no existen instancias reglamentadas para este trabajo colaborativo:

Item: Se establece el tipo de trabajo que se realizará con los profesores: Observación. No se establece el tipo de trabajo que se realizará con los profesores (Pauta de Observación Adecuación curricular Escuela Urbana, Rural).

Item: Se detallan el tiempo y los espacios de colaboración entre profesionales. Observación: No se detalla tiempo y espacio de colaboración entre profesionales. (Pauta de Observación. Adecuación curricular escuela urbana y rural).

#### 4. Conclusiones

Al finalizar esta investigación que, como se ha comentado, tiene como eje central analizar la situación de escuelas de alta vulnerabilidad de la comuna de Santa Bárbara a partir de los Proyectos de Integración Escolar, de los documentos institucionales y de las prácticas escolares, podemos dilucidar qué sucede en estas escuelas y cuáles son los factores que, con mayor presencia y significatividad, se contemplan en los Proyectos de Integración Escolar.

Al intentar comprender cada argumento entregado por los profesores e interpretar su significado, además de la revisión de la documentación interna, como ha sido el caso del Proyecto Educativo Institucional, el Plan Anual de desarrollo Comunal, las Adecuaciones Curriculares y los Informes Psicopedagógicos, nos hemos introducido en un abanico muy amplio e interesante de discursos teóricos y de prácticas, realizadas según las percepciones, creencias y experiencias de cada uno de ellos.

De alguna forma, nos describen sus vivencias a través de los Proyectos de Integración Escolar llevados a cabo en escuelas de alta vulnerabilidad y, a la vez, nos introducen en una estructura amplia de la organización del sistema educativo. Desde esta perspectiva, desarrollaremos, muy sucintamente, las conclusiones teniendo como referente los objetivos planteados en la investigación y los documentos institucionales analizados.

*—Conocer cómo inciden las variantes socioeducativas en la educación de niños vulnerables de la comuna de Santa Bárbara*

—La mayoría de las familias, según nos describen los profesores entrevistados, presentan factores perjudiciales para el trabajo educativo como, por ejemplo, bajo nivel formativo de los padres, altos índices de alcoholismo, deprivación sociocultural, violencia familiar, ausencia de los padres en el hogar, falta de fuentes laborales, padres

cesantes, importantes índices de pobreza y falta de estimulación de los padres hacia sus hijos, entre otros.

- Todos estos indicadores negativos descritos por los docentes nos avalan la teoría de Bronfenbrenner (1987), lo que, sin duda alguna, significa que el contexto cultural afecta a la forma de relacionarse unas personas con otras.
- Existe una alteración importante en los microsistemas escolar y familiar que, como es obvio, está impidiendo un desarrollo normal en los niños que frecuentan el tipo de escuelas a las que ya hemos hecho sobrada referencia, y que se manifiesta, muy especialmente, en el conjunto de los déficits académicos y problemas de aprendizaje que les acompañan permanentemente.

*-Describir cómo los profesionales de la educación perciben el proceso de integración escolar*

- La mayoría de los docentes coinciden en que ha sido una experiencia satisfactoria y un elemento positivo para los centros y para la comunidad educativa.
- Se percibe que las actitudes, creencias y experiencias varían de un maestro a otro, algunos maestros asocian la vulnerabilidad los alumnos con dificultades académicas.
- Aunque son conscientes de que no existe un trabajo colaborativo adecuado, sin embargo están convencidos de que si empleasen esta metodología obtendrían buenos resultados.
- Para ellos es fundamental la articulación que debe existir entre todos los profesionales de la educación para tomar decisiones.
- Aceptar la diversidad es, de por sí, todo un reto y un compromiso que el profesorado y toda la comunidad educativa están dispuestos a asumir. Ello significa, para el conjunto de profesores, la oportunidad de conocer, aceptar y valorar la perspectiva educativa de la atención a la diversidad.
- Se hace mención, también, a que los establecimientos tienen un Proyecto Educativo Institucional en el que se contempla la atención a la diversidad como pieza clave. En este sentido, los mismos

profesores fundamentan su discurso a favor de una oferta educativa que respete las limitaciones individuales de las personas.

Por tanto, para contrastar estas conclusiones con su correspondiente objetivo general, podemos concluir que esta investigación nos ha dibujado el panorama general de las escuelas de la comuna, encontrando debilidades en la implementación de los Proyectos de Integración Escolar, que si bien cuentan con ellos y hay una buena disposición por parte del profesorado para atender a la diversidad, sin embargo tienen dificultades internas y externas en relación con el medio.

En estas escuelas nos encontramos con una variedad importante de niños vulnerables procedentes de familias con problemas económicos, sociales y culturales que, de alguna forma, perjudican su aprendizaje y la labor docente. En general, la integración de los alumnos beneficia, profundamente, a la comunidad educativa potenciando la atención a las necesidades individuales.

Finalmente destacamos que, a pesar de que son muchos los profesores que están muy comprometidos con la educación y el aprendizaje de estos niños, sin embargo, el compromiso de sus padres es casi inexistente y su responsabilidad queda reducida, en la inmensa mayoría de los casos, a la asistencia a reuniones y citas particulares.

Parte de esta investigación nos ha ayudado a entender los bajos resultados referidos al aprendizaje (a través de pruebas estandarizadas) de los niños que asisten a estas escuelas de alta vulnerabilidad y que, en general, se asociaba a malas prácticas educativas. Asimismo, podemos decir que la familia, como realidad social más próxima a los niños, es un factor de especial influencia en el potencial educativo de cada alumno.

## **5. Discusión de resultados**

Cuando nos enfrentamos a situaciones de alto riesgo como lo son la pobreza, la marginación, la vulnerabilidad, estamos frente a situaciones muy difíciles de resolver. La escuela forma parte de un sistema so-

cial educativo, en el cual sus intervenciones serán escasas y sin mayores repercusiones si este sistema es adverso.

La vulnerabilidad social a que se enfrentan las escuelas de esta comuna, como lo son las conductas o situaciones de riesgo, tal cual señala Caro (2003), como la ingesta de alcohol, la mala alimentación, la automedicación, el sedentarismo, la desocupación, la pobreza, etc., nos conduce a una serie de repercusiones que hacen más difícil la subsistencia y acarrear situaciones de alta fragilidad y vulnerabilidad.

Las características de los hogares en riesgo o de nivel socioeconómico bajo, pueden perjudicar y, de hecho perjudican, el aprendizaje de los niños. Factores tales como el ambiente, el clima del hogar, la falta de incentivos para la motivación y la inmersión en el aprendizaje, etc., pueden traer como consecuencia que los alumnos no posean los requisitos mínimos para el aprendizaje de la lectura y escritura, presentando problemas desde el inicio de la etapa escolar.

Por tanto, las intervenciones van más allá de la educación, el país forma parte importante en la resolución del problema que arrastra la pobreza. En los anteriores apartados hemos hecho hincapié en que, mientras no se erradique la pobreza, es muy difícil obtener buenos resultados académicos. Si bien es cierto Chile cuenta con programas de ayudas sociales, éstos no han sido capaces de solucionar el problema de la pobreza que afecta directamente la educación. En el fondo, no son las malas prácticas pedagógicas las que interfieren en la educación; esto va más allá, es un problema económico, social y cultural.

## Referencias

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cano González, R. (2003). *Bases pedagógicas de la educación especial. Manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Caro, E. (2003). La vulnerabilidad social como enfoque de análisis de la política de asistencia social para la población adulta mayor de México. Ponencia presentada en el *Simposio Viejos y Vieja participación, Ciudadanía e Inclusión social, 51 Congreso Internacional de Americanistas*. Santiago de

- Chile, 14 al 18 de julio de 2003.
- CEPAL (2002). Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. Brasilia, Brasil, *ONU, LCR*. 2086, 22 abril del 2002.
- Chambers, R. (1989). "Vulnerability, Coping and Policy", en *IDS Bulletin*, Vol. 20, n° 2 (monográfico: Vulnerability: How the Poor Cope), Institute of Development Studies, University of Sussex: Brighton (Inglaterra), pp. 1-7.
- Clichevsky, N. (2002). Pobreza y políticas urbano-ambientales en Argentina. *Serie Medio Ambiente y Desarrollo* N° 49. Santiago de Chile: CEPAL.
- Colás, P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Ed. Mc Graw Hill.
- De Miguel, M. (1989). Modelo de Investigación organizacional y educativa. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. Vol. 7, n° 13, pp. 56-75.
- Hernández, S., Fernández, C., Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Illan, R. (1994). *Didáctica y organización de la educación especial*. Málaga: Aljibe.
- Lavié Martínez, J. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura organizativa*. Sevilla: Comunicación Social ediciones y publicaciones.
- Loizaga, F. (2009). *Intervención psicoeducativa con familias. Programa para mejorar la salud de los hijos*. Madrid: Editorial CCS.
- López Melero, M. y Guerrero, J. F. (1993). *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.
- O'Brien, T. y Guiney, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Sanchiz, P.; Gil P. (Eds.) (2008). *Marginación y pobreza en América Latina. Estrategias de supervivencias, políticas gubernamentales y acción social*. Sevilla: Signature Demos.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, vol 51, (2), 102-111.

Recibido: 05.05.11 / Aceptado: 19.12.11