



Perspectiva Educacional, Formación de Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Chile

Torres, Ana María

Estudio de los proyectos de integración escolar de primer año de Educación Básica en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso.

Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 52, núm. 1, 2013, pp. 124-146

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328169006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Estudio de los proyectos de integración escolar de primer año de Educación Básica en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso.

Study of the existing school integration projects in 1st grade belonging to the municipal and subsidized branch in the province of Valparaiso.

Ana María Torres (*)
Secretaría Regional Ministerial de Educación de Valparaíso.
Chile.

RESUMEN:

El objetivo del presente estudio es analizar comparativamente establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso, en relación a las oportunidades de integración educativa al ingreso a la educación regular, según se establece en el Decreto 170 de Integración Escolar. Se utilizó un diseño descriptivo transversal. Los resultados indican que las escuelas municipales abarcan una mayor cantidad de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), concentración de alumnos en 1° básico, mayor diversidad de los diagnósticos contemplados en el decreto 170, en comparación a las escuelas particulares subvencionadas. En 1° básico, la mayor matrícula de estudiantes con NEE corresponde a trastornos específicos del lenguaje, seguidos de Discapacidad intelectual leve; un número importante de estudiantes con NEE transitorias corresponden a estudiantes repitentes. Se concluye que al inicio de la educación formal se observa una mayor integración de NEE en el sector municipal por sobre el particular subvencionado.

(*) Autor(a) para correspondencia:

Magíster Ana María Torres.
Psicóloga.
Secretaría Regional Ministerial de
Educación Valparaíso.
Arlegui 852, Viña del Mar, Chile.
Correo electrónico:
anamariatd@vtr.net

Palabras clave: Educación Especial, Proyectos de Integración Escolar, Necesidades Educativas Especiales Permanentes, Necesidades Educativas Especiales Transitorias, Integración.

ABSTRACT:

The aim of this study is to analyze the municipal and subsidized private schools from the province of Valparaiso, in relation to inclusive education opportunities at the entrance point of the regular education, as it is established in the 170 School Integration Decree. A cross-sectional descriptive design was used. The results show that municipal schools include a higher number of students with Special Educational Needs (SEN) in first grade, along with an important concentration of school enrollment and a wider range of diagnoses, compared to the subsidized private sector. In the first grade, most of the SEN students present specific language disorders, followed by mild intellectual disability, and a significant number of students with transient SEN, which correspond to repeater students. The findings conclude that greater integration in the municipal sector, over the private subsidized one, occurs at the start of formal education.

ACEPTADO:
12 de Diciembre de 2012

RECIBIDO:
16 de Abril de 2012

Key words: Special Education, School Integration Projects; Special Educational Needs transient; Special Educational Needs permanent, Integration.

I. INTRODUCCIÓN

En Chile, la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales se asocia discursivamente con el concepto de educación especial. A su vez, dicho concepto se sustenta en una visión médica de la diferencia, donde se establece categorías diagnósticas precisas de las NEE y se fijan subvenciones especiales y distintas al resto de los estudiantes (Infante, 2010). Es desde esta visión que los nuevos cuerpos legales (Ley N°20.201/2007 y el Decreto 170) han establecido algunos avances, centrados en la ampliación del financiamiento para incorporar al Proyecto de Integración (PIE) de la educación regular a un grupo de estudiantes con NEE transitorias, estableciendo un nuevo marco regulatorio tanto para aquellos como para los niños/as con NEE de carácter permanente, ya existentes en los PIE.

Este cambio en la normativa de educación especial, es relevante, desde la perspectiva que podría propiciar ciertos avances en el abordaje pedagógico e interdisciplinario, tanto para estudiantes con NEE permanentes como para aquellos que no presentan discapacidad, pero sí algunas limitaciones transitorias; favoreciendo las posibilidades de establecer modificaciones en la organización del aula y la escuela que permitan una mejor atención de éstos y del curso en general. A su vez, podría facilitar a los establecimientos de educación regular que reciben subvención del Estado el hacer efectivo, el cumplimiento de Ley General de Educación (2009), en lo que respecta a no seleccionar estudiantes por razones de potencial rendimiento académico, a lo menos hasta 6º básico, financiando los apoyos requeridos para aquellos que presentan algunas de las NEE indicadas en el Decreto 170. Debiéndose cumplir la ley, independiente si voluntariamente optan o no por tener un PIE.

El presente estudio se plantea, como una mirada a los datos cuantitativos existentes en el MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile), respecto al primer año de aplicación de la ley – anteriormente mencionada- y su decreto regulador. Su objetivo general es analizar comparativamente los proyectos de integración de establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso, excluyendo el territorio insular, en relación a las oportunidades de intervención educativa que ofrecen a los y las estudiantes con NEE estipuladas en el decreto 170, al ingreso a la educación regular en 1º Básico.

Se focaliza en este curso, dada la importancia como ingreso a la educación formal

obligatoria, donde deberían lograrse aprendizajes relevantes para la trayectoria escolar como lo es la lectoescritura, y por establecerse en este curso, la edad mínima requerida para realizar una pesquisa temprana a algunos de los diagnósticos indicados en el Decreto 170.

Se espera de ello, obtener información, que permita retroalimentar temprana y oportunamente lo que ha implicado la aplicación del Decreto 170 en su primer año y establecer propuestas de mejora, si así se requiera, para el 1º año básico.

II. ANTECEDENTES REFERENCIALES

A nivel internacional, en los últimos años, el concepto de inclusión se ha ido instalando progresivamente. Anteriormente, en la década de los ochenta, la principal preocupación estuvo en lograr la integración de alumnos/as categorizados con NEE en las escuelas comunes, en términos de facilitar y proveer condiciones de infraestructura física y equipamientos, más que de cambios en los modelos de escuela, en el currículum y en las prácticas de clases (Opertti, 2009). Desde los noventa en adelante la agenda de la UNESCO de Educación para todos (EPT), principalmente reflejada a través de los documentos Declaración Mundial de Educación para todos: satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990) y Educación para todos: satisfaciendo nuestros compromisos colectivos (UNESCO, 2003a) ha constituido un punto de referencia internacional, hacia ampliar y democratizar las oportunidades de formación en el marco del concepto del aprendizaje a lo largo de toda la vida y de la educación como derecho. A su vez, la declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales adoptada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad (UNESCO, 1994) constituye una base para conceptualizar la educación inclusiva, marcando el inicio de un cambio de paradigma. Así, la UNESCO define educación inclusiva como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través del aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias bajo la visión común que abarca a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2009a, p.8-9).

Más que una cuestión marginal relativa a cómo algunos educandos pueden ser integrados en el sistema educativo regular, el enfoque de educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de los educandos. Una educación de calidad es entonces una educación inclusiva, puesto que tiene como finalidad la plena participación de todos los educandos (UNESCO, 2005).

Según Burnett (2008), este concepto se ha visto reforzado con los resultados de las evaluaciones internacionales de aprendizaje, las que muestran que los países que han sido exitosos son también aquellos en los que no hay mayores diferencias de aprendizaje entre las clases y las escuelas, lo cual demostraría que calidad y equidad en el aprendizaje son complementarias. Los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) mostrarían también que los ambientes de aprendizaje heterogéneos facilitan y desarrollan mejores oportunidades de aprendizaje para los grupos socialmente desfavorecidos (Organización para la cooperación y desarrollo económico [OCDE], 2007); y las diversidades constatadas en el aula no impiden que los estudiantes logren buenos resultados de aprendizaje y puede incluso alentar a aquellos más exitosos a obtener resultados sobresalientes (OCDE, 2001, 2003, 2006). Por otro lado, estudios advierten ciertos riesgos para los estudiantes con NEE cuando son integrados en escuelas comunes que no adoptan los cambios institucionales, curriculares y pedagógicos, tendiendo a aumentar las tasas de abandono escolar (Opertti & Belalcazar, 2008).

En esta línea, el Documento emanado de la reunión regional para América Latina y el Caribe, de la UNESCO, realizado en Chile el año 2009, analiza los informes nacionales presentados en la Conferencia Internacional de educación del año 2008, reflejando que son pocos países que señalan la existencia de planes o programas específicos en materia de inclusión educativa en un sentido amplio, es decir, no estrictamente asociados a la atención a personas con NEE, pese a ello reflejan un avance en comparación con la concepción remedial y de déficit de la educación especial tradicional. Un aspecto interesante observado en este informe, es que en los países de la región, existen dispositivos legales que hacen referencia a una visión ampliada de la educación inclusiva, al mismo tiempo que políticas nacionales muy focalizadas en la atención de estudiantes con NEE, concluyendo que uno de los desafíos principales para la educación inclusiva en la región se sitúa no tanto a nivel de los principios o de la visión, sino más bien en asegurar que las estrategias

adoptadas se traduzcan en un cambio efectivo y en profundidad de las prácticas institucionales y pedagógicas en la escuela y en el aula (UNESCO, 2009b).

Según el debate organizado por la UNICEF, UNESCO y Fundación Hineni (2001) sobre inclusión de niños con discapacidad en escuela regular, realizado en Chile, uno de los obstáculos para llevar a buen término el proceso de integración, consistiría en la dificultad para lograr un cambio en las representaciones y creencias que tiene los agentes educativos con respecto a las posibilidades de aprendizaje de las personas con discapacidad.

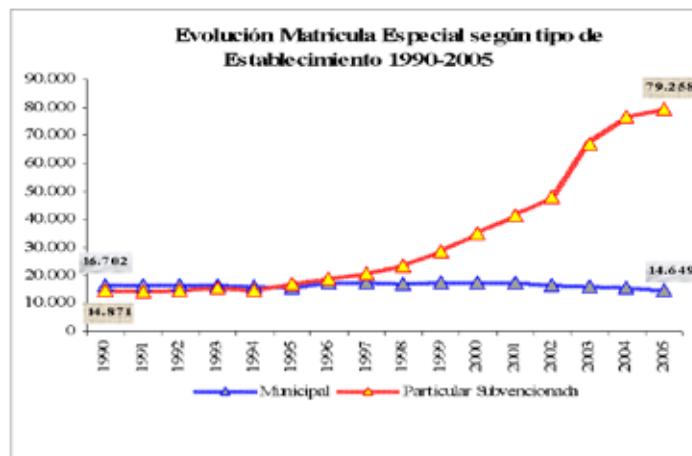
En relación a la segregación por grupos económicos, todas las estadísticas disponibles indican que las personas con discapacidad están sobrerepresentadas entre los pobres (UNESCO, 2009b), a su vez en el Informe Situación Educativa en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2007, p. 138), se observa que “los déficit educativos son parte de una estructura social de marginación sistemática de determinados grupos de la población”. Blanco (2010) plantea que el aumento de acceso a la educación de grupos sociales que habían estado excluidos, tensiona a la escuela y los sistemas educativos sobre cómo construir educación de calidad. Esto último sería especialmente preocupantes en América Latina, caracterizada por ser la región más inequitativa del mundo y por tener sociedades altamente segmentadas (UNESCO, 1996), dado que se sabe existe una relación dialéctica entre inclusión social y educativa (Tedesco, 2004).

En Chile, la situación no ha sido distinta a lo que sucede en el resto de la región. Hasta antes de la aplicación del decreto 170, aquellas escuelas regulares subvencionadas que integraban estudiantes con NEE, otorgaban atención con financiamiento especial, a través de los PIE a aquellos que tenían condición de permanentes, y a través de los Grupos Diferenciales a aquellos con NEE transitorias. Sin embargo, los Grupos Diferenciales, que eran atendidos por parte un/a docente especialista, sólo recibían un aporte menor de financiamiento para materiales del aula de recursos, no existían fondos para cancelar horas de profesionales de apoyo, ni horas de coordinación para la/el profesor jefe con estas/os especialistas. Desde la aplicación del Decreto 170, en el año 2011, ello se hace posible, considerando esta normativa la integración en una misma aula de las NEE permanentes (Deficiencia Mental, Trastornos Motores, Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual, Discapacidad Intelectual, Autismo y Disfasia, y Multidéficit) y NEE Transitorias (Síndrome de Déficit atencional con o sin

hiperactividad o Trastorno Hipercinético, Coeficiente Intelectual en el rango Límite con limitaciones significativas en la conducta adaptativa, Trastornos Específicos del Aprendizaje y Trastornos Específicos del Lenguaje). Los cupos asignados por curso son de 2 estudiantes con NEE permanentes y 5 estudiantes con NEE transitorias. Las horas profesionales para su atención están definida en el art. 86, 87, 88 y 89 de este Decreto. Por otro lado, el mismo, fija dentro de las NEE permanentes, un grupo de más complejidad que pudiera ser sujeto de una mayor subvención, donde los/as estudiantes son atendidos en cursos de no más de ocho. Dentro de los diagnósticos están la Deficiencia Mental severa, la Discapacidad Visual, Discapacidad Auditiva con una pérdida igual o superior a 40 decibeles, Multidéficit, Disfasia Severa y Trastorno Autista o del espectro autista.

En cuanto a la segmentación entre establecimientos municipales y el particular subvencionado; históricamente, datos del MINEDUC previos a la aplicación del decreto 170, indicaban un fuerte aumento de la matrícula de educación especial en el sector particular subvencionado desde el año 1998. Así, el año 2005 para el sector particular subvencionado era de 79.258 y para el sector municipal de 14.649, según indica la Figura 1:

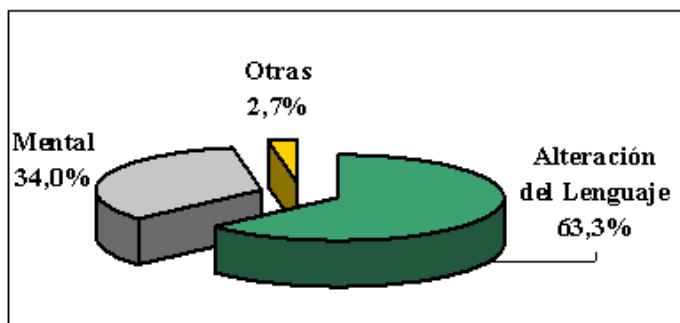
Figura 1. Evolución Matrícula Especial según tipo de Establecimiento 1990-2005



Fuente: MINEDUC (2006).

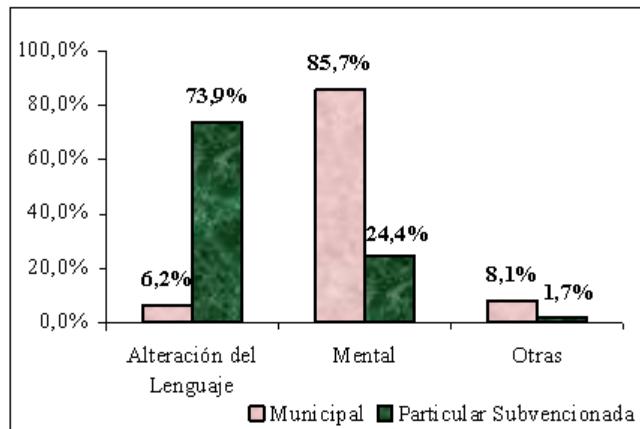
Dicho aumento, estaba fundamentalmente ligado a la proliferación de las escuelas de lenguaje en el sector particular subvencionado, según las Figuras 2 y 3

Figura 2. Matrícula según tipo de Discapacidad.



Fuente: MINEDUC (2005)

Figura 3. Distribución Matrícula Especial por tipo de Discapacidad según tipo de Establecimiento



Fuente: MINEDUC (2005)

En el último anuario estadístico disponible en la web del MINEDUC, correspondiente al año 2009, la matrícula de Educación especial en establecimientos municipales era de 14.959 estudiantes y para los particulares subvencionados ésta había seguido aumentando hasta la cifra de 117.214 estudiantes.

La actual ley 20.201 y el decreto 170 al ampliar los recursos otorgados y las posibilidades de integración escolar en la educación regular hacia los trastornos transitorios, ha permitido trasparentar, hasta cierto punto, las condiciones de trabajo pedagógico, en los sectores municipales y particulares subvencionados desde 1º básico a 4º Medio, y podría permitir realizar una interpretación de los resultados

de las evaluaciones nacionales y de los planes de mejora conforme a la Ley de Subvención Escolar Preferencial, con mayor información comparativa.

Para esta investigación, la pregunta de investigación queda circunscrita de la siguiente manera:

¿Cuáles son las características comparativas de la matrícula de educación especial, en los Proyectos de Integración Educativa (PIE) en 1º básico, al ingreso de la educación regular obligatoria, en los de establecimientos municipales y particulares subvencionados el año 2011 en la provincia de Valparaíso?

III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL:

Analizar comparativamente los establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso en relación a las oportunidades de intervención educativa que ofrecen a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) al ingreso a la educación formal en 1º Básico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Analizar comparativa la distribución de los estudiantes con NEE de 1º básico en PIE en establecimientos municipales y particulares subvencionados en relación al total de la matrícula de 1º básico en cada una de las modalidades.
2. Analizar comparativamente la distribución estudiantes con NEE en 1º básico, según sexo y tipo de sostenedor.
3. Analizar comparativamente los tipos de NEE de estudiantes de 1º básico en PIE en establecimientos municipales y particulares subvencionados.

IV. METODOLOGÍA

VARIABLES

NEE Permanentes: según la normativa del Ministerio de educación, corresponde a "aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar" (Ministerio de Educación, 2009, p.2)

NNE Transitorias: según la normativa del Ministerio de educación, corresponde a aquellas no permanentes que experimentan los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado periodo de su escolarización (Ministerio de Educación, 2009).

Tipo de sostenedor educacional: Municipal y particular subvencionado

Sexo: hombres y mujeres

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se utilizó un diseño de investigación de tipo descriptiva, transversal.

La información muestral fue obtenida de la base de datos regional de los PIE que posee el Ministerio de Educación, filtrándola por provincia, dependencia, curso (1º básico) y sexo. Y del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), para los datos censales de matrícula provincial en 1º básico.

MUESTRA

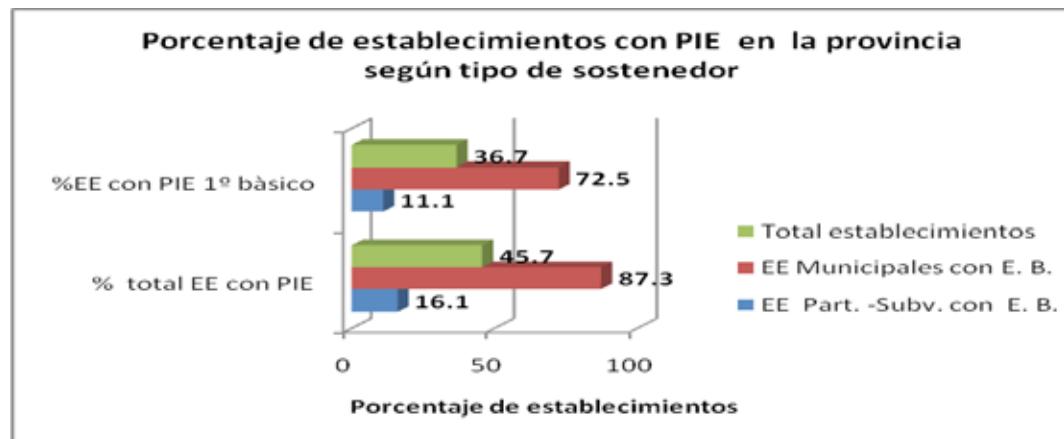
La muestra la constituyen el universo de establecimientos y estudiantes de 1º básico de la Provincia de Valparaíso, excluyendo el territorio insular, cuyos cursos poseían proyecto de integración el año 2011, según el Decreto 170 del Ministerio de Educación. Se excluyen las tradicionales escuelas especiales y de lenguaje y el territorio insular. Así, del total de 341 establecimientos subvencionados de la provincia que cuentan

con enseñanza básica regular (142 municipales y 199 particulares subvencionados), aquellos que contaron con proyecto de integración escolar ese año correspondieron a 156 (124 municipales y 32 particulares subvencionados). De estos últimos, los que tenían incorporado su PIE en 1º básico, fueron 103 municipales y 22 particulares subvencionados. La matrícula total provincial no insular, en primer año básico fue de 11372 estudiantes.

V. RESULTADOS

Del total de establecimientos subvencionados de la provincia de Valparaíso no insular, con enseñanza básica regular, un 45,7% tuvieron Proyecto de Integración Escolar el año 2011. De este porcentaje, los sostenedores municipales tenían PIE en un 87,3% de sus escuelas y los sostenedores particulares, sólo los tenían en un 16,1% de sus escuelas. De los proyectos de integración existentes este año, contemplaron el 1º básico como parte del mismo, un 72,5% de las escuelas municipales, y para el caso del sector particular, sus escuelas sólo lo contemplaban en este curso para un 11,1%. Según muestra la Figura 4.

Figura 4. Porcentaje de establecimientos con PIE en la providencia según tipo de sostenedor.



Fuente: Secretaría Regional Ministerial de Educación Valparaíso (2011).

Con respecto a la matrícula, en la provincia de Valparaíso (sin el territorio insular), el año 2011, de los/as 11372 estudiantes matriculados en 1º básico en establecimientos regulares que reciben subvención del Estado, 4218 estaban en un curso en que existían alumnos integrados, según Decreto 170, correspondiente a un 37%.

Según el tipo de sostenedor, es posible observar que en los establecimientos Municipalizados de 3817 estudiantes matriculados en la provincia en 1º básico, un 87,8% (3350 niños/as) estaba matriculados en un establecimiento que tenía proyector de integración y sólo el 12,2% no lo estaba. A ello hay que agregar que la mayoría de las escuelas rurales son municipales y que por su pequeña matrícula, en algunos casos no cuentan con estudiantes en este curso. Por su parte, en los establecimientos particulares subvencionados la matrícula total en 1º básico para la provincia fue de 7555 estudiantes, de los cuales 868 estaban matriculados en un establecimiento con proyecto de integración, correspondiendo sólo al 11,5%. Según se observa en la Figura 5 y Figura 6:

Figura 5. Porcentaje de estudiantes de 1º básico que asisten a establecimientos Part. Subv. Con PIE en relación al total matrícula Part. Subv. en este curso



Fuente: Secretaría Regional Ministerial de Educación Valparaíso (2011).

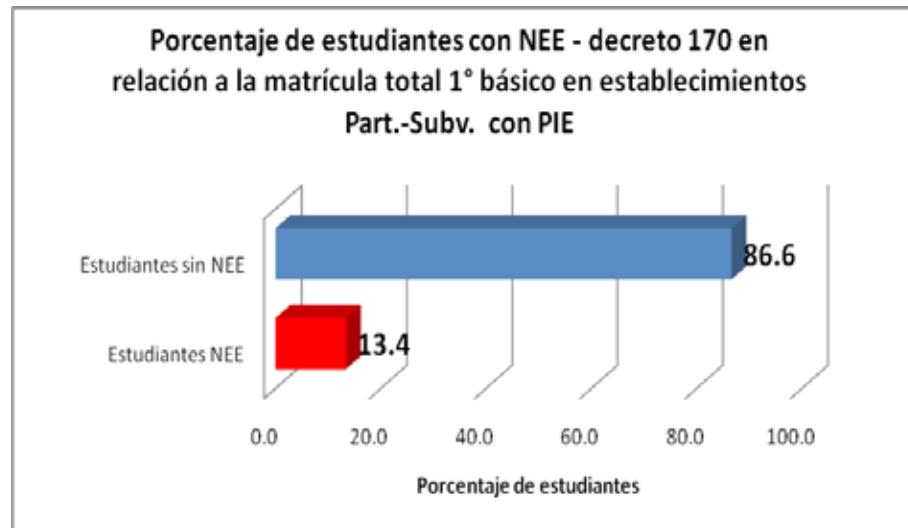
Figura 6. Porcentaje de estudiantes en 1º básico que asisten a establecimientos municipales con PIE y sin PIE en relación al total de la matrícula municipal de este curso.



Fuente: Secretaría Regional Ministerial de Educación Valparaíso (2011).

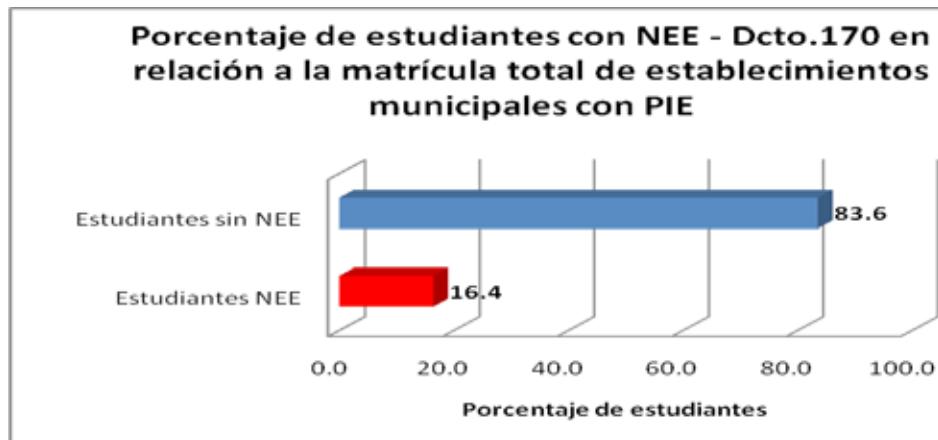
De los 3350 estudiantes matriculados en 1º básico en establecimientos municipales que tuvieron PIE, 551 tenían diagnóstico de alguna NEE considerada en el Decreto (16,4%) y eran parte del PIE en ese curso (346 hombres y 205 mujeres). De los 868 estudiantes matriculados en 1º básico en establecimientos particulares subvencionados con PIE, sólo 116 estudiantes tenían diagnóstico de alguna NEE considerada en el Decreto (13,4%) y eran parte del PIE en ese curso (83 hombres y 33 mujeres), según se observa en la Figura 7 y Figura 8:

Figura 7. Porcentaje de estudiante con NEE -decreto 170- en relación a la matrícula total 1º básico con establecimientos Part. Subv. con PIE



Fuente: Secretaría Regional Ministerial de Educación Valparaíso (2011).

Figura 8. Porcentaje de estudiantes con NEE-decreto 170-en relación a la matrícula total de establecimientos municipales con PIE.



Fuente: Secretaría Regional Ministerial de Educación Valparaíso (2011).

De ello se deduce que la concentración de estudiantes con NEE incluidas en el Decreto 170, para 1º básico, es mayor dentro de las escuelas con PIE, en el sector municipal que en el sector Particular Subvencionado.

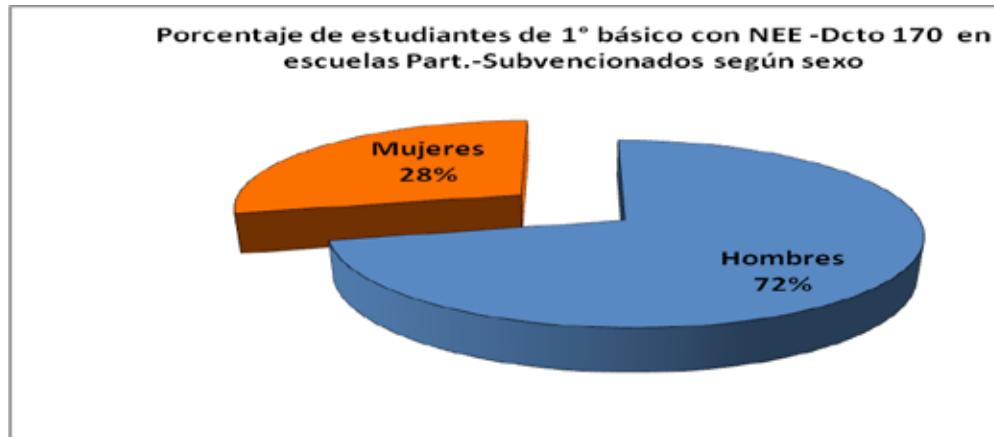
La distribución por sexo de los y las estudiantes con NEE, que participaban del PIE en 1º básico, sigue lo indicado en la literatura, respecto a una mayor prevalencia de hombres que mujeres en la mayoría de los diagnósticos más prevalentes contemplados en el Decreto 170 (American Psychiatric Association, 2005), siendo levemente superior en los particulares subvencionados, según se muestra a continuación en las Figuras 9 y 10:

Figura 9. Porcentaje de estudiantes de 1º básico con NEE-decreto 170-en escuelas municipales según sexo



Fuente: Secretaría Regional Ministerial de Educación Valparaíso (2011).

Figura 10. Porcentaje de estudiantes de 1° básico con NEE-decreto 170- en especiales Part. Subv. según sexo



Fuente: Secretaría Regional Ministerial de Educación Valparaíso (2011).

Por otro lado, las cifras indican que en 1° básico, las escuelas municipales abarcan no sólo una mayor cantidad de estudiantes con NEE y de concentración de ellos al interior de la sala de clases, sino también una mayor diversidad de los diagnósticos contemplados en el decreto, que el sector particular subvencionado. Destaca, por un lado, que los Trastornos específicos del Lenguaje, siguen siendo mayoritarios en la matrícula de educación especial, sin embargo, ahora, dentro de la educación regular, dichos trastornos son acogidos masivamente en el sector municipal, saliendo del sector particular subvencionado, donde se encontraban con anterioridad de manera mayoritaria, dentro de las Escuelas de Lenguaje, las que atienden niños/as entre los 3 y los 5 años 11 meses. En segundo lugar, se ubica la Discapacidad Mental Leve, mayoritariamente en el sector municipal. Luego aparecen el Trastorno por Déficit Atencional, las Dificultades Específicas del aprendizaje y los Coeficiente Intelectual (CI) Limítrofes, todos ubicados ampliamente el sector municipal. Así, en general, la distribución porcentual de los/as estudiantes con NEE, en relación a la matrícula total de 1° básico indican una mayor concentración en el sector municipal que en el sector particular subvencionado (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Distribución cuantitativa de la matrícula de las Necesidades Educativas Especiales del Decreto 170, en 1º básico, en el sector municipal y particular subvencionado, y su relación porcentual en relación a la matrícula total del 1º básico por tipo de sostenedor.

NEE	Nºest. Municipal	Nºest. Part-Subv.	Municipal (porcentaje)	Part-Subv. (porcentaje)
Baja Visión	1	0	0,026	0,000
CI Limítrofe	21	3	0,550	0,040
Discapac. Intelectual Leve	129	8	3,380	0,106
Discapac. Intelectual Moderada	0	2	0,000	0,026
Dificultades Específicas de Aprendizaje	26	5	0,681	0,066
Discapacidad Motora Grave	1	0	0,026	0,000
Discapacidad Motora Leve	2	0	0,052	0,000
Disfasia	3	1	0,079	0,013
Graves Alteraciones de la Relación y de la Comunicación	2	9	0,052	0,119
Hipoacusia Moderada	3	0	0,079	0,000
Trast. Específ. del Lenguaje	318	77	8,331	1,019
Síndrome de Déficit Atencional	40	10	1,048	0,132
Trastorno del Espectro Autista	5	1	0,131	0,013
Total	551	116	14,435	1,535

Fuente: Secretaría Regional Ministerial de Educación Valparaíso (2011).

En cuanto a la concentración de los diagnósticos dentro de los 1º básico, en el grupo de establecimientos que cuentan con PIE, según tipo de sostenedor, es posible señalar, que luego de los Trastornos Específicos del Lenguaje, el mayor porcentaje de la matrícula con NEE se evidencia para el grupo de estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve y CI limítrofe, correspondiendo la suma de ambos grupos, en el sector municipal a un 4,48%, y en el sector particular subvencionado a un 1,27. Ello implica un mayor desafío para la /el docente del sector municipal en cuanto a la integración en su trabajo pedagógico. Por otro lado, es posible señalar, que en el caso del Síndrome de Déficit Atencional y los CI Limítrofes, donde el decreto permite el diagnóstico con a lo menos 6 años de edad, y para el caso de las Dificultades Específicas del Aprendizaje, donde se debe tener cumplido el 1º año Básico, los

datos indicarían que este grupo de estudiantes correspondería a remitentes (Ver Tabla 2).

Si bien es posible señalar que los datos reflejan lo que sucede ampliamente en el sector municipal, no ocurre lo mismo con el sector particular subvencionado, donde los establecimientos mayoritariamente no tienen PIE en este curso, por lo cual no es posible saber si efectivamente no tienen más niños/as diagnosticados o no están siendo pesquisados y/o atendidos.

Tabla 2.

Porcentaje de estudiantes con NEE en relación al total de matrícula en 1º básico de establecimientos con PIE en este curso, según tipo de sostenedor.

NEE	Particular subvencionado	Municipal
Baja Visión	0	0,03
CI Limítrofe	0,35	0,63
Discapacidad Intelectual Leve	0,92	3,85
Discapacidad Intelectual Moderada	0,23	0
Dificultades Específicas de Aprendizaje	0,58	0,78
Discapacidad Motora Grave	0	0,03
Discapacidad Motora Leve	0	0,06
Disfasia	0,12	0,09
Graves Alteraciones de la Relación y Comunicac.	1,04	0,06
Hipoacusia Moderada	0	0,09
Trast. Específico del Lenguaje	8,87	9,49
Síndrome Déficit Atencional	1,15	1,19
Trastorno del Espectro Autista	0,12	0,15
Total	13,38	16,45

Fuente: Secretaría Regional Ministerial de Educación Valparaíso (2011).

VI. CONCLUSIONES

Hasta antes de la aplicación del decreto 170, la matrícula de estudiantes con NEE en el sector particular subvencionado venía en aumento, fuertemente asociada al nivel pre-escolar, ubicándose lejos por sobre la municipal, cuya tendencia en los últimos años fue a mantenerse estable. Los datos reflejados en este estudio, para el caso estudiantes de 1° básico, indican que esta tendencia tiende a invertirse y hacerse evidente una mayor integración de estudiantes con NEE en el sector municipal por sobre el particular subvencionado, al inicio de la educación regular. Así, para este curso, pareciera evidenciarse dos sistemas educacionales, uno que recibe ampliamente a estudiantes con NEE, acordes al Decreto 170, desarrollando estrategias de apoyo a través de los PIE; y otro, que lo hace muy minoritariamente. Dicha situación es preocupante, dado las investigaciones muestran que los países más exitosos en las evaluaciones internacionales, son aquellos en los cuales no hay mayores diferencias entre las aulas y las escuelas.

Si los establecimientos educacionales de enseñanza básica regular que reciben subvención del Estado, están obligados por la Ley General de Educación a no considerar en los procesos de admisión el potencial de rendimiento académico, a tener a lo menos un 15% de estudiantes en condición de vulnerabilidad social (Decreto 196/2006 MINEDUC) y dicha vulnerabilidad social constituye un factor de riesgo conocido en la existencia de NEE, se observa poco coherente que exista un porcentaje tan reducido de establecimientos particulares subvencionados con proyecto de integración, lo cual constituye un desafío de ajuste a las políticas educativas y las fiscalizaciones en este ámbito. Este punto es especialmente relevante para los establecimientos particulares subvencionados de enseñanza básica en convenio con Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008), donde existe el compromiso de los sostenedores de mejorar rendimientos con énfasis en los estudiantes de mayor vulnerabilidad socioeconómica, en condición de prioritario, y en los de bajo rendimiento escolar, a la vez de retenerlos en el sistema.

En cuanto a la distribución por sexo de los y las estudiantes con las NEE indicadas en el decreto 170, en 1° básico, los resultados son coherentes con lo indicado en la literatura, existiendo un mayor porcentaje de hombres que de mujeres, tanto en el sector municipal (63% son hombres), como en el particular subvencionado, donde es levemente superior (72% son hombres). Este dato es relevante, dado que implica,

considerar esta variable, en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

Con respecto a los tipos de NEE presentes en los estudiantes de 1° básico de las escuelas municipales y particulares subvencionadas donde existe Proyecto de Integración Escolar, se observa, por una lado, la mantención de los trastornos específicos del lenguaje como la mayor matrícula de estudiantes con NEE, sin embargo, para el caso de la educación regular, ésta se traslada mayoritariamente del sector particular subvencionado, en el nivel preescolar, al 1° básico del sector municipal; y por otro, que el porcentaje de matrícula por discapacidad intelectual leve sumada al CI limítrofe en el sector municipal corresponden a un 4,48% de la matrícula de estudiantes que asisten a un 1° básico con PIE, en comparación a un 1,27 de establecimientos en PIE del sector particular subvencionado; y por último, es posible deducir que un número importante de estudiantes con NEE de carácter transitoria en 1° básico, sean repitentes de curso.

En cuanto a la mayor variedad de diagnósticos en el sector municipal que en el particular – subvencionado en este curso, parece claro deducir que el trabajo para las/los docentes exige mayor complejidad de competencias profesionales, a la vez de mayores tiempos, de planificación y reflexión pedagógica, como para el trabajo con la familia. Por ello, se estima necesario, que lo contemplado en el decreto 170 para la asignación de horas al docente de educación regular para estas tareas, pudiera recibir modificaciones en su cálculo, de manera de incorporar, no sólo el número de estudiantes integrados, sino también la diversidad de diagnósticos atendidos, pues es distinto atender estudiantes en aulas con uno o dos diagnósticos de los considerados transitorios, a incorporar una mayor diversidad e incluir aquellos permanentes, como está ocurriendo en este momento, en el sector municipal para este curso, a diferencia del particular - subvencionado. Además, la interpretación de los resultados en las pruebas nacionales, como el SIMCE para 2° básico, y las mediciones de los Planes de Mejora para los establecimientos en convenio SEP en lo relativo a las metas de velocidad, comprensión lectora y otros aprendizajes en 1° básico, debieran considerar este antecedente.

Por otro lado, es posible esperar que un favorable desarrollo de los PIE en 1° básico podría permitir reducir la cantidad de niños y niñas que repiten este curso, con los efectos favorables tanto en sus aprendizajes como en su desarrollo emocional, además de reducir los costos que las repitencias implican para el Estado, tanto en

la subvención tradicional y en algunos casos Preferencial, como otros asociados a textos de estudios y alimentación.

Para que el proceso sea efectivo, según indica la evidencia internacional, se requiere no perder de vista o minimizar los aspectos institucionales y organizacionales de la escuela y el aula, que favorecen las estrategias pedagógicas planificadas y llevadas a cabo por las/los docentes. En este punto, es relevante el rol de liderazgo de los equipos directivos para construir un nuevo modelo de escuela, que integra, que mira hacia la inclusión y que ve en esto una oportunidad hacia la calidad en educación. En sintonía con ello, se requiere avanzar hacia un diseño de asesoría del Ministerio de Educación, que en la práctica, coloque los énfasis en cómo trabajar con la diversidad, en las competencias docentes a desarrollar, en la organización propicia del aula y de las planificaciones de clases, en las habilidades y valores a trabajar con los estudiantes para que el clima de aula sea el adecuado; en la forma de informar, sensibilizar y promover a la familia; en el desarrollo del trabajo interdisciplinario y con las redes de la comunidad, entre otros. Todo ello, indudablemente debe ir en armonía, con las políticas de formación docente, del modelo de escuela y sociedad que se quiere construir.

En lo específico e inmediato, se estima necesario que la utilización de los recursos financieros asignados al PIE vía subvención ministerial, contemple en una primera etapa, la implementación de capacitación para las/los profesoras jefas/es de 1º básico en intervención pedagógica sobre las NEE más prevalentes de las señaladas en la normativa, de manera de facilitar la articulación, el trabajo interdisciplinario y la calidad de las estrategias pedagógicas desplegadas; dicha capacitación debería estar enfocada no sólo hacia adquisición de conocimientos en la materia, sino también en el desarrollo de representaciones sociales y creencias en los/as docentes que faciliten el proceso de aprendizaje. Para el sector municipal, las NEE más prevalentes, corresponden a los Trastornos Específicos del Lenguaje, Discapacidad Intelectual Leve y Trastorno de Déficit Atencional. Además, se deduce pertinente potenciar la fiscalización, tanto en los procesos de admisión a establecimientos particulares subvencionados, de manera de garantizar el cumplimiento de la LGE, respecto a no seleccionar estudiantes por potencial rendimiento al inicio de la educación regular; como del sistema de evaluación y seguimiento que deben llevar a cabo los propios establecimientos educacionales respecto a sus PIE, incorporando indicadores de impacto de las estrategias desarrolladas para cada niño/a del proyecto, y del nivel de

satisfacción de las familias de todos/as los/as estudiantes del curso.

Finalmente, se requiere complementar los resultados obtenidos con otros estudios, como: aquellos de tipo cualitativos sobre factores que inciden en que los establecimientos particulares subvencionados tengan menos proyectos de integración que los municipales; estudios longitudinales de los estudiantes con TEL, que habiendo participado de una Escuela de Lenguaje, continúan integrados al pasar a la educación regular; estudios comparativos cuantitativos sobre la repitencia en 1º básico en establecimientos con PIE, antes y después de la aplicación del decreto 170; estudios comparativos entre el sector municipal y el particular subvencionados, para este curso, sobre la prevalencia de estudiantes con otras necesidades educativas, como por ejemplo los que presentan talentos, trastornos emocionales y trastornos conductuales; e investigaciones sobre los avances de los estudiantes con NEE de los PIE, y su relación con los cambios institucionales, curriculares y pedagógicos, en la escuela y el aula.

VII. BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association (2005). *Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos mentales*. España: Editorial Masson.

Blanco, R. (marzo, 2010). Desafíos y propuestas frente a la exclusión educativa en América Latina. En D. Eroles (Editora), *VII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Jornadas realizadas en Madrid, España.

Burnett, N. (2008). *What kind of UNESCO for what kind of education?* Hugh Gaitskell Memorial Lecture. Recuperado el 15 de marzo de 2012 desde http://www.oei.es/pdf2/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf

Congreso Nacional de Chile (2007). *Ley 20201*. Recuperado el 8 de marzo de 2012 desde: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200810271404140.Ley20201.pdf>

Congreso Nacional de Chile (2008). *Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Recuperado el 8 de marzo de 2012 desde <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001&buscar=ley+20248>.

Congreso Nacional de Chile (2009). *Ley General de Educación N°20370*. Recuperado el 8 de marzo de 2012 desde <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=&idVersion=2009-09-12>.

Infante, M. (sin fecha, 2010). Desafíos de Formación Docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.

Ministerio de Educación (2006). *Anuario estadístico año 2005*. Recuperado el 15 de marzo de 2012 desde http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/anuarios_anteriores_detalle_ficha.

Ministerio de Educación (2006). *Decreto 196. Reglamenta obligatoriedad de establecimientos educacionales de contar a lo menos un 15% de alumnos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica como requisito para impetrar la subvención*. Recuperado el 15 de marzo de 2112 desde www.opech.cl/legislativo/debate_legislativo/2006_Leyes/dto-196.pdf

Ministerio de Educación (2009). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.* Recuperado el 15 de marzo de 2012 desde <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>.

Ministerio de Educación (2010). *Anuario estadístico año 2009.* Recuperado el 18 de marzo de 2012 desde http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/anuarios_estadisticos.

Opertti, R. (2009). Educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro. *La educación especial y social del siglo XIX.* Coloquio llevado a cabo en Pamplona, España. Recuperado el 20 de marzo de 2012 desde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0906Pamplona/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf

Opertti, R. & Belalcazar, C. (sin fecha, 2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas*, 38(1), s/p.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2001). *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000.* París: Ediciones OCDE.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000.* París: Ediciones OCDE.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2006). *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003.* París: Ediciones OCDE.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world.* París: Ediciones OCDE.

Secretaría Ministerial de Educación Valparaíso (2011). Base de datos Interna de Educación Especial y del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE). Valparaíso: Secretaría Ministerial de Educación Valparaíso.

- Tedesco, J. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*. En J. García Huidobro (Editor). Políticas Educativas y Equidad. Reflexiones del Seminario Internacional (pp. 59-68). Santiago de Chile: Fundación Ford, UNICEF, UNESCO y Universidad Alberto Hurtado.
- UNESCO (1990). *World declaration on education for all meeting basic learning needs*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un Tesoro* (Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI). París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2005). *Orientaciones para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2007). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago: Ediciones UNESCO -OREALC.
- UNESCO (2009a). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: Ediciones UNESCO. Recuperado el 20 de marzo de 2012 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNESCO (2009b, noviembre). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Un análisis exploratorio de los Informes nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación 2008. Documento presentado en la reunión regional de la UNESCO “Educación Inclusiva en América Latina: Identificar y analizar los avances y desafíos pendientes, Santiago, Chile.
- UNICEF (2001). Ciclo de debates Desafíos de la Política Educacional. Debate 8: Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Recuperado de: http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/47/debate8.pdf.