



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Cuadra Martínez, David Jorge
Representaciones Sociales de Niño Integrado y Proyecto de Integración Escolar en Escuelas Básicas
Con y Sin Integración
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 6, núm. 3, 2008,
pp. 121-138
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160306>

- 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

ISSN: 1696-4713



REPRESENTACIONES SOCIALES DE NIÑO INTEGRADO Y PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS BÁSICAS CON Y SIN INTEGRACIÓN

David Jorge Cuadra Martínez

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2008) - Volumen 6, Número 3

<http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art5.pdf>

Fecha de recepción: 9 de mayo de 2008
Fecha de aceptación: 23 de junio de 2008



En Chile, la integración escolar se instala con la expectativa de ser la estrategia educativa que posibilitará no sólo el principio de equidad en función de la diversidad de alumnos(as), sino que también de calidad, en la medida que se le otorga el rol de accionar como una alternativa de educación que favorezca a todo el sistema escolar.

Actualmente se observan avances en la materia que parten desde el ámbito legal, área donde se han aprobado leyes a favor de la plena integración social y escolar de personas con discapacidad, permitiendo el aumento en la cobertura de atención de estos grupos, básicamente en proyectos de integración escolar, opción de educación especial que para el año 2003 resultó en un incremento del 616% y a la fecha sigue en franco crecimiento (Romero y Lauretti, 2006).

No obstante lo anterior, dada la realidad nacional y también latinoamericana, caracterizadas por estructuras sociales altamente excluyentes para estos grupos (Samaniego, 2006), los sistemas escolares se constituyen en contextos que discriminan a gran parte de sus alumnos(as). Precisamente son los grupos que más necesitan el acceso a la educación quienes se encuentran en mayor desventaja, entre estos, alumnos(as) de zonas rurales aisladas, extrema pobreza y que presentan discapacidad (Blanco, 2006).

Dentro de los factores que han sido considerados altamente relevantes para el logro de la integración escolar se encuentran las actitudes o disposición del docente hacia esta alternativa de educación y los alumnos(as) con necesidades educativas especiales (Álvarez, E., Álvarez, M., Campos y Castro, 2005; Manosalva, 1997).

Lo anterior evidencia la necesidad de estudiar los significados construidos por los docentes acerca de la integración escolar, asumiendo que estas significaciones se encuentran asociadas a la praxis educativa y por ende, pueden contribuir en la gestación de prácticas educativas inclusivas o excluyentes. Desde esta reflexión, las representaciones sociales constituyen el enfoque que más se aproxima al fenómeno de estudio aquí expuesto, en la medida que constituyen un tipo de conocimiento de sentido común que permite percibir, organizar, insertarse y actuar en el mundo social, incluyendo un sistema de valores, ideas y formas de actuar. En síntesis, éstas vienen a representar un modo de conocimiento y un tipo de pensamiento social que estructura la comunicación y el comportamiento de los integrantes de un grupo (Mora, 2002).

De esta manera, esta investigación ha buscado dar respuesta al siguiente problema de estudio: **¿Cuáles son las representaciones sociales de Niño integrado y Proyecto de integración escolar de Profesores de escuelas de educación básica municipal con y sin alumnos integrados, de las comunas de Copiapó y Tierra Amarilla, III región?**

El objetivo general que se persiguió fue **determinar las representaciones sociales de Niño integrado y Proyecto de integración escolar (PIE) de Profesores de escuelas básicas municipales con y sin alumnos integrados de las comunas de Copiapó y Tierra Amarilla, III región**. A nivel específico el estudio buscó:

1. Definir y comparar las representaciones sociales de Niño integrado que tienen profesores de escuelas de educación básica municipales con y sin alumnos integrados.
2. Definir y comparar las representaciones sociales de Proyecto de integración escolar que tienen profesores de escuelas básicas municipales con y sin alumnos integrados.

3. Determinar qué tipo de paradigma educacional se asocia con las representaciones sociales de Niño integrado y Proyecto de integración escolar de Profesores de escuelas básicas municipales con y sin alumnos integrados.

Finalmente, cabe destacar la relevancia y pertinencia de abordar las representaciones sociales de los docentes sobre integración escolar, pues esto permite comprender la manera en que se han desarrollado las prácticas educativas y desde ahí sentar una base para que las intervenciones logren mayor eficacia en el proceso de integración escolar, considerando además las elevadas expectativas políticas, sociales y educacionales que la sociedad de hoy tiene sobre esta modalidad de educación especial, las dificultades que ha enfrentado para su implementación y el creciente y rápido ascenso en la matrícula de alumnos(as) integrados (Comisión de expertos de educación especial, 2004).

Por otro lado, la naturaleza relacional de las necesidades educativas especiales hacen que las decisiones tomadas por los Profesores(as), las metodologías de enseñanza empleadas y el tipo de interacción con sus alumnos(as), procesos que se basan en gran parte en la representación social que posea el grupo, contribuyan al aumento de las dificultades de aprendizaje o a una disminución de las mismas.

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

1.1. Desde las necesidades educativas especiales a la integración escolar

Desde la década del 60 se suceden cambios sociales importantes que van a desarrollar un nuevo enfoque en materia de discapacidad que funda los pasos para el surgimiento de un nuevo paradigma. Nirje en Suecia, Mikkelsen en Dinamarca y Wolfenberger en Estados Unidos acuñan el concepto de Normalización para dar cuenta de la necesidad de incorporar a los espacios sociales lo más comunes y corrientes a aquellos que presentan discapacidad (Bautista, 1993).

Más tarde en el año 1974, el Reino Unido convoca a una asamblea de especialistas que publica en 1978 el informe Warnock, donde se define el concepto de Necesidades educativas especiales y se plantea el derecho de todo niño(a) a asistir a las escuelas de educación regular (Bautista, 1993).

Desde este planteamiento las necesidades educativas especiales surgen de la relación entre las capacidades y características del alumno(a) y las del contexto escolar en que se inserta. Así, esta revalorización del rol que le compete a la escuela en la generación de las necesidades educativas especiales va a complementar los enfoques provenientes de la Asociación Americana de Retraso Mental y de la Organización mundial de la salud, con la Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud, que entienden la discapacidad como el resultado de la interacción entre las capacidades que posee la persona y las características del medio en que se desenvuelven.

Desde estas concepciones teóricas la educación va gestando cambios que traen como resultado la implementación de medidas que aseguren el acceso de todos los alumnos(as) al sistema escolar.

En Chile, con la reforma educacional que se inicia en el año 1990, la integración escolar pasa a ser una de las medidas más revolucionarias, publicándose en el año 1994 la ley 19284 sobre plena integración social de personas con discapacidad, dando paso a la integración escolar de estos alumnos(as) a escuelas regulares, con los apoyos educativos especiales respectivos, medida concretizada en la proliferación de Proyectos de integración escolar desarrollados en contextos de educación regular.

Básicamente, integración escolar es definido como un proceso que busca unir la educación regular y especial a fin de ofertar un conglomerado de servicios en base a las características y necesidades de los alumnos(as) (Birch, 1974 en Bautista, 1993).

En una línea semejante, Manosalva (1997) dice que la integración escolar consiste en un proceso que permite al alumno(a) con necesidades educativas especiales educarse en contextos escolares en condiciones de igualdad, a la vez que esta institución le oferta los sistemas de apoyo necesarios para su desarrollo personal.

Hoy por hoy se proponen una serie de servicios de educación especial que denotan distintos niveles de integración que se pueden situar entre la escuela especial y la clase de educación regular. El Ministerio de educación de Chile, a través de los Proyectos de integración escolar oferta las siguientes modalidades de atención de alumnos(as) con discapacidad:

- Opción 1: El alumno(a) asiste todo el tiempo a clases en el aula de educación regular. Recibe apoyo de profesionales especialistas en un horario que no altere sus clases.
- Opción 2: El alumno(a) asiste la mayor parte del tiempo al aula regular y el resto del tiempo recibe atención en el aula de recursos por parte de especialistas.
- Opción 3: El alumno(a) asiste la mitad del tiempo al aula de recursos y la otra mitad a la sala de clases regular.
- Opción 4: Consiste en un curso especial inserto dentro de la escuela regular. Los alumnos(as) reciben atención en el aula especial todo el tiempo y comparten en recreos, actos, comedores, etc. con el resto de los compañeros.

Un Proyecto de integración escolar es definido como una estrategia del Ministerio de educación cuyo objetivo es proveer de los apoyos educativos especiales a los alumnos(as) que presentan discapacidad o Trastornos específicos de lenguaje. Para su implementación, las condiciones básicas implican la contratación de profesionales de apoyo, adquisición de materiales didácticos, la capacitación docente y las debidas adecuaciones de infraestructura cuando sea necesario. Respecto su financiamiento, las escuelas pueden solicitar al Mineduc la subvención correspondiente a educación especial (Comisión de expertos, 2004).

Bautista (1993) apunta entre las condiciones necesarias para la implementación de un PIE, la sensibilización, información y formación permanente del cuerpo docente; una legislación que de garantía y promueva el proceso de integración; la implementación del programa incluyendo la atención temprana; la reducción de la proporción Profesor-alumno(a) por sala de clases; la flexibilidad del currículum; la supresión de barreras físicas; la adecuada dotación de recursos humanos y materiales; el trabajo coordinado entre la escuela y la comunidad; la participación activa de los padres en el proceso educativo.

1.2. Resultados, avances y problemas en integración escolar

Las dificultades que presenta la integración escolar en nuestro país surgen desde un ámbito legal. La definición de educación especial que presenta la Ley Orgánica Constitucional LOCE, 1990, no expone con claridad el rol de esta modalidad de educación, conceptualizándola como una tipo diferenciado de educación básica, flexible y dinámico, que debe desarrollar su campo de acción prioritariamente en el sistema de educación regular. Por el contrario, la Ley de subvenciones del año 1998 la concibe como una modalidad diferente de la educación básica (Comisión de expertos, 2004).

Otra de las dificultades ligadas específicamente a Proyecto de integración escolar se encuentra relacionada con la elevada burocracia para la elaboración, aprobación, seguimiento y evaluación de estos programas. Ligado a esto surgen obstáculos de tipo económico para el financiamiento debido a la baja asistencia de alumnos(as) a clases o a la baja matrícula inicial; una falta de criterios claros en el otorgamiento de carga horaria a los profesionales especialistas y el escaso tiempo para el trabajo coordinado del equipo de profesionales y docentes de aula regular (Comisión de expertos, 2004).

Específicamente, las principales barreras que enfrenta este tipo de educación (Comisión de expertos, 2004) dicen relación con la desigualdad en el sistema educativo ligadas a la falta de estadísticas confiables, bajas ofertas de formación laboral y atención de alumnos(as) cuya edad se encuentra entre los 0 y 4 años o sobre los 26 años y a la continuidad de estudios. Las respuestas educativas no han logrado la calidad esperada, esto queda reflejado en un excesivo número de alumnos(as) por aula, el hecho que el Mineduc no haya considerado a la educación especial en el proceso de reforma, la coexistencia de diversas posturas y enfoques conceptuales para la intervención, la prevalencia de un modelo de trabajo tipo médico, la falta de criterios claros para la promoción, evaluación, certificación y egreso.

Las barreras también surgen a nivel de familia y comunidad; específicamente se refieren a la baja participación e información sobre el proceso educativo del niño(a), la insuficiente organización de agrupaciones comunitarias y mínima vinculación con las redes de apoyo.

En cuanto al Profesorado, las principales barreras consisten en la mínima o nula formación profesional para la atención de la diversidad y en caso de ocurrir, ésta se ha centrado predominantemente en modelos de intervención médicos (Comisión de expertos, 2004).

Finalmente, se observan barreras ligadas al financiamiento de este programa: una dificultad en el financiamiento debido a la baja asistencia a clases de estos alumnos(as) por motivos de salud, lo que contrasta con el elevado costo que implica la adquisición de los recursos materiales y humanos necesarios para la atención.

Dentro de los avances logrados en el ámbito de los Proyectos de integración escolar se encuentra la dotación de textos en lenguaje Braille para alumnos(as) con discapacidad sensorial integrados; actividades diversas de sensibilización y capacitación para Profesores y apoderados llevadas a cabo por el Mineduc; el aumento de la subvención de educación especial en un 330% para el año 2003 (Comisión de expertos, 2004).

1.3. Resultados, avances y problemas en integración escolar

Durante los últimos años ha proliferado en el área de la educación el enfoque del cambio o transformación educativa. Junto con lo anterior, el paradigma interpretativo, y específicamente, las teorías implícitas y representaciones sociales han consignado la atención de las ciencias sociales, siendo una herramienta de investigación ampliamente utilizada en educación (López, 1996).

La representación social es el conocimiento de sentido común que tiene un grupo de personas y que permite comprender, organizar y accionar en la realidad. En este sentido, posibilita la comunicación dentro de un grupo social (Mora, 2002).

Para Acosta y Uribe (en Mora, 2002) la representación social posee dos modalidades. Por un parte implica un tipo de conocimiento que permite reproducir las características de un objeto; por el otro, es una forma de pensamiento social que le da estructura a la comunicación y la conducta de los grupos.

Más específicamente, se puede decir que las representaciones sociales cumplen las siguientes funciones (Mora, 2002):

1. Selecciona y retiene hechos relevantes del discurso ideológico
2. Otorga naturalidad y objetividad a los conceptos del discurso ideológico
3. Construye teorías implícitas que permitan explicar y evaluar el entorno a partir del discurso ideológico.
4. Reconstruye y reproduce la realidad, asignándole sentido, a la vez que posibilita una forma para operacionalizar la vida social y resolver los problemas.

Bajo este contexto de investigación científica encontramos un estudio realizado por Tenorio (2005) en una comuna de Santiago, donde precisa la perspectiva de los docentes acerca de la integración escolar. La primera conclusión obtenida consiste en la ausencia de una opinión compartida sobre la implementación de este programa, siendo factores relevantes para la significación las características de la organización escuela, la cultura escolar y la formación docente. En este sentido, coexisten una visión positiva acerca del funcionamiento de la integración escolar, así como una negativa; la diversidad es interpretada como un factor que dificulta el funcionamiento de la clase, no obstante, la mayoría de los docentes le atribuye valores y fines positivos al programa.

Osnaya (2003), en un estudio realizado en México sobre las representaciones sociales de las Unidades de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) en el contexto de enseñanza básica, entidad que forma parte de la educación especial de dicho país, encontró que padres, profesores y alumnos(as) con necesidades educativas especiales poseen significados que denotan exclusión para aquellos alumnos(as) integrados; la concepción ligada a la USAER es que apoya sólo a los alumnos(as) integrados y no a la generalidad de los actores educativos; el proceso de apoyo a las necesidades educativas especiales se atribuye como única responsabilidad a los equipos especialistas del programa de educación especial.

En otro estudio realizado en Chile, ciudad de Temuco, sobre actitud y representaciones del profesorado frente a la integración escolar (Damm, Lobos, Parada y Villagrán, 2004) se encuentran resultados similares a las investigaciones anteriores. En términos generales, los Profesores(as) han construido un concepto de necesidades educativas especiales que denota sólo aquellas consideradas como permanentes, excluyendo las transitorias; el significado atribuido a integración escolar es predominantemente de tipo valórico, donde incorporan los términos de igualdad y normalidad; los docentes manifiestan temor al trabajo con estos alumnos(as), lo que se traduce finalmente en resistencia frente al programa.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La unidad de análisis quedó comprendida por 36 Profesores(as) pertenecientes a una escuela de educación general básica con proyecto de integración escolar, ubicada en la comuna de Tierra Amarilla y una escuela de educación general básica sin proyecto de integración escolar, de la comuna de Copiapó, III región, Chile. Los criterios de selección consideraron a todos aquellos sujetos que al momento de la

recolección de los datos incorporaban el equipo docente del establecimiento. No se incluyó a personal administrativo, directivos y profesionales de educación parvularia.

Las características de la unidad de análisis se pueden observar en la siguiente tabla:

CUADRO 1. CARACTERÍSTICAS DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS

Variables	Escuela		Total
	Sin PIE	Con PIE	
N.....	16	20	36
Plantel docente.....	17	25	42
Edad promedio	47,1	50,5	48,8
Rango de edad			
20 a 30.....	1	1	2
31 a 40.....	4	2	6
41 a 50.....	2	1	3
51 a 60.....	4	11	15
60 y más.....	3	1	4
Perdidos.....	2	4	6
Hombres.....	2	7	9
Mujeres.....	14	12	26
Perdidos.....	0	1	1

2.2. Instrumento

Para la recolección de información se utilizó el método de Redes semánticas naturales desarrollado por Figueroa, González y Solís (en Valdez, 1998), que consiste en la definición de una palabra, frase u oración presentada a los sujetos, por medio de un mínimo de 5 palabras sueltas representadas por adjetivos, verbos y/o sustantivos o idealmente 10 de ellas, para posteriormente establecer una jerarquía determinada por la palabra que viene a definir mejor el concepto para el sujeto.

Para tales efectos, se empleó el formato tipo de redes semánticas naturales de Valdez (1998), contemplando la palabra estímulo "Niño integrado" y "Proyecto de integración escolar".

2.3. Procedimiento

Por intermedio de la dirección de escuela se solicitó el horario de trabajo correspondiente a reunión técnica del profesorado a fin de aplicar el instrumento grupalmente y en cada escuela por separado, previa explicación del motivo de estudio.

El fin de la investigación fue comunicado a los docentes de la escuela planteando el objetivo de "conocer los significados que los profesores de escuelas básicas le otorgan a la integración escolar". La consigna entregada fue: "en la siguiente hoja encontrarán una frase en la primera plana, "Niño integrado" y otra en la segunda plana, "Proyecto de integración escolar". De manera individual debe definir lo que para UD. significan estas frases, primero la correspondiente a la primera plana y luego, la correspondiente a la segunda plana; para ello, debe utilizar un mínimo de 5 o idealmente 10 palabras sueltas que pueden ser sustantivos, adjetivos, adverbios, nombres, pronombres y/o verbos, exceptuando artículos, preposiciones u otros conectivos". Una vez el grupo completó la actividad, se procedió a iniciar la segunda fase, donde se les solicitó jerarquizar estas palabras empleando como criterio de ordenamiento la mejor definición. El tiempo empleado fue de 40 minutos por grupo.

2.4. Plan de análisis

El análisis se basó en la técnica de Redes semánticas naturales (Valdez, 1998). Para ello se utilizó metodología cuantitativa.

Se procedió a listar las palabras definidoras de los sujetos por palabra estímulo y escuela, incorporando además la jerarquía otorgada, frecuencia de aparición de la definidora así como el valor semántico correspondiente para cada jerarquía. De lo anterior resultaron cuatro tablas de definidoras: para la palabra estímulo Niño integrado dadas por profesores de escuela básica sin PIE; la palabra estímulo Niño integrado dadas por profesores de escuela básica con PIE; la palabra estímulo Proyecto de integración escolar dadas por profesores de escuela básica sin PIE; la palabra estímulo Proyecto de integración escolar dadas por profesores de escuela básica con PIE.

Posteriormente se desarrollaron los siguientes pasos para cada una de las 4 tablas:

1. El valor J: número total de definidoras. Representa la riqueza semántica de la red.
2. VTM de cada definidora, que representa el valor obtenido de la multiplicación que se hace de la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida por cada una de las definidoras. Indica el peso semántico de cada palabra definidora.
3. Determinación del conjunto SAM, comprendido por las quince palabras definidoras de mayor valor VTM, ordenadas de mayor a menor puntaje.
4. Determinación del valor FMG, que representa la distancia entre cada palabra definidora del conjunto SAM. La definidora de mayor puntaje equivale al 100%; los porcentajes de las palabras de jerarquía de puntaje menor resultan de una operación de tres simples.
5. Los resultados fueron categorizados en base al valor FMG de la siguiente manera (Valdez y Hernández, 1986 en Valdez, 1998):
 - Núcleo: es la definidora de valor FMG 100%. Representa el significado de la palabra estímulo más compartido por los sujetos.
 - Atributos esenciales: Definidoras cuyo valor FMG se encuentra entre el 79% y 99%. Representa los significados esenciales de la palabra estímulo.
 - Atributos secundarios: Definidoras cuyo valor FMG se encuentra entre el 59% y 78%. Representa los significados secundarios de la palabra estímulo.
 - Atributos periféricos: Definidoras cuyo valor FMG se encuentra entre el 39% y 58%. Representa los significados periféricos de la palabra estímulo.
 - Zona de significados personales: Definidoras cuyo valor FMG se encuentra entre el 0% y el 38%. Representan los significados de la palabra estímulo no compartidos por los sujetos.
6. Se procedió a describir cada palabra estímulo por escuela en base a las categorías resultantes, poniendo como centro siempre los objetivos de la investigación.
7. Se aplicó la prueba T de diferencia de medias para determinar la existencia o no de diferencias significativas en la riqueza semántica y dispersión de la redes semánticas dadas por las escuelas y de las correspondientes a ambas palabras estímulos.

3. RESULTADOS

3.1. Representaciones sociales docentes sobre niño integrado y proyecto de integración escolar en escuelas básicas con y sin integración

Los valores J de las palabras estímulos Niño integrado y Proyecto de integración escolar, constituyen una mediana riqueza y dispersión semántica tanto para Profesores de escuelas con integración escolar y sin ella (ver tabla 1).

TABLA 1. VALORES J PARA LAS PALABRAS ESTÍMULO NIÑO INTEGRADO Y PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR, POR TIPO DE ESCUELA

Variable	N	Valor J			Total
		Niño integrado	Proyecto de integración escolar	Promedio	
Escuela con PIE	20	112	99	105,5	211
Escuela sin PIE	16	110	113	111,5	223
Promedio		111	106		
Total	36	222	212		

No se observan diferencias de media significativas entre el valor J de los estímulos Niño integrado y Proyecto de integración escolar. Ambas representaciones sociales contienen un valor semántico medianamente rico y disperso (prueba T de igualdad de medias con una sig. bilateral=0,55 empleando un intervalo de confianza al 95%).

No se observan diferencias de media entre el valor J de las palabras estímulos dadas por las escuelas con integración escolar y sin ella (prueba T para igualdad de medias con una sig. bilateral=0,46 empleando un intervalo de confianza al 95%).

Las representaciones de integración escolar de ambas escuelas presentan una mediana riqueza y dispersión semántica.

3.2. Representación social de niño integrado en profesores de escuelas básicas con y sin integración

El valor J de la palabra estímulo Niño integrado comprendido por las definidoras dadas por Profesores de escuela básica con integración escolar muestra que esta representación social se caracteriza por ser medianamente rica y dispersa.

La representación social de Niño integrado correspondiente a profesores de escuela básica sin integración escolar muestra un ligero descenso del valor J, no obstante, mantiene la característica de mediana riqueza y dispersión semántica.

El conjunto SAM de la palabra estímulo Niño integrado, de profesores de educación básica con integración escolar y que viene a representar el conjunto de definidoras con mayor valor o peso semántico, quedó determinado por los conceptos de respetado, igualdad, protegido, cariño, respeto, ayudar, equidad, atención, apoyo, considerado, especial, estigmatizado, familiares, felicidad, infante, introvertido, profesor y valorado (Ver tabla 2).

TABLA 2. CONJUNTO SAM DE PROFESORES DE ESCUELA BÁSICA CON INTEGRACIÓN ESCOLAR PARA LA PALABRA ESTÍMULO NIÑO INTEGRADO

DEFINIDORA	SAM	FMG
Aceptado	28	100
Oportunidad	22	79
Derecho	20	71
Respetado	18	64
Igualdad	18	64
Protegido	18	64
Cariño	18	64
Respeto	15	54
Ayudar	14	50
Equidad	13	46
Atención	11	39
Apoyo	10	36
Considerado	10	36
Especial	10	36
Estigmatizado	10	36
Familiares	10	36
Felicidad	10	36
Infante	10	36
Introverso	10	36
Profesor	10	36
Valorado	10	36

Para el grupo de Profesores de escuela sin integración escolar, el conjunto SAM de Niño integrado queda constituido por aceptado, valorado, incorporado, amor, motivado, estimulado, completo, paciencia, feliz, igualdad, tolerancia, respetuoso, capaz, dificultades, adaptado, comprometido, contento, diferente, equidad, fracaso, individuo, persona, querido, solución, tratado (Ver tabla 3).

TABLA 3. CONJUNTO SAM DE PROFESORES DE ESCUELA BÁSICA SIN INTEGRACIÓN ESCOLAR PARA LA PALABRA ESTÍMULO NIÑO INTEGRADO

DEFINIDORA	SAM	FMG	DEFINIDORA	SAM	FMG
aceptado	46	100%	dificultades	11	24%
valorado	40	87%	adaptado	10	22%
incorporado	31	67%	comprometido	10	22%
amor	25	54%	contento	10	22%
motivado	20	43%	diferente	10	22%
estimulado	19	41%	equidad	10	22%
completo	17	37%	fracaso	10	22%
paciencia	17	37%	individuo	10	22%
feliz	15	33%	persona	10	22%
igualdad	15	33%	querido	10	22%
tolerancia	14	30%	solución	10	22%
respetuoso	13	28%	tratado	10	22%
capaz	11	24%			

En los Profesores de escuelas básicas con integración escolar, el núcleo se encuentra representado por la definidora aceptado; los atributos esenciales por la definidora oportunidad; los atributos secundarios por derecho, respetado, igualdad, protegido y cariño; los atributos periféricos por respeto, ayudar, equidad y atención; mientras que la zona de significados personales la integran apoyo, considerado, especial, estigmatizado, familiares, felicidad, infante, introverso, profesor, valorado (Ver tabla 4).

En base a lo anterior, la representación social de Niño integrado correspondiente a Profesores de escuela básica con integración escolar es definida fundamentalmente como Aceptado y Oportunidad, incorporando de manera secundaria los significados de Derecho, Respetado, Igualdad, Protegido y Cariño. Caracterizan en menor grado a esta representación social los términos de Respeto, Ayudar, Equidad y Atención.

TABLA 4. CATEGORÍAS SEMÁNTICAS DE PROFESORES DE ESCUELA BÁSICA CON INTEGRACIÓN ESCOLAR, PARA LA PALABRA ESTÍMULO NIÑO INTEGRADO

Categorías de porcentaje	Rango %	Definidoras
Núcleo	100%	aceptado
Atributos esenciales	79%-99%	oportunidad
Atributos secundarios	78%-59%	derecho
		respetado
		igualdad
		protegido
		cariño
Atributos periféricos	58%-39%	respeto
		ayudar
		equidad
		atención
Zona de significados personales	0%-38%	apoyo
		considerado
		especial
		estigmatizado
		familiares
		felicidad
		infante
		introvertido
		profesor
		valorado

Respecto a las categorías semánticas de Profesores de escuela básica sin integración escolar, para la palabra estímulo Niño integrado, el núcleo es representado por aceptado, los atributos esenciales por valorado, los atributos secundarios por incorporado; los atributos periféricos por amor, motivado y estimulado; mientras que la zona de significados personales por completo, paciencia, feliz e igualdad (Ver tabla 5).

De esta manera, la representación social de Niño integrado correspondiente a Profesores de escuela básica sin integración escolar es definida fundamentalmente como Aceptado y Valorado, incorporando de manera secundaria el significado de Incorporado. Describen en menor grado a esta representación social los conceptos de Amor, Motivado y Estimulado.

TABLA 5. CATEGORÍAS SEMÁNTICAS DE PROFESORES DE ESCUELA BÁSICA SIN INTEGRACIÓN ESCOLAR, PARA LA PALABRA ESTÍMULO NIÑO INTEGRADO

Categorías de porcentaje	Rango %	Definidoras
Núcleo	100%	aceptado
Atributos esenciales	79%-99%	valorado
Atributos secundarios	78%-59%	incorporado
Atributos periféricos	58%-39%	Amor
		Motivado
		Estimulado
Zona de significados personales	0%-38%	Completo
		paciencia
		Feliz
		igualdad

3.2. Representación social de Proyecto de integración escolar en profesores de escuelas básicas con y sin integración escolar

El valor J de la palabra estímulo Proyecto de integración escolar comprendido por las definidoras dadas por Profesores de escuela básica con integración escolar muestra que esta representación social se caracteriza por ser medianamente rica y dispersa.

El valor J de la representación social Proyecto de integración escolar correspondiente a Profesores de escuela básica sin integración escolar muestra un leve aumento respecto el obtenido por los docentes de escuela básica con integración; no obstante, constituye de igual manera una mediana riqueza y dispersión semántica (Ver tabla 1).

En cuanto al conjunto SAM de profesores de educación básica con integración escolar para esta palabra estímulo, queda conformado por los conceptos de oportunidad, apoyo, ayuda, compartir, ayudar, incluir, solución, calidad, integrar comprensión, trabajo, aceptación, alumno, conocer, derecho, desafío, diagnóstico, escuela, funcional, importantísimo, integrador, progreso, promueve, rescatar y cambio (Ver tabla 6).

TABLA 6. CONJUNTO SAM DE PROFESORES DE ESCUELA BÁSICA CON INTEGRACIÓN ESCOLAR PARA LA PALABRA ESTÍMULO PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

DEFINIDORA	SAM	FMG	DEFINIDORA	SAM	FMG
oportunidad	31	100	conocer	10	32
apoyo	30	97	derecho	10	32
ayuda	29	94	desafío	10	32
compartir	17	55	diagnóstico	10	32
ayudar	17	55	escuela	10	32
incluir	16	52	funcional	10	32
solución	15	48	importantísimo	10	32
calidad	15	48	integrador	10	32
integrar	14	45	progreso	10	32
comprensión	14	45	promueve	10	32
trabajo	13	42	rescatar	10	32
aceptación	10	32	cambio	10	32
alumno	10	32			

Para el grupo de Profesores de escuela sin integración escolar, el conjunto SAM de la palabra estímulo Proyecto de integración escolar queda constituido por integración, apoyo, aprendizaje, aceptación, ayuda, equipo, esperanza, motivar, desafío, igualdad, relacionar, colaboración, comprensión, meta, adaptar, alumno, amor, deportivo, diversidad, estrés, facilitador, identidad, implementación, oportunidades, programar y tratamiento (Ver tabla 7).

TABLA 7. CONJUNTO SAM DE PROFESORES DE ESCUELA BÁSICA SIN INTEGRACIÓN ESCOLAR PARA LA PALABRA ESTÍMULO PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

DEFINIDORA	SAM	FMG
integración	30	100%
apoyo	23	77%
aprendizaje	21	70%
aceptación	20	67%
ayuda	17	57%
equipo	17	57%
esperanza	17	57%
motivar	17	57%
desafío	16	53%
igualdad	14	47%
relacionar	13	43%
colaboración	12	40%
comprensión	11	37%
meta	11	37%
adaptar	10	33%
alumno	10	33%
amor	10	33%
deportivo	10	33%
diversidad	10	33%
estrés	10	33%
facilitador	10	33%
Identidad	10	33%
implementación	10	33%
oportunidades	10	33%
programar	10	33%
tratamiento	10	33%

Las categorías semánticas correspondientes a la palabra estímulo Proyecto de integración escolar para Profesores de escuela básica con integración escolar se organizan de la siguiente manera: el núcleo se encuentra representado por la definidora oportunidad; los atributos esenciales por las definidoras apoyo y ayuda; en los atributos secundarios no se presentan definidoras; los atributos periféricos por compartir, ayudar, incluir, solución, calidad, integrar, comprensión y trabajo; mientras que la zona de significados personales por aceptación, alumno, conocer, derecho, desafío, diagnóstico, escuela, funcional, importantísimo, integrador, progreso, promueve, rescatar y cambio. (Ver tabla 8).

En relación con lo anterior, la representación social de Proyecto de integración escolar correspondiente a Profesores de escuela básica con integración escolar es definida fundamentalmente como Oportunidad, Apoyo y Ayuda. Describen en menor grado a esta representación social los conceptos Compartir, Ayudar, Incluir, Solución, Calidad, Integrar, Comprensión y Trabajo.

TABLA 8. CATEGORÍAS SEMÁNTICAS DE PROFESORES DE ESCUELA BÁSICA CON INTEGRACIÓN ESCOLAR, PARA LA PALABRA ESTÍMULO PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

Categorías de porcentaje	Rango %	Definidoras
Núcleo	100%	oportunidad
Atributos esenciales	79%-99%	apoyo ayuda
Atributos secundarios	78%-59%	
Atributos periféricos	58%-39%	compartir
		ayudar
		incluir
		solución
		calidad
		integrar
		comprensión
Zona de significados personales	0%-38%	trabajo
		aceptación
		alumno
		conocer
		derecho
		desafío
		diagnóstico
		escuela
		funcional
		importantísimo
		integrador
		progreso
		promueve
		rescatar
		cambio

En cuanto a las categorías semánticas de la palabra estímulo Proyecto de integración escolar, correspondiente a Profesores de escuela básica sin integración escolar se observa que el núcleo se encuentra conformado por integración; no se evidencian atributos esenciales; los atributos secundarios por apoyo, aprendizaje y aceptación; los atributos periféricos por ayuda, equipo, esperanza, motivar, desafío, igualdad, relacionar y colaboración; mientras que la zona de significados personales por comprensión, meta adaptar, alumno, amor, deportivo, diversidad, estrés, facilitador, identidad, implementación, oportunidades, programar y tratamiento (Ver tabla 9).

La representación social de Proyecto de integración escolar correspondiente a Profesores de escuela básica sin integración escolar es definida principalmente como Integración, incorporando secundariamente los significados de Apoyo, Aprendizaje y Aceptación. Describen en menor grado a esta representación social los conceptos Ayuda, Equipo, Esperanza, Motivar, desafío, Igualdad, Relacionar y Colaboración.

TABLA 9. CATEGORÍAS SEMÁNTICAS DE PROFESORES DE ESCUELA BÁSICA SIN INTEGRACIÓN ESCOLAR, PARA LA PALABRA ESTÍMULO PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

Categorías de porcentaje	Rango %	Definidoras
Núcleo	100%	integración
Atributos esenciales	79%-99%	
Atributos secundarios	78%-59%	Apoyo
		Aprendizaje
		aceptación
Atributos periféricos	58%-39%	Ayuda
		Equipo
		Esperanza
		Motivar
		Desafío
		Igualdad
		relacionar
		colaboración
Zona de significados personales	0%-38%	Comprensión
		Meta
		adaptar
		Alumno
		Amor
		deportivo
		Diversidad
		Estrés
		facilitador
		identidad
		implementación
		oportunidades
		programar
		tratamiento

4. DISCUSIÓN

Las representaciones sociales de Niño integrado y Proyecto de integración escolar se caracterizan por una mediana riqueza semántica y dispersión. Desde este resultado se puede inferir que si bien se observa una representación social acerca de la integración escolar, aún no se presenta una posición y conocimiento completamente claro acerca de este fenómeno en el grupo estudiado. Respecto a integración escolar se observa que el primero requisito señalado por Moscovici (en Mora, 2002) para la gestación de una representación social no se cumple plenamente: se evidencia aquí una tendencia a la *dispersión de información* sobre este fenómeno. No obstante, los requisitos de *focalización* y *presión a la inferencia* son satisfechos en la medida que la integración escolar es un fenómeno social que si bien tiene un corto período de funcionamiento esto ha sido compensado por una rápida expansión de esta alternativa de educación (Lauretti y Romero 2006), adquiriendo atractivo social y produciendo en los grupos la necesidad de tener una opinión al respecto.

La representación social de Niño integrado de Profesores de escuela básica con integración escolar implica la aceptación de este grupo de alumnos a los espacios escolares, constituyéndose en una oportunidad de cambio del sistema educativo cuando esto ocurre.

Los significados que caracterizan de manera secundaria a la representación social Niño integrado de este grupo de Profesores incluyen un área valórica, específicamente, el Derecho a tener Derecho, el Respeto y la Igualdad; un área afectiva, que implica el cariño y protección de este grupo de alumnos(as).

Esta representación social incluye significados que pueden ser ubicados en un nivel de principios de la Normalización y, más cercano a la praxis educativa, una disposición docente ligada principalmente al dominio emocional y valórico. Carece de significados técnicos que precisen los apoyos educativos especiales necesarios por este grupo de alumnos(as), lo que puede llevar a una integración escolar que se sustenta en "buenas intenciones", con un mínimo de herramientas técnicas para concretarla. Este resultado puede ser considerado como una de las variables que explica las dificultades que ha enfrentado la integración escolar expuestas por la Comisión de expertos (2004). Lo anterior reafirma los planteamientos de Bautista (1993) y Manosalva (1997) sobre las condiciones necesarias para la implementación de este tipo de programas, donde la formación docente es entendida como indispensable.

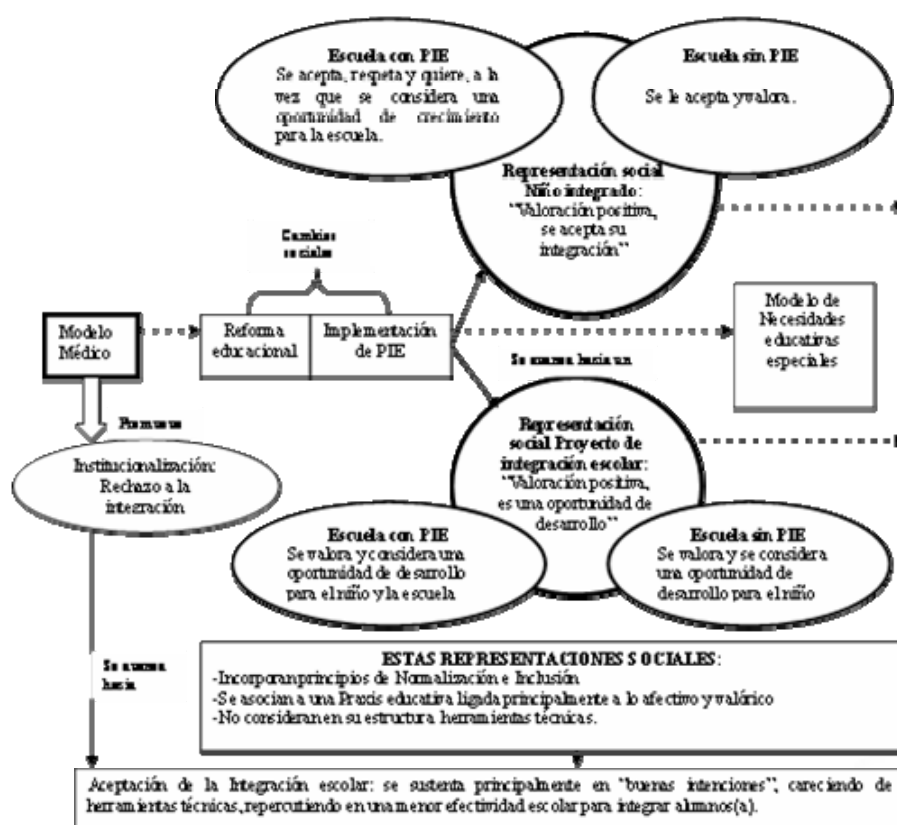
La Representación social de Niño integrado correspondiente a Profesores de escuela básica sin integración es similar a la representación social de los profesores de escuelas básicas con integración, sin embargo, la valoración positiva se asocia principalmente a la ganancia que obtiene el alumno al ser integrado y no al beneficio que puede lograr todo el sistema educativo con esta modalidad de educación. El significado principal es Aceptado, lo que se asocia a la integración de este grupo de alumnos(as) a los ambientes escolares, incluyendo además la valoración del mismo. En este último punto, se observa una diferencia más respecto la representación social de Profesores de escuela básica con integración: la integración del implica no sólo la aceptación sino que además, la valoración, aproximándose así al movimiento inclusivo que plantea no sólo el acceso a los espacios sociales sino que además la valoración del rol social (Bautista, 1993).

No obstante lo anterior, esta representación social carece de significados técnicos y se fundamenta principalmente en principios y valores que pueden conllevar a una praxis educativa con "buena intención", pero que carece de las herramientas pedagógicas necesarias para la puesta en marcha del programa, como ya se dijo anteriormente.

La representación social de Proyecto de integración escolar de Profesores de escuela básica con integración escolar involucra como conceptos fundamentales Oportunidad, Apoyo y Ayuda, considerando una valoración positiva y un conocimiento que lo ubica como una herramienta de ayuda que posibilita el cambio tanto para el alumno como la escuela.

Es relevante considerar que, al ser conceptualizado como una modalidad educativa que apoya y genera oportunidades para todo el sistema escolar, los significados de esta representación social no aparecen ligados al tradicional enfoque médico de intervención, que puntualiza la relación médico-paciente, la rehabilitación y centra el déficit en el alumno, sino que se aproxima más al paradigma centrado en las necesidades educativas especiales, donde el cambio no sólo es requerido en el alumno, sino que en el sistema escolar. Pareciera entonces que la integración escolar se encuentra en un proceso de transición hacia un enfoque centrado en las necesidades educativas especiales.

DIAGRAMA 1. MODELO EXPLICATIVO DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR PARA UNIDADES DE ANÁLISIS SIMILARES



Estos resultados sugieren que los Profesores han incorporado principios que dan cuenta de un paradigma educativo que se centra más en la Normalización, Inclusión y Necesidades educativas especiales, en

donde probablemente la reforma educacional y la implementación de la integración escolar son eventos sociales asociados a este cambio. En esta línea se observa que lo planteado por Werner (1980 en Fullan, 2002) sobre las condiciones mínimas para la implementar un programa educativo, referidas a supuestos, valores y presuposiciones subyacentes del modelo se encuentran satisfechas para integración escolar y que la tarea pendiente consiste fundamentalmente en el fortalecimiento de las prácticas educativas y competencias técnicas. El cambio en educación debe iniciar como etapa la formación docente en una línea de trabajo colaborativo que permita resolver problemáticas situacionales y enriquezca las herramientas, técnicas y metodologías del trabajo en torno a las necesidades educativas especiales (Ver diagrama 1).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E., Álvarez, M., Campos, M. y Castro, P. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4). Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. España: Aljibe S.L.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).
- Damm, X., Lobos, P., Parada, D. y Villagrán, V. (2004). Actitudes y representaciones del profesorado frente a la integración escolar. *Tesis presentada para optar al grado de licenciado en educación*. Universidad Católica de Temuco.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Informe de la comisión de expertos (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Santiago: Ministerio de Educación.
- López, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista mexicana de investigación educativa*, 1(2).
- Manosalva, S. (1997). *Integración educacional de alumnos con discapacidad. Centro de estudios, capacitación laboral y perfeccionamiento docente*. Patrocinio de la Corporación educacional comunitaria O.N.G.-C.E.C, Chile.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Atenea digital*, 2.
- Osnaya, F. (2003). *Las representaciones sociales de las unidades de servicios de apoyo a la educación regular*. Programa de Doctorado: innovación y sistema educativo. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona.
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere* 10(33).
- Samaniego, P. (2006). *Aproximación a la Realidad de las Personas con Discapacidad en Latinoamérica*. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).
- Valdez, J (1998). *Las redes semánticas naturales: usos y aplicaciones en Psicología social*. México: UNAM.