



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

Tenorio Eitel, Solange

La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, núm. 1, 2005,
pp. 823-831

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130176>

- 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

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN CHILE: PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES SOBRE SU IMPLEMENTACIÓN

Solange Tenorio Eitel

1. INTRODUCCIÓN

En la década de los 90 se pone en marcha una reforma de gran envergadura al sistema educacional chileno, cuyos dos nuevos principios orientadores son: el mejoramiento de la calidad de la educación y el acceso equitativo a ella, aspectos críticos que presentaba el sistema.

El velar por el acceso a una educación de calidad y cumplir con el principio de igualdad de oportunidades, demanda que sistema escolar no sólo tome en consideración las necesidades de la mayoría, sino que exista una respuesta educativa para los alumnos que provienen de distintas etnias, culturas, de ambientes deprivados socio-económicamente o marginados, y para los niños y jóvenes que presentan discapacidad. En tal sentido, el Ministerio de Educación (MINEDUC) precisa en 1998: “la Educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad...” (p.50).

En los últimos años se han trazado caminos y estrategias para reducir la exclusión y aumentar el acceso y la participación en el sistema regular de enseñanza de estudiantes que presentan discapacidad. El Ministerio de Educación ha propiciado avances en el plano legal y en el diseño de políticas de mejoramiento de la calidad de educación con equidad, respondiendo a una política internacional y nacional en favor de la integración escolar.

2. CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL

En el año 1948 con la Declaración Universal de Derechos Humanos, se expresa en forma categórica el consenso mundial en torno a la igualdad de oportunidades en educación. Sin embargo, el movimiento de integración escolar de alumnos discapacitados, se originó recién en la década del 60, dentro de un movimiento social que luchaba por los derechos humanos, especialmente de los desfavorecidos.

El informe Warnock en 1978 en Inglaterra, revolucionó la educación de la época, demandando importantes cambios a favor de las personas discapacitadas. De este informe emanó la conceptualización de personas con necesidades educativas especiales (NEE). Posteriormente la ONU, en 1981 declara el Año Internacional de los Impedidos, como una forma de crear conciencia de esta realidad y el año 1983, este mismo organismo crea el Programa de Acción Mundial para los Impedidos.

En 1990 se efectúa la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”, en Jomtien, Tailandia, en la que se plantea la necesidad de extender la mirada hacia los que abandonan tempranamente el sistema y a la necesidad de diseñar programas acordes a las condiciones y necesidades concretas.

Ese mismo año se dicta el Decreto Supremo de Educación N° 490, que reglamenta por primera vez en Chile, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en establecimientos comunes. Conjuntamente con esta iniciativa, se llevan a cabo proyectos de integración individual en escuelas, se publica material de apoyo y promueve el perfeccionamiento docente. A su vez la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE,1990), indica alternativas para ser incorporadas en los planes y programas de estudio, favoreciendo el hecho de considerar las necesidades educativas especiales” (FONADIS,1998,).

En 1993 se dictan las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobadas por la Asamblea General de la ONU, en la que se especifica la responsabilidad que deben asumir autoridades docentes en la educación de personas discapacitadas en entornos integrados, y el deber de considerarlas en la planificación nacional de enseñanza, en la elaboración de planes de estudio y en la organización escolar.

La declaración final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca, España en 1994 de la que emana el Marco de acción sobre NEE y los planteamientos de la UNESCO de 1995, hacen referencia a una enseñanza fundamentada en razones de justicia, igualdad y solidaridad.

La conferencia de Salamanca y la realizada en Jomtien, sentaron las bases para la incorporación del concepto de NEE en las políticas educativas de los Estados participantes (Ainsown, 2001).

En enero de 1994 se promulga en Chile, la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad N° 19.284, la que no sólo abre oportunidades de acceder a una mejor educación, sino también a una mejor salud, recreación y trabajo mejorando así, la calidad de vida de jóvenes y niños. Ese año el Ministerio y representantes de organizaciones y entidades sostenedoras de establecimientos educacionales suscriben el “Acta de Compromiso por la Integración de Niños, Niñas y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales.”

En 1998, se entregan las orientaciones y medidas específicas desde la perspectiva educacional, para cumplir con lo dispuesto en la Ley N° 19.284 en el Reglamento de Educación: “Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas espaciales”, cuyos Decretos Supremos N° 01/98 y 374/99 establecen alternativas educativas para brindar opciones que permitan y faciliten el acceso, permanencia y progreso en dicho sistema, indicando la necesidad de efectuar adecuaciones curriculares.

Lo anterior se ha traducido en Chile en la llamada “Política de Integración Escolar”, fundamentándose principalmente en una opción ideológico-cultural en favor de las minorías y en la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente (Marchesi, Palacios y Coll, 2001).

El MINEDUC ha estimulado a las escuelas regulares a integrar a sus aulas a estudiantes con discapacidad, a través de la creación de proyectos de integración, intentando también de esta forma, responder a la necesidad del estado por aumentar la cobertura de alumnos con NEE en la escuela regular, a la presión de los organismos internacionales que condicionan fondos al cumplimiento de objetivos de inclusión y a los cambios en la forma de concebir el aprendizaje y la discapacidad, entre otros.

El Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), entiende la Integración escolar como “el proceso que posibilita a la persona con necesidades educativas especiales, desarrollar su vida escolar en establecimientos regulares de enseñanza, atendiendo y valorando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales. Esto puede ser real con las condiciones y medios adecuados, los cuales son parte del proceso, para participar del conjunto de actividades escolares en un medio de relación con pares”. (1998,p.12).

Al ser la integración escolar una demanda cultural, política y social, el Estado ha buscado materializar este proyecto, utilizando la capacidad institucional pública (escuelas básicas y liceos), para fomentar esta opción. Esta situación ha llevado a realizar importantes cambios, tanto en la escuela regular, como en la educación especial.

3. Atención a la diversidad en la Educación Regular y Especial

Actualmente el sistema educativo da respuesta a las necesidades educativas especiales a través de las escuelas especiales y centros de capacitación laboral, de las escuelas hospitalarias y de las escuelas regulares con proyectos de integración y/o grupo diferencial (Comisión de Expertos de Educación Especial,2004).

La escuela regular a través de la creación de Proyectos de Integración Escolar (PIE) ha permitido ofrecer una educación en la diversidad a sus estudiantes. Dichos proyectos deben ser aprobados por el MINEDUC para recibir la correspondiente subvención.

Sin embargo, el llevar a la práctica un proyecto de integración implica una serie de fases que permiten enfrentar los cambios necesarios en la institución educativa.

En este proceso se destacan las siguientes etapas:

- Fase preparatoria: difusión en la comunidad acerca del sentido de la integración
- Fase de sensibilización: en la comunidad, acerca de los beneficios de la integración.
- Fase de capacitación y asesoría técnica en la elaboración de un proyecto de integración escolar.
- Formulación y puesta en marcha de la innovación.
- Seguimiento y evaluación de la experiencia. (MINEDUC,1998)

Por su parte, la educación especial ha evolucionado por procesos de revisión permanente, ya sea por la influencia de la legislación, de los acuerdos en el ámbito de los derechos humanos, sociales, económicos y culturales de las personas, que han derivado en cambios en su conceptualización y fines.

Entre los elementos que la Comisión de Expertos de Educación Especial señalan como esenciales en su transformación destacan: “el movimiento de educación para todos, el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho, una mayor conciencia de dar respuesta a la diversidad en la educación, el concepto de necesidades educativas especiales y los movimientos de la integración e inclusión (2004, p.39). A los elementos anteriores se debe agregar un cambio en el paradigma medico- clínico, muy ligado a la medicina y psicología, con una mirada “rehabilitadora” de la discapacidad, por otro principalmente educativo, con una valoración positiva de la discapacidad y

enfoque educativo con nuevas concepciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, que demanda prácticas renovadas en el aula.

Actualmente el punto central de la política de la educación especial, es la integración escolar de alumnos con discapacidad al sistema escolar común y ofrecer una respuesta educativa acorde a sus particulares demandas y características. En este contexto, debe entenderse que la educación especial surge como una instancia transitoria, cuya meta es el aumento progresivo de la integración escolar y transformación gradual de las escuelas especiales en centros de atención a la diversidad (MINEDUC, 2002), desde una educación segregadora hacia una educación que responda a las necesidades de todos sus alumnos. Acorde a esta idea es que, “la educación especial deja de ser un subsistema que se ocupa sólo de los niños discapacitados, para convertirse en un conjunto de recursos que se ponen al servicio de la educación general y de la escuela regular atendiendo a todos los alumnos que por diferentes causas pueden tener dificultades de aprendizaje, contribuyendo así a proporcionar una educación de mayor calidad para todos.” (Schiefelbein y otros, 1995,p.26).

A pesar de los grandes esfuerzos que ha efectuado el MINEDUC para promover la integración, ésta como alternativa educativa sigue siendo discutida, especialmente en cuanto a los beneficios concretos que pudiese acarrear a los niños que son educados dentro de esta modalidad, pero a su vez, la escuela especial es también cuestionada, ya que es entendida como una manera de perpetuar la segregación escolar y a futuro, también social de estos alumnos.

El propósito de este artículo es dar a conocer las perspectivas de un grupo de docentes de aula regular de escuelas básicas municipalizadas y particulares subvencionadas, de las comunas de Ñuñoa y Macúl de Santiago de Chile, que tienen en sus clases menores con alguna discapacidad integrados, y develar su experiencia en la implementación de los proyectos de integración escolar.

Para ello se ha organizado la información obtenida en distintas dimensiones que permitan configurar su visión acerca de la integración escolar y temáticas afines. Las dimensiones desarrolladas son las siguientes:

- Nivel macro: Política educativa
- Nivel escuela: cultura y gestión escolar
- Nivel aula: prácticas pedagógicas o proceso de enseñanza- aprendizaje.

Es necesario aclarar que para efectos prácticos solamente se ha incluido parte del análisis de los aspectos comunes o coincidentes entre los docentes entrevistados y aquellos puntos con evidentes diferencias (en tensión), y no todo el espectro de opiniones emanadas.

4. CUADRO SÍNTESIS DE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR.

Dimensiones	Tema	Perspectivas comunes	Perspectivas en tensión	
NIVEL MACRO				
Política Públicas	Política de Integración		Teórica y lejana	Contribución
NIVEL ESCUELA				
Cultura escolar	integración	Valoración positiva	-Se relaciona con la transferencia a la escuela regular -posibilidad para niño con discapacidad	-Se relaciona con la participación -posibilidad para la comunidad
Cultura escolar	inclusión		-Desconocimiento del concepto en lo educativo -Sinónimo de integración	Concepto más amplio que el de integración. No sólo referida a alumnos con NEE - Objetivo lejano
Cultura Escolar	necesidades educativas especiales	Concepto confuso, ambiguo	-Centrado en los déficit de los estudiantes	-Centrado en respuesta educativa
Cultura Escolar	discapacidad	Limitación/ disminución que puede compensarse	Desventaja/ déficit	Posibilidad para la mejora y superación
Cultura Escolar	alumno integrado		Aprendizaje más lento. Alumno/ costo: tiempo, trabajo	Alumno/beneficio: aporte académico social. Desarrollo de valores
Cultura Escolar	Calidad / integración		Calidad no se impacta con un PIE En algunos casos disminuye calidad (ej. Medida con prueba SIMCE)	Calidad favorecida con PIE Concepción amplia de calidad (no sólo resultados académicos)
Cultura Escolar	Equidad / integración	Equidad favorecida con PIE	Equidad=igualdad	Equidad=dar a cada uno lo que necesita
Cultura Escolar	Trabajo docente		Individual. Falta de apoyos. No hay objetivos compartidos por Integración	Trabajo en equipo, cooperativo. Compromiso con la integración
Gestión Institucional	Toma de decisiones (decisión de integrar)	Centrada en directivos Profesores informados de decisiones		
Gestión Institucional	Creación del proyecto de integración		Elaborado por directivos y equipo técnico	Trabajo en conjunto de docentes y directivos
Gestión Institucional	Redes de apoyo	Limitadas Falta un mayor coordinación	Apoyo escaso y tardío, centrado en el diagnóstico.	Mayores redes Apoyo de padre y apoderados

Gestión Institucional	Subvención	No es percibida como un beneficio concreto para la práctica de los docentes	Insuficiente Tardía	Ha colaborado para responder a las NEE (modificación infraestructura, materiales, personal)
NIVEL AULA				
Prácticas pedagógicas	Implementación de integración		Muy difícil por la cantidad de alumnos, falta de tiempo y apoyos para el docente	Innovación Posibilidad para mejorar la práctica docente y el aprendizaje de todos
Prácticas pedagógicas	Adecuaciones curriculares	Falta tiempo y directrices para realizarlas técnica y sistemáticamente.	No se realizan adecuaciones. Docente especialista encargado del apoyo	Se realizan adecuaciones al currículum. Las efectúa individualmente docente implicado
Prácticas pedagógicas	Cambios introducidos	Dinámica, orientación espacial y ambientación		Apoyo de padres, especialista en aula. Cambios metodológicos evaluativos y simplificación de contenidos.
Prácticas pedagógicas	Niveles de integración		Integración principalmente social	Integración social y académica

5. ANÁLISIS DE LAS PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES ESTUDIADOS

El análisis realizado muestra que existen claras diferencias en los docentes acerca de la integración escolar y su implementación, por lo que se puede afirmar que la integración es un fenómeno que no cuenta con una comprensión única, ni es estimado de igual manera por ellos. Esta visión está influida por una serie de factores entre los que destacan las características de la organización escolar y su gestión, la cultura escolar que impera en el centro escolar y la formación inicial y el perfeccionamiento docente recibido, principalmente en torno a la diversidad y concepciones del aprendizaje, que se traducen en una determinada práctica pedagógica.

Entre las perspectivas en tensión es posible reconocer una visión positiva o que construye condiciones para el éxito de la integración y otra más bien negativa o en la cual se destacan los problemas que ella ha presentado al ser implementada en la escuela.

En esta última mirada la información recopilada subraya que para algunos docentes la integración constituye un desafío lejano de poder llevarse actualmente a la práctica con éxito, con muchos costos de diversa índole y varios problemas asociados a la gestión organizacional y al desempeño profesional. Dicha mirada es común en los docentes, en cuyas escuelas la integración se ha centrado en la transferencia de los alumnos de la escuela especial a la común, sin que existan las condiciones necesarias en las instituciones educativas, ni en los profesores.

Por otra parte, las experiencias en la formulación, aprobación y evaluación de los PIE, no han sido del todo favorables. A la gran burocracia para su elaboración y aprobación por parte del MINEDUC, se debe agregar la tardanza en la disponibilidad de los recursos requeridos en las escuelas.

La integración es mayoritariamente considerada como un proyecto de alto costo en recursos humanos y didácticos, condicionado su éxito a la provisión de fondos. El financiamiento de la integración escolar vía subvención de Educación especial, generalmente es insuficiente para cubrir los costos en recursos humanos y materiales y las dificultades se acentúan cuando los alumnos son muy pocos y faltan frecuentemente a clases. Esta forma de financiamiento no favorece la contratación de profesionales de apoyo que se requieren, generando inestabilidad laboral. (Comisión Expertos de Educación Especial, 2004). Para suplir la falta de profesionales que atiendan a los menores con discapacidad, los establecimientos han optado por especializarse en la integración de alumnos con una determinada discapacidad, como una forma de optimizar los recursos de acuerdo a sus potencialidades y competencias. Dicha práctica, sin duda, se aleja de la idea de inclusión escolar, propiciándose una especialización en la integración y no a la creación de una cultura inclusiva. Según los docentes, ellos no cuentan con el tiempo para reunirse con los profesionales de apoyo, tomar decisiones y planificar en conjunto o para adecuar el currículum. Tampoco los profesionales de apoyo disponen de horas para estos fines, manteniéndose la atención individual a cargo de profesionales especialistas con escasa participación de los otros miembros de la comunidad educativa.

A los costos de financiamiento se deben agregar los costos organizacionales. Ellos se traducen en romper con el actual funcionamiento jerárquico de las instituciones, en que las decisiones son asumidas casi exclusivamente por el equipo directivo, faltando experiencia y los espacios para desempeñar nuevas funciones y trabajar en equipo.

A los costos organizacionales y financieros se suman los simbólicos que la integración trae para la identidad de algunas escuelas, como la idea de que los alumnos integrados afectarán los resultados escolares de toda la escuela, tanto los evaluados internamente como los evaluados a través del SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación), con la consiguiente repercusión en la imagen y prestigio de la escuela. Esto se acentúa con la política de difusión pública del SIMCE que da énfasis a los resultados del sistema por sobre la realidad de cada centro educativo, situación que fomenta dinámicas de segmentación y segregación.

En todo proceso de cambio e innovación una parte fundamental son los docentes. Según Fullan, el perfeccionamiento del personal de las escuelas es algo necesario, al ser una de las variables más influyentes en el éxito de los proyectos de innovación (2003).

En algunos docentes la diversidad es vista como un problema que complica el proceso de enseñanza aprendizaje y no como una característica propia e integrada en la experiencia cotidiana de las personas, (Jiménez y Vilá, 1999) en un sistema educativo que ha tendido a entregar una educación homogenizadora y centrada en un “alumno tipo”. Esta visión se relaciona con la formación tradicional que han recibido los docentes y con su creencia de la necesaria especialización de profesores en el “déficit” para atender la diversidad. Lo que genera una cultura que no favorece el trabajo colaborativo, ni la formación de equipos. A lo que debe agregarse que muchos profesores de la educación especial, siguen siendo formados en un enfoque médico/ rehabilitador de la discapacidad, desarrollando su trabajo en las escuelas centrado en el diagnóstico y atención individual del estudiante.

Los profesores de la escuela regular no han logrado llevar a la práctica un currículum común para todos, que asegure la igualdad y respeto por las características individuales, con estrategias de aprendizaje que consideran la atención a las diferencias. No han sido formados para atender a la diversidad, desde el marco del currículum común y no cuentan con directrices de cómo adaptar y diversificar currículum.

Por último, corresponde indicar como uno de los problemas que ha presentado la integración en algunas escuelas, el hecho de que estos proyectos han respondido principalmente a una política pública, a una necesidad del Estado, más que a una demanda impulsada por los actores del sistema escolar.

Las escuelas inician PIE por decisión de sus directores o equipos técnicos por motivación educativa interna o por presión del medio, en este sentido la integración ha sido más una iniciativa de la autoridad educativa que una innovación de los centros. En cualquier caso, rara vez el cuerpo de docentes está implicado en la iniciación. Por lo tanto, siguiendo la teoría del cambio educativo es el típico caso de cambio educativo inducido desde exterior.

Las perspectivas de los docentes, muestran que éstos están implementando un cambio educativo cuando todavía no lo han internalizado, están internalizando e implementando a la vez.

En este sentido, los modelos de organización escolar basados en los movimientos por el mejoramiento, el cambio educativo y la innovación, evidencian que los cambios impulsados externamente desde el Estado o la administración educativa local, suelen quedarse en el nivel formal, en el de la estructura superficial del sistema; sin embargo, aquellas innovaciones surgidas desde los propios centros y que responden a necesidades internas son las que realmente connotan un cambio cualitativo en las prácticas educativas, Bolívar (1999).

A pesar de las dificultades antes mencionadas, los docentes en general coinciden en que los fines que persigue la integración escolar son loables y válidos de poner en práctica. También hacen referencia a que su visión de la integración ha ido cambiando positivamente cuando han contado con experiencias anteriores, lo que ha permitido perfeccionar esta práctica, dándoles mayor seguridad en este proceso.

Desde otra perspectiva, la visión en que se destaca la integración como positiva y en la cual se han construido las condiciones para su implementación exitosa, destaca una cultura escolar con capacidad de innovación y disposición al cambio educativo. En dichas escuelas, los docentes afirman que se han cimentado las instancias para trabajar en equipo y en colaboración en torno a la diversidad. En ellas predomina un clima de valoración positiva de las diferencias, vistas éstas como una posibilidad para el cambio y la mejora. La diferencia es considerada como una gran oportunidad para el aprendizaje de todos los alumnos y docentes, para la equidad y calidad en la educación, en donde a los logros académicos, se suman los valóricos.

El perfeccionamiento, generalmente como una iniciativa personal de los docentes, ha contribuido a su conocimiento de nuevos enfoques epistemológicos y paradigmas en torno a la discapacidad, existiendo en los profesores altas expectativas de sus estudiantes. Ellos han sido capaces de modificar estilos de enseñanza, incorporar metodologías innovadoras y nuevas formas de organización en el aula, lo que ha contribuido al mejor aprendizaje de todos sus estudiantes. Cada docente efectúa la adaptación curricular necesaria para el éxito del aprendizaje de los alumnos integrados, aplicando la evaluación como una actividad regular que retroalimenta el trabajo del aula. También emplea al máximo los recursos disponibles especialmente los humanos, sirviéndose del apoyo que le brindan estudiantes, otros docentes, padres y auxiliares.

A nivel de Gestión escolar, destaca el liderazgo educativo otorgado a los docentes, cada uno de los cuales ha desarrollado sus habilidades para enfrentar nuevas formas de trabajo y demostrado gran compromiso. Uno de los aspectos que aparece como poco favorable es el liderazgo de los directivos, los cuales presentan un liderazgo firme y con propósito dirigido, pero falta el desarrollo de

la habilidad de compartir dicho liderazgo con los otros miembros de la escuela, especialmente en la toma de decisiones y puesta en marcha de proyectos. Sin embargo en su gestión sobresale la búsqueda y trabajo con redes de apoyo, siendo los padres y apoderados una de las más destacadas.

Sin duda la integración escolar puede resultar una dura tarea o bien alejarse de sus reales objetivos, si no se crean las condiciones que contribuyan a avanzar hacia una cultura inclusiva. La escuela no puede dejar de responder a este desafío, ya que la educación es el camino para lograr construir una sociedad donde la cooperación y la solidaridad, primen por sobre la competencia y la segregación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M ed. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Bolívar, A ed.(1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Comisión De Expertos De Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación MINEDUC.

FONADIS ed. (1998). *Texto de apoyo para una Integración Educativa*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Fullan, M., Stiegelbauer, S ed. (2003). *El Cambio Educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.

Jimenez, P. y Vila, M. ed. (1999). *De educación especial a Educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Marchesi, A., Palacios, J. y Coll, C. comp. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.

MINEDUC ed. (1998). *Reforma en Marcha: buena educación para todos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Documentos y artículos

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL (1994). *Ley de integración social de las personas con discapacidad* (Nº19.284) Stgo. de Chile.

Schiefelbein, E; Corvalán, A; Peruzzi, S; Heikknen, S y Husmann, I (1995). *Calidad de la Educación, Desarrollo, Equidad y Pobreza en la región*. Boletín 38. Proyecto Principal de Educación. UNESCO.

Documento de Internet

MINISTERIO DE EDUCACIÓN ed.(2002). Educación Especial: “*Por el camino de la Integración*” . www.mineduc.cl