**AUTOCONCEPTO Y FACTORES DE RIESGO DE ABANDONO EN
ESCOLARES INTEGRADOS Y DE ESCUELAS ESPECIALES, UN
PASO PARA LA INCLUSIÓN¹**
**Self Concept and Drop-Out Risk Factors in Students of Integration
Projects Attending Communes' Schools and Special Schools, a Step for
Inclusion**

Ana Karina Segura Sepúlveda²

Alejandro Díaz Mujica³

Maria Teresa Ségure Marguiraut⁴

Irma Lagos Herrera⁵

Abstract

A comparative study of self concept and of factors associated with school drop-out, with a descriptive correlation design on a sample children with mild mental retardation from 12 to 18 years, 60 participants in integration projects, and 60 who attend special schools, communes of the two largest populations of the province of Bio-Bio and the capital of the Eighth Region was carried out. The Piers-Harris Test of Self concept was applied to them and an ad hoc questionnaire to teachers on indicators of risk of dropping out. The educational options of special education do not involve significant differences in self concept, but in behavior and intellectual status. In the integrated pupils' groups, men have a greater self concept than women. Regarding drop-out risk factors, integrated school children present

¹ Artículo elaborado en el contexto del Proyecto FONDECYT 1040622 Mecanismos de riesgo y protectores asociados a los procesos de abandono y permanencia en el sistema educacional.

² Magister en Psicología, Universidad de Concepción. Directora de CRECER, Agrupación de niños Down, Los Ángeles, anakarinas@gmail.com.

³ Doctor en Psicología Educacional. Universidad de Concepción. Chile. E-mail: adiazm@udec.cl

⁴ Magister en Educación. Académica, Universidad de Concepción. E-mail: tsegure@udec.cl

⁵ Magister en Educación. Universidad de Concepción. Chile. E-mail: ilagos@udec.cl

these mostly marked in the school area and students of special schools in areas out of school.

Keywords: *self-concept, disability, special education, integration educational, drop-out.*

Resumen

Estudio comparativo del autoconcepto y de factores asociados al abandono escolar, con un diseño descriptivo correlacional. Los participantes, de 12 a 18 años, con diagnóstico de retardo mental leve, son escolares de integración y de escuelas especiales, de las dos comunas de mayor población de las provincias de Bío-Bío y de Concepción, Chile. Se empleó el Test de Autoconcepto de Piers-Harris y un cuestionario ad hoc sobre indicadores de riesgo de abandono escolar para los docentes.

Las opciones educativas de educación especial no implican diferencias significativas en autoconcepto, aunque sí en conducta y estatus intelectual. Dentro del grupo de escolares integrados, los hombres muestran mayor autoconcepto que las mujeres. En los factores de riesgo de abandono, los integrados los presentan más marcados en el ámbito intraescolar y los estudiantes de escuelas especiales, en el ámbito extraescolar.

Palabras clave: autoconcepto, discapacidad, educación especial, integración educativa, abandono escolar.

Introducción

Autoconcepto y permanencia escolar son conceptos claves en la calidad de la educación y en la calidad de vida de los seres humanos, independientemente del grupo al que se pertenezca. Son parte de los derechos esenciales y constituyen la

base del desarrollo humano y social. En nuestro país se ha investigado el autoconcepto de los y las escolares chilenos en las dos últimas décadas (Milicic & Gorostegui, 1993; Gorostegui, 1994, Dörr, 2005), pero existen estudios sobre el *autoconcepto en niños y niñas discapacitados mentales*. En otros países, se ha observado que estos escolares no parecen tener una capacidad adecuada para juzgarse a sí mismos (Montero, et al., 1988), pero aún no se ha podido establecer una generalización sobre el tema, ya que los resultados contradictorios de los estudios no lo permiten (Sabeh, 2002; Lozano, 2004). También se ha investigado el problema del abandono y los factores asociados al fenómeno opuesto, la permanencia en el sistema educacional (Díaz, Pérez & Mozó, 2009; Orellana y Díaz; Pérez, Faúndez, Díaz & Cova, 2007), pero no referido a los escolares con deficiencia mental. Son dos conceptos relevantes en el contexto de la utopía de la educación inclusiva, por eso es relevante investigar la autovaloración de los escolares con RML (Retrazo Mental Leve) y la relación entre la autovaloración y el abandono escolar.

En Chile, la discapacidad mental equivale al 12,3% (137.965 personas) del total de discapacitados a nivel nacional (1.119.867), los hombres presentan mayor porcentaje de discapacidad mental (53,2%) que las mujeres (46, 8%) y son más personas de menor edad (Ministerio de Planificación (MIDEPLAN), 2006). Para efectos de esta investigación, consideramos a personas que presentan discapacidad intelectual o mental, centrándonos específicamente en escolares que poseen un diagnóstico de RML, los que presentan las siguientes características: nivel intelectual entre 70 y 50 CI; acceden a las operaciones formales más tarde que las personas normales; presentan un desempeño escolar insuficiente, aunque pueden llegar a concluir la Enseñanza General Básica con metodologías adecuadas y apoyos específicos; desarrollan habilidades sociales a un nivel aceptable; no presentan etiologías físicas, y si bien, es posible encontrarlos en cualquier sector social, la gran mayoría son detectados en los sectores más pobres de la población, poniendo en evidencia que los factores ambientales influyen directamente en este sentido (Lus,

1995); logran conseguir aptitudes vocacionales que les permiten desenvolverse durante la adultez con cierta independencia.

En este contexto, la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación, bajo las opciones educativas escuelas comunes con proyectos de integración y escuelas especiales, provee un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2005). Ambas opciones educativas deben garantizar el acceso a una educación de calidad, sustentada en la capacidad de fomentar un adecuado autoconcepto en las y los escolares, así como propender a su permanencia en el sistema educacional.

La modalidad de Escuela Especial es la opción educativa con mayor trayectoria en Chile; desde sus inicios ha atendido a alumnos y alumnas con discapacidad y con mayores dificultades de aprendizaje. En la actualidad existen 954 escuelas especiales, de las cuales 353 están orientadas a la discapacidad mental (MINEDUC, 2005) y, por tanto, tienen un currículo diferente al currículo de las escuelas regulares, con planes y programas propios de acuerdo a la discapacidad que atienden, lo cual genera dificultades de certificación y de reconocimiento de estudios a los alumnos que egresan de ellas.

La integración es un tipo de educación especial orientado a favorecer la inclusión escolar; es reciente, de la primera mitad de los años 80, promulgada en el Decreto N° 490 en 1990. Implica participación y realización de todos los estudiantes, proceso complejo de cambios que se gestan en tres niveles: cultura, políticas y prácticas educacionales (Ainscow, M., 2002), con la participación comprometida de autoridades, docentes, estudiantes y padres. Es complejo porque se trata de construir una cultura inclusiva desde la exclusión, a la segregación, de allí a la integración para llegar a la inclusión (UNESCO, 2005). Existían 2149

establecimientos educacionales con proyecto de integración en el 2003, a razón de un integrado cada 55 escolares regulares (CEAS, MINEDUC, 2003). En este estudio encargado por el MINEDUC, se plantea la poca articulación entre el proyecto de integración y los proyectos educativos de la escuela, la falta de trabajo en equipo entre educador especialista y demás docentes del establecimiento, la dicotomía entre el discurso y práctica pedagógica y las numerosas barreras a nivel de familia, gestión institucional, además del predominio del modelo clínico sobre el pedagógico. Aunque se aceptan los supuestos éticos y epistemológicos que sustentan la integración de los y las escolares especiales -entre los cuales están los deficientes mentales leves- a la educación común, aún queda mucho por mejorar, especialmente en gestión curricular y calidad de las interacciones en aula, de modo de lograr un desarrollo ajustado a las necesidades de estos escolares que les permita integrarse con derechos y deberes a la sociedad.

La calidad de la integración en nuestro país es una tarea pendiente, inadecuadamente asumida en las aulas (Monti, Riquelme y Tolosa, 2004). En vista al Índice de Inclusión (UNESCO, 2005), probablemente en la mayoría de nuestras escuelas falta mucho por construir, a nivel de políticas, prácticas y cultura (Ainscow, M., 2002). Se ha avanzado en las políticas de integración, pero en las aulas existen barreras para el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes. Sobre todo, nos falta asumir como comunidad educadora que la integración implica superar la exclusión y la segregación, hitos de un proceso de construcción social de una cultura de integración. La investigación participativa de las comunidades educativas ha favorecido la construcción de la inclusión (Ainscow, M., 2002), modalidad poco frecuente en nuestras universidades.

Se plantea que las prácticas educativas de las escuelas especiales permiten aprender a aprender y disminuir el efecto de toda situación externa de discriminación en la autoestima de los alumnos y alumnas con discapacidad, gracias

al apoyo de los especialistas (Bizama, 2005), lo que no ocurriría en los proyectos de integración (Gavilán, 2004). No hay evaluación empírica de las dos modalidades, pero parece que una faculta y posibilita más la inclusión, además de contribuir a una mejor calidad de vida de estos jóvenes, en tanto responde al paradigma social y no clínico de la otra (Cerde, Barrera y Díaz, 2007). En esta perspectiva, los y las escolares de la modalidad educativa escuela especial desarrollarían un mejor nivel de autoconcepto.

Abandono escolar en el contexto social

Por abandono escolar se entiende la salida temprana y definitiva del sistema escolar de niños y jóvenes (Hein, 2004), en un proceso creciente de dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento y de adaptación, a medida que se avanza en edad, especialmente, cuando se transita del ciclo primario al secundario. No ser egresado de la educación media va asociado a escasas oportunidades de insertarse en el mercado laboral y de mejorar las condiciones de vida, de dejar la pobreza (Abril et al., 2008).

Se distinguen indicadores o señales de abandono escolar como son: (1) alta inasistencia, (2) bajas calificaciones, (3) gran cantidad de anotaciones negativas, (4) transgresiones a normas de convivencia, (5) repitencias, (6) abandonos parciales y/o expulsiones, junto a otras señales más complejas de evaluar, que gravitan en el problema, como son: (1) desmotivación y bajas expectativas en el estudio, (2) problemas con alcohol y drogas, (3) carencia de metas y proyectos, (4) baja autoestima (bajo autoconcepto académico), (5) falta de apoyo familiar (Pérez, et al., 2005, 2007).

La presencia de factores contextuales, personales y escolares está alternada en procesos complejos, múltiples, que pueden ser agrupados a través de dos grandes

marcos interpretativos: factores de carácter extraescolar y factores intraescolares (Espíndola & León, 2002). Generan dificultades que han sido asociadas al abandono escolar, la pobreza (el trabajo infantil) y la marginalidad, como también la inserción laboral, el embarazo adolescente, el consumo de drogas, la disfuncionalidad familiar, la falta de apoyo familiar, el bajo nivel cultural de los padres y capital educacional, las bajas expectativas de la familia y especial de los padres respecto a la educación, la baja estimulación temprana, la mala alimentación (Schiefelbein & Schiefelbein, 1998; Hein, 2004).

A nivel intraescolar el abandono escolar se asocia con la calidad del clima escolar, producto de las relaciones de convivencia entre los miembros de la comunidad escolar, además de la calidad de la gestión curricular en aula (Contreras & Díaz, 2007). En calidad de gestión, no podemos dejar de mencionar el estilo docente que equilibra severidad y condescendencia docente (Figuroa, Solar & Zuleta, 2005) en el desarrollo y formación para el autodomínio afectivo, que aunque es complejo, es necesario lograrlo también con los escolares especiales.

Respecto a la autoestima de los escolares deficientes mentales leves, se concluye que no hay diferencia entre los integrados y los de escuela especial (Lagos et al., 1999), pero es necesario investigar con el fin de saber cómo es la autovaloración de los alumnos discapacitados mentales leves (RML), de escuelas comunes con proyectos de integración y de escuelas especiales y qué relación hay entre el nivel de autovaloración con el riesgo de abandono escolar de estudiantes discapacitados mentales leves (RML) de escuelas comunes con proyectos de integración y de escuelas especiales, en el contexto de la educación inclusiva.

Por eso, el objetivo es estudiar el nivel de autoconcepto de escolares discapacitados mentales leves de 12 a 18 años de edad cronológica de escuelas

comunes con proyectos de integración y de escuelas especiales y su relación con el nivel de riesgo de abandono escolar.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es comparar el nivel de autovaloración (o autoconcepto) de escolares discapacitados mentales leves de 12 a 18 años de edad cronológica de escuelas comunes con proyectos de integración y de escuelas especiales, y estudiar su relación con factores de riesgo de abandono escolar.

Método

Diseño: Se empleó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional. Se comparan los resultados de autovaloración de los alumnos con retardo mental leve según las variables: modalidad de enseñanza, edad, sexo, evaluando los resultados obtenidos en autoconcepto; junto con aplicar un cuestionario de respuesta abierta a los profesores por cada alumno, por medio del cual se extrajo información relacionada con los indicadores de riesgo de abandono (ausentismo, repitencias, atrasos, bajas calificaciones, anotaciones negativas, sobre edad, forma de relación con los profesores, pares y familia, capital educacional de los padres) para luego analizar cuál modalidad de enseñanza, edad y sexo presentan más riesgo de abandono escolar.

Participantes: corresponden a una muestra intencionada y estratificada según edades cronológicas, en que se selecciona escuelas y liceos, pertenecientes a las comunas de Mulchén, Los Ángeles (Provincia del Bío-Bío, 60 escolares) y de Concepción (ubicada en la capital regional, 60 escolares). Para la elección de las comunas se consideró que la calidad de la educación en América Latina tiende a decrecer en la medida en que las instituciones educacionales se alejan del centro en

que se toman las decisiones de política educacional, donde la inversión educacional es centralizada y los escolares tienen más oportunidades de una mejor calidad educacional (Reimers, 2000).

Se incluyó a los 120 escolares discapacitados mentales con diagnóstico de retardo mental leve (RML), cuyas edades fluctúan entre 12 y 18 años de edad cronológica. Esta muestra fue estratificada no proporcional, considerando los variables edad, sexo y modalidad de enseñanza.

Desde el punto de vista del nivel socioeconómico, los y las escolares incluidos en la muestra pertenecen al grupo bajo; los integrados están en el nivel bajo medio y los de la escuela especial, en el bajo. Según los antecedentes recabados sobre potencial de abandono, los papás y las mamás de los escolares integrados tienen mayor capital cultural, trabajos más estables, menos problemas de alcoholismo, de violencia intrafamiliar y de drogas que los escolares de escuela especial; son familias mejor constituidas y con mayor disposición a apoyar a sus hijos que las de los estudiantes de escuela especial.

Instrumentos de medida

(1) Se empleó la Escala de Evaluación de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris, adaptada y estandarizada para Chile por Milicic & Gorostegui en 1993; está destinada a evaluar autoconcepto en niños y adolescentes cuyas edades fluctúan entre los 8 y los 12 años. Proporciona un resultado global y para 6 subescalas, que corresponden a dimensiones más específicas del autoconcepto, tales como Conducta, Estatus Intelectual y Escolar, Apariencia y Atributos Físicos, Ansiedad, Popularidad, Felicidad y Satisfacción. Su confiabilidad es de 0,89 para los escolares chilenos y tiene un $KR=0.906$ en la muestra de escolares con retardo mental leve.

(2) Se aplicó el Cuestionario para Profesores, con modalidad de respuesta abierta, sobre la base de las investigaciones disponibles sobre factores de abandono. Durante su elaboración fue sometido a evaluación de criterio por tres jueces investigadores especialistas en Educación Diferencial. Se estipuló un consenso de 70%, es decir, de dos jueces sobre los aspectos consignados.

Este instrumento entrega información sobre indicadores intra y extraescolares de riesgo de abandono de cada alumno integrado y de escuelas especiales durante el año escolar anterior: cantidad de inasistencia (ausentismo), de repitencias, atrasos, rendimiento escolar, anotaciones negativas, edad, expectativas de los profesores, relación con los profesores y con los pares; así como indicadores de riesgo de abandono causado por factores extraescolares: edad del padre y de la madre, capital educacional del padre y de la madre, nivel socioeconómico de la familia, expectativas de los padres, relación familiar, estructura familiar, alcoholismo/drogadicción, robos, violencia.

Resultados

Se realizaron los procedimientos clásicos para este tipo de estudios comparativos (tendencia central y dispersión) de los resultados e información obtenidos: aplicación de pruebas a la muestra seleccionada; corrección de test y cuestionario, elaboración de planillas Excel; cálculo de consistencia interna del test, usando coeficiente de Kuder Richardson 20 (KR 20); cálculo de promedios y desviaciones estándar; cálculo de la *t* de Student para diferencia de medias (0.05 y 0.01); cálculo de medianas y Chi Cuadrado para datos de cuestionario; cálculo de confiabilidad interna con *r* de Pearson; correlación múltiple entre subescalas de la prueba y puntaje total de la Escala P-H (a) y entre factores de riesgo de abandono; elaboración de cuadros y tablas; análisis e interpretación de los resultados, una vez realizados los cálculos estadísticos.

En relación al puntaje de Autoconcepto

Respecto a la influencia de la modalidad de educación especial: no hay diferencias significativas entre escolares de escuelas especiales y escolares integrados en las subescalas apariencia física, ansiedad, popularidad, felicidad ni en el total de la prueba, pero sí las hay en la subescala conducta, a favor de los escolares integrados (X: 11,17), y para la subescala estatus intelectual, a favor de los escolares de escuelas especiales (X: 10,22). El promedio logrado por cada grupo es similar al obtenido por los grupos de NSC bajo.

Respecto a la incidencia de la categoría género: De los integrados, los hombres logran un mayor puntaje en autoconcepto que las mujeres integradas. En el grupo de escolares de escuelas especiales no hay diferencias significativas, aunque los varones superan en promedio a las damas.

Respecto a la modalidad de educación especial en cada sexo: Al comparar la variable sexo con los promedios obtenidos por los alumnos varones para el total de la prueba, no se muestran diferencias significativas entre varones integrados y de escuelas especiales, aunque los alumnos integrados superan levemente en promedio a los alumnos de escuelas especiales. Para las escolares de ambas modalidades de enseñanza, tampoco se presentan diferencias significativas en sus puntajes promedios, siendo éstos similares. No hay diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque los hombres tienden a un puntaje no significativo mayor.

Influencia de la edad en el autoconcepto: No se aprecia diferencias significativas entre modalidades de educación especial desde la perspectiva de la edad. Aunque se observan puntajes promedio levemente superiores a favor de los escolares integrados en los tramos 12 y 13-14 años de edad. Para el grupo de escolares de escuelas especiales, los puntajes promedio superan ligeramente a los

puntajes de los alumnos integrados, en los tramos 15-16 y 17-18 años de edad cronológica. Para el grupo de escolares de escuelas especiales, los puntajes promedio superan ligeramente a los puntajes de los alumnos integrados, en los tramos 15-16 y 17-18 años de edad cronológica. Entre las edades extremas, tiende a mantenerse los puntajes promedio de autoconcepto.

Estatus Intelectual y Escolar: Existe una tendencia a favor de los alumnos de escuelas especiales en la subescala estatus intelectual y escolar. No hay diferencia significativa entre hombres y mujeres de integración, para la subescala estatus intelectual, aunque se observa una tendencia levemente superior en los varones (X: 9,23) en comparación con las damas (X: 9,17), es decir los hombres se perciben con un mejor estatus intelectual que las mujeres.

No hay diferencia significativa entre hombres y mujeres de escuelas especiales, para la subescala estatus intelectual, aunque se observa un promedio levemente superior en los varones (X: 10,55) en comparación con las damas (X: 9,64). Tampoco hay diferencia significativa entre hombres integrados y hombres de escuelas especiales, aunque se observa una tendencia a favor de los hombres de escuelas especiales (X: 10,55) en comparación con los integrados (X: 9,23).

Factores de riesgo de abandono

Factores extraescolares de riesgo de abandono: En todos los factores analizados a excepción de “relaciones familiares”, las diferencias son altamente significativas, la modalidad de enseñanza integrada presenta altos índices en factores de permanencia, no así para el grupo de escuelas especiales, en donde los resultados indican altos índices en factores de riesgo de abandono.

Los escolares que cursan la modalidad de Escuela Especial tienen significativamente mayor riesgo de abandono escolar por los factores extraescolares que los que estudian en la modalidad de integración.

Factores intraescolares de riesgo de abandono: Se observan diferencias significativas en los factores: “inasistencias”, “repitencias”, “relación con los profesores” y en el “total para factores intraescolares”, que favorecen a los alumnos de escuelas especiales; para el factor “anotaciones negativas” no hay diferencia significativa, pero el puntaje promedio favorece a la modalidad escuelas especiales; para el factor “atrasos” no existen diferencias significativas, siendo ambos promedios iguales. Es necesario considerar que las escuelas especiales tienen normativas y reglamentaciones diferentes a las que deben asimilarse los estudiantes integrados en escuela y liceos.

Análisis general sobre riesgo de abandono por la variable género: Al analizar los factores de riesgo de abandono no aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres para el total del cuestionario. Hay diferencia significativa en el indicador “robos” ($t= 2,26$ con un alfa de error de 0,05) el cual, va en desmedro de los varones ($X: 1,31$) en comparación con las damas ($X: 1,07$).

Análisis general sobre riesgo de abandono por la variable edad: Al comparar cada modalidad de enseñanza por extremos de edad, los resultados son los siguientes:

- ✓ Para *escuela especial*, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas ni en el total del cuestionario, ni en indicadores al comparar los extremos de edad de este grupo muestra 12 años y 17-18 años.
- ✓ Para *integración escolar*, a pesar de que no se encuentran diferencias significativas en el total del cuestionario, entre los de 12 y los 17-18 años,

encontramos que aumenta el promedio de atrasos, repitencias, anotaciones; es decir, en los integrados se observa que el potencial de abandono desde los factores intraescolares aumenta en la medida que aumenta la edad y crecen los requerimientos de aprendizaje, conforme avanzan a cursos superiores del sistema escolar.

En toda la muestra hay una correlación inversa entre el puntaje del cuestionario y el puntaje de autoconcepto: los escolares DML con mayor autoconcepto tienen menos puntaje en el cuestionario de factores de abandono; los escolares con más alto puntaje en el cuestionario de riesgo de abandono logran menos puntaje en Inventario.

Discusión e interpretación de resultados

1. Los factores de abandono para escolares comunes son similares a los escolares con RML, como también la distinción entre factores extraescolares/intraescolares. Por tanto, el círculo virtuoso de autoconcepto y permanencia escolar es también válido para este grupo humano (Faúndez, 2005).

2. En el potencial de abandono escolar de los asistentes a la modalidad de Escuela Especial influyen más los factores extraescolares. En los de integración son más acentuados los factores intraescolares, pero la correlación entre estos dos tipos de factores es altamente significativa ($r= 0,69$) y es evidente que ambos tipos se conjugan.

3. En el potencial de abandono escolar, no hay diferencias entre los escolares de 12 años y los de 18 años de la modalidad escuela especial. En cambio, en la de integración sí se observan diferencias, dado que este potencial se incrementa en la

medida en que aumenta la edad, porque también aumenta la complejidad de las exigencias asociadas a los contenidos de aprendizaje.

4. En la modalidad de integración, los hombres presentan puntajes superiores a las mujeres. Se evidencia que, no obstante los cambios culturales de la última década a favor de la mujer, en el sistema educativo persisten las condiciones culturales que favorecen el desarrollo de los varones en las aulas.

5. En los integrados influyen más los factores de abandono intraescolares, pero éstos correlacionan significativamente con los factores extraescolares ($r=0.275$). En la medida en que las políticas en pro de la integración se implementen en forma más participativa y se cualifique en este sentido la formación inicial docente a nivel pre-escolar, básico y medio, los factores intraescolares podrían contribuir más a la permanencia escolar.

6. En la muestra total, los factores intraescolar y extraescolar correlacionan significativamente ($r=0.372$); los factores intraescolares correlacionan negativamente con el puntaje total de autoconcepto ($r= - 0.194$).

7. No hay diferencias significativas de autoconcepto entre escolares de 12 a 18 años de escuelas especiales y escolares integrados para las subescalas de la prueba ni para el total de la misma. Aunque se observan tendencias de mayor puntuación en los alumnos de integración en las subescalas de conducta y de ansiedad. Para los alumnos de escuelas especiales, hay tendencias de mayor puntuación en las subescalas estatus intelectual y escolar, apariencia y atributos físicos.

8. Aunque no era un objetivo de este estudio, se constata que los promedios tanto en escuelas especiales como de integración escolar son levemente superiores en la provincia correspondiente a la capital regional (Concepción).

9. Entre las limitaciones del presente trabajo están el no haber incluido observación etnográfica de las relaciones interpersonales, así como no ser ésta una investigación participativa (Booth & Ainscow, 2000).

Conclusiones

Factores de riesgo de abandono escolar

Desde la perspectiva de los factores extraescolares, los escolares integrados están en mejores condiciones de mantenerse en el sistema. Varios de los factores que favorecen la permanencia escolar influyen en los escolares diagnosticados con deficiencia mental más acentuadamente que en los escolares comunes.

Algunos factores de fracaso como la falta de apoyo en tareas, el alcoholismo, la violencia intrafamiliar, cesantía y el consumo de drogas (Valderrama et al., 2007) en gran parte aparecen determinados por el compromiso de los padres y, también, del compromiso de los profesores hacia la integración.

Factores intraescolares de riesgo de abandono: Se observan puntuaciones en los factores: “inasistencias”, “repitencias”, “relación con los profesores” y en el “total para factores intraescolares”, que favorecen a los alumnos de escuelas especiales. Las escuelas especiales disponen de normas y reglamentos que podrían estar generando estas diferencias e indicar una inadecuación de las normas aplicadas a los estudiantes integrados en escuela y liceos.

Autoconcepto

No se constata diferencia en el autoconcepto de los escolares integrados en escuelas comunes y los escolares de escuelas especiales.

La mayoría de los participantes de este estudio proviene de sectores pobres, con poco capital cultural; esta característica podría explicar el resultado de ausencia de diferencias significativas entre ambos grupos.

No se observa que aumente el autoconcepto a medida que se avanza en el nivel escolar; incluso en los escolares integrados, hay una leve tendencia a la baja de los promedios en autoconcepto. Seguramente ésto, es así porque se dan cuenta de algunas dificultades en su aprendizaje. En los escolares de escuela especial, tienden a aumentar levemente (sin ser significativo) los puntajes entre los 12 y los 17-18 años. Aunque la muestra de los escolares de escuelas especiales de Bío-Bío tiende también a autoperibirse mejor en estatus intelectual y escolar, y en apariencia y atributos físicos. Los datos avalan la idea de que ni la escuela especial ni los proyectos de integración favorecen el desarrollo del autoconcepto en escolares con DM Leve de 12 a 18 años de edad. Ciertamente, la constitución del autoconcepto comienza ya desde las interacciones familiares, antes de la escolarización, pero esta etapa escolar es también fundamental.

Sin embargo, es conveniente considerar que si una persona mejora o tiene buenas estrategias para aprender, incrementará también su autoconcepto académico; ambos factores parecen estar ausentes en el grupo estudiado.

Dado que las percepciones de los profesores sobre el abandono escolar dependen mucho de las dimensiones del clima escolar, de los aspectos organizativos y demás condiciones en que se desarrollan las actividades escolares, surge la

necesidad de observar in situ las relaciones entre pares y profesores (como factores de riesgo de abandono).

El enfoque de trabajo de los profesores en el ámbito de la educación diferencial muestra factores intraescolares contradictorios: por un lado, metodologías activas y comunicación respetuosa entre profesores y alumnos (as), capacidad de escucharse y valorarse mutuamente y, por otro, prácticas estigmatizantes y descalificadoras generadoras de un bajo autoconcepto en los escolares. Los resultados sobre riesgo de abandono escolar por factores intraescolares muestran más vulnerable al grupo de los integrados; de no mejorar las condiciones de la implementación de la integración en la Educación Básica y Educación Media, el futuro de estos escolares parece poco auspicioso y también esta modalidad educacional parece incierta. Es necesario mejorar la gestión curricular y la calidad de las interacciones de los estudiantes integrados así como de la escuela especial.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL, E., ROMÁN, R., CUBILLAS, M. J. & MORENO, I. (2008). ¿Deserción o Autoexclusión? Un Análisis de las Causas de Abandono Escolar en Estudiantes de Educación Media Superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado el 10 de Noviembre de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>
- AINSCOW, M. (2002). Rutas para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en los Sistemas Educativos. *Revista de Educación*. N° 427. pp. 69-82.
- BIZAMA, M. (2005). *Trastornos de la Inteligencia, Mundo de Vida y Representación*. Tesis Facultad de Educación. Universidad de Concepción. Concepción. Chile.

- BOOTH, T. & AINSCOW. (2002). The Index for Inclusión. Bristol. Centre for Studies. Cit. En Ainscow (2002). Rutas para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en los Sistemas Educativos. *Revista de Educación*. N° 427 pp. 69-82.
- CERDA, G., BARRERA, D. & DÍAZ, C. (2007). Calidad de Vida de Jóvenes con Discapacidad Intelectual de la Provincia de Concepción. *Revista Paideia* 42, 149-165.
- CONTRERAS, Y., DÍAZ, A. & PÉREZ, M. (2007). Clima Social Escolar, Niveles de Agresión y Riesgo de Abandono del Liceo. *Revista Visiones* 7, 12, 31-42.
- DÍAZ, A. & M. PÉREZ (2007). Permanencia y Abandono Escolar con un Programa Comunal de Apoyo Social. En Actas del VII Congreso Nacional de Psicología, Santiago, Noviembre 2007. En [http:// www.colegiopsicologos. cl/congreso/ resumen.html](http://www.colegiopsicologos.cl/congreso/resumen.html)
- DÍAZ, A. (2005). Dirección de Investigación de la Universidad de Concepción - N° 10 - Septiembre 2005. Extraído 02 febrero 2008, *Tras las Claves Sicológicas de la Deserción Escolar* Dirección de Investigación de la Universidad de Concepción - N° 10 – Septiembre de 2005. [http://www2.udec.cl/panorama/ imasd/n10/p11.htm](http://www2.udec.cl/panorama/imasd/n10/p11.htm)
- DÍAZ, A., PÉREZ, M.V. Y MOZÓ, P. (2009). Expectativas Educativas Hacia Hijas e Hijos en una Escuela Rural de Alto Desempeño. En revisión. *Rev. Interamericana de Psicología*
- DÍAZ, A., PÉREZ, M.V., CID, P., TORRUELLA, M. & CASTILLO, E. (2004). Mecanismos de Riesgo y Protectores Asociados a los Procesos de Abandono y Permanencia en el Sistema Educativo. Proyecto FONDECYT 1040622. Stgo.: Conicyt.
- DÖRR, A. (2005) *Estudio Comparativo de Autoconcepto en Niños de Diferente Nivel Socio Económico*. Tesis Magíster en Psicología Clínica Infanto Juvenil. Universidad de Chile. En: [www.cybertesis.cl/sdx/uchile/fiche.xsp?base= documents&id=uchile.2005.dorr_a](http://www.cybertesis.cl/sdx/uchile/fiche.xsp?base=documents&id=uchile.2005.dorr_a)
- ESPÍNDOLA, E. & LEÓN, A. (2002). La Deserción Escolar en América Latina: Un Tema Prioritario para la Agenda Regional. *Revista Iberoamericana de*

- Educación*, 30. Septiembre-Diciembre. Extraído el 11 de diciembre de 2007
<http://www.rieoei.org/rie30f.htm>
- FAÚNDEZ, H. (2005). *Percepción de los Docentes Sobre las Causas del Abandono y de la Permanencia de los Alumnos de Educación Media en el Sistema Escolar*. Tesis, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción.
- FIGUEROA, M.; M. SOLAR & E. ZULETA (2005). Hacia un Modelo de Estilo Docente para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional del Estudiante. *Rev. Paideia* 38: 57-78, Chile, Universidad de Concepción.
- GAVILÁN, V. (2004). Integración de Niños(as) con Discapacidad Mental, Bajo la Mirada del Estudio Etnográfico. *Revista Paideia*, 37: 89-100.
- GOROSTEGUI, M. E. (2004). *Género y Autoconcepto: un Análisis Comparativo de las Diferencias por Sexo en una Muestra de Niños de E. G. B. 1992 y 2003*. Tesis de Magíster en Psicología Infante Juvenil, Departamento de Psicología, Universidad de Chile. En: www.cybertesis.cl/sdx/uchile/notice.xsp?id=uchile.2004.gorostegui_m...pcd.
- HEIN, A. (2004). *Estudio Exploratorio Descriptivo de Caracterización de Factores de Riesgo Asociados al Abandono Escolar y sus Encadenamientos, en Jóvenes de Escasos Recursos de 12 a 20 Años, Pertenecientes a Tres Centros Urbanos*. Memoria, Escuela de Psicología. Universidad de Chile. En: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/hein_a/sources/hein_a.pdf
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- LAGOS, I., ARCAS, P. & TORRES, J. (1999). *La Creatividad y la Autoestima en Deficientes Mentales Educables, un Estudio Exploratorio Desafiante*. Lo Barnechea: CPEIP.
- LOZANO, R. (2004). *Autoconcepto y Retraso Mental en la Rioja*. Tesis doctoral Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Rioja., España. En http://dialnet.unirioja.es/servlet/listatesis?tipobusqueda=INSTITUCION&clave_busqueda=819052&inicio=51
- LUS, M. A. (1995). *De la Integración Escolar a la Escuela Integradora*. Buenos Aires: Paidós.

- MILICIC, N. & GOROSTEGUI, M.E. (1993). Género y Autoestima: un Análisis de las Diferencias por Sexo en una Muestra de Estudiantes de Educación General Básica. *Psykhé*, 2 (1), 69-80.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005). *Política Nacional de Educación Especial*. Santiago: MINEDUC.
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN (2006). *Encuesta CASEN Discapacidad*. Santiago: MIDEPLAN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003). *Estudio a Nivel Muestral de la Calidad del Proceso de Integración Educativa*. Realizado por la Consultora en Estudios Asesorías y Planificación en Desarrollo Local CEAS, Ltda. Mineduc.cl/biblio/documento/1433_resumenejecutivoEstudioMuestral.pdf
- MONTERO, L., MENDIETA, R., GARCÍA, M. & PÉREZ, M. (1988). *Estudio Diferencial de la Atribución Causal en Tres Muestras de Alumnos: Normales, Fracaso Escolar y Deficientes Mentales. Consecuencias en la Intervención Social*. Madrid: Universidad Complutense.
- MONTI, N., RIQUELME, G., & TOLOZA, N. (2004). La Problemática de la Integración Escolar en las Escuelas. *Visiones de la Educación*, 5, 97-104.
- NÚÑEZ, J.C. & GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994). *Determinantes del Rendimiento Académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- ORELLANA, C. & DÍAZ, A. (2007). Factores Facilitadores de la Permanencia en Enseñanza Media Regular Según las Percepciones de las Alumnas Madres y Embarazadas. *Revista Visiones* 7, 12, 89-97.
- PÉREZ F. & TRUFFELLO, I. (1998). Evaluación al Margen. *Revista Enfoques Educativos*, N° 2. Extraído el 14 de Noviembre, 2007, de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/02/docs/enfoques_02_1998.pdf
- PÉREZ, M., FAÚNDEZ, H., DÍAZ, A. & COVA, F. (2007). Condiciones Psicosociales para el Abandono o la Permanencia de Estudiantes de Alta Vulnerabilidad Social en el Sistema Educativo. *Revista Paideia* 42, 133-147.

- PÉREZ, M.; A. DÍAZ & EUGENIA VINET (2005). Características Psicológicas de Adolescentes Pertenecientes a Comunidades Educativas Vulnerables. En Rev. Psicothema, Universidad de Oviedo, Vol. 17 N° 1: 37-42 www.psicothema.com ISSN 0214-9915 CODEN PSOTEG www.psicothema.com/pdf/3061.pdf
- REIMERS, F. (2000). Educación, Desigualdad y Opciones de Política en América Latina en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación, Monográfico ¿Equidad en Educación?* 23,21-50.
- SABEH, E. (2002). El Autoconcepto en Niños con NEE. *Revista Española de Pedagogía*, 223 (60), 559- 572. <http://www.revistadepedagogia.org/repn223.htm>
- SCHIEFELBEIN, E. & SCHIEFELBEIN, B. (1998). *Evolución de la Deserción Escolar en Chile. 1960 – 1997*. En: Conclusiones Seminario “Deserción y Retención Estudiantil: Desafíos y Propuestas” (Octubre 1998, Santiago, Chile) JUNAEB-UST-CIDE, 1998, 5-24.
- UNESCO. (2006). Guidelines for Inclusión. Ensuring Acces to Education for Paris, Francia. [Unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf)
- VALDERRAMA, M.; V. BEHN, M. PÉREZ, A. DÍAZ, P. CID Y M. TORRUELLA. (2007). Factores de Riesgo Biopsicosocial que Influyen en el Fracaso Escolar en Alumnos Vulnerables de Escuelas Municipalizadas de la Comuna de San Pedro de la Paz. *Ciencia y Enfermería XIII (2)*: 41-52.

Artículo Recibido : 12 de Septiembre de 2008

Artículo Aprobado : 10 de Octubre de 2008