

Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial

Elements comprised in the psychologist's role in special education

Carlos Ossa¹

Resumen

Se analiza la labor y el rol de los psicólogos en escuelas especiales en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. La investigación se desarrolló en forma exploratoria y descriptiva, incluyéndose en el estudio variables contractuales y funciones ministeriales. Se observó un bajo promedio de horas profesionales de contrato (20 horas) y una distribución desequilibrada en el desarrollo de las funciones. Se concluye que la cantidad de horas es insuficiente para las funciones del psicólogo, privilegiándose las relacionadas con el ingreso de alumnos (diagnóstico). El rol del psicólogo está estructurado por factores administrativos, de actuación profesional y de formación universitaria.

Palabras clave: Rol del psicólogo, educación especial.

Abstract

The work and role of psychologists in special schools in Santiago, Chile was analyzed. The present research was developed as an exploratory and descriptive study, including the study of specific variables and government functions. A low average of paid professional hours was observed (20 hours), and an unequal distribution in the development of the functions. The conclusion was that the number of hours is insufficient for the functions of the psychologist, which emphasizes the aspect concerned with the student's enrolment (diagnosis). The role of the psychologist is structured by administrative factors, professional work and university studies.

Key words: Role of psychologists, special education.

¹ Psicólogo. Universidad de Ciencias de la Informática

Psicología y educación especial

En educación especial se puede ver una tendencia similar a la descrita para la psicología en educación regular: hay un gran desconocimiento sobre lo que debe hacer el psicólogo, su rol, su campo de conocimiento y su relación con la educación (Coll, Palacios y Marchesi, 2001).

La psicología, en nuestro país, se vincula a la educación especial a mediados del siglo XX con la creación de un organismo integrador de los diversos problemas y alteraciones que afectaban a los escolares, llegando a la conclusión de que no es posible solucionar tales dificultades sin criterios multiprofesionales. Por ello se fomenta la participación de médicos, psicólogos, asistentes sociales, kinesiólogos, fonoaudiólogos y profesores especialistas (Peña, Reyes, Peña, Villaroel y Alvial, 1981; Soto, 2000).

El Ministerio de Educación de Chile señala que los establecimientos de educación especial ofrecen servicios educativos para los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, auditiva, visual y motora; con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación y trastornos de la comunicación oral. Pueden matricularse las personas con discapacidad de entre 2 y 26 años de edad cronológica, cuyo tipo de discapacidad esté estipulado en el decreto ley N° 19.284 que establece la integración social de personas con discapacidad, debiendo estar ésta certificada por el Consejo de Medicina Preventiva (COMPIN), y acompañada por un diagnóstico educativo de un equipo multiprofesional del Ministerio de Educación o profesional inscrito en las secretarías ministeriales de educación del país para este propósito (MINEDUC, 2001).

El profesional que debe velar por este proceso, en el caso de los establecimientos de retardo mental, es el psicólogo. Por esta razón, si bien hay psicólogos en establecimientos que reciben diferentes tipos de discapacidad, con el paso de los años ha ido tomando un rol preponderante en los establecimientos centrados en la atención de personas con retardo mental.

El retardo mental es un fenómeno que tiene muchas facetas, comprendiendo características afectivas, motivacionales, sociales y de actitud, así como también rasgos físicos, fisiológicos y neurofisiológicos. Algunas de sus características se pueden prevenir y modificar gracias a la aplicación oportuna y temprana de programas de intervención (Hutt y Gibby, 1988).

Se puede definir el retardo mental como un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de funciones correspondientes a cada época del desarrollo que contribuyen al nivel global de la inteligencia, tales como las funciones cognitivas, de lenguaje, motrices y de socialización. Se trataría de un funcionamiento deficitario en competencias personales, que en un modelo de inteligencias múltiples, afectaría sólo a la inteligencia conceptual, la práctica y la social (Pelechano, 1995).

Esta característica de retardo o retraso se daría como concepción de un desfase en el desarrollo intelectual que es posible mejorar gracias a la intervención en varias áreas y mediante apoyo multiprofesional. Sin embargo, pasado el periodo de edad de maduración de las estructuras cerebrales (alrededor de los 18 años), se estaría frente a la presencia de una situación más bien permanente, con lo que pasaría a conformarse el estado de deficiencia mental (Bravo, 1990; Rioja, 1984).

De este modo, el apoyo psicológico a los niños con retardo mental puede enfocarse tanto en los factores etiológicos y emocionales, como también en el desarrollo de las habilidades de adaptación escolar que requieren para lograr un rendimiento exitoso. Si bien la tendencia tradicional en la educación especial ha sido influida largamente por una visión más bien clínica (en concordancia con la postura médica hegemónica hasta mediados del siglo XX), hoy en día se abre paso una mirada más centrada en el desarrollo de la inteligencia, basada en una perspectiva psicométrica y con énfasis en la categorización de habilidades cognitivas.

Algunos autores han señalado que esta preocupación por el aspecto psicométrico no ha favorecido en verdad el desarrollo de la persona en la educación, ya que contribuiría a su etiquetación y discriminación (Castanedo, 1997; Lus, 1995; Verdugo, 2001). Si bien estas críticas se enfocan más en el ámbito educativo y psicopedagógico que en el psicológico, ilustran la actual preocupación por el desarrollo de las potencialidades más que por el mero diagnóstico de las dificultades.

En esta misma línea, hoy en día se da una mayor importancia al desarrollo integral de estas personas, lo cual tiene relación con el mejoramiento de habilidades intelectuales, sociales, afectivas, etc., y no sólo con el tratamiento de las capacidades intelectuales, que son las más asociadas al desarrollo educativo. Para esto, es importante el apoyo de los diversos profesionales del equipo técnico del establecimiento, de manera de coordinar un trabajo que tome el desarrollo de los alumnos tanto

en las actividades del aula, como en las interacciones sociales, las relaciones familiares y la propia aceptación de sí mismo.

La labor de los psicólogos en la educación especial

La incorporación de la psicología a la educación especial comenzó como un intento de comprender la influencia de las dificultades individuales y de desarrollo de las personas discapacitadas, con el fin de buscar líneas de tratamiento y estrategias de educabilidad que les permitieran alcanzar una adecuada formación (Peña et al., 1981).

En la actualidad, la importancia de la multiprofesionalización de la atención es fundamental, dado que la globalidad de la personalidad del niño o del joven deficiente o inadaptado ya no es una realidad teórica, sino que opera de forma práctica y experiencial. Esta globalidad exige, a la vez, una globalidad en la intervención que logre dar una mirada holística y no particular sobre las características de la persona, evitando centrarse sólo en la deficiencia (Rioja, 1984).

Lo anterior implica pensar el rol del psicólogo en educación a partir de un campo de acción centrado en los alumnos y su relación con los profesores, en cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje, en las necesidades de adaptación de los estudiantes frente al establecimiento, etc. No sólo hay que pensar en las necesidades de los alumnos en cuanto individuos, sino que hay que centrarse en las interacciones que generan en su contexto educativo.

Si bien hasta el momento la labor de los psicólogos en educación especial se remitía a cubrir los requerimientos de información (diagnóstico) de las necesidades individuales y al tratamiento de las dificultades de la persona con sus pares o su núcleo familiar, las modificaciones que ha generado el proceso de reforma educacional lleva a replantearse este rol, desde una mirada tradicional centrada en las tareas clínicas, a una centrada en la perspectiva sistémica y constructivista (como modelo ideal de la reforma).

Según Banz (2002), la labor de la psicología en educación debe pasar por un cambio de visión en la definición del trabajo psicológico, lo que implica transitar de lo individual a lo sistémico, de lo remedial a lo preventivo, del trabajo aislado al trabajo en equipo y desde el foco en lo psicológico al foco en lo psicoeducativo.

Las funciones del psicólogo en establecimientos de educación especial, se enmarcan en el decreto N°363 del MINEDUC, especificán-

dose cuáles deben ser las funciones del gabinete técnico (que integra a los diversos profesionales en educación especial) y de sus especialistas. Las funciones del psicólogo(a) son:

Diagnóstico: referido al estudio integral de las diversas áreas de la persona o grupo con el fin de conocer en profundidad sus diversos aspectos. Contempla los siguientes niveles: individual, grupal, familiar y organizacional.

Tratamiento: Acciones de intervención realizadas a partir del diagnóstico y ejecutadas en el ámbito individual, grupal, familiar e institucional, tendientes a mejorar situaciones problemáticas detectadas.

Asesoría y consultoría: Comprende la participación y entrega de elementos de la especialidad a diferentes instancias técnicas de la institución educativa. Además, comprende el perfeccionamiento de docentes y paradocentes, así como la colaboración en los programas del establecimiento.

Prevención: Corresponde a la planificación y realización de programas y estrategias de trabajo de tipo educativo para la comunidad intra y extraescolar, así como la coordinación con instituciones externas, a fin de colaborar en la prevención de problemas.

Coordinación: Colaboración con otros profesionales del establecimiento y participación en el desarrollo de normas y políticas de éste en relación con el desempeño de los profesionales docentes.

Extensión: Se refiere al aporte de información y asesoría a otras instancias de la comunidad local y eventualmente a otras instituciones fuera de ella.

Investigación: Participar en el diseño y realización de investigación en psicología aplicada a través de investigación multidisciplinaria (MINEDUC, 1994).

Puede señalarse que estas funciones plantean la necesidad de comprender al niño o joven con retardo mental como una persona enraizada en diferentes planos socioculturales (personal, grupal, familiar, organizacional, comunitario), así como también ayudan a concebir el aporte de la psicología no sólo en el plano más inmediato de la persona, sino en concordancia con esta multiplicidad de ámbitos sociales del ser humano. Es decir, logra generar una visión más amplia de la labor del psicólogo, tanto a nivel de conocimiento como de ejecución práctica, permitiendo abrir la disciplina al tema de la diversidad y del mejoramiento de la calidad educativa (Lissi et al., 2001).

Banz (2002), postula que muchas veces los sistemas escolares piden un “psicólogo educacional” para mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que a la hora de asignar tareas, éstas resultan propias de un psicólogo clínico. Es decir, se priorizan tareas relacionadas con el diagnóstico y tratamiento antes que con la asesoría y la evaluación situacional.

Metodología

Se aplicó una encuesta de autorreporte que incluía información de la situación contractual de los psicólogos, datos del establecimiento educacional donde se desempeñaban e información de las funciones señaladas en el decreto 363 del MINEDUC. La encuesta tenía el carácter de autoaplicación, siendo enviada por el profesional al investigador.

Se contactó a un total de 38 establecimientos de educación especial tanto de retardo mental como de retardo mental y lenguaje, los que representaban a todas las comunas de la Región Metropolitana.

Resultados

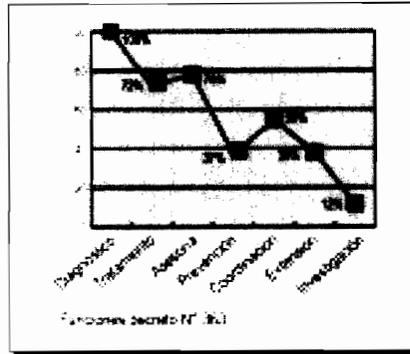
Se observó que los establecimientos educativos privilegiaban la contratación y desarrollo de funciones profesionales de los psicólogos dentro del área del diagnóstico psicométrico, factor relacionado con las políticas administrativas. Esto coarta fuertemente el desarrollo integral que podría alcanzar la labor de los psicólogos en educación.

En cuanto a las funciones, se logra apreciar que hay una distribución desigual en la realización de ellas, priorizándose algunas con bastante fuerza, disminuyendo la valoración de las otras. Las funciones más desarrolladas son las de diagnóstico, asesoría y tratamiento. Las menos desarrolladas son las de prevención, extensión e investigación.

En el siguiente gráfico se puede ver el porcentaje global de realización de las funciones que llevaban a cabo los profesionales encuestados.

Fig. 1.

Funciones realizadas por psicólogos en establecimientos de educación especial



En forma específica, se aprecia que la función Diagnóstico es la única que realizan todos los psicólogos. Esto podría deberse a que ella ofrece como producto la posibilidad de incorporación o permanencia del alumno en el establecimiento, de modo que puede decirse que sería la más importante para las instituciones.

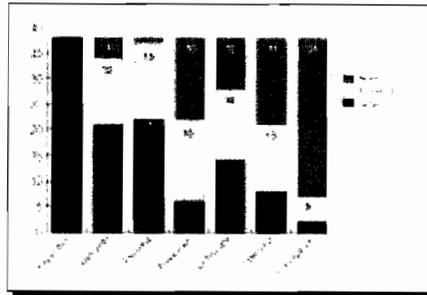
La segunda función mayoritariamente realizada es la de Asesoría, la cual se da en el 78% de los encuestados. Esto habla de una gran preocupación de los psicólogos por mejorar la intervención en las necesidades de los alumnos, aunque de manera indirecta, lo que podría deberse a las pocas horas de contratación, ya que se optimizaría más el tiempo al dar estrategias de intervención a los docentes que son quienes más tiempo pasan con los alumnos que al hacer un trabajo directo con ellos. La función de Tratamiento también se evalúa con un alto nivel de importancia, siendo realizada en el 72% de los casos. Esto implica una preocupación por las necesidades de los alumnos y sus familias, respondiendo además al rol esperado del psicólogo como parte de su formación.

Finalmente, se puede observar que la última función a la cual se le da importancia, es la Investigación, la que sólo se da en un 12% dentro de los profesionales encuestados. Esto indicaría que no hay una preocupación por profundizar y analizar científicamente los diferentes ámbitos que comprende el trabajo en los establecimientos educativos, con lo cual se aporta muy poco al conocimiento y mejoramiento no sólo de la psicología, sino además de la educación especial.

Se puede apreciar desde otra perspectiva esta distribución desigual en las funciones, al considerar si estas se realizan en forma sostenida u ocasional.

El siguiente gráfico muestra la distribución de las funciones según periodicidad (el número representa la cantidad de establecimientos).

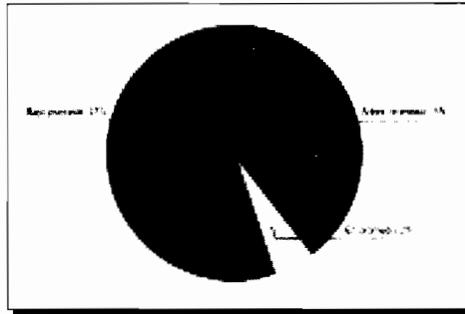
Fig. 2.
Funciones realizadas por psicólogos agrupadas según frecuencia
(N° corresponde a cantidad de establecimientos).



Tal como se indica anteriormente, la función de Diagnóstico es la única que se realiza sistemáticamente. En el caso de las de Tratamiento y Asesoría, se observa que la mayoría de los psicólogos las realizan en forma periódica y que otro gran porcentaje las hace de manera ocasional. En lo que respecta a las funciones de Prevención, Coordinación y Extensión, gran parte de los profesionales las realizan de manera ocasional, seguido por un porcentaje menor que las hacen periódicamente. Finalmente, se observa que la función de Investigación, además de ser realizada en forma muy disminuida, se desarrolla de manera ocasional y, en muy pocos casos, de sistemáticamente.

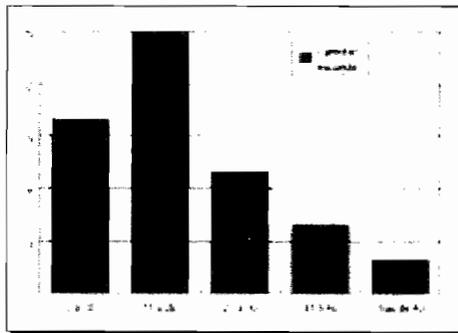
Por otro lado, en lo que respecta a las horas de contrato que ligan a los psicólogos a los establecimientos, se aprecia un promedio de 20 horas para cumplir con todas las responsabilidades de sus funciones, lo cual equivale a poco menos de media jornada laboral. Se realizó un promedio de población escolar de los establecimientos de educación especial, con una media de 138 alumnos, por lo que la atención que se les pueda otorgar será bastante breve. Esta situación se ve agravada por la existencia de un gran porcentaje de establecimientos que están por debajo de este promedio de horas, lo que se puede ver en el siguiente gráfico:

Fig. 3.
Distribución en porcentajes de horas de psicólogo según promedio.



Se observa que el 56% de los casos, es decir, un poco más de la mitad de los establecimientos, no alcanza a tener las 20 horas de contrato para el profesional de la psicología. Por otra parte, se puede señalar que la mayor cantidad de horas se agrupa en torno al tramo de las 11 a 20 horas. Con menos presencia se encuentran los tramos de 21 a 31 horas y de 0 a 10 horas.

Fig. 4.
Distribución por tramos de horas de contrato



Discusión

Se analiza la información recabada acerca de la labor de los psicólogos en educación especial desde tres ámbitos: la gestión educativa, la actuación del propio profesional y la formación universitaria.

A. Factores relacionados con la gestión educacional

Dentro de esta área se encuentra la especificación de horas de contrato y la planificación de funciones delimitadas por las autoridades del establecimiento educativo (directores o sostenedores), donde, en muchas ocasiones, las horas de contratación están íntimamente relacionadas con las funciones (tareas) que se especifican para el psicólogo.

Esta especificación de las funciones que realiza el establecimiento educacional trae aparejada, en la mayoría de las ocasiones, una insuficiente cantidad de horas de contratación de los profesionales para realizar las labores que señala el decreto ministerial, ya que al privilegiar algunas tareas, no se hace necesario tener al profesional por muchas horas.

De este modo, no sería casual la inclinación mayoritaria de los profesionales por la evaluación en detrimento de las demás funciones que deberían desempeñar en el establecimiento. Esto respondería a una calculada intención de tener al profesional por la cantidad mínima de horas necesarias para el diagnóstico y así poder tener seguridad financiera a través de la subvención.

Es necesario señalar también que de parte del MINEDUC, ya sea a través de la secretaría regional ministerial o través de los departamentos provinciales de educación, no se ha presentado ninguna reglamentación ni fiscalización sobre las funciones de los profesionales y la manera en que se gestionan en el establecimiento.

Esta libertad de los sostenedores y los directores para realizar la gestión incide directamente en la labor del profesional, ya que éste debe seguir las directrices que le determinan aquellos.

B. Factores relacionados con la actuación profesional

No obstante la actual situación podría tener en las características político administrativas suficiente base para explicar las razones de por qué en educación especial se plantea el rol clínico, individualizador y centrado en el déficit, también es necesario ser autocrítico y señalar las propias falencias del desarrollo profesional en nuestro país.

Se puede observar, a partir del análisis de documentación y bibliografía relacionada a la discapacidad y a la educación especial, una escasa producción de parte de los psicólogos en esta área, encontrándose más aportes de campos como la pedagogía diferencial y la psicopedagogía.

Dicha escasez de producción teórica puede estar relacionada con

el poco tiempo y la escasa motivación para realizar investigación, pero además hay que reconocer que en términos generales, existe de parte de las universidades y de las políticas gubernamentales poco apoyo y sistematización de la investigación social y educacional. De este modo, se generaría una desvalorización del desarrollo teórico por no reportar mayores resultados y por gastar un tiempo escaso de parte de los profesionales para las tareas que necesita el establecimiento (o lo que señalan los directivos de ellos).

Por otra parte, se observa una baja participación de los psicólogos y psicólogas en grupos profesionales o redes de apoyo en el área de la educación especial, ya sea por falta de políticas ministeriales o de la secretaría regional de educación, por poca disposición y tiempo de los establecimientos educativos, o aún por la poca motivación de los propios psicólogos para participar en dichas agrupaciones.

Como ejemplo de ello cabe consignar que desde el año 2000 se inició, desde las secretarías regionales ministeriales (SECREDOC) y de los departamentos provinciales de educación (DEPROV), políticas de articulación de los psicólogos de escuelas especiales para que compartieran y debatieran sus experiencias laborales. Así mismo, se desarrolló bajo el alero de la SECREDOC metropolitana, un encuentro anual de profesionales no docentes (psicólogos, asistentes sociales, fonoaudiólogos, etc.) para los mismos objetivos.

A la fecha, estas iniciativas han ido desapareciendo, ya que de parte de las autoridades gubernamentales se han desplazado las prioridades en el campo de la educación hacia la escuela básica, dejando de lado las necesidades de la educación especial. Así, estos encuentros anuales de profesionales se desarrollaron sólo hasta el año 2003, mientras que la experiencia de las agrupaciones de psicólogos por DEPROV han tenido rumbos diferentes: mientras algunos han logrado permanecer funcionando, otros han desaparecido y otros han dejado de desempeñarse por un periodo bastante largo para comenzar a operar nuevamente.

Finalmente, existe poca articulación y participación de parte de los colegios profesionales y de asociaciones gremiales, ya que estos tampoco han respondido frente a la realidad de los cambios en educación ni frente a las limitaciones que se presentan en el ámbito laboral de los profesionales psicólogos en educación especial. A pesar de que la normativa que establece la obligatoriedad de incorporar psicólogos a las escuelas especiales en retardo mental tiene ya 10 años en ejercicio, aún no existe en el Colegio de Psicólogos de Chile un área relativa a la educación especial.

C. Factores relacionados con la formación profesional

Es conveniente, por último, considerar la relevancia que las propias universidades han dado al tema de la discapacidad y la educación especial en el proceso formativo de los psicólogos, la cual se considera bastante disminuida. En el encuentro sobre Psicología y Discapacidad, realizado el año 2001 en la Pontificia Universidad Católica de Chile, uno de los aspectos de preocupación fue la escasa incidencia de los temas sobre discapacidad en las mallas curriculares de las escuelas de psicología. Esto no permitiría, según algunas personas discapacitadas, generar una adecuada relación terapeuta-paciente, ya que al no comprender la experiencia de la discapacidad, algunos psicólogos generarían una tensión inadecuada para la persona. En otros casos se produciría sobreprotección.

Por otro lado, se puede apreciar que la estructuración curricular de las escuelas de psicología del país presentan una oferta muy disminuida de cátedras sobre educación especial, y menos aún, investigación acerca del tema. En forma específica respecto del área investigativa, llama la atención que a pesar de existir en nuestro país un vínculo de más de medio siglo entre psicología y discapacidad, especialmente en relación al tema del retardo mental, el aporte teórico y de conocimiento sea escaso y poco conocido. Aunque Martín y Echeita (1987) plantean la existencia de un número no despreciable de condiciones y problemas que afectan directamente a la investigación en educación especial en relación con el diseño, ejecución, evaluación e interpretación de resultados, no deja de ser importante plantear que el nivel de producción académica resulta muy inferior a lo que deberíamos realizar para desarrollar adecuadamente este campo profesional.

Haciendo un análisis de la oferta curricular de las carreras de psicología frente al tema de la discapacidad, se observa que, a partir del análisis de diez mallas curriculares de diferentes universidades, no existen asignaturas formales que enfoquen específicamente el tema de la discapacidad. Se aprecian algunas asignaturas insertas dentro de áreas de especialización (clínica y educacional) y otras asignaturas optativas que abordan el tema de la discapacidad, sin embargo, esto sólo se da en algunas universidades. Cabe mencionar que el tema más tratado en esta área es el del retardo mental, el que se enseñaría sólo como un tema dentro de los programas de curso y junto con otros relativos a la rehabilitación o la inteligencia.

Conclusiones

Se puede observar que el desarrollo de la psicología en el campo de la educación especial es un área que presenta una historia desconocida y poco desarrollada. Si bien comienza a gestarse dentro de un marco clínico y asistencial, en la medida que la educación va cambiando, también va generando nuevas oportunidades para la creación de un área de la psicología educacional en el campo de la educación especial.

Sin embargo, hay factores importantes que inciden en la poca claridad del rol que debe cumplir el psicólogo que se desempeña en educación especial, ya que si bien existe claridad acerca de las tareas que deben cumplir los profesionales en educación especial (decreto 363), no hay consenso ni propuestas formales sobre cómo éstas deben ser estructuradas y enmarcadas en un rol profesional.

Se observa que la especificación de las tareas queda al arbitrio de los directores y sostenedores (en la mayoría de los casos), lo que generaría una instrumentalización del rol del psicólogo en base a las necesidades administrativas y económicas del establecimiento, coartando la posibilidad de desarrollar otras áreas.

Si se suma a esto la poca información y especialización en la formación profesional de pregrado, se permitiría la mantención de tareas y roles tradicionales en psicología (del campo clínico), los que serían retransmitidos desde los profesionales en ejercicio a la comunidad educativa y viceversa, ya que la expectativa de la comunidad centraría la priorización de tareas en estas mismas áreas.

Finalmente, esta estructuración es utilizada por los administrativos educacionales para manipular la contratación de los psicólogos, ya que sin una propuesta diferente, la oferta laboral se centra mayoritariamente en las tareas de diagnóstico y tratamiento/asesoría, limitando la cantidad de horas de contrato, lo que explicaría el bajo promedio de horas laborales encontradas en el estudio.

Este factor se hallaría relacionado, además, con la poca participación de los psicólogos en el desarrollo de redes y agrupaciones profesionales, puesto que al tener pocas horas de contrato, existe la necesidad de trabajar en más de un lugar (a veces en dos o tres establecimientos diferentes).

Finalmente, como producto (o como origen), la falta de investigación y producción teórica con respecto al trabajo desarrollado en educación especial merma la posibilidad de socializar información relevante

y de proponer modelos de roles que permitan avanzar no sólo en el fortalecimiento del rol del psicólogo educacional, sino que además en las condiciones laborales presentes actualmente en los establecimientos educativos.

Bibliografía

- BRAVO, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- BANZ, C. (2002). *El Rol del Psicólogo Educacional en tiempos de Reforma: Desde el Clínico en la Escuela al Mediador de la Institución*. Documento online, http://www.ecampus.cl/Textos/psicologia/Cecilia_Banz/cbanz.htm.
- CASTANEDO, C. (1997). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Editorial CCS: Madrid.
- COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (2001). *Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 2. Madrid: Alianza editorial.
- FRANKLIN, B. (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Madrid: Ed. Pomares Corredor.
- HUTT, M. y GIBBY, R. (1988). *Los niños con retardo mental. Desarrollo, aprendizaje y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LISSI, M.; SALINAS, M. y TORRES, M. (2001). *Los desafíos de la integración de los niños con necesidades educativas especiales a la educación regular. Encuentro Nacional de psicología y discapacidad: Experiencias y desafíos*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- LUS, M. A. (1995). *De la Integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍN, E. y ECHEITA, G. (1987). La investigación en educación especial. En ALVAREZ, A.; & DEL RÍO, P. *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Ed. Visor.
- MINEDUC (1994). *Roles y Funciones de los profesionales adscritos a los gabinetes técnicos de las escuelas diferenciales*, Decreto N° 363. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2001). *Estadísticas de la educación. Año 2001*. Documento de trabajo, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- MIDEPLAN (2001). Presentación resumida de la situación de la población que declara tener alguna discapacidad en Chile. *Encuesta Casen 2000*. Ministerio de Planificación y Cooperación, Santiago, Chile.
- PELECHANO, V. (1995.) El Retraso Mental. En BELLOCH, A.; SANDÍN, B. & RAMOS, F. (eds.) *Manual de psicopatología, Vol. II*. (pp.675-694). Madrid: Ed. Mc Graw.
- PEÑA, A.; REYES, R.; PEÑA, M.; VILLARUEL, M. y ALVIAL, A. (1981). *Antecedentes sobre la educación especial y/o diferencial*. Documentos CPEIP, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (2001). *Encuentro Nacional de psicología y discapacidad: Experiencias y desafíos*. Santiago, Chile
- RIOJA, J. (1984). *Educación especial*. Madrid: Ed. Cíncel.
- SÁNCHEZ, E. (1992). *Introducción a la educación especial*. Madrid: Ed. Complutense.
- SOTO, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Documentos CPEIP, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- VERDUGO, M. (2001). Intervención educativa en alumnos con retardo mental. Dossier de trabajo. *Pasantía Integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*, INICO. Universidad de Salamanca, España.