

Sin embargo, el grupo con retraso escolar no se siente valorado como persona por los adultos del ceno al contrario que los otros dos grupos.

## BIBLIOGRAFIA.

- LANG, O.L. (1.974): "La infancia inadaptada" Edit. Planeta. Barcelona.  
GIL MUÑOZ (1.974): "Causas del fracaso escolar" Edit. C.U.S. Madrid.  
BODIN, P. (1.971): "La adaptación del niño al medio escolar". Edit. Kapeluz. Buenos Aires.  
TELMA RECA (1.968): "La inadaptación escolar" Edit. Luis Miracle S.A. Barcelona.  
JIMENEZ FERNANDEZ, C. (1.979): "El problema de la adaptación escolar" Edit. Anaya, Madrid.

## INCIDENCIAS DE LA INTEGRACION EN LA ORGANIZACION DE UNA ESCUELA INFANTIL

Pedro S. de Vicente Rodríguez  
Manuel Fernández Cruz  
M<sup>a</sup> del Carmen López López  
Salvio L. Rodríguez Higuera

### 1. INTRODUCCION

La Ley de Integración Social de Minusválidos de 1.982 traza las líneas maestras para la educación de las personas con minusvalías físicas, sensoriales y psíquicas, líneas maestras fundamentadas esencialmente en los principios de normalización, sectorización (Molina, 1.985) e individualización, principios que conducen al de integración escolar en el sistema educativo ordinario de los alumnos con necesidades especiales (Real Decreto de Ordenación de la E.E. de 1.985). Estos alumnos pueden ser escolarizados en la actualidad en aulas normales o en clases especiales de los centros ordinarios y en centros específicos, dependiendo de sus características.

Los niños con necesidades educativas especiales requieren una atención temprana y no sólo ellos sino también los de alto riesgo biológico y/o social. "Las actuaciones se orientarán fundamentalmente a la Educación Infantil y, a través de ésta, a las familias" (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, p. 165).

Esta integración de los disminuídos en aulas normales viene determinada esencialmente por el hecho de que no se ha demostrado que su adscripción a centros especiales promueva un rendimiento superior al que se obtiene en centros ordinarios; por el contrario, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que los alumnos psíquicamente disminuídos escolarizados en aulas especiales no presentan diferencias significativas con los que se educan en aulas ordinarias; las únicas diferencias aparecen en la capacidad de relación y en la adquisición de determinadas competencias lingüísticas a favor de aquellos de las aulas ordinarias (Ellis, 1.981). Además, los niños que asisten a clases ordinarias ganan en adaptación social y autoconcepto.

Parece ser que las ganancias en inteligencia dependen más bien del nivel de culturización del ambiente familiar. Como sostiene Wood (1.986), aunque parezca a primera vista que este tipo de alumnos necesitan de centros y maestros especializados, muchas experiencias necesarias para el desarrollo de los procesos mentales superiores se encuentran en la vida diaria del hogar, de la escuela y de la comunidad. Por eso afirma que "para que un niño tenga acceso a la cultura debe desempeñar un papel pleno en la cultura".

Por otra parte, el Libro Blanco pone claramente de manifiesto la importancia de la educación infantil (0 a 6 años), señalando la ventaja que tiene en esta etapa de la infancia

la asistencia a centros educativos, por el enriquecimiento que supone para estos niños la convivencia con compañeros de la misma edad, bajo la guía de educadores profesionales. "De esta forma, el niño actúa, experimenta, se relaciona e interactúa con otros en un entorno organizado con una intencionalidad educativa que busca su desarrollo integral".

El análisis de las experiencias de integración escolar de alumnos con deficiencias físicas, psíquicas y sensoriales, presentadas al I Congreso Internacional de Educación Infantil, organizado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid en 1.989, nos lleva a hacer nuestra la afirmación de Rodríguez (1.988), de que "Con la integración escolar, en la escuela se están introduciendo nuevas dimensiones".

Y precisamente son algunas de estas dimensiones, las referidas a la organización de un centro de educación infantil, las que constituyen el objeto de nuestro estudio.

## 2. OBJETIVOS

Nuestro trabajo, que se encuadra en el paradigma cualitativo de investigación, ha tenido por objeto el estudio de los efectos producidos en la organización de una escuela infantil por la escolarización de dos niños con deficiencias psíquicas de distinta etiología.

Nos hemos propuesto estudiar:

- 1.- Las variaciones producidas en la organización general del centro escolar, imputables a la integración de dos niños disminuidos psíquicamente.
- 2.- Las variaciones provocadas por la integración de los dos alumnos referidos en cada aula o grupo de niños.
- 3.- Los efectos que se han seguido en el campo organizativo por cada uno de estos sujetos, en función de las deficiencias específicas.

## 3. MUESTRA

Se trata de un estudio de caso llevado a cabo en una escuela infantil de Granada, de titularidad privada, que acoge a ochenta y cuatro niños y niñas comprendidos entre los 0 y 6 años de edad. Son alumnos procedentes de diversos barrios de la ciudad y que pertenecen a una clase social media.

Los niños se encuentran distribuidos en cinco grupos, siguiendo un criterio cronológico

Clase Celeste, 0 a 1 año ..... 6 alumnos.  
Clase Azul, 1 a 2 años ..... 14 alumnos.

Clase Amarilla, 2 a 3 años ..... 20 alumnos.  
Clase Verde, 3 a 4 años ..... 22 alumnos.  
Clase Naranja, 4 a 6 años ..... 22 alumnos.

Estos grupos se encuentran bajo la dirección de nueve profesionales que desempeñan funciones diferentes: director, médico, psicólogo, cinco docentes que tutorizan a cada uno de los grupos de niños, y un educador de apoyo a la integración que ha sido contratado a comienzos del curso escolar 1.989 - 90.

Aunque la escuela lleva funcionando siete años y desde el principio el equipo de educadores había optado por la integración de niños con necesidades especiales, ésta no se ha producido hasta el presente curso escolar, con la incorporación de dos niños, Juan Diego y Antonio de dos y cinco años, respectivamente, y que presentan estas deficiencias:

Juan Diego. Alumno diagnosticado como parálítico cerebral con las siguientes características:

**Psicomotricidad:** Incapacidad para realizar movimientos activos con miembros superiores e inferiores. Sí realiza movimientos faciales como sonreír, abrir y cerrar ojos, llanto, etc.

**Lenguaje:** Hay comunicación oral y afectiva con los adultos significativos para él, comprendiendo y pronunciando palabras y frases cortas.

**Higiene:** Por su incapacidad motriz se le tiene que asear. Carece de control de esfínteres.

**Sentidos:** Extravismo en el ojo izquierdo. Percepción normal de sonidos. Aprecia diferentes gustos. Buena percepción táctil a la estimulación.

Antonio. Clínicamente presenta un cuadro de hipopsiquismo con marcado retraso psicomotor para su edad. Presenta falta de capacidad para los aprendizajes elementales como dar palmas, coger una cuchara, etc.

**Psicomotricidad:** Falta total de coordinación de movimientos, incapacidad de aprendizaje, sólo realiza movimientos incoordinados, la marcha es oscilante e insegura.

**Lenguaje:** Carece de él. No es capaz de pronunciar el sonido de las vocales "e", "i". Sí pronuncia algunas consonantes.

**Higiene:** No es capaz de lavarse manos, cara, etc. por sí solo. Carece de control de esfínteres.

El informe médico recomienda que se ocupe de él una persona constantemente. Es destructor, lanza objetos y presenta en ocasiones conductas agresivas.

Las diferentes deficiencias que presentaban de entrada cada uno de los alumnos, condujeron a dos modelos distintos de escolarización. Juan Diego fue escolarizado con el grupo de niños de dos años. Para Antonio, sin embargo, se buscó una fórmula que

permitiera un óptimo aprovechamiento en la escuela, sin que distorsionara al grupo que por edad le correspondía, el grupo de alumnos de cuatro y cinco años. Como estos niños ya han desarrollado una cierta capacidad de atención y realizan aprendizajes algo más sistemáticos, la integración completa de Antonio en la clase no era posible.

Se ideó por tanto para él un currículum especial, a partir de los currícula de cada grupo de alumnos. Antonio itinaera por los cinco grupos, de tal manera que asiste a las actividades de cada grupo de niños que están más en consonancia con sus capacidades. El resto del tiempo realiza actividades muy específicas con la profesora de apoyo.

#### 4. METODOLOGIA

Para este estudio, hemos utilizado una metodología cualitativa, basada en entrevistas, informes, observación participante, diarios de clase y análisis de documentos (proyectos educativos de centro correspondientes a los cursos 1.988 - 89 y 1.989 - 90, guiones de clase, memorias del centro, informes escritos de la evolución de los alumnos dirigidos a los padres, e informes médicos y psicológicos de los alumnos deficientes). Las entrevistas han sido transcritas y, junto con los autoinformes, las observaciones, los diarios y demás documentos, sometidas a análisis de contenido.

La información obtenida se ha codificado y se han dispuesto los datos en tres matrices, una para cada objetivo formulado, de acuerdo con el procedimiento de OSGOOD, para "extraer del texto relaciones entre elementos del mensaje" (Bardin, 1.977).

La disposición matricial se ha realizado, por un lado en base a los indicadores de las diferencias organizativas extraídas en los análisis de contenido. Estos indicadores estaban referidos a aspectos organizativos tales como: disposición del aula, uso educativo de otros espacios, recursos materiales, educador, alumno, programación, objetivos, actividades y metodología. Las unidades de contexto, que completan la doble entrada de las matrices, han sido las previstas en los objetivos de investigación.

#### 5. HALLAZGOS

Respecto a la organización del centro, al análisis de las matrices nos permite afirmar que la integración de Juan Diego y Antonio no ha producido cambios en la disposición de las aulas (distribución de espacios, su diferenciación, distribución de mobiliario, organización del espacio para distintos agrupamientos, uso del aula como recurso); que conservan una distribución zonal de los espacios. "Cada clase tiene sus espacios diversificados, rincones, ...que son estructuras dinámicas que cambian su disposición a lo largo del curso, en función de las necesidades concretas del grupo" (Proyectos educativos). Tampoco se aprecian discrepancias en la utilización de otros espacios del centro.

Las primeras diferencias las encontramos referidas al equipo docente, no sólo porque la integración de dos alumnos con necesidades especiales ha dado lugar a la contratación de una nueva educadora, sino porque en el proyecto educativo más reciente aparece explicitado un nuevo rol del educador, en tanto que "asume las responsabilidades que se le asignan en relación a los alumnos integrados".

Es posible, además, que la integración de alumnos especiales haya originado que en el proyecto educativo de 1.990 aparezcan referencias a la función subsidiaria del centro frente a carencias familiares, a la facilitación por la escuela infantil de la socialización del individuo, a la importancia del juego y el movimiento para el "desarrollo armónico de la personalidad"..., conceptos que no aparecían anteriormente. Se hace, además, mención explícita a la individualización, cuando se afirma, por ejemplo: "Nuestra opción pedagógica parte de la consideración de cada niño como un ser único y distinto a los demás".

La integración de dos niños distintos origina que en el proyecto educativo se mencione de forma explícita un nuevo objetivo a perseguir por la escuela infantil: "Adaptar nuestra escuela a las exigencias que la introducción de dos alumnos de integración nos plantea". Por ello, se afirma la necesidad de un cambio metodológico ("El integrar niños 'distintos' supone un acercamiento hacia planteamientos de flexibilidad en las metodologías.") y se prevé la realización para los alumnos integrados de proyectos de desarrollo individual, "como un documento necesario, tanto para confeccionar las programaciones generales, como para la adaptación de la puesta en práctica en las clases donde hay alumnos de integración", ya que requieren "una programación específica" en la que "se seleccionen los objetivos del currículum normal y los objetivos, si fuese necesario, del currículum de educación especial, a conseguir durante el curso".

Sin embargo nada aparece en el análisis de las entrevistas, informes, observaciones, diarios y documentos distintos de los proyectos educativos, que indique que tales "proyectos de desarrollo individual" se estén llevando a la práctica.

La segunda matriz se ha confeccionado para analizar las posibles variaciones introducidas en la organización de las clases como consecuencia de la integración. Dicha matriz ha sido referida a Juan Diego, por encontrarse integrado "realmente" en un aula a cargo de una sola profesora (Mercedes), pues todo su tiempo de estancia en la escuela permanece con el grupo que le corresponde por su edad (clase Amarilla).

Respecto a Antonio, su tiempo de permanencia en cada aula (desde la clase Azul a la Naranja) depende exclusivamente del tipo de actividad que en ese momento se esté realizando. Por ello, las educadoras no hacen diferenciaciones en esas actividades por el hecho de que Antonio esté o no en el aula. Lo único que denota la presencia de Antonio es que interrumpe continuamente la actividad, alterando el ritmo que la educadora imprime a la misma, si bien la presencia en el aula de la educadora de apoyo facilita en cierta manera la actuación de la tutora del grupo ("Antonio va al suelo y coge un juguete, lo golpea rítmicamente", "Coge un juguete y lo lanza con fuerza", informa un observador).



Mercedes es una educadora con ocho años de experiencia docente, todos ellos en escuelas infantiles y los cuatro últimos en el centro que estudiamos. Nunca ha tenido experiencia de integración, por lo que la inclusión de un parálítico cerebral en su grupo de alumnos es algo totalmente nuevo para ella.

Mercedes ha modificado la disposición de los espacios, pues si antes de la integración lo hacía exclusivamente en función de la actividad que debía de tener lugar en el aula, ahora lo hace teniendo en cuenta también las características de Juan Diego: "...Entonces, al principio, lo que he hecho ha sido no hacer prácticamente ninguna actividad sobre la mesa con ellos". E incluso modifica las actividades mismas: "...lo que hacemos es que sobre la mesa ellos hacen cualquier cosa, (...) y cuando él llega nos sentamos en el rincón de los cuentos..."

De igual forma se aprecia la alteración en la distribución del aula en función del mobiliario específico de Juan Diego. La existencia de una silla especial para él conlleva una concepción nueva del uso del material en el aula: la exclusividad. Antes todo era de todos.

Si bien no ha cambiado su modelo de programación ("se hacía la lista de actividades que se quieren hacer y, bueno, también los objetivos que se querían conseguir"). Ahora continúa programando en torno a las actividades y luego las adapta a las diferentes capacidades de los alumnos. Eso no ha cambiado.

Sin embargo, si que añade algunos objetivos específicos para el integrado: "...pero si estamos jugando con plastilina (...), como tiene las manos siempre en tensión (...), entonces le hago masajes en la mano hasta que por fin consigo abrirla. Entonces le pongo la bola de plastilina y algo va haciendo; al menos la toca, la manosea ..." Así mismo, prepara actividades específicas acordes con las necesidades de Juan Diego ("... lo pongo en el suelo para que gatee".)

Las mayores diferencias las encontramos en la propia educadora. Hasta ahora, ella misma confiesa que "muchas veces me planteaba lo que debía hacer con ellos". Parecía una constante su preocupación por las actividades a realizar en clase. Ahora, sus reflexiones se dirigen a otros aspectos de su práctica: sobre el tiempo que deberá dedicar al alumno ("Ahora le he dedicado mas tiempo a Juan Diego; no ha ido en detrimento de los otros; me he adaptado a la situación"); sobre el tratamiento especial que debe aplicarle ("que su mente está bien y que hay que tratarlo como a otro niño normal"); sobre su comportamiento docente ("Me encontraba pero muy mal, muy mal. Pensaba que yo no era capaz de estar en la clase; tenía unos problemas conmigo misma impresionantes"), y sobre la efectividad de la integración ("Yo estoy con la adaptación de estos niños a la escuela, pero siempre que les puedas prestar una atención").

La educadora parece haber encontrado procedimientos alternativos para aquellos momentos en que Juan Diego no puede participar: "Le pongo algún juguete y Juan Diego en ese momento a mí no me molesta". Los observadores informan, sin embargo, un aislamiento que a veces sufre este alumno: "Juan Diego no tiene amigos de juego dentro de la clase". La propia Mercedes lo reconoce: "Es que me veo yo también

imposibilitada para estar con él y estar con ellos". Tal vez por eso o por el principio de compensación (Marland, 1979), el alumno integrado recibe una atención especial: "No sé si es un fallo o no lo es, pero de las cosas que se hacen en la clase, es un poco el centro". Es este un hecho que se confirma en los informes de los observadores.

Respecto al tercer objetivo, la primera diferencia la encontramos en el uso del espacio (mientras que Antonio se puede valer por sí mismo, Juan Diego no) y en el uso del material (Juan Diego utiliza materiales como plastilina, juguetes, etc.; Antonio, en cambio tiene limitado su uso debido a su agresividad: "Antonio lanza juguetes con fuerza").

Otra diferencia viene determinada por la diferente capacidad de atención, pues mientras que Juan Diego puede mantenerla y, por tanto, integrarse totalmente en el aula, Antonio no. "Juan Diego se sienta con nosotros y participa de los cuentos escuchándonos y se nota que le gustan, porque reacciona de una manera... En una determinada canción... Igual que con los cuentos, hay canciones que le gustan mas que otras, porque se ríe". Antonio, por el contrario, necesita constantemente la presencia de un adulto: "Es M<sup>a</sup> del Carmen la que tiene que estar al lado de él".

Las diferentes características de los dos alumnos de integración motivan que, mientras Juan Diego permanece constantemente con su grupo de alumnos participando hasta donde le es posible en las actividades de la clase, Antonio requiere actividades muy específicas, bien con algún grupo de alumnos, bien con la profesora de apoyo: "Se va con M<sup>a</sup> del Carmen, que es la persona que tenemos de apoyo, para realizar las actividades que tengamos previstas". El hipopsiquismo diagnosticado a Antonio le imposibilita para participar en los objetivos de la clase ordinaria, en tanto que Juan Diego puede simultáneas los objetivos específicamente diseñados para él con otros formulados para toda la clase. Por eso informa la educadora: "Cuando estamos en el suelo, cantando o escuchando canciones, pues sí (participa)". Por el contrario, M<sup>a</sup> del Carmen afirma: "Y Antonio siempre de mi mano, pues con Antonio no se puede hacer nada de eso".

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

Los datos encontrados en nuestra investigación nos permiten hacer tres consideraciones de interés:

1<sup>a</sup>.- Tan sólo el modelo de integración total en un aula, el adoptado para Juan Diego, ha producido variaciones esenciales en los elementos curriculares de la escuela. La integración de Antonio no ha producido modificaciones importantes, por cuanto es al propio alumno, al que se pretende adaptar al funcionamiento habitual de cada aula.

2<sup>a</sup>.- Los cambios producidos por la integración de Juan Diego se producen en la línea del empleo por la educadora de una metodología más flexible e individualizada. Lo que puede resultar beneficioso (no sólo en cuanto al alumno de integración, sino en cuanto a todos los alumnos de la clase), para el proceso instructivo en general. "La integración escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales está experimentando lo que

la reforma de la enseñanza propugna para la totalidad del sistema educativo"(Rodríguez, 1.988).

3ª.- Especialmente interesantes nos parecen los resultados que señalan la aparición en Mercedes de un proceso de reflexión sobre sus actuaciones docentes promovido sin duda por la adscripción a su clase de un alumno deficiente.

Esta tercera consideración nos resulta lo suficientemente importante como para recomendar la orientación de otros posibles estudios, en la línea indicada.

## BIBLIOGRAFIA

- BARDIN, L. (1.977): El análisis de contenido, Madrid, Akal.
- ELLIS, N.R. (1.981): Investigación en retraso mental, San Sebastián, S.I.I.S.
- LIBRO BLANCO PARA LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO, Madrid, MEC.
- MARLAND, P.W. (1.979): "A Study of Teaching Interactive Information Processing", en ROWLEY, G. (Ed.) Proceeding of Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Melbourne, A.A.R.E.
- MOLINA GARCIA, S. (1.985): "La integración del niño disminuído en la escuela ordinaria: delimitación conceptual", en La integración del niño disminuído en la escuela ordinaria, Actas de las IV Jornadas de E.E. de EE.UU. de Profesorado de E.G.B., Madrid, CEPE.
- RODRIGUEZ RODRIGUEZ, J.A. (1.988): La integración escolar en el ciclo medio, Madrid, E.Popular.
- WOOD, D.J. (1.986): "¿Integrados con qué?", en La integración en E.G.B.: una nueva escuela, Madrid, Fundación Banco Exterior.

## NECESIDADES EN LA FORMACION DEL PERSONAL DOCENTE Y MODIFICACIONES EN LA ORGANIZACION DEL CENTRO ANTE EL PROCESO DE INTEGRACION.

Manuela Barcia Moreno

### 1. FORMACION DEL PROFESORADO ORDINARIO.

Superada la controversia dicotómica discriminación-integración, parece que es el momento adecuado para detenernos a reflexionar sobre el proceso de integración, en relación con la organización escolar.

En nuestro país, quedó legislado el derecho de todos los niños a ser educados en la escuela ordinaria (R.D. 334/1.985 del 6 de Marzo), motivo por el cual podemos suponer con Melero que: "En los próximos años, lo ordinario, no lo extraordinario o excepcional va a ser que todos los niños acudan a las escuelas de E.G.B." (Melero, 1.989).

Sin embargo, el hecho de que se establezca una ley no implica que lo decretado se lleve a cabo de manera rápida y se ejecute con el debido rigor.

La mayor parte de los trabajos sobre integración, van encaminados a dar forma a la misma, elaborándose posibles y variados modelos, como es el caso de los que propone Megarey (1.988).

Todos ellos abogan por un nuevo sistema de organización, estudiando la posibilidad de ubicar al alumno con necesidades especiales, pero son pocos los que contemplan la imperiosa necesidad de un nuevo tratamiento del profesor, pues es este en definitiva el agente activo facilitador y ejecutor del proceso, como así lo señaló García Pastor (1.988): "La implementación de un Plan de integración depende en última instancia de la implicación de los profesores, considerados éstos como agentes activos en el cambio que se propone".

Existe en nuestro país la figura del profesor especializado en Educación Especial, sin embargo y haciendo referencia al Decreto del seis de marzo y al supuesto de Melero, señalado anteriormente, el niño tiende a ser educado por el profesor de aula ordinaria, que ha carecido en su formación inicial del conocimiento de las necesidades especiales.

Es ilógico por tanto, que siendo agentes activos del proceso, no sean equipados de manera conveniente para desempeñar la función que se les pide, se confirma por tanto, la aportación de Yinger: " A causa de la simplificación excesiva del acto de la enseñanza en un intento de hacer de la formación del profesor una labor manejable, hemos subestimado la profesión y mal equipado a nuestros profesores" (Yinger, 1.986 en Villar Angulo).