

# **LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA ¿ES UNA REALIDAD PARA LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL?**

HAYDÉE PEDRAZA MEDINA, GUADALUPE ACLE TOMASINI

## **Introducción**

México asumió el compromiso establecido en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) de hacer una realidad el derecho de los niños con discapacidad a recibir la educación con igualdad de oportunidades, proclamados en la Declaración de Derechos Humanos (1987) y en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990). Con esta idea, el modelo de integración educativa surgió como una opción atender y educar los niños con dificultades de aprendizaje o discapacidad. La obligación del Estado para la integración educativa se estableció en el Artículo 41 de la Ley General de Educación (1993, 2000) y con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa (2002), la SEP promueve el acceso de los niños con discapacidad al currículo de educación básica.

Otras razones para la integración educativa, son ofrecer un entorno que permita a las personas con discapacidad la adaptación al entorno, el contacto y la socialización con otras personas. Uno de los más fuertes argumentos a su favor, ha sido que, cuando los niños con discapacidad participan en las actividades socioculturales propias de su edad y conviven desde la infancia con compañeros regulares, estos últimos desarrollaran habilidades de tolerancia ante la diferencia y la discapacidad. De esta forma, se ha buscado que en las aulas integradoras se establezca un ambiente dónde se desarrollen lazos afectivos y de apoyo para los niños con discapacidad; los defensores de la integración, indican que éste es el punto de partida para crear un contexto social integrador.

Algunos estudios señalan lo contrario, por ejemplo, Rubio (2005) analizó las propiedades de las redes sociales de grupos integradores de educación primaria. En sus conclusiones, indicó que los niños con NEE establecen relaciones con sus compañeros, aunque existen más niños con NEE que se encuentran aislados respecto a los que no las tienen. Respecto a las habilidades sociales, los niños con NEE son percibidos con menor efectividad en la interacción social, se les considera con menos éxito para iniciar intercambios, así como para responder a los intercambios iniciados por otros. Sobre las actividades académicas, son percibidos con menos posibilidades de participación por ser distraídos y menos persistencia en las actividades escolares.

Díaz-Aguado (1996) en sus estudios con niños con NEE, encontró que con frecuencia, son niños rechazados por sus compañeros y no tienen ningún amigo. El argumento se relaciona con la competencia social del alumno y las condiciones educativas en las que se integra. Sin embargo, cuando se promueven las relaciones positivas entre compañeros, se favorecen las oportunidades para que los niños con NEE desarrollen la competencia social y fuentes de apoyo emocional.

Considerando la importancia que tienen las relaciones que se establecen entre los compañeros, en particular, para la adaptación social y académica de niños con discapacidad intelectual que son integrados; el objetivo del presente estudio es identificar cómo se ubican en las preferencias de los niños regulares tres niños con discapacidad intelectual.

## **Método**

### *Sujetos*

Participaron 29 niños de 4° (55% hombres y 45% mujeres) y 32 de 5° (53% hombres y 47% mujeres), que asisten a una escuela primaria oficial. En los grupos se integran tres

niños con discapacidad intelectual, una niña en 4°, un niño y una niña en 5°, entre 10 y 13 años. Dos de ellos, se integraron en la escuela desde primer grado y una niña ingresó en el ciclo 2006-2007.

### *Instrumento*

Se aplicó el cuestionario sociométrico de Díaz-Aguado, Royo y Martínez (1994), que aborda las preferencias de los niños para trabajar y jugar. Se les preguntó con quién les gusta más y menos trabajar/jugar. A las respuestas se les asignaron 3, 2 o 1 puntos respectivamente, para la primera, segunda y tercera elección. Se obtuvo el puntaje total por niño y el número de compañeros que lo eligieron, para ubicar su registro, de acuerdo al siguiente puntaje: alto (10 o más); medio (5-9); bajo (1-4) y aislados (0).

### *Procedimiento*

Se aplicó el cuestionario a los niños de 4° y 5°. Además, para identificar las razones de los niños para preferir o no trabajar y/o jugar con un compañero, se les preguntó a través de entrevista individual ¿Por qué no les gusta trabajar/jugar con ellos? Para obtener información sobre la percepción de los compañeros sobre los niños con discapacidad, se aplicó el procedimiento de asociación de atributos (Díaz-Aguado, 1996), con ello se identificaron las características en las cuales destacan, respecto a diez atributos, cinco positivos y cinco negativos. Se registró la frecuencia con que cada niño fue nombrado en cada atributo. Los atributos fueron: tener más/menos amigos, el que más/menos sabe, el que más ayuda/molesta, el más alegre/triste, al que más/menos quiere la maestra. Los datos se codificaron por análisis de contenido; de manera general, a partir de las respuestas del

grupo; y de manera particular, sobre la percepción hacía los niños con discapacidad intelectual.

## **Resultados**

Los resultados se presentan en dos ámbitos; el primero, expone la configuración de los grupos y las razones para elegir o no a un compañero; posteriormente, se exponen con mayor precisión los resultados de los niños con discapacidad intelectual.

### *Cuarto grado*

En la elección de los niños con los que más les gusta trabajar, 10% tienen registro alto, el 52% tienen registro medio, el 28% tienen registro bajo y el 10% están aislados. Los argumentos para trabajar con un compañero, en general, se relacionan con la amistad; también se menciona que son niños que los ayudan, comprenden y si trabajan. Respecto a los niños con los que menos les gusta trabajar; las expresiones de rechazo se refieren a que no ayudan, son groseros, payasos y traviesos.

En la elección de con quién les gusta jugar más, el 10% tiene registro alto, el 52% medio, el 31% bajo y el 7% están aislados. Los argumentos para jugar, refieren que son niños divertidos, compartidos y no se enojan. Los argumentos de los niños para elegir a aquellos con los que menos les gusta jugar son que son groseros, odiosos, envidiosos, no respetan las reglas, las niñas en general indican que son payasas.

En este grupo, está integrada una niña con discapacidad intelectual, M.; el estatus que tiene dentro del aula regular para trabajar es de aislada, es decir, nadie la elige para trabajar; sin embargo, tiene registro medio para trabajar menos, es elegida por 2 niños y

obtiene 5 puntos. Las expresiones de rechazo de los niños indican que no hace nada, uno de los niños dice “M. es muy lenta ya se que tiene esa enfermedad”.

Para jugar, M. tiene registro bajo, es elegida por 2 niñas y obtiene 4 puntos. Cabe señalar que aunque ella busca a algunas niñas, no hay reciprocidad, además de que uno de los niños que la elige es su primo. Al elegir a los niños con los que menos les gusta jugar, M. tiene un registro alto; obtiene 6 puntos y es elegida por 2 niñas. Los argumentos son que molesta, uno de los niños indica lo siguiente “M. no me pega pero es molesta no me gusta jugar con ella”.

Respecto a la percepción en aspectos positivos, los pares no mencionan a M. en ninguno de ellos. No obstante ella misma se elige como la que más amigos tiene, la más alegre y la que más sabe, además de que es a la que más quiere la maestra. Respecto a quien más ayuda, ella menciona que todos sus compañeros. En los aspectos negativos, el grupo la ubica de la siguiente manera: un 9% la señala como la más triste, 14% como la que menos amigos tiene, 3 % como la que más molesta y 9% como la que menos sabe.

### *Quinto grado*

En la elección de los niños con los que más les gusta trabajar, 13% tienen registro alto, el 40% medio, el 34% bajo y el 13% están aislados. Los argumentos para trabajar con un compañero, en general se relacionan con la amistad, aunque también se menciona que son niños divertidos, tranquilos, comprensivos, no son flojos y no pelean. Al referirse a los niños con los que menos les gusta trabajar; las manifestaciones de rechazo de la mayoría, se refieren a que no les caen bien, aunque también mencionan que son niños peleoneros, payasos, que no trabajan o lo hacen muy sucio.

En la elección de con quién les gusta jugar más, el 9% tiene registro alto, el 47% medio, el 38% bajo y el 6% están aislados. Los argumentos para jugar, al igual que para trabajar, es que son sus mejores amigos, son divertidos y les caen bien. Esto se confirma con los argumentos que ofrecen los niños para elegir a aquellos con los que menos les gusta jugar, en los cuales indican que no les caen bien, molestan, son groseros, pesados, payasos, aburridos e insoportables.

En este grupo, están integrados dos niños con discapacidad intelectual, una niña D. y un niño L. El estatus que tienen estos niños dentro del aula regular para trabajar es de registro bajo. En el caso de D., la eligen 2 niñas y obtiene tres puntos, con dos elecciones mutuas. A L. lo elige un niño y obtiene un puntaje de tres puntos, en este caso, también es una elección mutua. Cabe señalar, que al elegir a los niños con los que menos les gusta trabajar L. tiene un registro medio, elegido por 5 niños, con 9 puntos y D. se ubica con un registro bajo elegida por 2 niñas con 4 puntos. Los argumentos de los niños, para no trabajar con L., son que molesta, es payaso y flojo; respecto a D. las niñas indican que no les cae bien y es menos comprensiva.

Para jugar, D. tiene registro alto, es elegida por 3 niñas y obtiene 9 puntos. D. tiene dos elecciones mutuas y pertenece a una camarilla. Por su parte, L. tiene registro bajo, ya que es elegido solo por un niño y obtiene 3 puntos. Cabe señalar que esta es una elección mutua y es el mismo niño que lo elige para trabajar. Al elegir a los niños con los que menos les gusta jugar, tanto L. como D. son elegidos con registros altos; L. obtiene 17 puntos y es elegido por 9 niños y D. obtiene 12 puntos y es elegida por 5 niños. Los argumentos son similares a los que dan para no trabajar con ellos: no les caen bien o no se llevan bien, son tontos, insoportables, odiosos e intolerantes, no saben jugar; en el caso de L. un niño indica que “está como en la luna”.

Respecto a la percepción que los pares tienen acerca de L. y D., no los identifican en los aspectos positivos, es decir, los que más amigos tienen, son alegres, los que más saben o ayudan, ni a los que más quiere la maestra. Solo L. tiene una elección como el que más ayuda. Sin embargo, ambos niños son mencionados en los aspectos negativos, en la tabla 1, se indican los porcentajes. Un aspecto que cabe señalar que D. se eligió a sí misma como la más triste (ver Tabla 1).

*Tabla 1.*

Quién es el niño que ...	D.	L.
menos sabe	15.6 %	25.0 %
más triste	9.4 %	15.6 %
menos amigos tiene	6.2 %	21.9 %
más molesta	6.2 %	3.1 %
menos quiere la maestra	---	3.1 %

## **Discusión**

Como se puede observar en el aspecto social, los niños con discapacidad intelectual no se encuentran integrados. D. es la única que pertenece a un grupo de amigas, L. es elegido por un solo niño para jugar y trabajar; sin embargo, en las observaciones realizadas en el aula y en el recreo, no es un niño que le ayude o con quien se junte en el recreo. En el caso de M., ella se encuentra aislada; a pesar de buscar a algunas niñas, no es elegida por ellas. Parte del lenguaje de los niños es elegir porque son amigos y rechazar porque les caen mal o los molestan, en general, los argumentos para rechazar no se relacionan directamente con la

discapacidad; pero, si son identificados como “flojos”, “tontos”, que “están en la luna” o “enfermos”.

Un aspecto importante es el contraste que existe entre la percepción de los pares y la percepción de ellos mismos. Por ejemplo, M. es identificada por el grupo como una niña triste, que no tiene amigos y es la que menos sabe, lo cual no contrasta con propia percepción, ya que se elige como la que más amigos tiene, es más alegre, más sabe y más quiere la maestra. Este contraste puede ser influido por la ubicación de la niña en el aula; M. se sienta frente al escritorio, junto a la maestra, este es un factor que puede influir en que se sienta como la más querida; sin embargo, esta aislada del grupo, debido a que sus compañeros se sientan en equipos de cuatro a cinco niños. Por lo que aumenta la posibilidad de interacción entre ellos y se reduce la posibilidad de interacción y apoyo para M. Al respecto Díaz-Aguado (1996) indica que el papel del profesor es clave para favorecer interacciones positivas entre los niños, en este caso, el profesor promueve el aislamiento de M., quien no tiene oportunidades de establecer relaciones de amistad con sus compañeros.

Otro aspecto importante, se relaciona con la idea de que a lo largo del tiempo, los niños con discapacidad van a desarrollar y mantener lazos afectivos y de apoyo entre sus pares. No obstante, los resultados indican que M. y L., niños que han estado integrados desde primer grado, es decir, tienen entre cuatro y cinco años de convivencia con sus pares, están aislados o son elegidos por un niño, a pesar de que ellos buscan a sus pares; no obtienen reciprocidad. D. ingresó este ciclo escolar a la escuela, es la que menos tiempo tiene de integración y la única que pertenece a una camarilla. Como indicó Rubio (2005), estos datos podrían indicar que el tiempo de integración, es un factor que influye en la elección de los compañeros pares y la percepción que se tiene de los niños con discapacidad intelectual.

## Referencias bibliográficas

- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid, España: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J.; Royo, G. P. y Martínez, A. R. (1994). *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Madrid, España: ONCE.
- Organización de Naciones Unidas. (1987). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Poder Ejecutivo Federal. (2000). *Ley General de Educación*. Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 12 de junio de 2000.
- Rubio, M. P. (2005). *Redes sociales establecidas en aulas integradoras: la perspectiva de los docentes y los alumnos*. Tesis de Doctorado no publicada, UNAM.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtiem, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España: UNESCO.