

La integración socio-afectiva de los niños con Síndrome de Down en aulas de integración y de educación especial¹

Socio-Affective integration of Down's Syndrome children in mainstream and special education centres

Juan Pedro Núñez Partido
Rafael Jódar Anchia

Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Departamento de Psicología. Madrid, España.

Resumen

Aunque el debate en torno al tema de la integración de los niños con Síndrome de Down en los colegios de enseñanza ordinaria es antiguo y sigue abierto, son muy pocas las investigaciones tanto nacionales como internacionales que han comparado la integración socio-afectiva de estos niños en las Aulas de Integración frente a los Centros de Educación Especial. La presente investigación ha consistido en comparar el número y tipo de elecciones recibidas por los niños con Síndrome de Down de sus compañeros de clase, tanto en las Aulas de Integración como en los Centros de Educación Especial. Para ello se realizó un sencillo sociograma de preferencia en cada una de las aulas. La muestra final la componen 669 niños y niñas de diferentes edades, de los cuales 365 eran alumnos sin necesidades educativas especiales, 133 niños con Síndrome de Down y 129 niños con otras necesidades educativas especiales. Han participado 18 colegios de la ciudad de Madrid, de los cuales 8 eran Centros de Educación Especial y 10 eran centros con Aulas de Integración. Se han realizado 48 sociogramas correspondientes a las distintas

⁽¹⁾ Queremos expresar nuestro agradecimiento a los directivos, profesores, alumnos y padres de los colegios Ágora, Asunción Rincón, Buenafuente, C. Cultural Palomeras, P.O. Eijo Garay, Francisco del Pozo, Fundación Goyeneche, Gracilaso, Infanta Elena, Inmaculada Concepción, La Purísima, M.ª Corredentora, Niño Jesús del Remedio, N.ª S.ª de la Consolación, Palomeras Bajas, Pasamonte, Ponce de León y S. Pedro Apóstol, sin los cuales esta investigación no hubiera sido posible.

aulas que han participado en el presente estudio. El resultado es contundente, los niños con Síndrome de Down obtienen un mayor grado de integración socio afectiva en los Centros de Educación Especial que en las Aulas de Integración en todos los indicadores utilizados (por ejemplo, reciben más elecciones y son más correspondidos en las suyas). No encontramos diferencias entre colegios públicos y concertados. La integración es algo mejor en los centros con más experiencia con niños con Síndrome de Down. Y la integración mejora cuando aumenta el número de niños con Síndrome de Down en el aula y empeora cuando aumenta el número total de niños. Se debaten las repercusiones de estos resultados así como las variables relacionadas con los mismos.

Palabras clave: Síndrome de Down, inclusión educativa, integración socio-afectiva, inclusión social, aulas de integración, centros de educación especial, sociograma, alumnos con necesidades educativas especiales.

Abstract

Although the integration of children with Down's syndrome in mainstream schools is an old and still-open topic, there are few national or international studies that have compared the socio-affective integration of these children in mainstream versus special educational centres. The research reported in this article addressed this question by means of studying the number and kind of choices received in a sociogram. The final sample was made up of 669 children of different ages, of which 365 were regular students, 133 were children with Down's syndrome and 129 were other children with special educational needs. Eighteen Madrid schools participated; eight were special educational centres and ten were mainstream schools. A total of 48 sociograms were drawn for the various classrooms that participated in the study. The results were conclusive: In all indexes used, children with Down's syndrome attained a higher degree of socio-affective integration in special education schools than in mainstream schools (For example, they received more choices and were better reciprocated in their own choices). No differences were found between public and subsidized private schools. Integration seemed to be somewhat better in schools with greater experience working with children with Down's syndrome. Also, integration improved as the number of children with Down's syndrome in the classroom increased and worsened as the total number of children in the classroom increased. The implications of these results and related variables are discussed.

Key words: Down's syndrome, inclusive education, socio-affective integration, social inclusion, mainstream centres, special education centres, sociogram, pupils with special needs.

Introducción

Durante décadas la integración educativa, laboral y la inclusión social de las personas con Síndrome de Down (SD) ha sido una muy dura batalla para sacar a estas personas del ostracismo y el rechazo social en el que se veían inmersas. Sin lugar a dudas, uno de los principales logros en esta lucha y, a su vez, uno de los mejores vehículos para seguir facilitando su inclusión y normalización social ha sido la integración educativa desde edades tempranas en las aulas de educación ordinaria.

Pocas voces son las que discuten a día de hoy los beneficios de una medida como ésta (véase Echeíta y Verdugo, 2004; para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en general y Troncoso, 1993; para alumnos con SD en particular). Gracias a ella se ha generalizado una visión más normalizada y realista de estas personas no sólo en su entorno más cercano, sino que sus compañeros y sus profesores se han habituado y han aprendido a relacionarse con las diferencias y peculiaridades de las personas con SD. La imagen de estos escolares compartiendo aulas, medios de transporte y patios de juego con otros niños de forma habitual, sigue ayudando hoy en día a que incluso los padres que han de afrontar la llegada de un hijo con SD lo hagan con menos dramatismo y más serenidad y naturalidad que los padres de tan sólo dos décadas atrás.

Es verdad que queda mucho por hacer todavía y gran parte del esfuerzo sigue recayendo en la administración pública para que dote de recursos, formación y medios a los colegios y profesionales implicados en la educación de estos niños y la de sus compañeros de pupitre.

Pero también es pertinente que seamos valientes y encaremos abiertamente y con objetividad cuestiones fundamentales que hasta ahora parece que no hemos querido o no hemos sabido abordar. Conocemos las ventajas de la integración y el esfuerzo que supone para las distintas administraciones y los profesores (Marchesi, Martín, Echeíta, Galán, Aguilera y Pérez, 2003; Echeíta, 2004; Marchesi, Martín, Echeíta y Pérez, 2005), pero no todos los niños con NEE son iguales por lo que ¿es razonable aspirar a la inclusión social en el aula para todos ellos? ¿es esperable que alumnos con SD tenga un grado de inclusión en el aula similar al de alumnos con problemas de audición o con problemas de conducta, o con dislexia, o con alguna dificultad motora, etc?

Curiosamente no son pocas las investigaciones que se basan en el estudio de pocos casos y que han abordado el problema partiendo de la presunción del fracaso, de ahí que se suele considerar un éxito que los niños en Aulas de Integración no abandonen en el primer o segundo año y que no sean objeto de agresiones físicas o verbales de forma reiterada (García, Sáez y Maneru, 1983; Pieterse y Center, 1984; Jonson, 2006). Metodológicamente no es raro que se utilicen cuestionarios que han de contestar padres y profesores orgullosos de sus logros para valorar como buena la experiencia (Guralnick, 2002), o que se mida el impacto que tiene en sus compañeros, por ejemplo, aumentando su tolerancia hacia las personas con SD (Glenn, 2001). Otras investigaciones se centran en las actitudes y comportamientos de padres, profesores o compañeros que favorecen o dificultan la integración (Petley, 1994; Schaefer y Armentrout, 2002), o que comparan su integración con la de otras personas con necesidades educativas especiales (NEE) de más difícil manejo (Rosner Hodapp y Fidler, 2004), o las que se centran en los mejores rendimientos académicos que alcanzan comparados con los que acuden a Centros de Educación Especial (CEE) (Laws, Byrne y Buckley, 2000). Pero ¿es la integración tan maravillosa como hemos creído desde el principio?, parece que no (Pijl, 2007), sin olvidar que cuando no se hacen bien las cosas finalmente los alumnos vuelven a los CEE (Cuckle, 1999).

Por otro lado la integración tiene unos límites muy claros, pues sabemos que la mayoría de ellos tendrán que abandonar la enseñanza ordinaria más tarde o más temprano. Además suelen seguir con dificultad el ritmo de trabajo de sus compañeros (Casey, Jones y Kugler, 1988), necesitan con cierta regularidad abandonar el aula para recibir apoyo extra, mientras sus compañeros avanzan en materias en las que ellos tienen un nivel claramente inferior. A medida que los alumnos con SD se hacen mayores la interacción con sus compañeros se reduce y se hace más paternalista o incluso se hace más difícil (Graffi y Minnes, 1988). No pueden seguir el ritmo de vida, ni las bromas, ni la complejidad afectiva de las relaciones adolescentes. Sus limitaciones motoras dificultan su participación en las competiciones deportivas de cierto nivel y en las que no van a destacar, ni forman parte de los juegos de seducción entre los chicos y chicas de su clase y de ahí que los defensores de la integración dejen claro, desde un principio, el necesario esfuerzo que padres y educadores han de hacer para que estos niños se relacionen con sus iguales a medida que se van haciendo mayores (Ruiz, 2004). Parece pues que intuimos los riesgos de la integración, pero ¿en qué nos basamos?, no hay evidencia clara de si realmente los niños con SD tienen que

pagar un peaje por su integración escolar, ni en qué consistiría exactamente en el caso de que así fuera.

Algunas investigaciones recientes de ámbito europeo, han realizado también sociogramas en el aula para tratar de averiguar hasta qué punto los alumnos con NEE han sido incluidos en su grupo de iguales. Ninguna de ellas es específica para niños con SD, y comparan su grado de inclusión con los alumnos sin NEE, y no la diferente inclusión que pudiera darse entre las aulas de integración y los CEE. En general, los resultados en todas ellas son similares, la posición social de los niños con NEE deja mucho que desear (Frostad y Pijl, 2007; Mand, 2007; Koster, Pijl, van Houten y Nakken, 2007).

Nuestra investigación, en línea con las anteriores, pretende arrojar algo de luz sobre esta cuestión, pero centrándonos en los alumnos con SD, ya que entendemos que no todos los alumnos con NEE tienen las mismas posibilidades de alcanzar el mismo grado de inclusión social entre sus compañeros. Para los padres de niños con SD que alcanzan la edad de escolarización, la decisión entre aulas de integración o CEE es una preocupación reiterativa y que se vive con cierta angustia.

Material y Método

Diseño

El presente estudio se trata de un diseño prospectivo complejo (León y Montero, 1997). Las principales *variables independientes* o de agrupación que se han utilizado han sido: El tipo de colegio con dos niveles, Público o Concertado; El tipo de enseñanza que impartía el centro, también con dos niveles, enseñanza ordinaria con Aulas de Integración o CEE; El sexo de los niños y fundamentalmente las características del niño (sin NEE, con SD, otras NEE).

Las medidas que se han utilizado de la *variable dependiente* (el grado de integración socioafectiva en el aula) han sido: El número total de elecciones recibidas y el tipo de las mismas (si eran la 1ª, 2ª o 3ª elección) así como el grado

de correspondencia en las elecciones emitidas (tanto en valores absolutos como de un índice que corregía dicho valor por el número total de elecciones recibidas ya que lógicamente a mayor número de elecciones recibidas mayor probabilidad de que las emitidas sean correspondidas: *Índice = Elecciones recíprocas/ total elecciones recibidas*).

Otras variables que se han tenido en cuenta y controlado en el presente estudio han sido la media de edad del curso², los años de experiencia del colegio en integración o educación de niños con SD, el número total de alumnos en el aula, el número de alumnos con SD en el aula, el número de otros alumnos con NEE en el aula y el número de alumnos varones o mujeres en el aula.

Procedimiento

El principal y único elemento de trabajo, aparte de la información recabada de los colegios participantes⁴, ha sido un sociograma realizado en cada una de las clases que han colaborado en el presente estudio. Al tratarse de una investigación en la que iban a participar niños muy pequeños (de hasta 3 años de edad), así como personas con distinto grado de discapacidad intelectual y, puesto que teníamos como principal objetivo metodológico que la información obtenida proviniese directamente de los niños y no de terceras personas, el instrumento que manejar debía ser muy simple y las instrucciones fácilmente comprensibles para la mayoría de los sujetos.

El sociograma se pasaba simultáneamente a todos los niños de una misma clase. Y la consigna que se les daba era: «Señala por orden en los cuadros de la hoja que te hemos dado el nombre de tus tres mejores amigos de esta clase. Que el primero sea el que mejor te cae, luego el segundo y luego el tercero». El tiempo empleado fue de 15 minutos por clase. Podían elegir alumnos que perteneciendo a la clase ese día hubieran faltado, pero no a los que no pertenecían a la misma. Si algún niño escribía con dificultad o no sabía, el investigador o el profesor escribían por él en la hoja de respuesta (ver anexos). Sólo se ponía el nombre de pila y la primera inicial del apellido si había dos o más niños con el mismo

⁽²⁾ Hay que tener en cuenta que en los CEE la edad no es el principal criterio por el que se agrupa a los niños dentro de una misma aula.

nombre. Una discreta marca identificaba las hojas de respuesta de los niños con SD o con NEE.

En todos los casos se contó con la aprobación de la dirección o la jefatura de estudio del colegio³ y en algunos casos se solicitó permiso escrito a los padres cuando así se estimó oportuno por los responsables del centro. Para no crear malestares innecesarios y por tratarse de una población altamente sensible, se descartó desde un principio por criterios éticos el que la consigna incluyese elecciones negativas o de rechazo (Frostad y Pijl, 2007). En aquellas aulas, especialmente de niños más pequeños, en las que el tutor consideró que para la buena marcha del grupo se requería que nuestra presencia se incorporase a la vida y ritmos normales, antes de pasar la prueba compartimos con los alumnos algunas de sus actividades cotidianas.

Muestra

La muestra se ha seleccionado de forma incidental de entre todos los colegios del municipio de Madrid que contaban con la presencia de alumnos con SD y han querido colaborar con la presente investigación, tanto de educación especial como de enseñanza ordinaria.

Han participado 18 colegios, de los cuales 8 eran CEE (5 públicos y 3 concertados) y 10 centros con Aulas de Integración (5 públicos y 5 concertados). Del total de 669⁴ niños que han participado, 365 eran alumnos sin NEE, 133 con SD y 129 con otras NEE⁵. La distribución por sexos es de 313 niñas y 356 niños con edades comprendidas entre los 3 y 19 años de media por clase. En total se han realizado 48 sociogramas correspondientes a las distintas aulas que han participado en el presente estudio.

⁽³⁾ En agradecimiento a su colaboración los sociogramas fueron enviados a los centros escolares entre 2-3 semanas después de haberlos hecho y también se les ha enviado un informe de la investigación.

⁽⁴⁾ De la muestra original procedimos a desechar las aulas con niños que debido a sus deficiencias intelectuales, o a contar con un número inferior a cuatro alumnos, comprometían la validez y fiabilidad de los datos.

⁽⁵⁾ 42 de los alumnos contabilizados fueron elegidos por sus compañeros pero no estaban presentes en el aula en el momento de realizar el sociograma.

Hipótesis

Las principales hipótesis con las que hemos trabajado son que: H_1 en los CEE la integración socioafectiva será mayor que en Aulas de Integración. H_2 No esperamos encontrar diferencias según sea el centro público o concertado. También consideramos que H_3 cuanto mayor sea la experiencia del centro en el trabajo con los chicos con SD mayor será la integración. H_4 Cuanto mayor sea la presencia de niños con SD mayor será la integración. H_5 La integración de los niños con SD disminuirá según aumenten la edad media del curso de los niños en los colegios de integración mientras que se mantendrá en los de educación especial. Creemos que la integración H_6 será menor cuanto mayor sea el n° de niños por aula. Y H_7 no esperamos encontrar diferencias debidas al sexo.

Resultados

Como puede apreciarse en la Tabla I, las puntuaciones medias en todos los indicadores de integración con los que hemos trabajado son significativamente mayores en los niños con SD que estudian en los CEE que los que lo hacen en las Aulas de Integración, lo que confirma nuestra hipótesis principal (Siendo $F = 12,798$ y $p = ,000$ para la 1ª elección; $F = 5,782$ y $p = 0.018$ para la 2ª elección; $F = 14,594$ y $p = 0,000$ para la tercera elección; $F = 20,807$ y $p = 0,000$ para las elecciones recíprocas; $F = 10,278$ y $p = 0,002$ para el índice de reciprocidad corregido y $F = 31,652$ y $p = 0,000$ para el número total de elecciones recibidas).

TABLA I. Diferencias para los niños con SD entre CEE y aulas de integración

Descriptivos					ANOVA				
Elecciones	Tipo de Centro	N	Media	Desviación típica		Suma de cuadrados	Gl	F	Sig.
Primera	AI	22	,23	,429	Inter-grupos	11,221	1	12,798	,000
	CEE	111	1,01	1,004	Intra-grupos	114,855	131		
	Total	133	,88	,977	Total	126,075	132		
Segunda	AI	22	,36	,492	Inter-grupos	4,448	1	5,782	,018
	CEE	111	,86	,933	Intra-grupos	100,785	131		
	Total	133	,77	,893	Total	105,233	132		
Tercera	AI	22	,18	,395	Inter-grupos	9,976	1	14,594	,000
	CEE	111	,92	,886	Intra-grupos	89,543	131		
	Total	133	,80	,868	Total	99,519	132		
Recíprocas	AI	22	,23	,528	Inter-grupos	19,974	1	20,807	,000
	CEE	111	1,27	1,044	Intra-grupos	125,756	131		
	Total	133	1,10	1,051	Total	145,729	132		
Totales	AI	22	,77	,752	Inter-grupos	74,925	1	31,652	,000
	CEE	111	2,79	1,647	Intra-grupos	310,098	131		
	Total	133	2,46	1,708	Total	385,023	132		

Además obtenemos efectos significativos de las categorías de alumnos para todos los indicadores (ver Tabla II), dónde los alumnos sin NEE obtienen puntuaciones más altas en todos los casos y siendo especialmente llamativas entre estos alumnos y el resto en el número de elecciones totales (Sin NEE x NEE Scheffé = 0,558 y p = 0,038; Sin NEE x SD Scheffé = 0,626 y p = 0,013) y además con respecto a los alumnos con SD en el número de elecciones recíprocas (Scheffé = 0,346 y p = 0,008).

TABLA II. ANOVA según características del niño

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Primera	Inter-grupos	9,021	3	3,007	2,748	,042
	Intra-grupos	727,535	665	1,094		
	Total	736,556	668			
Segunda	Inter-grupos	15,345	3	5,115	5,155	,002
	Intra-grupos	659,768	665	,992		
	Total	675,112	668			
Tercera	Inter-grupos	8,686	3	2,895	2,787	,040
	Intra-grupos	690,955	665	1,039		
	Total	699,641	668			
Recíprocas	Inter-grupos	70,723	3	23,574	23,913	,000
	Intra-grupos	655,582	665	,986		
	Total	726,305	668			
Totales	Inter-grupos	95,444	3	31,815	9,096	,000
	Intra-grupos	2326,021	665	3,498		
	Total	2421,465	668			

No hemos hallado ninguna diferencia significativa entre los centros públicos o concertados, ni entre los distintos sexos, ni para los niños con SD, ni los de NEE ni los sin NEE, lo que confirma también nuestra segunda y séptima hipótesis.

Nuestra tercera hipótesis sólo se confirma parcialmente ya que si bien la experiencia en el trabajo con niños con SD correlaciona de forma positiva y significativa con casi todos los indicadores de integración de este tipo de niños, excepto para el índice de reciprocidad corregido, en todos los casos hablamos de correlaciones que sólo explican un pequeño porcentaje de la varianza ($r = 0,192$ y $p = 0,013$ para la 1ª elección; $r = 0,272$ y $p = 0,001$ para la 2ª; $r = 0,282$ y $p = 0,001$ para la 3ª; $r = 0,170$ y $p = 0,025$ para la reciprocidad; $r = 0,399$ y $p = 0,000$ para las elecciones totales).

Algo parecido ocurre con nuestras hipótesis cuarta y sexta. En el caso del número de alumnos con SD por aula obtenemos correlaciones positivas y significativas como cabría esperar para los indicadores de 2ª elección ($r = 0,212$ y $p = 0,007$) de 3ª elección ($r = 0,228$ y $p = 0,004$) y de elecciones totales ($r = 0,320$ y $p = 0,000$). Cuando se trata del número de alumnos total por aula los resultados son negativos y significativos como esperábamos para la 1ª elección ($r = -0,260$ y $p = 0,001$) para la 3ª elección ($r = -0,220$ y $p = 0,005$) para elecciones recíprocas ($r = -0,434$ y $p = 0,000$), para el índice corregido de reciprocidad ($r = -0,346$ y $p = 0,000$) y para las elecciones totales ($r = -0,334$ y $p = 0,000$).

En el caso de nuestra quinta hipótesis los datos no nos permiten confirmar nuestra hipótesis, si bien es verdad que en los grupos de edad establecidos con un número de alumnos similar (de 3-6 años, de 7-9 años, de 10-14 años y de 15-20 años) no hay alumnos con SD en todos los casos por lo que apenas si se han podido realizar los contrastes pertinentes. Así no hay en nuestra muestra CEE con niños que pertenezcan al primer intervalo y hay más de un intervalo de edad que no cuenta con alumnos con SD en las Aulas de Integración.

Discusión

Una interpretación simplista de los presentes resultados podría cuestionar lo que tanto tiempo ha costado lograr, como es la integración en centros de enseñanza ordinaria de los niños con SD. El esfuerzo realizado desde distintos sectores ha sido inmenso, puesto que eran muchas las resistencias de una sociedad reacia a la inclusión en el aula de niños que «podrían retrasar la marcha del grupo». Tal vez, por esta razón y en nuestra modesta opinión, se orientara en exceso la investigación hacia las benevolencias de la integración, para así apoyar en datos los argumentos que se esgrimían para convencer a los escépticos. Nuestros resultados evidencian que no todo es tan perfecto como pudiera parecer en un principio, pero lo imperfecto y lo inconveniente son conceptos distintos.

La presente investigación pone de manifiesto el coste que, para estos niños, supone compartir aula con otros niños cuyo nivel de desarrollo motor, cognitivo y afectivo no discurre por los mismos derroteros que en su caso. Diferencias innegables y que lógicamente tienen consecuencias buenas y malas. Conocerlas

permitirá a todos los implicados tomar sus decisiones con mayor conocimiento de causa y actuar preventivamente para minimizar las consecuencias no deseables.

No se puede obviar que la integración tiene unos límites, conocerlos y afrontarlos adecuadamente es de lo que se trata. Ningún sistema educativo puede pretender controlar las variables y procesos afectivos que determinan que unos alumnos se elijan a otros como amigos. Estas elecciones se realizan principalmente entre las personas con las que compartimos algo, aquellas a las que nos parecemos en alguna medida (McPherson, Smith-Lovin y Cook, 2001). La inclusión social de los alumnos con SD puede ser facilitada más o menos por el sistema educativo, ciertamente no ayuda mucho ser un caso especial⁶ en aulas con un gran número de alumnos, dónde es más difícil intimar. Pero aún así, la amistad no depende de este tipo de aspectos, o al menos no tanto como de decisiones personales, simpatías, identificaciones y afectos que no son controlables desde fuera y en los que las diferencias reales que existen entre alumnos con o sin SD juegan un papel determinante.

Los beneficios de la integración son muchos para todos los afectados y todos han de pagar a cambio un precio, más o meno elevado. Los padres por ser los principales responsables del bienestar de sus hijos han de sopesar serenamente a qué prefieren enfrentarse y qué batalla será la que necesariamente deberá librar su hijo en el futuro, para que no pequen de ingenuos y trabajen en la dirección adecuada tanto como les sea posible.

Por un lado, las burbujas de los CEE alejan a los niños del objetivo de convertirse en adultos diestros a la hora de desenvolverse cómoda e independientemente en el mundo real. No ayudan a que el resto de la sociedad trate con normalidad a las personas con SD, a que se forjen lazos afectivos y de amistad con personas sin SD y limitan el acceso a ciertos sectores profesionales a los que, si bien, sólo un pequeño porcentaje de personas con SD podrían acceder, no estar capacitado académicamente podría negar innecesariamente.

De igual forma las Aulas de Integración suponen un coste emocional, que ni mucho menos debe entenderse como una experiencia dolorosa. A este respecto conviene señalar que en ninguno de los centros escolares con plazas de integración ocupadas por niños con SD, que hemos visitado, ha existido el más

⁶⁾ Según lo dispuesto en la Orden de 18 de septiembre de 1990, la ley establece un máximo de dos alumnos con NEE por aula.

mínimo atisbo de problemas en el aula entre estos niños y sus compañeros. Más bien al contrario, en todos los casos tanto los responsables de los centros como los profesores del aula han hecho hincapié reiteradamente, y en algún caso por escrito, del magnífico nivel de aceptación y afecto que los niños y niñas con SD reciben de la mayoría de sus compañeros. Tal es así que, en algunos casos, llegan a velar por su bienestar como si de un hermano pequeño se tratase. De hecho, en las ocasiones que hemos compartido con ellos horas de clase o de patio, hemos sido testigos directos y privilegiados del bienestar del que disfrutaban estos niños.

Pero nuestra investigación habla de intimidad, de preferencias muy exclusivas, de amigos con los que te identificas y compartes la cotidianidad y los secretos más inconfesables. Lógicamente eso les está vetado en la mayoría de las ocasiones a los niños con SD que ocupan plazas de integración. Las consecuencias a largo plazo que, en el desarrollo emocional de los niños con SD, la ausencia de ese tipo de relaciones pudiera tener, están por aclararse, si bien es razonable presuponer que no sean las más deseables. Pero la afectividad de estos niños no es equiparable a la de las personas sin SD y, por eso, no pueden sacarse consecuencias dramáticas sin datos que las corroboren. Por otro lado, el colegio no puede, ni debe ser el único lugar en el que nuestros hijos, con o sin SD, establezcan y desarrollen lazos de amistad. Una forma de paliar, por tanto, el coste de estudiar en aulas de integración sería fomentando su participación en grupos y actividades de ocio y tiempo libre con otros niños con SD o de características similares.

A veces la investigación sólo sirve para refrendar lo que es una obviedad para el sentido común. Nuestros datos sólo ponen de manifiesto una situación que puede darse en otros contextos. Así todos podemos entender las dificultades de inclusión que, por ejemplo, un niño podría tener si tuviera que estudiar en una clase en la que él va a ser el único varón. Nada hay de malo en ello, pero seguro que este alumno expresaría su malestar espontáneamente en muchas ocasiones porque se sentiría solo, buscaría amigos del mismo sexo en el barrio u otros contextos y algún día, tal vez, se alegraría de haber tenido una experiencia tan singular.

En un análisis cualitativo de los sociogramas es probablemente mucho más fácil entender lo que queremos expresar. En las aulas de integración los niños con SD tienden a ocupar posiciones muy solitarias (ver Figuras I, II y III), pues pocas veces son elegidos y suelen estar al margen de las vorágines de preferencias y subgrupos que constituyen su grupo natural.

FIGURA I. Sociograma colegio 1 clase 4

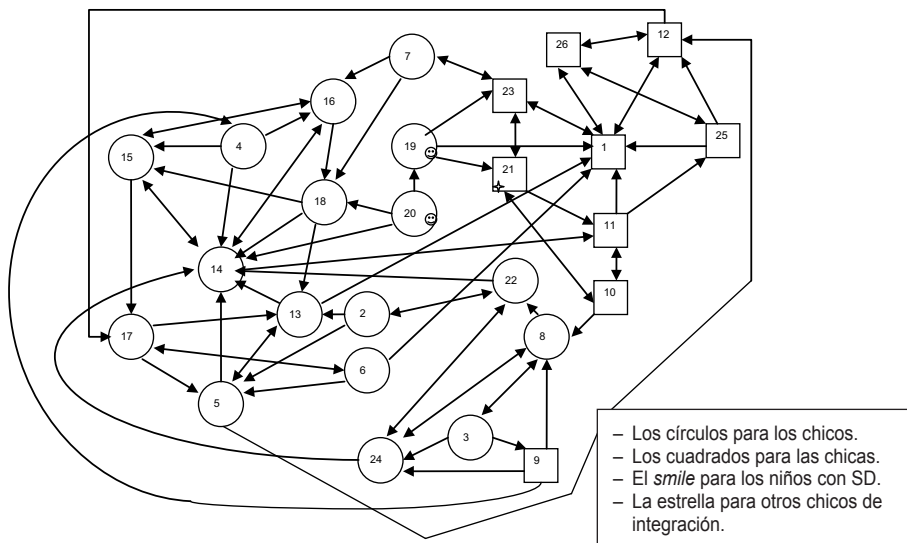


FIGURA II. Sociograma colegio 2 clase 1

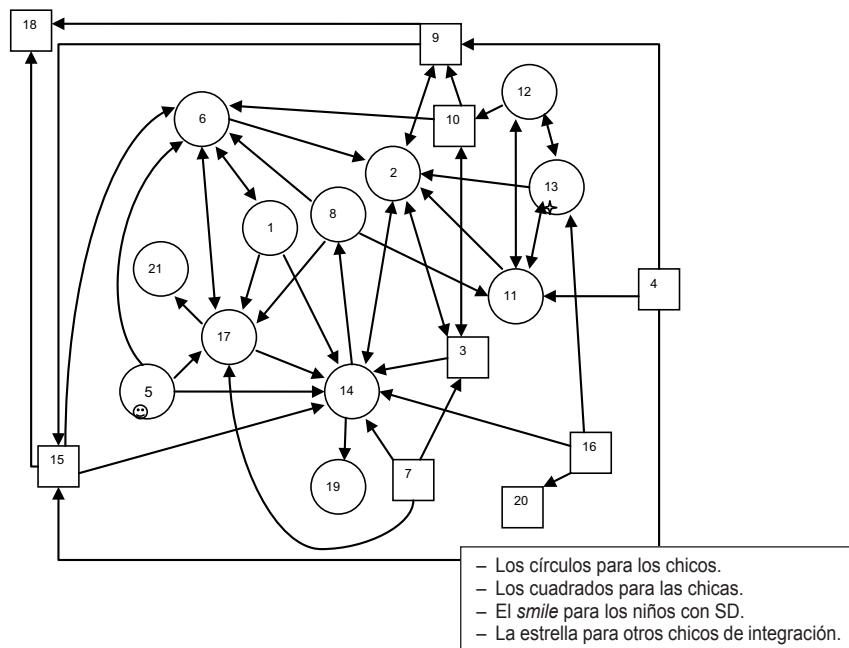
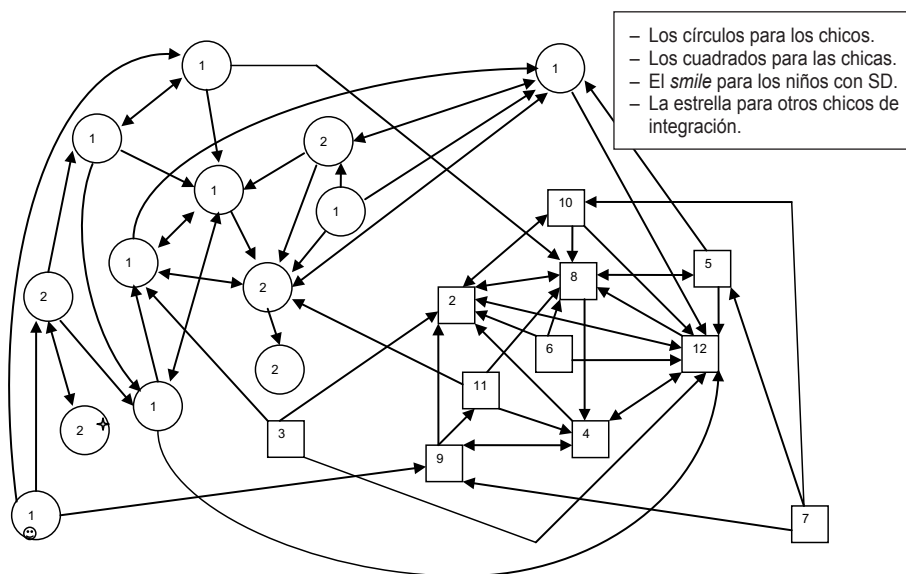


FIGURA III. Sociograma colegio 4 clase I



En cambio, los sociogramas de los CEE permiten ver a niños con SD como líderes de su clase (ver Figura IV). O claramente integrados en pequeños grupos de preferencia (lo que se considera un importante indicador de inclusión, Frostad y Pijl, 2007) incluso teniendo elecciones recíprocas con personas del otro sexo, a pesar de ser el único SD del aula (ver Figura V). Todo ello es básicamente impensable en las Aulas de Integración. Pero, por otro lado, también tenemos Aulas de Integración en las que los niños con SD son más elegidos que algunos de sus compañeros, puesto que también hay niños sin NEE que están fuera de los círculos de intimidad y preferencia de su clase (ver Figura VI). Así como niños con SD que a pesar de estar en CEE no son elegidos por nadie, incluso aunque el grupo sea muy pequeño y todos sus compañeros sean niños con SD (ver Figura VII).

FIGURA IV. Sociograma colegio 12 clase 7

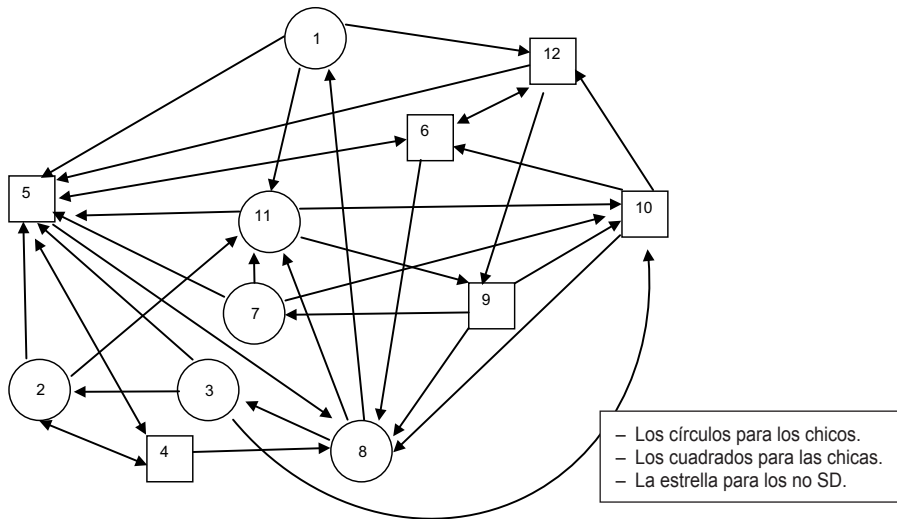


FIGURA V. Sociograma colegio 3 clase 2

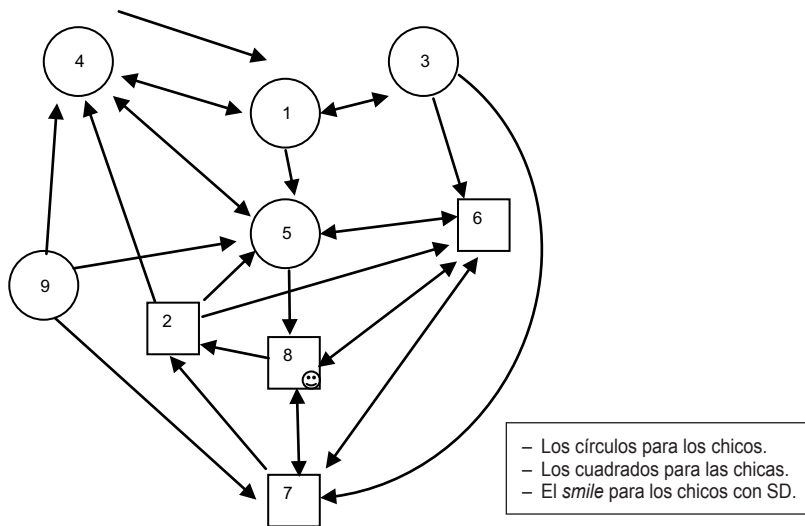


FIGURA VI. Sociograma colegio I clase I

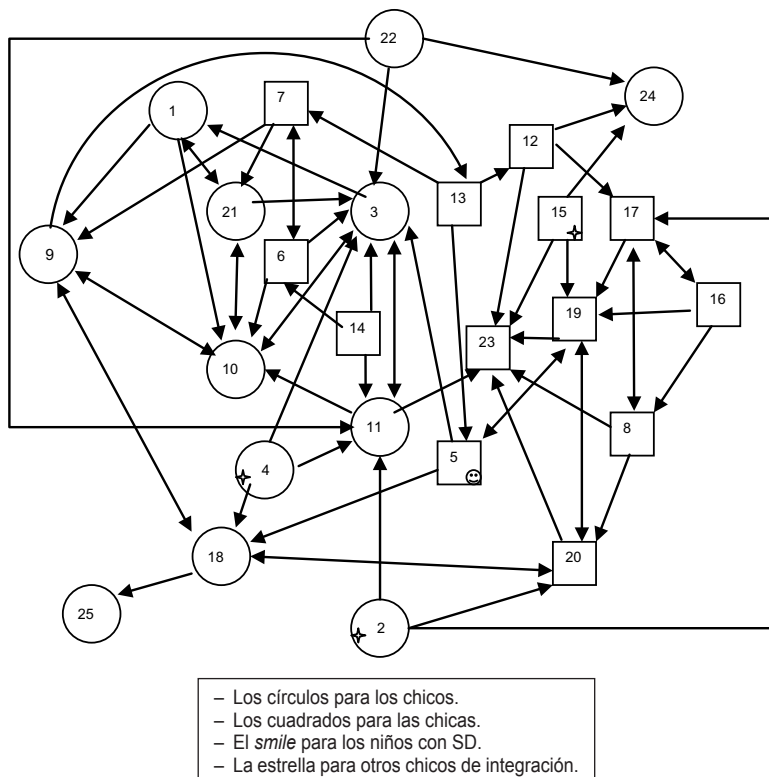
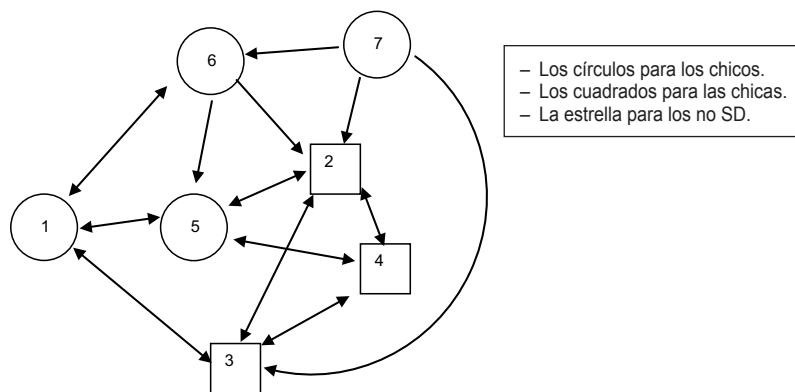


FIGURA VII. Sociograma colegio I2 clase 2



Como vemos, por un lado, los datos cuantitativos son claros y avalan lo difícil que es la integración socioafectiva de cierto nivel de intimidad, de los niños con SD. Por otro lado, los datos cualitativos también nos advierten que la exclusión socioafectiva también puede darse en los CEE, o sufrirla, como sabemos, niños sin NEE.

Una clara limitación de nuestra investigación, en parte creemos intrínseca a los objetivos metodológicos que nos habíamos propuesto alcanzar, es la ausencia de control o medida de otras variables que hubieran podido enriquecer el análisis de los datos obtenidos. No todos los niños con SD son iguales, especialmente sus limitaciones intelectuales, de lenguaje y los problemas de comportamiento que puedan tener, se nos antojan claramente moduladores de la dificultad o facilidad que estos niños podrían tener para afrontar su integración en las aulas tanto de enseñanza ordinaria como de educación especial. Y por tanto, en la medida de lo posible, creemos muy interesante desarrollar líneas de investigación que superen las limitaciones de la nuestra.

Existen otras variables que tampoco han sido controladas y que sería interesante tener en cuenta en futuras investigaciones: la experiencia y las habilidades docentes del profesor en el manejo de niños con NEE, el nivel socioeconómico y cultural medio de la población a la que pertenece el centro escolar, el nivel medio de los alumnos del aula en destrezas comunicativas, habilidades sociales y empatía, etc.

Por último y para terminar, creemos que la mejor aportación de nuestra investigación es promover un cambio en la pregunta que suelen hacerse los padres, pues parece obvio que no se trata de qué es mejor o qué me gustaría más a mí, sino de qué ventajas e inconvenientes asociados a cada una de las opciones de escolarización podremos afrontar con mayor éxito, tanto nuestro hijo como nosotros.

Referencias bibliográficas

CASEY, W., JONES, D. & KUGLER, B. (1988). Integration of Down's Syndrome children in the primary school: A longitudinal study of cognitive development and

- academic attainments. *British Journal of Educational Psychology*, 58(3), 279-286.
- CUCKLE, P. (1999). Getting in and staying there: Children with Down syndrome in mainstream schools. *Down Syndrome: Research & Practice*, 6(2), 95-99.
- ECHÉITA, G. Y VERDUGO, M. A. (Eds.). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- ECHÉITA, G. (2004). La situación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad de Madrid, *Psicología Educativa*, 10(1), 19-44.
- FROSTAD, P. & PIJL, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22-1, 15-30.
- GARCÍA, M., SÁEZ, L. Y MANREU, M. (1983). Dos casos de integración en la escuela infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 105, 76-78.
- GLENN, A. T. (2001). Attitudes of high school seniors toward individuals with mental retardation and down syndrome following participation in a social integration friendship program: An exploratory study. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(2-A), 527.
- GRAFFI, S. & MINNES, P. M. (1988). Attitudes of primary school children toward the physical appearance and labels associated with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 93(1), 28-35.
- GURALNICK, M. J. (2002). A participative interaction with peers: A comparative study between children with or without Down's Syndrome. *International Journal of Intellectual Disabilities*, 46 (5), 379-393.
- JOHNSON, D. (2006). Listening to the views of those involved in the inclusion of pupils with Down's syndrome into mainstream schools. *Support for Learning*, 21(1), 24-29.
- KOSTER, M., PIJL, S. J., VAN HOUTEN, E. & NAKKEN, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22-1, 31-46.
- LAWS, G., BYRNE, A. & BUCKLEY, S. (2000). Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream schools and special schools: A comparison. *Educational Psychology*, (4), 447-457.

- LEÓN, O. G. Y MONTERO, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación* (2ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- MAND, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22-1, 7-14.
- MARCHESI, A., MARTÍN, E., ECHEITA, G. Y PÉREZ, E. M. (2005). Assesment of special educational needs integration by the educational community in Spain, *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 261-278.
- PETLEY, K. (1994). An investigation into the experiences of parents and head teachers involved in the integration of primary aged children with Down's syndrome into mainstream school. *Down Syndrome: Research & Practice*, 2(3), 91-96.
- PIETERSE, M. & CENTER, Y. (1984). The integration of eight Down's Syndrome children into regular schools. *Australia & New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 10(1), 11-20.
- PIJLS, S. J. (2007). Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22-1, 1-5.
- ROSNER, B. A., HODAPP, R. M. & FIDLER, D. J. (2004). Social Competence in Persons with Prader-Willi, Williams and Down's Syndromes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 209-217.
- RUIZ, E. (2004). La integración escolar de los niños con síndrome de Down en España: Algunas preguntas y respuestas. *Revista Síndrome de Down*, 21, 122-133.
- SCHAEFER, J. E. & ARMENTROUT, J. A. (2002). The effects of peer-buddies on increased initiation of social interaction of a middle school student with Down syndrome and her typical peers. *Down Syndrome Quarterly*, 7(3), 1-8.
- TRONCOSO, M. V. (1993). Apoyo a la integración. El Comienzo: 1980-1985 Fundación Síndrome de Down Cantabria. Jornadas sobre el Síndrome de Down. (1ª. 1993. Madrid, España). En *El futuro empieza hoy* (pp. 133-142). Madrid: Pirámide,

Fuentes electrónicas

MARCHESI, A., MARTÍN, E., ECHEITA, G., BABIO, M., GALÁN, M., AGUILERA, M. J. Y PÉREZ, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 5 de marzo de 2008 de http://www.defensordelmenor.org/documentacion/estudios_investigaciones.php

Dirección de contacto: Juan Pedro Núñez Partido Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Departamento de Psicología. C/ Universidad de Comillas 3, 28049. Madrid, España. E-mail: jnunez@chs.upcomillas.es