



Al Punto

La Inclusión y los Otros Niños:

Lo que la investigación muestra hasta el momento con respecto al efecto de la inclusión sobre los estudiantes no incapacitados*

La Inclusión está recibiendo mucha atención, tanto en los distritos escolares de todo el país como en los medios masivos. La mayor parte de esa atención se concentra en cómo la inclusión afecta a los estudiantes con incapacidades. ¿Pero qué pasa con los estudiantes que *no tienen* incapacidades?

Como coordinadora de proyectos para el Grupo de Investigación sobre Educación Inclusiva de la Escuela Emily Dickinson de Redmond, Washington, he estado en contacto con cientos de maestros, padres y estudiantes afectados por la inclusión, y conjuntamente con otros colegas he realizado una extensa investigación sobre el tema. Por supuesto, cada situación de inclusión es única: algunos maestros reciben más entrenamiento que otros, algunas escuelas proveen ayudantes en la clase y otras no, algunas clases tienen sólo un estudiante con incapacidades mientras que otras tienen varios, etc. Sin embargo, independientemente de las circunstancias, he encontrado que los maestros y los padres generalmente desean saber qué es lo que dice la investigación acerca de **dos temas principales**:

**Este artículo es del ejemplar de septiembre/octubre de 1996 de Learning® y ha sido vuelto a imprimir con permiso de The Education Center, Inc.*

1. ¿Se ve perjudicado el aprendizaje de los estudiantes no incapacitados a causa de la inclusión?

Solamente un número reducido de estudios ha intentado dar respuesta a esta pregunta. Hasta el momento, estos estudios muestran que el aprendizaje de los estudiantes no incapacitados no es retrasado en los salones de clases inclusivos. Las encuestas realizadas con padres y maestros envueltos en ambientes inclusivos generalmente muestran que éstos no ven ningún perjuicio para los niños no incapacitados y que sus opiniones acerca de la inclusión son positivas. De hecho, una encuesta a más de 300 padres de niños del nivel elemental muestra que un 89% de ellos inscribiría nuevamente a sus niños en un salón de clases inclusivo.

2. ¿Reciben los niños no incapacitados menos atención y tiempo de su maestro?

Solamente un estudio ha investigado esta cuestión en forma directa. En este estudio, los investigadores escogieron al azar a seis estudiantes no incapacitados en salones de clases que tenían por lo menos un estudiante con incapacidades severas (todos los salones de clases contaban con el apoyo de paraprofesionales). Como punto de referencia, escogieron a un grupo de estudiantes no incapacitados en salones de clases no inclusivos. Los investigadores compararon las cantidades de tiempo de instrucción y encontraron que la presencia de estudiantes con incapacidades severas no tenía ningún efecto y que el tiempo perdido por interrupciones tampoco era significativamente diferente.

El vaso esta a medio llenar.

Así que para resumir, la investigación realizada hasta el momento indica que el estar en un salón de clases inclusivo *no perjudica* a los estudiantes no incapacitados. La pregunta es, ¿los beneficia? La mera formulación de esta pregunta muestra cuánto ha cambiado durante la última década el foco de nuestra investigación sobre resultados sociales para niños con y sin incapacidades. La década del '80 vio una gran cantidad de investigación publicada con respecto a los beneficios de las interacciones sociales con pares no incapacitados para los niños y la juventud con incapacidades. Sin embargo, hacia el final de la década se vieron los principios de una línea de investigación que ha explorado los potenciales beneficios de las interacciones sociales con compañeros con incapacidades para los estudiantes no rotulados que participan en ámbitos escolares inclusivos (Murray-Seegert, 1989). Más

recientemente, los resultados de un importante proyecto nacional de investigación a cinco años han ayudado a sintetizar los avances logrados durante los últimos diez años (Meyer, Park, Grenot-Scheyer, Schwartz & Harry, 1998). Este creciente cuerpo de investigación sugiere que los estudiantes no incapacitados pueden obtener un número de beneficios importantes a través de sus relaciones con compañeros de clase con incapacidades.

Amistades

Una de las funciones más importantes de las amistades es hacer que la gente se sienta amada, segura y apoyada al saber que los demás se preocupan por su bienestar. Los investigadores han documentado casos en que se desarrollaron amistades importantes y duraderas entre estudiantes con y sin incapacidades, beneficiosas para ambos. Por ejemplo, un estudio ofrece una crónica de la amistad de Stacy, una niña no incapacitada de 12 años, y Cary, una niña de 13 años con síndrome de Down, durante un lapso de más de cuatro años. Una asistente del maestro explica cómo cree que Stacy puede beneficiarse de esta relación: “Stacy ve el progreso que Cary está logrando y siente que forma una parte importante de este éxito. También se beneficia porque Cary la hace sentir bien al elegir siempre sentarse a su lado y jugar con ella.”

La experiencia de Stacy y Cary ilustra la importancia de la reciprocidad como componente esencial de las amistades entre estudiantes con y sin incapacidades. Por supuesto, la mayoría de nosotros estaría de acuerdo con los investigadores que han identificado desde hace ya mucho tiempo la mutualidad del afecto o la estima como característica clave de las amistades duraderas (Mannarino, 1980). Sin embargo, hay investigaciones recientes (Grenot-Scheyer, Staub, Peck y Schwartz, 1998; Staub 1998) que han ayudado a identificar tres áreas de beneficio mutuo para los niños con y sin incapacidades que son amigos: (1) compañerismo cálido y afectuoso; (2) crecimiento en cognición social y concepto de sí mismo; y (3) desarrollo de principios personales.

Por supuesto, que un ámbito sea inclusivo no significa que todos los niños no incapacitados tengan que hacerse amigos cercanos de los niños con incapacidades. Sin embargo, aún cuando las relaciones se mantienen a nivel de ‘compañero’ o ‘conocido habitual’, los sondeos de maestros y demás estudios de investigación han encontrado que existen muchas versiones de estos mismos beneficios.

Destrezas sociales

Los niños no incapacitados pueden con frecuencia volverse más conscientes de las necesidades de los demás y adquieren una mayor destreza para entender y reaccionar a los comportamientos de sus amigos con incapacidades.

Autoestima

Un estudio documenta la amistad de Aaron, un niño no incapacitado de sexto grado, con Cole, un compañero de clase con incapacidades severas. La habilidad de Aaron de comprender el comportamiento de Cole le ha ayudado a adoptar un papel de líder que él no había sido capaz de asumir anteriormente, resultando en un aumento de la autoestima de Aaron. “Esto le ha dado a Aaron un lugar especial en el salón de clases y él se siente realmente bien con respecto a si mismo,” dice su maestro.

Principios personales

El compromiso de los estudiantes no incapacitados con sus propios principios morales y éticos crece y se convierten en defensores de sus amigos con incapacidades. Por ejemplo, la compañera de clase de Cary se preocupó mucho por asegurar que no se la sacara innecesariamente del salón de clases. El desarrollo de estos fuertes principios personales beneficia a los estudiantes durante su vida adulta.

Nivel de comodidad con personas que son diferentes

En encuestas y entrevistas, los estudiantes no incapacitados de escuelas intermedias y secundarias dicen que le temen menos a las personas de apariencia o comportamiento diferente gracias a que han interactuado con individuos con incapacidades. Un niño de séptimo grado dice, “Ahora ya no pienso, ‘Uy, ella es extraña’. ¡Es normal! He trabajado con personas con incapacidades, así que lo sé.” Los padres también observan las diferencias en sus niños. Un efecto secundario interesante es que estos padres manifiestan que se sienten más cómodos con personas con incapacidades debido a las experiencias de sus niños.

Paciencia

Los estudiantes no incapacitados que han desarrollado relaciones con compañeros de clase con incapacidades expresan que tienen más paciencia con los estudiantes que aprenden más lentamente.

Cosechando los frutos

¿Cómo hacen entonces los maestros y administradores para realizar estos poderosos beneficios con los estudiantes sin incapacidades? ¿Qué técnicas y prácticas pueden dar resultado? La investigación que mis colegas y yo hemos realizado (Grenot-Scheyer et al., 1998) encontró que tal vez la característica más común compartida por los estudiantes en las relaciones recíprocas es la pertenencia a una comunidad escolar de apoyo (Noddings, 1991) que promueve el desarrollo prosocial (Schaps & Solomon, 1990). Dentro de un salón de clases que se preocupa, los estudiantes tienen oportunidades para aprender acerca de sus compañeros de clase de maneras que honran el rango completo de experiencias y diferencias aportado por cada niño. Además, las escuelas y los salones de clases pueden estructurarse para facilitar la bondad, la consideración, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y la compasión por los demás. Algunos maestros y administradores se sorprenden al enterarse de que las técnicas que muchos de ellos ya están aplicando pueden contribuir a la creación de tal comunidad educativa.

Cree escuelas y salones de clases que promuevan la bondad, la consideración, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, la preocupación por el prójimo, y el apoyo a los demás

Apoye este tipo de atmósfera mediante las siguientes prácticas:

- Tenga reuniones de toda la escuela y de las clases, en las que los estudiantes puedan expresarse y dar a conocer sus percepciones sobre lo que está ocurriendo.
- Use aprendizaje cooperativo.
- Planifique con anticipación para asegurar que todos los estudiantes sean incluidos en las actividades de tiempo libre.
- Enseñe destrezas sociales como la comunicación clara, la resolución de conflictos y la resolución de problemas. Asegúrese de que estas mismas destrezas sean también metas para los estudiantes con incapacidades.

Celebre las experiencias y diferencias que cada niño trae a la escuela y al salón de clases.

Los educadores pueden hacer esto de una variedad de maneras :

- Dando el ejemplo aceptando las diversas habilidades, historias y comportamientos.
- Tenga cuidado de incluir a todos los estudiantes en las actividades del salón de clases y de la escuela.
- Establezca programas de amigos y compañeros tutores.

UNA PRECAUCIÓN: Esté consciente de la frecuencia con que les pide a los estudiantes no incapacitados que asuman papeles de liderazgo o simplemente espera esto de ellos. Las verdaderas amistades tienden a crecer más fácilmente cuando los niños cooperan e interactúan con frecuencia y por decisión propia.

Al fin del camino

Hemos aprendido mucho sobre la importancia de las relaciones en las vidas de los niños, el impacto que tienen las experiencias de amistad sobre el aprendizaje y el desarrollo de niños con y sin incapacidades, y los factores que pueden afectar el desarrollo de las amistades y otras relaciones sociales positivas. Sin embargo, queda todavía mucho por aprender con respecto a los efectos que estas relaciones tienen a largo plazo sobre los niños y las maneras más efectivas de facilitar desenlaces positivos en estas experiencias sociales para todos los niños involucrados.

La investigación realizada hasta el momento nos pone en el rumbo acertado para mejorar la experiencia de inclusión. Sin embargo, cada pregunta a la que damos respuesta nos conduce a nuevas preguntas que merecen explorarse. Estas preguntas pueden ser difíciles de estudiar debido a que las situaciones de inclusión varían. Recién estamos comenzando a descubrir los efectos de la inclusión sobre *todos* los estudiantes –tanto incapacitados como no incapacitados.

Fuentes:

- Grenot-Scheyer, M., Staub, D., Peck, C.A. & Schwartz, I.S. (1998). Reciprocity and friendships: Listening to the voices of children and youth with and without disabilities. En L.H. Meyer, H.S. Park, M. Grenot-Scheyer, I.S. Schwartz & B. Harry (Eds.), Making friends: The influences of culture and development. (pp. 149-167). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Helmstetter, E., Peck, C. & Giangreco, M. F. (1993). Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities: A statewide survey of high school students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, (4), 263-276.
- Hollowood, T.M., Salisbury, C.L., Rainforth, B. & Palombaro, M.M. (1994/95) Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, 61 (3), 242-253.
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M. & Goetz, L. (1994) Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(4),
- Mannarino, A.P. (1980). The development of children's friendships. In H.C. Foot, A.J. Chapman, & J.R. Smith (Eds.), Friendships and social relations in children (pp. 45-63). New York: John Wiley & Sons.
- Murray-Seegert, C. (1989). Nasty girls, thugs, and humans like us: Social relations between severely disabled and nondisabled students in high school. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Noddings, N. (1991). Stories in dialogue: Caring and interpersonal reasoning. In C. Witherell & N. Noddings (Eds.), Stories lives tell: Narrative and dialogue in education (pp. 157-170). New York: Teachers College Press.
- Odom, S.L., Deklyen, M., & Jenkins, J.R. (1984). Integrating handicapped and nonhandicapped preschoolers: Developmental impact on nonhandicapped children. *Exceptional Children*, 51,(1), 41-48.
- Peck, C.A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63.
- Peck, C.A., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefit adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 4, 241-249.
- Schaps, E. & Solomon, D. (1990). Schools and classrooms as caring communities. *Educational Leadership*, 48 (3), 38-42.

Staub, D. (1995). *Perceived outcomes of inclusive education: What do parents of typically developing children think?* Presented to The Association for Persons with Severe Handicaps (TASH), Atlanta, GA. December.

Staub, D. (1998). Delicate threads: Friendships between children with and without special needs in inclusive settings. Bethesda, MD: Woodbine House.

Staub, D. & Peck, C.A. (1994/95). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52 (4), 36-40.

Staub, D., Schwartz, I.S., Gallucci, C., & Peck, C. (1994). Four portraits of friendship at an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19 (4), 314-325.

York, J., Vandercook, T., MacDonald, C., Heise-Neff, C., & Caughey, E. (1992). Feedback about integrating middle-school education students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, 58, (3), 244-258.

Acerca de la autora:

Deb Staub trabaja como Coordinadora de Trabajo Social y Educación para el Casey Family Program de Seattle, Washington. También está afiliada con la Universidad de Washington, en donde trabaja parte del tiempo como disertadora.



On Points puede ser reproducido para su diseminación amplia y puede encontrarse en inglés y español en el sitio Web de Instituto Nacional: <http://www.urbanschools.org>