

ATENCIÓN ESPECÍFICA A LA DIVERSIDAD DESDE LAS ESCUELAS INFANTILES DE LA REGIÓN DE MURCIA: UNIDADES DE ESCOLARIZACIÓN PARA NIÑOS CON MUY GRAVE AFECTACIÓN

FRANCISCO ALBERTO GARCÍA SÁNCHEZ* (1)
JOSÉ MANUEL HERRERO NAVARRO (2)
MARÍA DOLORES RICO MIRA (3)
MARÍA JOSÉ HERNÁNDEZ VILLENA (4)
MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ SEGURA (1)

Publicado en la revista

Desenvolupament infantil i

Atenció Precoç

(2005), n.º 21-23, pp. 7-27

Resumen:

El trabajo resume un conjunto de experiencias llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para la integración en Escuelas Infantiles de niños de 0 a 3 años con necesidades de Atención Temprana especialmente intensas, los cuales no suelen encontrar cubiertas sus amplias necesidades de atención e intervención con los planes ordinarios de integración en Escuela Infantil. Se repasan las características de estas unidades especiales de escolarización (Aulas Abiertas), sus posibilidades y objetivos, el perfil de los profesionales en ellas implicados y su plan de trabajo. Por último, se apuntan ciertos criterios para la valoración de las experiencias y se resumen algunas conclusiones extraídas de la experiencia acumulada en el funcionamiento de estas Aulas Abiertas.

Palabras claves: Atención Temprana, Integración en Escuela Infantil

(1) Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Murcia. Departamento de Investigación de ASTRAPACE (Asociación para el Tratamiento de niños con Parálisis Cerebral, de Murcia).

(2) Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Murcia-3. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

(3) Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana de ASTRAPACE. Molina de Segura.

(4) Gabinete Psicopedagógico Municipal del Ayuntamiento de Molina de Segura (Murcia).

Abstract

In this paper we sum up a joint of experiences carried out in the Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, for the Infante School integration of children of 0 to 3 years old, who had specially intensive early intervention needs; children who usually do not found satisfaction of their wide need of intervention within the usual integration plans in Infante School. We examine the characteristics of these special school integration units (Open Classroom), its possibilities and objectives, the profile of the professionals implicates in these classroom and their work plan. For last, several criterions for its evaluation are pointed out and some conclusions from the accumulated experiences in the functioning of these Open Classrooms are sum up.

Key words: Early Intervention, Infante School Integration

1. Introducción: un paso desde lo asistencial a lo educativo.

En general, la evolución histórica de las posibilidades de integración educativa de los niños con necesidades de Atención Temprana (AT) ha evolucionado paralela a las influencias ejercidas por las modificaciones de la legislación administrativa (García-Sánchez, Castellanos y Mendieta, 1997), tanto en la etapa de escolarización obligatoria como en la de Educación Infantil, donde se ubica la respuesta educativa que supone la Escuela Infantil (EI).

En este sentido, a lo largo de los años, las distintas administraciones públicas han adoptado diversas medidas administrativas y legislativas que, directa o indirectamente, tenían como propósito mejorar la atención que el sistema educativo público prestaba al niño con necesidades educativas especiales. Así, antes de llegar la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990), se promulgó el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985), posteriormente actualizado por el Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995). En él se propuso por primera vez la creación de aulas sustitutorias de los Centros de Educación Especial ubicadas en Centros Ordinarios (véase artículo 19.2 del mencionado Real Decreto). Aunque la idea de este tipo de aulas estaba pensada para Centros Escolares, es evidente su paralelismo con el concepto de Unidades de Escolarización en EI que vamos a presentar en este trabajo.

Por otra parte, tal y como actualmente es definida, debemos entender la AT como un conjunto de actuaciones dirigidas tanto al niño, como a su familia y a su entorno (García-Sánchez, Castellanos y Mendieta, 1998; Grupo de AT, 2000). Además, entendemos que la intervención *ecológico-transaccional* es uno de los vectores que guían un Modelo Integral de Intervención en AT (García Sánchez, 2002a, García Sánchez y Mendieta, 1998; Mendieta y García Sánchez, 1998); lo cual quiere decir, entre otras cosas, que la intervención debe tener en cuenta todos los ambientes-ecológicos/naturales en los que el niño se desenvuelve (Bronfenbrenner, 1979, García Sánchez, 2001, Sameroff y Fiese, 1990). Y ello con el fin de optimizar las posibilidades de integración del niño con su entorno y aprovechar la riqueza estimular propia de cada uno de esos ambientes para su desarrollo global.

A partir de estas premisas podemos empezar a comprender la importancia que en AT debemos dar a la asistencia del niño a la EI, a partir al menos de los 18-24 meses de edad, como parte integrante del Programa Individualizado de Intervención y como una modalidad más del tratamiento (García Sánchez, 2002a, Mendieta y García-Sánchez, 1998).

Integración del niño con necesidades de Atención Temprana en la Escuela Infantil.

Históricamente en la Región de Murcia, como en el resto del territorio estatal, las EEII surgen con un marcado carácter asistencial. Sin embargo, pronto la EI, al menos en su vertiente de recurso público, fue adquiriendo el matiz de intervención educativa en las primeras edades del niño (Unica, 1994).

En el caso de la Región de Murcia, el interés político por cambiar el carácter meramente asistencial de las "guarderías" por el educativo de las EEII se observa en la primera mitad de la década de los 80. En aquellas fechas (y en concreto en 1982) se produce la transferencia del recurso desde el antiguo Instituto Nacional de Asistencia Social, dependiente del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, a la por entonces Consejería de Sanidad, Consumo y Servicios Sociales. Unos años después, en 1987, esas EEII públicas pasan a depender directamente de la Consejería de Educación (no así las EEII municipales, también de carácter público).

El carácter educativo de la EI y sus posibilidades para potenciar en el niño la comunicación e interacción con otros niños de su misma edad, son ya razones importantes que justifican el interés que, desde un Modelo Integral de Intervención en AT, se da a la integración del niño con necesidades de

AT dentro de la EI. Desde dicho modelo se propone esta integración como una práctica habitual a partir de los 18-24 meses de edad, pasando a formar parte del Programa Individualizado de Intervención en AT (Castellanos, García Sánchez y Mendieta, 2000, Mendieta y García Sánchez, 1998).

Considerando al niño como un ser sociable pero que precisa iniciar el proceso de separación-individuación de su familia, comprendemos fácilmente que requiere, para ello, la relación con su grupo de iguales. Por otra parte, no debemos olvidar que la integración del niño en la EI contribuye a la normalización de la dinámica familiar y a la propia integración de la familia en su entorno natural, suponiendo para ésta la posibilidad de normalizar unas rutinas que las graves y permanentes necesidades del niño pueden llegar a anular.

Paralelamente a lo ya argumentado hay que añadir que, mientras el aprendizaje que puede realizar un niño en una sesión de tratamiento individualizado suele estar necesariamente marcada por una cierta directividad en una actuación artificial, en la EI el ambiente más ecológico y la presencia de un grupo de iguales permite una intervención caracterizada por una metodología más activa y participativa, en un contexto más natural, teniendo un peso más importante los aprendizajes por imitación (Candel, 1994). Por otro lado, siendo conscientes de las dificultades especiales que el niño con retraso en su desarrollo suele tener en sus habilidades de competencia social (Guralnick, 1999), en la EI encontramos el marco ideal para el desarrollo de actuaciones encaminadas a fomentar dichas habilidades.

2. Experiencia de la Región de Murcia en la integración de niños con necesidades de Atención Temprana en Escuelas infantiles.

Hasta la llegada de la LOGSE y la asunción de la Educación Infantil por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, fueron necesarias algunas medidas administrativas que se centraron en el campo de la Educación Infantil, el cual solía quedarse más olvidado en las grandes pautas legislativas. Así por ejemplo, en 1986 aparece el Plan Experimental de Educación Infantil (Ministerio de Educación y Ciencia, 1986) en cuyo seno, y para aplicación en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se elaboró el Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia, la Comunidad Autónoma y el Ayuntamiento de Murcia (Dirección General de Coordinación y Alta Inspección, 1996).

Este convenio posibilitó la puesta en práctica de un nuevo modelo de EI en nuestra Comunidad Autónoma; modelo que asumía la integración de

niños con deficiencias o minusvalías y el compromiso de proporcionar apoyos gratuitos para la integración a edades tempranas de estos niños (García Sánchez, Castellanos y Mendieta, 1997). Por todo ello, a partir de dicho Convenio se crearon plazas de integración en cada aula de la red de EEl públicas (municipales y de la Comunidad Autónoma) de la Región, con la implicación de rebajar la ratio de matrícula. Y se crearon también los primeros Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs), diseñados especialmente para llevar a cabo tareas de apoyo y seguimiento de la integración a edades tempranas.

No obstante, debemos ser conscientes que algunos niños con necesidades de AT reúnen características muy particulares, las cuales, a pesar de la buena voluntad de los profesionales, dificultan enormemente su integración con las condiciones y recursos habituales que en la actualidad encontramos en lo que podríamos denominar "plan ordinario de integración" (García Sánchez, Caballero y Castellanos, 1996, García Sánchez, Caballero, Mendieta y Castellanos, 1994, Hernández Villena, Rico, Pérez Avilés, Herrero y García Sánchez, 2002). Efectivamente, existen niños cuyas necesidades graves y permanentes exigen quizás otros modelos de integración que aseguren su escolarización y garanticen, además de la intervención educativa, el poder abordar adecuadamente una serie de aspectos terapéuticos que se derivan de las características patológicas que presentan, por lo que su integración en la EI exige una dinámica distinta (García Sánchez, Herrero, Rico y Hernández Villena, 2001, Hernández Villena y cols., 2002, Mendieta y García Sánchez, 1998). Se trata de niños que, de no plantearse un modelo distinto al "plan ordinario de integración" sólo encuentran una respuesta educativa en los Centros de Educación Especial de la red pública, o en esas aulas sustitutorias de los Centros de Educación Especial ubicadas en Centros Ordinarios de la que hablaba el Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Ministerio de Educación y Cultura, 1995). En todo caso, respuestas educativas a las cuales sólo pueden acceder a partir de los 3-4 años de edad de manera excepcional (según artículo 19.3 del Real Decreto 696/95). Es precisamente para estos niños para los que se hace más evidente la necesidad de un modelo diferente de integración en EI que de plena respuesta a sus necesidades.

Este modelo diferente de integración en EI públicas se viene realizando en la Región de Murcia, desde hace años, a través de unas experiencias que han dado en denominarse "Unidades de Escolarización para niños gravemente afectados" y que, en la actualidad, han pasado a denominarse "Aulas Abiertas". En ellas se reúnen un cierto número de niños (ratio de 4 a 6 niños/as) con características más o menos similares en cuanto a los

requerimientos que precisan de tratamientos externos específicos; tratamientos que son impartidos y compartidos dentro de la propia EI.

Ejemplos concretos de creación de Unidades de Escolarización/Aulas Abiertas en la Región de Murcia.

Inicialmente no existía un marco legal que justificase la creación de las Unidades de Escolarización o Aulas Abiertas. Así, la puesta en marcha de la primera de estas experiencias (hace ya 18 años), fue posible gracias a acuerdos puntuales entre la por entonces Consejería de Sanidad, Consumo y Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Murcia y la Asociación para el Tratamiento de Niños con Parálisis Cerebral (ASTRAPACE). Posteriormente el marco legislativo ha ido cambiando, existiendo en la actualidad referencias legales ya comentadas en las que poder apoyarse.

Para la creación de estas Unidades de Escolarización o Aulas Abiertas, se parte de la idea del derecho a la educación. Derecho obviamente extensible a todos los niños, sea cual sea la gravedad o severidad de su posible discapacidad motórica o intelectual. Ahora bien, como ya hemos apuntado anteriormente, las características especialmente peculiares de algunos de estos niños hacen preciso combinar, en su educación, los programas individuales de trabajo junto con la relación con otros niños para conseguir los máximos niveles posibles de integración socio-educativa.

Si hacemos un poco de historia a cerca de la experiencia de la Región de Murcia en la integración de niños en estas Unidades o Aulas dentro de EEII, debemos señalar que la puesta en marcha de la primera de ellas se remonta al curso escolar 1984/85 (antes a la publicación de las medidas legislativas sobre Educación Infantil que el Ministerio de Educación y Ciencia elaboró en 1986). Se crea específicamente para la integración de niños gravemente afectados en su desarrollo motor, a petición de los padres de los niños afectados y por acuerdo entre los responsables de las EEII públicas de la Comunidad Autónoma y el equipo técnico de ASTRAPACE. Comienza integrando entre 6 y 8 niños con parálisis cerebral que seguían programas individualizados de AT en el Centro de Desarrollo Infantil y AT de ASTRAPACE. Se ubica inicialmente en la EI pública de Vistalegre aunque, motivos ajenos totalmente a su funcionamiento, obligan a su traslado, quedando finalmente ubicada en la EI de Torreaguera.

La segunda en crearse fue la Unidad de Escolarización para niños gravemente afectados, ubicada en la EI de San Basilio de Murcia capital, dependiente de la Comunidad Autónoma. Fue creada en el curso académico 1994/95, según convenio de colaboración entre la Consejería de

Educación y Cultura y la Federación de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Psíquica y Parálisis Cerebral (FEAPS) de la Región de Murcia. En este aula se vienen escolarizando, desde su creación, 6 niños con grave afectación (no necesaria o exclusivamente motora).

Por su parte, la última experiencia de este tipo es la Unidad de Escolarización de la EI municipal Virgen de la Consolación de Molina de Segura. Fue creada en el curso 1999/2000, fruto de un convenio de colaboración a tres bandas: Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma, Concejalía de Educación, Cultura y Festejos del Ayuntamiento de Molina de Segura y FEAPS-Región de Murcia. Convenio según el cual, y como en las otras ocasiones, las distintas partes se implican, bien sea a nivel material o humano, en su puesta en marcha y mantenimiento.

Características de las Unidades de Escolarización/Aulas Abiertas existentes en la Región de Murcia.

Como ya hemos dicho, cada una de estas aulas atienden una ratio de 4 a 6 niños, en régimen de asistencia diaria en horario normal de EI (normalmente, de 9 de la mañana a 5 de la tarde). Y sus plazas son ofertadas cada año, directamente a las familias de los niños que pudieran ocuparlas, en función de la demanda existente.

Desde un punto de vista técnico o terapéutico no se prescribe la integración del niño, como modalidad de tratamiento en su Programa Individualizado de Intervención en AT, hasta los 18-24 meses de edad, o hasta que se den las condiciones mínimas para poder comenzar un proceso de individuación y separación de la madre y para que el niño pueda aprovecharse de la experiencia de socialización que otorga la Unidad de Escolarización o Aula Abierta.

En cuanto al personal que desarrolla su labor profesional en estas Aulas podemos señalar: educadores, logopeda, psicólogo/pedagogo y fisioterapeuta, auxiliares técnicos educativos; también se cuenta con la colaboración (en caso de ser solicitada) del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de AT (actualmente dependiente de la Consejería de Educación y Cultura).

Los criterios para seleccionar los sujetos que deben ser integrados en las Unidades de Escolarización/Aulas Abiertas han ido variando con la experiencia acumulada. Como denominador común, parten siempre del principio básico que sean niños con necesidades educativas especiales graves y permanentes, las cuales precisamente reducen sensiblemente sus posibili-

dades de escolarización por la vía de integración (plan ordinario de integración en EI). De hecho son niños que, de llegar a escolarizarse por ese plan ordinario de integración (cosa que normalmente no ocurre), no encontrarían cubiertas en la EI todas sus necesidades terapéuticas (algo que sí ocurre con su escolarización en la modalidad de Aula Abierta).

Además de ello y dependiendo de la mayor o menor especialización del Aula en discapacidad motora o intelectual, a la hora de seleccionar a los candidatos al Aula se prima uno u otro de estos aspectos, así como se tiene en cuenta, por supuesto, la cercanía del domicilio familiar al Aula.

En todo caso, las propuestas de escolarización son estudiadas teniendo en cuenta la opinión de los profesionales de los Centros de Desarrollo Infantil y AT de la zona, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de AT correspondiente (encargado de realizar el dictamen de escolarización) y la propia familia. Siendo, en última instancia, aprobada o no la escolarización del niño, por la correspondiente Comisión de Escolarización de cada zona o dispositivo (EI municipal o de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma).

Posibilidades de las Unidades de Escolarización/Aulas Abiertas.

Las características biopatológicas de los niños y sus necesidades y peculiaridades intensas que de ellas se desprenden hacen que las Unidades de Escolarización o Aulas Abiertas, en las que varios de estos niños son integrados, permitan dar respuesta a sus necesidades y conseguir una serie de objetivos que, de otra forma, serían más difíciles de conseguir. Siguiendo y completando los argumentos que Castellanos, García-Sánchez y Mendieta (2000) plantean en este sentido, podemos decir que estas Aulas permiten:

- I. Dar respuesta plena a las necesidades de los niños en ellas integrados, potenciando simultáneamente la posibilidad de interacción con otros niños. La integración de cada uno de estos niños, por separado, en aulas ordinarias, no podría ser efectiva ya que las necesidades de tratamientos específicos que requieren les llevaría a estar continuamente fuera de su aula.
- II. Dar todos los tratamientos que estos niños requieren sin romper la dinámica del aula, sino muy al contrario, integrándolos en dicha dinámica ya que en muchos casos son necesidades comunes a los diferentes niños que componen el aula.
- III. Rentabilizar los distintos tratamientos específicos, ya no sólo desde el punto de vista económico (rentabilización de recursos), sino también desde el punto de vista de la interacción del niño con sus iguales. Los

distintos profesionales, con sus terapias, no sólo atienden particularmente las necesidades de cada niño, sino que al existir necesidades comunes pueden utilizar al grupo en beneficio de cada una de sus individualidades, favoreciendo el aprendizaje por imitación y la motivación que genera la competencia con iguales. Con el concepto de Aula Abierta, muchos de los esfuerzos terapéuticos necesarios pueden rentabilizarse desde el punto de vista de la integración social al hacerse de forma grupal.

- IV. Permitir llevar a cabo todas las intervenciones o tratamientos específicos que estos niños requieren en un ambiente más ecológico o natural que el ambiente artificial que se crea en cualquier centro de tratamiento especializado, con lo que fácilmente se gana en motivación para el niño y en normalización de sus rutinas.
- V. Aprovechar la capacidad motivante del aprendizaje por observación e imitación. De especial interés en niños y aún más cuando el modelo son otros niños. En este sentido, la Unidad de Escolarización o Aula Abierta, no solo permite utilizar como modelo los otros niños en ella integrados, sino también al resto de niños de la EI en las actividades compartidas con ellos (actividades programadas en común, patio, comida, siesta, actividades extraescolares, etc.).
- VI. Permitir una intervención normalizadora sobre las propias rutinas familiares, tanto desde un punto de vista psicológico o social (a pesar de las particularidades biopatológicas del niño, éste asiste a una EI pública con el mismo horario que cualquier otro niño) como desde un punto de vista físico (la familia dispone de un tiempo establecido en el que queda liberada de la atención directa y continua que el niño pueda necesitar).
- VII. Favorecer el aprendizaje de valores de convivencia, respeto y solidaridad, desde edades tempranas, de los niños con desarrollo normalizado respecto a los niños con necesidades graves y permanentes.
- VIII. Valorar permanentemente, y en función del desarrollo de los niños escolarizados en las Aulas Abiertas y del contexto de la EI, las posibilidades de integración, parcial o total, en una aula ordinaria.

Profesionales implicados en la atención a las Unidades de Escolarización/Aulas Abiertas.

En cuanto al personal que atiende las Unidades de Escolarización/Aulas Abiertas, desde el principio se establece la asignación de dos educadores al Aula y un auxiliar técnico educativo (en algún caso y solo al inicio de la experiencia, alguno de estos educadores no dependía de la administración pública sino de alguna de las asociaciones de padres con las que se ha establecido los convenios para la puesta en marcha de las Aulas), con los

mismos horarios y dedicación. A este personal se unen los apoyos de logopedia, fisioterapia y psicología, aportados en algunos casos por el Equipo Interdisciplinar del Centro de Desarrollo Infantil y AT y en otros por la propia administración pública. Además, estas aulas cuentan con la figura de psicopedagogo/orientador en la propia plantilla de la EI o con el apoyo del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de AT de la zona, si bien este último no suele intervenir directamente en el funcionamiento del Aula salvo que se solicite alguna intervención concreta.

Las tareas a desarrollar por cada uno de los profesionales implicados en la dinámica del Aula, suelen estar claramente delimitadas, al menos en el papel, aunque siempre se intenta realizar un trabajo interdisciplinar. A título de ejemplo, podemos resumir estas funciones en los siguientes puntos explicitados por los propios profesionales implicados en el Aula especializada en niños gravemente afectados a nivel motor de la EI de Torreaguera (según acuerdos adoptados en 1996, entre representantes de la Administración y del Centro de Desarrollo Infantil y AT de ASTRAPACE, que participa con sus profesionales en la experiencia):

◆ Educadoras:

- Planificar una propuesta/programación de Aula que permita dar respuesta a las necesidades educativas muy significativas que presentan los niños gravemente afectados a nivel motor escolarizados en la Unidad.
- Facilitar toda la información a los distintos profesionales (EOEPs de AT, Pedagoga de la Escuela Infantil, Logopeda y Fisioterapeuta de ASTRAPACE) acerca de la evolución y necesidades de los niños de la Unidad, así como solicitar la ayuda y el apoyo que precisen en la atención y cuidado de estos niños.
- Coordinar su intervención educativa con otras aulas implicándose en todas las actividades de la EI para facilitar experiencias de interrelación y convivencia con otros niños.

◆ Psicopedagogo/Orientador (de la EI) o Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de AT (Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma):

- Evaluación psicopedagógica, realización de informes y propuesta de escolarización.
- Presentación en la EI de los niños.
- Seguimiento de los niños de la Unidad en colaboración con la pedagoga de la EI.
- Participar en las reuniones de seguimiento.
- Evaluación psicopedagógica de los niños que salen de la Unidad de

- Escolarización y propuesta de escolarización futura.
- Coordinación con otras instituciones y asociaciones.

◆ Orientadora/Pedagoga de la EI:

- Colaborar con las educadoras en la elaboración de la Programación de aula, así como en la realización de las adaptaciones curriculares oportunas.
- Coordinación de la Unidad de Escolarización/Aula Abierta con el resto de aulas, facilitando la implicación de la Unidad en la dinámica del Centro.
- Colaborar con el EOEP de AT en el seguimiento y evaluación de los niños.
- Coordinación de las reuniones de seguimiento y con las familias.
- Coordinación con todos los profesionales que intervienen directa y/o indirectamente con estos niños.

◆ Logopeda:

- Tratamientos específicos.
- Informar del tratamiento específico de Estimulación del Lenguaje o de la evolución en el área de comunicación de cada niño de la Unidad, así como de la intervención realizada en hábitos de alimentación para aquellos niños que lo precisen.
- Reuniones con las familias en coordinación con la EI (información, orientación y pautas de intervención).
- Elaborar informes específicos.

◆ Fisioterapeuta:

- Tratamientos específicos.
- Informar a las educadoras y a las familias de las posturas más adecuadas para facilitar la atención continuada de los niños en el Aula.
- Elaborar informes específicos.

◆ Coordinadora del Programa de AT:

- Evaluación externa de la dinámica de funcionamiento de la Unidad de Escolarización en coordinación con el resto de profesionales.
- Informar de acuerdos, propuestas y necesidades de la Comisión de Escolarización a la Comisión Técnica de seguimiento del Programa de AT.

3. Plan de trabajo a seguir por las Unidades de Escolarización/Aula Abierta.

Lógicamente el plan de trabajo de cada una de estas Unidades de Escolarización o Aulas Abiertas sufre modificaciones en función de los objetivos de los profesionales que a lo largo de los años han desarrollado su labor en cada una de ellas. No obstante, a partir de la información dispo-

nible en las Memorias de ASTRAPACE, de trabajos previamente realizados por profesionales que han participado en estas experiencias (López Zarco, Martínez Díez de Revenga, Meseguer Zamora y Roca Garcerán, 1994) y de la experiencia propia en estas Aulas de varios de los autores del presente trabajo (M.D. Rico y M.J. Hernández Villena), podemos ejemplificar las generalidades de su funcionamiento a lo largo de un curso escolar.

Plan inicial para favorecer el proceso de adaptación.

En la dinámica habitual de la Unidad de Escolarización/Aula Abierta cabe destacar la importancia que se otorga al Periodo de Adaptación al principio del curso escolar. Como es habitual en todas las Aulas de la EI, también en esta se inicia el curso con un periodo progresivo de adaptación, posibilitando que los niños vivan su vuelta o ingreso en la EI de forma relajada y adaptándose los profesionales en todo momento a sus necesidades e inquietudes. Además, este proceso de adaptación permite establecer, desde un principio y de forma paulatina, lazos de afecto y confianza entre niños, profesionales y familias. Así pues, la adaptación es, en términos generales, una acomodación que se realiza entre padres, educadores y niños, cuando éstos se incorporan a la EI por primera vez o después de un largo periodo de ausencia.

Con frecuencia este proceso de adaptación se lleva a cabo a través de diferentes actuaciones como la programación de visitas de los nuevos niños (o de sus familias) a la EI a lo largo del mes de Junio del curso anterior; la programación de visitas de acogida o reuniones iniciales en Septiembre, con participación de niños y familiares; y el aumento progresivo del número de horas que el niño permanece en la EI, evitando inicialmente las situaciones menos estructuradas.

Este tipo de actuaciones se considera de suma importancia, también con el fin de estrechar relaciones entre padres y educadores. Relaciones que contribuyen a lograr un nivel aceptable y positivo de confianza mutua, el cual repercutirá favorablemente en la actitud que los padres tengan con sus hijos durante el periodo de adaptación y de posterior escolarización.

Como vemos, este proceso que envuelve el ingreso del niño en la EI recoge diferentes aspectos:

- Adaptación de los niños al nuevo ambiente y al funcionamiento de la EI.
- Adaptación de las familias a una situación diferente.
- Adaptación de las educadoras, servicios y organización dentro de la misma EI.

Previamente a estos primeros contactos entre padres, niños y educadores, se lleva a cabo una reunión informativa sobre el periodo de adaptación a la EI de sus hijos y una entrevista particular con cada familia donde se pretende recabar información acerca de los hábitos del niño en cuanto a comida y sueño, ritmo del día, problemas específicos, etc. Los contenidos a abordar en esa primera entrevista serían, entre otros:

- Presentación de los educadores
- Introducción sobre qué es la EI
- Información sobre las razones del Periodo de Adaptación y sus objetivos
- Recomendaciones específicas durante ese periodo y calendario de incorporación paulatina de los niños.
- Información sobre las reuniones a realizar con otros equipos
- Calendario de entrevistas iniciales
- Atención de ruegos y preguntas de los padres

Plan de general de trabajo durante el curso.

Durante este primer trimestre se persiguen fundamentalmente los objetivos de adaptación a la EI e integración social. Por ello se fomentan actividades dentro del Aula, limitándose las actividades compartidas con otros niños a la hora del patio y las siestas. En las actividades de aula se da prioridad el trabajo individualizado y en los momentos de comidas y aseo se intenta instruir al niño en destrezas que faciliten su posterior integración en otras aulas. Esporádicamente los niños de la Unidad de Escolarización/Aula Abierta participan en actividades de toda la EI y en actividades conjuntas con otras aulas concretas.

Durante el segundo y tercer trimestre, los educadores del Aula planifican conjuntamente con los educadores de otras aulas actividades y objetivos para adaptarlas a la integración de los niños de la Unidad de Escolarización, diseñándose el mayor número posible de momentos donde los niños de la Unidad se integran con otros grupos de niños (diferentes actividades de aula, patio, comida, siestas y actividades lúdicas).

Por supuesto, los niños de la Unidad de Escolarización/Aula Abierta participan con los demás en cualquier actividad grupal de la EI: campamentos, excursiones, fiestas y cualquier otra actividad conjunta de todas las aulas. Los profesionales implicados en la dinámica del Aula establecen, al principio del curso, un calendario de reuniones con la familia, así como un calendario de reuniones de seguimiento a realizar entre los propios profesionales. A las reuniones con la familia pueden asistir, según los casos y necesidades, los distintos profesionales directamente implicados en el aula (educadores, psicólogo/pedagogo, logopeda, fisioterapeuta). En total se sue-

len planificar 3 reuniones (la primera de ellas en Diciembre y la última al finalizar el curso escolar) cuya finalidad es proporcionar pautas orientativas a las familias en función de las necesidades del niño y, al final del curso, proporcionar a las familias una información globalizada. En cuanto a las reuniones de seguimiento, se realizan todas las que se consideren oportunas, según las necesidades y características del niño y su familia, en las que participan los distintos profesionales implicados en la experiencia, teniendo como objetivos el seguimiento de los niños, el análisis de los tratamientos que reciben y los puntos a tratar con las familias.

La programación general de aula se basa en el Proyecto Curricular del Centro realizado por la EI y del que se derivan las actividades didácticas escolares y extraescolares que se pretenden trabajar en el curso. En la elaboración de estas unidades didácticas se realizan las adaptaciones pertinentes que, a nivel de objetivos, secuenciación de contenidos y estrategias metodológicas, sean necesarias para adecuarlas a las limitaciones motrices y al nivel de desarrollo de los niños de la Unidad de Escolarización.

A esta actividad pedagógica se unen los tratamientos específicos, normalmente de logopedia y/o estimulación de la comunicación, terapia de la alimentación y fisioterapia. Estos se imparten en la propia Aula, de forma individualizada (al menos inicialmente) y adaptada a las necesidades de cada niño.

4. Criterios para la valoración de la experiencia de las Unidades de Escolarización/Aulas Abiertas en las Escuelas Infantiles.

Como cualquier otro programa de AT, la evaluación de la experiencia de las Unidades de Escolarización/Aulas Abiertas para niños gravemente afectados se debe diseñar, desde un punto de vista multidimensional, vertebrando objetivos referidos, al menos, a cuatro ejes (García Sánchez, 2002b, García Sánchez y cols., 2001, Guralnick, 1991, 1993, 1997):

- Con referencia a los niños integrados en el Aula, a través del análisis de su desarrollo psicoevolutivo y conductual, comprobando si se ha producido un incremento en sus habilidades de interacción social, de comunicación, de autonomía y de competencia cognitiva, así como comprobando el efecto de la experiencia en su esfera afectiva.
- Con referencia a la familia, a través de cuestionarios de rutinas familiares elaborado al efecto y de entrevistas semiestructuradas, comprobando si la integración del niño en el Aula contribuyó de forma efectiva a la normalización de esas rutinas, así como a la reducción del protagonismo

del niño con discapacidad en la propia dinámica familiar y en la rutina diaria de la persona (normalmente la madre) que se dedicaba a su cuidado.

- Con referencia a los profesionales de la EI, a través del análisis de las interacciones con los niños del Aula, de las demandas realizadas y de cuestionarios de opinión elaborados al efecto, comprobando si ésta pudo provocar cambios positivos en su actitud ante a las necesidades educativas especiales de niños con grave afectación, frente al hecho de su integración y para los profesionales ajenos a la EI que los atienden.
- Con referencia al resto de niños de la EI, a través del análisis de grabaciones en vídeo de su conducta en distintas situaciones de interacción (actividades de aula compartidas, patio, siestas, fiestas y juegos en común, etc.), comprobando si la experiencia de integración provocó un aumento en el número y calidad de las interacciones entre ellos.

5. Conclusiones cualitativas sobre la experiencia de Unidades de Escolarización/Aulas Abiertas en las Escuelas Infantiles de la Región de Murcia.

No existe una valoración formal de toda la experiencia de Aulas Abiertas en la Región de Murcia. Se han llevado a cabo, eso sí, algunas valoraciones parciales (García Sánchez y cols., 2001, Hernández Villena y cols., 2002, López Zarco y cols., 1994). En ellas nos podemos basar para resumir unos resultados y conclusiones, fundamentalmente cualitativos.

Con referencia a *los niños* integrados en estas Aulas, todas las impresiones coinciden en la constatación de adquisiciones de nuevas habilidades en todas las áreas del desarrollo. La ausencia de grupos de control en las distintas experiencias, por otra parte imposibles de establecer por las particularidades biopatológicas específicas de cada uno de los niños, hacen difícil cuantificar el porcentaje de adquisiciones debidas a la intervención realizada sobre estos niños en las Aulas y aquel debido a su propia evolución o el que pudiera haberse alcanzado de permanecer los niños en el Centro de Desarrollo Infantil y AT en régimen ambulatorio y en un contexto menos natural. Aún así, la experiencia acumulada en el campo de la AT, nos lleva a señalar algunos aspectos en los que consideramos que la asistencia del niño a estas Aulas ha sido especialmente determinante en la evolución positiva conseguida (García Sánchez y cols., 2001):

- Normalización de rutinas y hábitos. Mejoras en el acto de la alimentación (beber solo en vaso, utilización de cubiertos, normalización de texturas, etc.), normalización del ciclo sueño/vigilia, regulación intestinal, etc.
- Hábitos de autonomía adecuadamente contextualizados (lavarse las

manos antes de comer, los dientes después de comer, etc.).

- Comunicación con otros niños (con y sin problemas) y con diferentes adultos.
- Socialización. Aprender a tolerar la interacción con otras personas (que le tomen, le hablen, le acaricien), el contacto físico con otros niños, la frustración de no ser el único centro de atención sino a recibir atención compartida con el resto de sus compañeros, los ruidos propios del entorno, etc.
- Habilidades sociales como aprender a jugar y participar en situaciones de grupo, a compartir juguetes, a expresar sus emociones, a defenderse, a ayudar a otros niños dependiendo de sus limitaciones y a ser autónomos, dentro de sus posibilidades, evitando la sobreprotección del adulto.

La información aportada por **las familias** (normalmente las madres), a través de sus comentarios en el trato diario y a través de algunos cuestionarios administrados al efecto, nos permite valorar también positivamente la experiencia, desde esta vertiente, como elemento de normalización de la vida familiar. Antes de que el niño mantuviera su horario normal de EI, las necesidades particulares de su grave afectación obligaban a las madres a una dedicación plena al niño. En este sentido, las madres expresan frases del tipo “tenía que adaptar mi ritmo al niño”, “siempre estaba tomado”, “si lo dejaba lloraba” (García Sánchez y cols., 2001). Así pues, podemos concluir que las madres valoran muy positivamente la disponibilidad de tiempo que la permanencia del niño en la EI les otorga para atender sus necesidades personales y laborales, así como para la atención a otros miembros de la unidad familiar (hermanos) o para la reducción de la ansiedad que les provocaba la atención a tareas rutinarias (por ejemplo ir de compras), que se veían obligadas a realizar sin abandonar la atención al niño.

Es de destacar también la influencia positiva de la experiencia en el aumento de la confianza de los padres a la hora de dejar a los niños con otras personas que también pueden atenderlos como ellos, la ruptura de vínculos de apego e inicio de procesos de individuación del niño como persona, el descubrimiento en los hijos de capacidades que no habían sido observadas (posibilidades de alimentación, de juego, de actividades o trabajos, etc.). Creemos que todo ello contribuye también a que consideremos la experiencia como una preparación idónea para la aceptación por parte de los padres de la futura escolarización obligatoria del niño (la cual en la mayoría de los casos habrá de ser en Centro de Educación Especial), aunque también se están creando Aulas Abiertas en centros ordinarios, si bien son todavía escasas.

Con referencia al resto de **profesionales de la EI**, la experiencia de la

Unidad de Escolarización/Aula Abierta también ha de ser valorada positivamente (García Sánchez y cols., 2001, López Zarzo y cols., 1994). La llegada de estos niños a la EI supone el contacto con niños gravemente afectados y esto da lugar a despertar entre los profesionales un deseo y demanda de formación continua respecto a las patologías que sufren, los tratamientos que reciben, etc. Se constatan cambios importantes en la actitud general del claustro con respecto a los niños y sus familias (mayor tolerancia y mayor grado de empatía con las familias). Por otro lado, la creación del Aula supone también el establecimiento de una metodología de trabajo en equipo interdisciplinar habilitando espacios y horarios para coordinación de las actividades conjuntas a desarrollar.

Para terminar, nos parece importante insistir en que la valoración positiva de la experiencia llega no sólo por la evolución satisfactoria de los niños del Aula y de sus relaciones con sus iguales, sino también por la constatación de que la experiencia puede servir de puente hacia modalidades de integración socioeducativa aún más productivas a través de su influencia en las actitudes de los profesionales y su contribución a la normalización de las rutinas familiares y la consiguiente facilitación de la integración social de la familia y del niño en ella. Indudablemente, de existir medios y recursos y disponibilidad, el ideal sería la escolarización de estos niños muy gravemente afectados a través de un plan ordinario de integración. Pero la realidad es otra: cuando las condiciones del niño son especialmente graves, los recursos no son suficientes y, en tales condiciones, forzar la integración llega a ser sumamente contraproducente para el niño, su familia y los profesionales y, en suma, para el propio plan ordinario de integración.

La experiencia de estas Unidades de Escolarización/Aulas Abiertas, se plantea como una alternativa intermedia. Puede no ser el ideal, pero da una respuesta factible que cubre ampliamente las expectativas retroalimentando positivamente a todos los implicados. Por ello, creemos que puede ser la herramienta para ir provocando los cambios necesarios para alcanzar otras metas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- **Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press (existe edición en castellano en *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, 1987).
- **Candel, I.** (1994). Panorámica de la atención temprana en las escuelas infantiles. *IV Jornadas Regionales de Atención Temprana*. Yecla (Murcia), 16 a 18 de Diciembre.
- **Castellanos, P., García Sánchez, F. A. y Mendieta, P.** (2000). La estimulación sensoriomotriz desde un Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. *Siglo Cero*, 31 (4), 5-13.
- Dirección General de Coordinación y Alta Inspección (1986). *Resolución de 28 de Agosto, por la que se publica el Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia, la Comunidad Autónoma de Murcia y el Ayuntamiento de Murcia* (B.O.E., 25 de Septiembre de 1986).
- **García Sánchez, F. A.** (2001). Modelo Ecológico – Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. Ponencia invitada en la Mesa Redonda: Modelo Teóricos de Atención Temprana. *XI Reunión Interdisciplinaria sobre poblaciones de alto riesgo de Deficiencias*, organizada por el Real Patronato sobre Discapacidad (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). Madrid, 29 y 30 de Noviembre de 2001. Texto publicado en la página WEB de la Asociación Genysí (<http://paidos.rediris.es/genysi>).
- **García Sánchez, F. A.** (2002a). Atención Temprana: elementos para el desarrollo de un Modelo Integral de Intervención. *Bordón*, 54 (1), 39-52.
- **García Sánchez, F. A.** (2002b). Investigación en Atención Temprana. *Neurología Clínica*, Supl.1,
- **García Sánchez, F. A.** y Mendieta, P. (1998). Análisis del Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. *Revista de Atención Temprana*, 1(1), 37-43.
- **García Sánchez, F. A., Caballero, P.A. y Castellanos, P.** (1996) Características físicas y psicomotoras, modalidades de tratamiento y escolarización en distintos tipos de parálisis cerebral infantil en la Región de Murcia. *Anales de Pedagogía*, 12, 175-193.
- **García-Sánchez, F. A., Caballero, P. A., Mendieta, P. y Castellanos, P.** (1994). Características de la población escolarizada por ASTRAPACE en Escuelas Infantiles durante más de una década. Ponencia presentada a las *IV Jornadas Regionales de Atención Temprana: "Atención Temprana en la Escuela Infantil"*, organizadas por la Dirección General de Bienestar Social de la Región de Murcia y el Ayuntamiento de Yecla. Yecla, 16 a 18 de Diciembre.
- **García Sánchez, F. A., Castellanos, P. y Mendieta, P.** (1997). Influencia de las medidas administrativas en la integración desde un Centro de Atención Temprana de la Región de Murcia. En P. Arnaiz y R. De Haro (Eds.). *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 87-96). Murcia: Universidad de Murcia.
- **García Sánchez, F.A., Castellanos, P. y Mendieta, P.** (1998). Definición de Atención Temprana y de sus vertientes de intervención desde un Modelo Integral. *Revista de Atención Temprana*, 1 (2), .57-62.
- **García Sánchez, F. A., Herrero, J. M., Rico, M. D. y Hernández Villena, M. J.** (2001). Evaluación de una Unidad de Escolarización en Escuela Infantil para niños gravemente afectados. En Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica [Ed.]. *Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento*. A Coruña: AIDIPE (pp. 9-13).
- Grupo de Atención Temprana (2000). **Libro Blanco de la Atención Temprana**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Real Patronato sobre Discapacidad.
- **Guralnick, M. J.** (1991) The next decade of research on the effectiveness of early intervention. *Exceptional Children*, 58, 174-183.
- **Guralnick, M. J.** (1993) Second generation research on the effectiveness of early intervention. *Early Education and Development*, 4, 366-378.
- **Guralnick, M.J.** (1997) Second-generation research in the field of Early Intervention. En M.J. Guralnick [Ed.]. *The effectiveness of early intervention* (pp. 3-20). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- **Guralnick, M.J.** (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental*

Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 5, 21-29.

- **Hernández Villena, M.J., Rico, M.D., Pérez Avilés, F., Herrero Navarro, J.M. y García Sánchez, F.** (2002). Del Aula Específica al Aula Abierta en la Escuela Infantil: la experiencia con niños gravemente afectados en Molina de Segura. Comunicación oral presentada al *I Congreso Nacional de Atención Temprana*. Organizado por la Asociación de Atención Temprana de la Región de Murcia (ATEMP). Murcia, 3-5 Octubre.
- **López Zarco, M.J., Martínez Diez de Revenga, M.C., Meseguer Zamora, E. y Roca Garcerán, J.** (1994). Una experiencia de integración: "el aula de niños gravemente afectados a nivel motor" en la Escuela Infantil "Vistalegre". *IV Jornadas Regionales de Atención Temprana*. Yecla (Murcia), 16 a 18 de Diciembre.
- **Mendieta, P. y García Sánchez, F.A.** (1998). Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana: organización y coordinación de servicios. *Siglo Cero*, 29 (4), 11-22.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985). *Real Decreto 334/1985, de 6 de Marzo, de Ordenación de la Educación Especial*.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1986). *Orden de 1 de Abril, por la que se establece el Plan Experimental de Educación Infantil* (B.O.E., 4 de Abril de 1986).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Organización General del Sistema Educativo* (B.O.E., 4 de Octubre de 1990).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). *Real Decreto 696/1995, de 28 de Abril, de Ordenación de la Educación para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales* (B.O.E., 2 de junio de 1995).
- **Sameroff, A.J. y Fiese, B.H.** (1990). Transactional regulation and early intervention. En S.J. Meisels y J.P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- **Unica Roldan, N.** (1994). El proceso educativo en la Escuela Infantil. En J. Sáez y A. Montes (Coords.) *La formación en Escuelas Infantiles. Una experiencia en la Región de Murcia* (pp. 65 - 77). Murcia:

Consejería de Cultura y Educación/Universidad de Murcia.

Dirigir correspondencia a:

Dr. Francisco Alberto García Sánchez
Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia).
Tlf: 968 36 40 60 Fax: 968 36 42 02 E-mail: fags@um.es