

DIDÁCTICA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

1980

1980

1980

1980

1980

1980

Aportaciones al estudio del papel del profesor de clase regular en la integración del niño deficiente

POR

NURIA ILLÁN ROMEU

INTRODUCCIÓN

Es un hecho ampliamente reconocido, y sobre el que parece existir un acuerdo más o menos generalizado, que el papel que le toca desempeñar al profesor de clase regular como consecuencia del movimiento hacia la integración, es sumamente importante, si se pretende conseguir su implementación con unas mínimas garantías de éxito.

En nuestro país, y tras la reciente aprobación del decreto de ordenación de la educación especial /14-III-85/ se prevé la educación del niño disminuido dentro del sistema educativo ordinario. Ello va a suponer, sin duda, un cambio profundo en la actual estructura educativa y, más concretamente, en el modelo de servicios que hasta ahora se le estaba ofreciendo a estos niños. Pero mi preocupación va más allá de este esperado cambio y, de acuerdo con McMillan (1),

(1) McMillan, D. L., Jones, R. L. y Meyers, C. E.: «Mainstreaming the Mildly Retarded: Some Questions, cautions and Guidelines». en *Mental Retardation*, 1976, pp. 3-10.

pienso que el creer que esto es necesario no es lograr la meta; no es suficiente con la creencia: «La creencia se debe llevar a cabo con acuerdos administrativos, con estrategias pedagógicas adecuadas, con materiales educativos cuidadosamente diseñados, y contando en todo momento con el profesorado, tanto especial como regular».

Cabe preguntarnos si en la actualidad nuestro profesorado posee las habilidades, preparación, recursos y actitud requerida para llevar a cabo los principios de la integración. Del mismo modo, otros interrogantes se nos plantean al contemplar nuestro actual sistema educativo: ¿Qué es lo que ha cambiado en la educación ordinaria, para que ahora consideremos capaces a estos profesores de hacerse cargo de los niños deficientes?, ¿qué cambios se han producido en la enseñanza regular, para considerarla ahora válida para aquellos niños que antes fueron rechazados? Las respuestas, sin duda, podrían ser diversas y sobre todo dependiendo del sector desde el cual fueran formuladas. Sin embargo, y sin ánimo de ser excesivamente simplista, pienso que la respuesta es clara: Se ha cambiado muy poco o nada.

Por otra parte, y al hilo de lo dicho anteriormente, no queda muy lejos de nosotros la década de los 70, en la cual asistíamos al gran auge que recibieron las aulas de educación especial. Que, por una parte, contribuyeron a reforzar la creencia de la no preparación del profesor de clase regular para hacerse cargo de aquellos niños con dificultades, y como consecuencia, el pensar que éstos iban a ser mejor atendidos en aulas segregadas. Y, por otra parte, se les ha sido permitido remitir a estas aulas a niños de forma indiscriminada. Práctica común, que tiene su origen, en la carencia de unos criterios claros que guien la toma de decisión a la hora de mantener a un niño en un aula regular o por el contrario trasladarlo a un aula especial segregada.

Toda esta situación ha favorecido el que éstas fuesen utilizadas, no para los fines que habían sido creadas sino que se han convertido en «cajones de sastre» donde minorías marginadas, revoltosos y algún que otro deficiente eran y son atendidos.

Sin embargo, ahora, no sólo se considera capaz al profesorado, sino que tiene que readmitir a niños que anteriormente habían sido rechazados y enviados a ubicaciones segregadas. Por todo esto, no es de extrañar que el profesor se sienta receloso ante este cambio.

Por ello, en orden a que las disposiciones administrativas y los distintos modelos de servicios que pretenden proporcionar una igualdad de oportunidades a los niños con dificultades sea efectiva, habría de conseguirse un entorno esco-

lar —profesor, padres, alumnos— que fuese más receptivo hacia los sujetos que se agrupan bajo esta población.

No cabe duda que el conocimiento de las actitudes de las personas normales, y en nuestro caso las del profesor, hacia la integración son de una importancia primordial a la hora de determinar el éxito último de los esfuerzos integradores.

Los estudios que se han interesado por el papel del profesor dentro del proceso integrador son, al mismo tiempo que escasas, de muy diverso contenido.

En este sentido, en un intento de contribuir a una mayor clarificación de esta temática, hemos agrupado los distintos estudios sobre el particular en torno a cuatro grandes apartados:

1. Estudios que tratan de medir los cambios operados en la actitud del profesor, respecto a su capacidad y preparación para adecuarse a las necesidades educativas de los niños excepcionales, así como, a su mayor aceptación de los principios de la integración, tras haber participado en cursos de reciclaje.
2. Aquellos estudios que se interesan por averiguar la influencia que ejercen distintas etiquetas de excepcionalidad sobre la actitud del profesor.
3. Otro grupo de investigaciones se preocupa de estudiar la figura del profesor en relación a un intento por evaluar los efectos de programas específicos y disposiciones administrativas para los niños excepcionales.
4. Y por último, aquellos estudios en los que se incluyen variables relacionadas con las características del profesor, tales como: Edad, sexo, nivel de enseñanza..., e intentan comprobar su mayor o menor incidencia en la actitud que el profesor mantiene hacia la integración.

1. ACTITUD DEL PROFESOR Y CURSOS DE RECICLAJE

En una serie de estudios, los investigadores han intentado medir los cambios cognitivos y afectivos producidos en los profesores, con el fin de evaluar los cursos de reciclaje.

El que el profesor de clase regular pueda disponer de toda una serie de conocimientos y habilidades, a la hora de tener que enfrentarse a la enseñanza de un niño excepcional en su clase, ha sido ampliamente reconocido y considerado de gran importancia para que el profesor muestre una mayor disposición y

llegue a aceptar con una actitud más positiva, tanto al niño excepcional como a la filosofía misma de la integración.

En definitiva, y como tendremos ocasión de comprobar al analizar los distintos estudios que se han interesado al respecto, si se pretende que el profesor de clase regular se haga cargo de niños excepcionales en su clase, éste habrá de ser preparado para que sus primeras experiencias de trabajo con estos niños sean iniciadas con un auténtico conocimiento de cuál es su papel a desarrollar dentro del proceso integrador y llegue a aceptar al niño excepcional con todas sus limitaciones.

De no ser así, el profesor puede llegar a mostrar una actitud negativa hacia estos niños e incluso, llegar a considerar inviable cualquier intento de integración.

En general, los resultados obtenidos en las investigaciones revisadas —Glass y Meckler (2); Finne (3); Yates (4); Singleton (5); Johnson (6)— constatan que, cuando al profesor se le brinda la oportunidad de acceder a un mayor conocimiento de las características de los sujetos que se agrupan bajo distintas categorías de excepcionalidad, y se le orienta respecto a cómo poder manejarlos en ubicaciones regulares, éste se ve a sí mismo más capaz y competente a la hora de enseñar a estos sujetos y, como consecuencia, a aceptar cada vez más la posibilidad de su integración.

En este sentido, la investigación llevada a cabo por Glass y Meckler (7) constituye uno de los intentos de evaluar los efectos de un programa de perfeccionamiento sobre las actitudes del profesorado. El programa incluía un apartado de formación teórica al que se aunó la experiencia directa con niños excepcionales.

Una vez finalizado el curso, los profesores se sentían más seguros y más

(2) Glass, R. M., y Meckler, R. S.: «Preparing elementary teachers to instruct mildly handicapped children in regular classrooms: A summer Workshop». En *Exceptional children*, n.º 39, 1972, pp. 152-156.

(3) Finne, T. E.: «Teacher inservice education to ease the mainstream process and entrance students development». En *Dissertation Abstracts International*. 1980, 40 (3A) 4524.

(4) Yates, J. R.: «A model for preparing regular classroom teachers fom mainstreaming». En *Exceptional children*, n.º 40, 1973. pp. 471-472.

(5) Singleton, K. W.: «Creating positive attitudes and expectancies of regular classroom teachers toward mainstreaming educationally handicapped children: A comparison of two inservice methods». En *Dissertation abstracts international*. 1977, 38 (1A) pp. 186-187.

(6) Johnson, A. B.: «The effects of in-service training in preparation for mainstraming». En *Journal for Special education*. 1980, n.º 17, pp.10-13.

(7) Glass y Meckler: o. c.

preparados para enfrentarse a las necesidades especiales de sus alumnos excepcionales, e incluso, aceptaban la posibilidad de su integración. Sin embargo, su actitud general hacia la integración no había logrado ser modificada por su asistencia al curso.

Resultados parecidos los encontramos en las investigaciones de Yates (8) y Singleton (9).

En el estudio realizado por Yates (1973), fue utilizado un programa de perfeccionamiento del profesor, con el fin de preparar a los profesores de clase regular para la integración de niños con deficiencias. Los resultados a los que llega Yates, indican que los profesores no sólo incrementaron la cantidad de información que ellos poseían respecto a la educación especial, sino que, hasta cierto punto, también aceptaron mejor la posibilidad de que los niños con problemas pudiesen ser integrados con éxito dentro de las clases regulares.

El programa desarrollado en el estudio de Singleton posibilitó al profesorado entrar en contacto con niños deficientes y acceder a los servicios del profesor de recursos. Los resultados nos indican, una vez más, que el profesor participante en un curso de reciclaje ve aumentados sus conocimientos y que, en gran medida, mejoran sus expectativas hacia la población con dificultades y problemas específicos.

Sin embargo, estas investigaciones también ponen de manifiesto que los cursos de reciclaje no producen cambios significativos en la actitud del profesor hacia la integración. En la mayor parte de los estudios analizados, el profesorado sigue manteniendo la misma actitud una vez finalizado el curso. Pese a ello, pienso que, si en última instancia, lo deseable sería conseguir un profundo cambio en la actitud del profesorado, una de las primeras etapas a desarrollar sería la de prepararlo adecuadamente. Si bien, esa preparación no debería seguir centrada en una serie de cursos, más o menos bien diseñados desde fuera, sino tender hacia una auténtica formación permanente del profesorado.

Otros estudios, tratan de comprobar la eficacia de distintos tipos de estrategias instruccionales y su mayor o menor incidencia en las actitudes del profesor hacia la integración.

Los dos tipos de estrategias instruccionales que generalmente se contrastan en los estudios revisados son: 1) tratamientos en los que la preparación es transmitida fundamentalmente por exposiciones teóricas dadas por un especia-

(8) Yates: o. c.

(9) Singleton: o. c.

lista, uso de documentos de trabajo con discusión etc...; y 2) tratamientos en los que el profesor tiene la oportunidad de mantener contacto directo con todo tipo de alumnos excepcionales en sus medios naturales (aulas de educación especial, aulas regulares integradas, aulas de recursos).

Así, Johnson y Cartwright (10), compararon la eficacia de un solo tratamiento —bien información o experiencia— con una combinación de ambos; a la hora de mejorar las actitudes del profesorado y su conocimiento de la integración.

El grupo experimental estaba formado por 29 profesores, los cuales estaban incluidos en los dos tratamientos un curso de información y un curso de experiencia. Asimismo, fueron utilizados dos grupos de control; uno, formado por 27 profesores, que sólo recibían información, y otro, de 28 profesores, que sólo recibían experiencia. Como instrumento de medida en el pretest y el postest fue utilizado el Rucker-Gable education programing Scale.

Los resultados indican que ninguno de los dos tratamientos utilizados en el estudio —información y/o experiencia— fue superior, a la hora de mejorar el conocimiento general del profesorado hacia la integración. Sin embargo, la combinación de ambos cursos y el curso de información sólo fueron superiores al curso de experiencia sólo en la mejora de las actitudes participativas del profesorado hacia la integración.

Una investigación similar a la de Cartwright es la realizada por Leyser, Abrams y Lipscomt, en el sentido de que ésta se centra en la evaluación de un programa de reciclaje para profesores de clase regular en el que se incluyen los dos tipos de estrategias instruccionales —información y experiencia— (11).

Si bien, en el estudio de Leyser la totalidad del profesorado recibió, tanto una preparación teórica como práctica. Por lo que no nos permite inferir, el peso o la incidencia que cada uno de estos dos tratamientos hubieran tenido por separado sobre la actitud del profesorado hacia la integración.

Por otra parte, el objetivo principal de este estudio fue evaluar el impacto que un programa de perfeccionamiento del profesorado ejerce sobre las actitudes de *futuros* profesores de clase regular hacia la integración.

(10) Johnson, A. B. y Cartwright, C. A.: «The roles of information and experience in improving teachers' knowledge and attitudes about mainstreaming». En *Journal of Special education*, n.º 13, 1979, pp. 453-462.

(11) Leyser, Y. Abrams, P. y Lipscomt, E.: «Modifying attitudes of prospective Elementary School teachers toward mainstreaming». En *Journal for Special Educators*, V (18), n.º 4, 1982, pp. 1-10.

Obviamente, si es importante preparar al maestro en ejercicio, también lo es el preparar a aquellos estudiantes que en un futuro habrán de ocuparse de una clase regular en la que, cada vez más, se irán introduciendo a alumnos con deficiencias.

Los resultados de la referida investigación, confirman los hallazgos de los estudios realizados por Glass y Meckler (12) y Haraymow y Horne (13). Contribuyendo a corroborar la utilidad que poseen los cursos de reciclaje para: 1) dotar al profesorado de conocimientos y habilidades en relación a los distintos tipos de excepcionalidad; 2) crear en el profesor expectativas más positivas hacia esta población y 3) conseguir que el profesor pueda llegar a plantearse la integración con una visión más realista de sus posibles éxitos o fracasos.

Otros dos estudios llevados a cabo por Orlansky (14) y Naer y Col (15), tratan de medir de qué forma distintos programas, cuidadosamente elaborados, pueden afectar y hacer modificar las actitudes de distintos grupos de estudiantes hacia la integración del niño excepcional en ubicaciones regulares y si tras su participación en los cursos, se ven aumentadas sus intenciones para trabajar en un futuro con este tipo de niños.

El propósito de la investigación llevada a cabo por Orlansky, fue la de comparar los cambios acaecidos en las actitudes hacia los niños excepcionales entre estudiantes de educación especial, contrastando dos métodos instruccionales.

La muestra estaba formada por 50 alumnos, todos ellos de primer curso, matriculados en un curso sobre niños excepcionales. En el período de inscripción al curso fueron divididos aleatoriamente en dos grupos, cada uno de los cuales se sometió bien al enfoque de aprendizaje activo o al enfoque tradicional.

El enfoque de aprendizaje activo, requería que el instructor diera explicaciones de los temas ocupando únicamente el 25% del tiempo de clase, mientras que en el 75% restante se utilizaban diversas técnicas como el role playing, simulaciones de condiciones problemáticas, actividades de resolución de problemas y discusiones para cubrir los contenidos del curso. El enfoque tradicional, requería que el instructor diera la clase, al menos, durante el 75% del tiempo, permitiéndose a los alumnos discutir entre ellos durante el otro 25%.

(12) Glass y Meckler: o. c.

(13) Harasymow, S. J. y Horne, M. D.: «Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration». En *Journal of Special education*, n.º 10, 1976, pp. 393-400.

(14) Orlansky, M. D.: «Active Learning attitudes toward exceptional children». En *Exceptional children*, V (46), n.º 1, 1979, pp. 49-52.

(15) Naor, M. y Milgram, R. M.: «Two preservice strategies for preparing regular class teachers for mainstreaming». En *Exceptional children*, V (47), n.º 2, 1980, pp. 126-129.

Para medir los cambios de actitudes producidos en los sujetos, se utilizó un cuestionario compuesto por dos subescalas, en las que se incluían las 8 categorías de excepcionalidad estudiadas en el curso. En la escala n.º 1, se pedía al estudiante que fuese valorado cada una de las categorías. En la escala n.º 2, se les pedía que valoraran las 8 categorías de excepcionalidad señalando con quiénes estarían *más dispuestos* o *menos dispuestos* a trabajar en un futuro. Fue utilizado un diseño de pretest-postest.

El sustancial cambio de actitudes que tuvo lugar entre la condición de pretest y la del postest, bajo ambas condiciones de instrucción, reenfatan la importancia de un curso de educación especial a la hora de influenciar los valores, el conocimiento y las preferencias de los profesores ante una situación de enseñanza que incluyese a un niño excepcional.

Si bien ambos tratamientos fueron efectivos, los resultados de este estudio nos muestran que las actitudes de los estudiantes hacia los niños excepcionales, pueden verse positivamente favorecidas por experiencias de trabajo activo. Por otra parte, aunque las experiencias de aprendizaje activo hagan que el estudiante se dé cuenta de la necesidad de servicios de educación especial para los niños excepcionales, es menos probable que ello les conduzca a querer trabajar con estos niños en un futuro.

De nuevo, en la investigación llevada a cabo por Naor y Milgran (16), se compararon los efectos de una estrategia tradicional consistente en explicaciones teóricas y su posterior discusión, con una estrategia experimental que combinaba la explicación y discusiones teóricas con experiencias directas que facilitaban al estudiante la relación con niños excepcionales.

Los autores partían de la hipótesis de que ambas estrategias podrían hacer aumentar el conocimiento, las actitudes positivas y las intenciones de trabajar con niños excepcionales. Sin embargo, se esperaba que el programa experimental podrían llegar a ser más valorado por los estudiantes que el programa de tipo tradicional.

Los sujetos del estudio fueron 88 estudiantes que se encontraban matriculados en el tercer y último curso de su formación para ejercer como futuros profesores de clase regular en Israel. Estos fueron asignados aleatoriamente a cada uno de estos tres grupos: El experimental, en el que se combinaba las explicaciones teóricas con la práctica; el tradicional, sólo explicación y discusión

(16) Naor y Milgram: o. c.

teórica y el grupo de control. Todos los grupos se caracterizaban por un nivel bajo de conocimientos respecto a los niños excepcionales y por poseer actitudes débilmente positivas hacia ellos.

Los resultados nos muestran, tal y como hipotetizaban los autores que ambas estrategias incrementaron el conocimiento respecto a los niños excepcionales y mejoraron las actitudes hacia ellos. Del mismo modo, los estudiantes vieron el curso en términos muy positivos y como un componente muy importante de su formación total a la hora de enseñar en clases regulares.

La investigación pone de manifiesto que la estrategia experimental tuvo ventaja sobre la tradicional en el cambio de actitudes y en la intención futura de trabajar con estos niños, pero no fue superior en la cantidad de conocimientos adquiridos.

Y, por último, los estudiantes del grupo experimental, no sólo dieron puntuaciones más altas al curso sino que insistieron en que éste había hecho cambiar sus actitudes hacia los niños excepcionales con más frecuencia que lo manifestaron los estudiantes del grupo de control.

2. ACTITUD DEL PROFESOR ANTE DIVERSAS CATEGORÍAS DE EXCEPCIONALIDAD

En este apartado vamos hacer referencia a un grupo de investigaciones que tratan de medir como una determinada etiqueta —trastornos de aprendizaje, trastornos emocionales...— adscrita a un sujeto, pueden hacer varias las actitudes del profesor respecto al niño excepcional, aun y cuando las conductas observadas no se correspondan con la etiqueta.

Pienso que esta dimensión que subyace a la actitud del profesor hacia la integración se encuentra íntimamente relacionada con aquella que hace referencia a su preparación y formación. No cabe duda, que el estereotipo que el profesor tenga respecto a un determinado tipo de excepcionalidad, le va a condicionar de diversas maneras. El profesor puede considerar al niño excepcional como a un sujeto con unas determinadas limitaciones pero con posibilidades educativas y, por ello, susceptible de ser integrado, o, por el contrario, como a un sujeto que por el simple hecho de haberse diagnosticado de retraso mental ha de comportarse de una determinada manera o tener unas determinadas dificultades en sus aprendizajes.

Por ello, pienso que es sumamente importante que el profesor conozca teórica y prácticamente las características de los distintos tipos de excepcionalidad,

puesto que de este modo contribuiremos a que las expectativas y evaluaciones del profesor respecto a la ubicación integrada de estos niños, sean cada vez más realistas.

En un estudio llevado a cabo por Foster, Schmidt y Sabatino (17) se intentó medir la expectativa creada por el término trastornos de aprendizaje (TA), en dos grupos de profesores divididos en: profesores de baja expectativa y profesores con expectativas normales.

A ambos grupos, se les mostró un video de un niño ocupado en distintas actividades y se les pidió a los profesores que valorasen su conducta sobre un formulario previamente elaborado para el estudio. El análisis de las valoraciones facilitadas por ambos grupos de profesores revelan que el grupo de baja expectativa puntuó al niño del video más negativamente que el grupo de expectativa normal, aun y cuando éste último se les comunicó que un equipo clínico había clasificado al niño de TA.

Los investigadores sugieren que la etiqueta TA adscrita al niño generó un sesgo negativo en el grupo de baja expectativa, lo cual fue suficiente para alterar las observaciones de los participantes respecto a la conducta real del niño.

Procedimientos similares fueron utilizados por Ysseldyke y Foster (18), para estudiar los efectos de dos etiquetas de discapacidad —trastornos de aprendizaje y trastornos emocionales— sobre el sesgo inicial del profesor y de su habilidad para indiferenciar estereotipos, cuando la conducta evaluada es inconsistente con los estereotipos.

En este estudio, profesores de escuelas elementales fueron divididos en tres grupos, uno de control, otro experimental para la etiqueta TA, y un tercero, también experimental para la etiqueta TE; a los tres grupos de profesores se les pidió que valorasen a un niño de cuarto curso tras haberlo visto en un video realizando distintas tareas.

Los profesores, tendían a valorar más negativamente al niño cuando éste fue etiquetado como TA o TE, incluso cuando su conducta fue inconsistente a lo largo de las observaciones de la conducta actual del niño.

En esta misma línea, Jacobs (19), intentó evaluar hasta qué punto la etiqueta

(17) Foster, G. G., Schmidt, C. R., y Sabatino, D.: «Teachers expectancies and the label 'learning disabilities'». En *Journal of learning disabilities* n.º 43, 1976, pp. 464-465.

(18) Ysseldyke, J., Foster, G.: «Bias in teacher's observations of emotionally disturbed and learning disabled children». *Exceptional children*, n.º 44, 1978, pp. 613-614.

(19) Jacobs, W.: «The effect of the learning disability label on classroom teacher's ability objectively to observe and interpret child behaviors». En *Learning disability Quarterly*, n.º 1, 1978, pp. 50-55.

de trastornos de aprendizaje (TA) puede afectar las observaciones que el profesor realiza en su clase respecto al logro de sus alumnos, una vez que las expectativas de la conducta habían sido creadas.

Para ello, pidió a dos grupos de profesores —control y experimental— que valoraran la conducta de un niño realizando distintas tareas sobre un cuestionario de personalidad y una hoja de registro.

Al grupo de profesores de control se les dijo que el niño del video era normal, mientras que al grupo experimental se le dijo que presentaba dificultades de aprendizaje. De acuerdo con los estudios analizados previamente, los profesores del grupo experimental tendían tanto a valorar al hipotético niño con TA como al sujeto del video más negativamente que el grupo control. Una vez más, el estereotipo de la etiqueta parece ejercer un sesgo en las percepciones del profesor sobre la conducta de un niño, ya sea normal o deficiente.

Además de la influencia que pueden ejercer distintas etiquetas de excepcionalidad sobre las valoraciones que el profesor hace de sus alumnos, también se ha estudiado otro tema de particular importancia. Me refiero a la influencia que ejercen los estereotipos sobre el profesor, a la hora de considerar una determinada categoría de excepcionalidad, más o menos susceptible de ser ubicada en clases regulares.

En este sentido, Keogh, Tchis y Windeguth (20), estudiaron las percepciones que profesores de clase regular tenían de las características de conducta de los niños con retraso mental educable y de los niños con trastornos de aprendizaje. Los profesores participantes en el estudio fueron seleccionados aleatoriamente, y el instrumento utilizado para la recogida de información fue la entrevista.

El análisis de las semejanzas y diferencias entre las percepciones del profesorado, ante los dos tipos de etiqueta revelaron que el grupo de alumnos con trastornos de aprendizaje fue percibido más negativamente que el de retraso mental recuperable.

En general, a la etiqueta de TA se le asociaban conductas agresivas e hiperactivas, mientras que a la etiqueta de RME se le adscribían problemas de naturaleza académica.

Por tanto, y teniendo en cuenta que los resultados de este estudio no pueden llegar a generalizarse, el profesor de clase regular podría estar más dispuesto a la

(20) Keogh, B., Tchir, C., y Windeguth-behn, A.: «Teachers' perceptions of educationally high risk children». En *Journal of learning disabilities*, n.º 7, 1974, pp. 43-50.

integración de un niño que fuese más apacible y menos disruptivo, aunque su aprendizaje fuese lento.

El tema, sin embargo, no parece estar muy claro. Una muestra de ello es la disparidad en los resultados de diversas investigaciones que exploraron esta problemática. A título ilustrativo, podemos señalar, la investigación de Shotel, Iano y Mcgettigan (21), que presenta resultados opuestos a las que acabo de comentar.

En esta ocasión, la actitud del profesor hacia las diversas categorías de excepcionalidad se estudió en relación a: 1) la mayor o menor disposición del profesorado hacia la integración de alumnos con dificultades en ubicaciones regulares y 2) los distintos niveles de percepción que el profesor mantiene respecto al potencial de ajuste social y académico, cuando se trata de un niño con RMR o con TA.

Los resultados del estudio nos indican, que los profesores con experiencia en la integración de sujetos excepcionales percibieron a ambos grupos —RMR y TA— como alumnos poco idóneos para ser integrados. Sin embargo, la generalidad del profesorado se mostró más positivo y optimista a la posible integración de los alumnos agrupados bajo la etiqueta de trastornos de aprendizaje (TA).

Por último, nos ocuparemos de un número de investigaciones en las que se ha tratado de constatar los distintos modelos de interacción que se establecen entre profesor y alumno.

Para ello, en estos estudios se ha prestado una atención especial a la observación de entornos naturales de clase. Ello permitiría averiguar si el profesor de clase regular mantiene distintos modelos de interacción cuando dirige su atención a un niño normal y cuando la dirige a sus alumnos integrados.

En este sentido, Bryan (22), llevó a cabo un estudio observacional, de los distintos modelos de interacción que se establecen entre los profesores de clase regular y los alumnos identificados como estudiantes con bajo rendimiento y con trastornos de aprendizaje.

Los resultados del estudio nos indican que, en efecto, los modelos de interacción difieren cuando el profesor interactúa con cada una de las dos categorías de excepcionalidad. De la totalidad del tiempo que el profesor interactuaba con

(21) Shotel, J., Iano, R., y Mcgettigan, J.: «Teachers' attitudes associated. With the integration of handicapped children». En *Exceptional children*, 1972, n.º 38, pp. 677-683.

(22) Bryan, T. H., Bryan, J. H.: «Social interaction of learning disabled children». En *Learning disabilities quarterly*. n.º 1, 1978. pp. 33-38.

sus alumnos con TA, las tres cuartas partes de éste eran por motivos de trabajo escolar, mientras que para el de bajo rendimiento sólo suponía una cuarta parte.

Chapman, Lassen y Parker (23), llevaron a cabo un estudio observacional con el fin de determinar posibles diferencias en los modelos de interacción profesor-niños con trastornos de aprendizaje y profesor-niños normales.

En el estudio participaron un total de 110 niños de los primeros cursos que fueron divididos en cuatro clases localizadas en colegios públicos de clase media y baja.

Los resultados de este estudio presentan un modelo complejo. No vamos a detenernos a efectuar un análisis detallado del mismo, señalaremos que el tipo de interacción profesor-alumno aparece relacionado con el tipo de actividad observada. Es decir, los resultados de las interacciones durante los períodos de trabajo, contrastan con los períodos de transición de una actividad a otra.

Cuando se observan períodos de trabajo, los niños con TA reciben más críticas, elogios y feedback que los normales. Por el contrario, el grupo de niños normales recibía más elogios y críticas cuando eran ellos los que iniciaban las interacciones relacionadas con el trabajo. Los niños con trastornos de aprendizaje eran los que más críticas y castigos por su conducta de clase.

Tal modelo sugiere que los profesores pueden usar estrategias específicas y variadas durante los períodos más estructurados de instrucción educativa directa, pero puede que no sean flexibles y competentes durante los períodos de actividades no estructuradas. Al mismo tiempo, parece que los niños con trastornos del aprendizaje están más interesados al elogio y al feedback durante los períodos de tiempo estructurados, mientras que en los períodos no estructurados muestran conductas no apropiadas, las cuales frustran e irritan a los profesores.

3. ACTITUD DEL PROFESOR Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN

En un número muy reducido de estudios, la variable de la actitud del profesor ha sido analizada como parte integrante de un intento de evaluar globalmente distintos programas de integración.

En estas investigaciones se ha estudiado cómo afectan distintos modelos de

(23) Chapman, R. B. Larsen, S. C., y Parker, R. M.: «Interactions of first grade teachers with learning disordered children». En *Journal of learning Disabilities*, n.º 12, 1979, pp. 225-230.

integración y diversas disposiciones actiministrativas (relativas a la proporción profesor-alumno, n.º de alumnos excepcionales integrados en clase...) a la actitud del profesor hacia la integración, y como influyen en su mayor o menor disposición a aceptar niños excepcionales en su aula.

En uno de estos estudios, Guerin y Szatlocky (24), se pretendió examinar, entre los ocho distritos escolares de California, cuáles eran los programas de integración que se estaban llevando a cabo para los niños con un retraso medio. El estudio se diseñó para identificar las semejanzas y diferencias entre los distintos programas y el grado de integración conseguido en cada uno de ellos. Una de las cuestiones exploradas fue la actitud adoptada por el profesorado y personal administrativo en cada uno de los programas de integración.

En líneas generales, las actitudes mostradas por el personal administrativo fueron positivas y con tendencia a apoyar la ubicación de los niños con retraso medio en aulas regulares. Estas actitudes siguen un modelo similar al encontrado por Barngrover (25), en el cual los miembros del personal que se encuentran más distantes de los alumnos —ej.: Administración central— muestran una actitud más positiva hacia la integración, mientras que la mayor incidencia de actitudes negativas se encuentran en el personal que mantiene un contacto más estrecho con los alumnos, tal es el caso de los profesores de clase regular y especial.

Aunque en este estudio las actitudes manifestadas, tanto por los profesores de clase regular como por los de clase especial, siguieron una tendencia uniforme favorable, el análisis de las entrevistas efectuadas al profesorado nos muestran algunas diferencias que son interesantes mencionar.

En primer lugar, se pudo constatar que los profesores participantes en programas de integración total eran los que mostraban un nivel de expectativas más alto hacia sus estudiantes integrado, mientras que los profesores de programas de integración parcial mantenían un nivel de expectativas menor. Y, en segundo lugar, los profesores que tenían a sus alumnos especiales integrados toda la jornada escolar, los percibían como a miembros plenos de la clase; por el contrario, los alumnos integrados parcialmente eran percibidos por sus profesores como simples visitantes.

Otro estudio de características similares al de Guerin y Szatlocky, es el

(24) Guerin, G. R., y Szatlocky, R.: «Integration programs for the mildly retarded». En *exceptional children*, n.º 41, 1974, pp. 173-179.

(25) Barngrover, E. D.: «A study of educators' preferences in special education programs». En *Exceptional children*, n.º 37, 1971, pp. 754-755.

llevado a cabo por Shotel, Iano y Mcguettigan (26). De nuevo distintos modelos de servicios son contrastados entre sí, en este caso, un programa de aula de educación especial con otro de aula de recursos. La variable de la actitud del profesor aparece relacionada con el impacto que cada uno de estos programas ejercen sobre la figura del profesor de clase regular.

Los resultados del estudio ponen de manifiesto que: a) Los profesores de los centros con aula de recursos mostraron, al inicio del curso, una actitud significativamente más positiva que los profesores de los centros con aula de educación especial hacia la integración de los niños con dificultades en aulas regulares. b) A medida que el curso transcurría, las actitudes del profesorado con aula de recursos decrecieron, mientras que los profesores con aula de educación especial seguían manteniendo una actitud homogénea. c) El integrar a niños con trastornos de aprendizaje y retraso mental en ubicaciones regulares, utilizando los servicios de apoyo del aula de recursos, tiene un efecto débil sobre las actitudes del profesorado hacia la integración.

4. ACTITUD DEL PROFESOR Y CARACTERÍSTICAS DE SU STATUS

Las investigaciones en las que se realiza una referencia expresa a la incidencia que ejercen las características del profesor, —léase edad, sexo, nivel educativo...— sobre su actitud hacia la integración, son muy escasas.

Sin embargo, he creído oportuno dedicar un apartado a este aspecto, puesto que con ello queda cubierto el espacio de las principales líneas de investigación que se han ocupado de analizar las variables que inciden sobre la actitud del profesor y el modo en que éste se enfrenta a la integración de los niños con problemas de su clase.

En este sentido, parece ser que existe alguna evidencia de que el nivel de enseñanza en el que se encuentre el profesor le va a condicionar a ser más o menos receptivo a la posible ubicación de un niño deficiente en su clase. El estudio llevado a cabo por Larrivee y Cook (27), constituye uno de los intentos de averiguar el tipo de variables que pueden afrontar a la actitud del profesor hacia la integración del niño deficiente. Los autores pudieron comprobar que las

(26) Shotel, Iano y Mcguettigan: o. c.

(27) Larrivee, B., y Cook, L.: «Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude». En *The Journal of Special education*, V (13), n.º 3, 1979, pp. 315-324.

actitudes del profesorado de clase regular tendían a ser cada vez menos positivas a medida que aumentaba el nivel escolar.

Perry (28) en una investigación posterior, constató que los profesores pertenecientes a los grados inferiores —1.º al 3.º— estaban más dispuestos a aceptar un niño deficiente en su clase, que los profesores de grados superiores —4.º al 6.º—. Del mismo modo, el profesorado de nivel inferior confiaba más en su capacidad y habilidades para adecuarse a las necesidades educativas de estos niños, que el profesorado de niveles superiores.

Perry sugiere, que esto puede ser debido a la preparación que reciben los profesores de grado elemental, orientada por lo general, a dar respuesta a las necesidades educativas de niños con distintos ritmos de aprendizaje. Otra explicación puede venir dada por la misma estructura académica de estos niveles, haciéndose cada vez más rígida a medida que sube de nivel.

También se ha podido comprobar, tal y como lo ponen de manifiesto los estudios desarrollados por Kennon y Sandoval (29) y Mark (30), que la experiencia docente con niños excepcionales produce actitudes más positivas hacia este tipo de niños, y contribuye a que los profesores lleguen a aceptar con más realismo la posibilidad de integrarlos en ubicaciones regulares.

CONSIDERACIONES FINALES

Como habrá tenido ocasión de comprobarse, el conjunto de investigaciones dedicadas al estudio del papel del profesor dentro del proceso de integración, son, al mismo tiempo que numerosas, de muy diverso contenido.

Sin embargo, el análisis de los estudios revisados en este trabajo nos permite extraer toda una serie de conclusiones, particularmente válidas, a todas aquellas personas —profesores, padres, investigadores...— relacionadas con el proceso de integración escolar del niño excepcional.

Del mismo modo, esperamos que contribuyan a poner de manifiesto que el

(28) Perry, H. L.: «The effect of special education supportive services on teacher attitudes toward regular class integration of mildly handicapped children». En *Dissertation abstracts international*. 1980, 40 (9A), pp. 50003-50004.

(29) Kennon, A. F., y Sandoval, J.: «Teacher attitudes toward the educable mentally retarded». En *Education and training of the mentally Retarded*, 1/ (2), 1978, pp. 139-145.

(30) Mark, F. D.: «The attitudes of elementary teachers toward the mainstreaming of educable mentally retarded students in northwestern Ohio scholl districts». Bowling Green State University, 1980, EC131150.

papel que le toca desempeñar al profesor de clase regular como consecuencia del movimiento hacia la integración, es sumamente importante si pretendemos que la integración del niño excepcional se lleve a cabo con unas mínimas garantías de éxito.

A modo de síntesis final, podríamos destacar los puntos siguientes:

— Estos estudios sugieren que existe una relación entre, la cantidad de conocimientos que el profesor posee respecto a la educación especial —características de los distintos tipos de excepcionalidad, organización de clase, diseño de materiales específicos...— y la aceptación de los alumnos con deficiencias en sus clases.

— Las habilidades y conocimientos del profesorado aumentan como consecuencia de su participación en los cursos de reciclaje. Sin embargo, estos cursos no producen cambios significativos en la actitud del profesor hacia la integración.

— Los cursos de reciclaje que combinan conocimientos teóricos y experiencias de trabajo directas con niños excepcionales, ejercen una gran influencia en la disposición que muestran los profesores hacia la posible integración de un niño excepcional en su aula.

— La actitud negativa del profesorado hacia la integración de los sujetos excepcionales se debe, en gran medida, a que los estereotipos generados por las distintas etiquetas de excepcionalidad también son negativos.

— Los profesores perciben a los niños con dificultades, con más problemas académicos y de personalidad que sus compañeros normales. Este estereotipo persiste, aun y cuando, la conducta observada sea inconsistente con el estereotipo.

— En general, las actitudes del profesorado hacia la integración, no se ven afectadas de forma adversa, por el hecho de participar en un programa de integración concreto. Sin embargo, esto no sucede, cuando el profesor percibe que el programa no le ayuda en sus esfuerzos integradores.

— Los profesores que participan en programas de integración total, son los que muestran un nivel de expectativas más alto hacia sus alumnos integrados, mientras que los profesores de programas de integración parcial son los que mantienen un nivel de expectativas inferior.

— Las actitudes de los profesores de clase regular tienden a ser cada vez menos positivas, a medida que aumenta el nivel escolar.