

## LA INTEGRACION DE NIÑOS MENTALMENTE RETRASADOS: UNA REVISION DE LA INVESTIGACION

LOUISE CORMAN Y JAY GOTTLIEB (\*)

### 1. INTRODUCCION

La *Education for All Handicapped Children Act* de 1975 (Public Law 94-142) dispone que todos los niños discapacitados, independientemente de la severidad de su déficit, han de ser educados en el entorno menos restrictivo y hasta la máxima extensión posible. Como resultado de esta ley federal, se invierte en la actualidad la tendencia de los últimos 75 años a colocar a los niños discapacitados en clases especiales autosuficientes, y los administradores educativos están repartiéndolo a muchos niños de clases especiales por las clases normales. Dado que los alumnos de clases especiales constituyen hasta el 10 por 100 de la población estudiantil total en muchos sistemas escolares urbanos, puede esperarse que la abolición de estas clases altere sustancialmente el *statu quo* de las clases normales. Puede anticiparse que muchos administradores educativos, profesores y, posiblemente, padres verán con alarma una gran influencia de estos jóvenes en las clases normales.

No es sorprendente que el rápido movimiento por la integración de los niños discapacitados, muchos de los cuales son retrasados mentales educables (RME), haya sido acompañado por un creciente interés en evaluar su impacto. Hoy, aproximadamente 8 años después del movimiento inicial hacia la integración, existe un cuerpo de investigaciones que contemplan diversas cuestiones relacionadas con la colocación de los niños retrasados en las clases normales. La magnitud de esta investigación, sin embargo, es pequeña si se considera que, en 1974, 37 estados habían promulgado leyes que disponían alguna forma de integración como el modo mejor de educar a los niños discapacitados.

Para examinar los principales descubrimientos de la investigación actual sobre la integración de los niños retrasados, es preciso comprender las fuer-

(\*) Department of Special Education, Northern Illinois University, De Kalb, Illinois

zas que se combinaron para dar lugar al movimiento por la integración. Tres sucesos ocurridos en el campo educativo tienen la responsabilidad de la evolución hacia la fusión de la educación general y la educación especial. El primero de estos sucesos surge a partir de los avances de los grupos minoritarios en su consecución de los derechos civiles. En la época en que los tribunales estaban eliminando la segregación racial ante las oportunidades educativas, los administradores escolares fueron fuertemente presionados para mantener atenciones educativas especiales y autónomas para un público en el que los niños procedentes de los grupos minoritarios tendían a estar excesivamente representados (Mercer, 1973). Una respuesta a la excesiva proporción de niños procedentes de minorías en las clases especiales han sido los recientes pleitos judiciales (por ejemplo, *Diana vs. Consejo Estatal de Educación*, 1970) que reclamaban que los test de CI, que son la base fundamental para la admisión a clases especiales, discriminaban a los niños de grupos minoritarios y, como consecuencia de ello, clasificaban erróneamente a muchos como retrasados mentales.

La segunda razón del movimiento en contra de las clases especiales son los recientes progresos en el desarrollo de currícula individualizados en la educación general. La postura de los críticos de las clases especiales (Dunn, 1968; por ejemplo) es que la educación reglada, por su capacidad para individualizar la instrucción y, por tanto, para hacer frente a una gran diversidad de niveles de capacidad dentro de una clase, es capaz de educar a los niños retrasados. El grado en el que la educación general puede cumplir esta hazaña en el momento presente es una cuestión sumamente inexplorada. Tal vez, la labor de educar con éxito en las clases normales a los niños RME sea mucho más ingente que el limitarse a proporcionarles un currículum individualizado. Los niños RME, no sólo presentan déficits en las habilidades cognitivas, sino también en una gran variedad de atributos motivacionales que se piensa que están significativamente relacionados con el rendimiento académico (MacMillan, 1971; Zigler, 1966).

Las dificultades encontradas en la educación de los jóvenes RME fueron reveladas por once estudios sobre «eficacia» que compararon el progreso académico y social de los niños RME en clases especiales con el de los niños torpes de bajo CI en clases normales. Los resultados de estos estudios indicaron que las clases especiales no promovían habilidades académicas y sociales en los niños retrasados más positivas que las clases normales. Estos hallazgos produjeron una enorme decepción respecto de las clases especiales (Budorff, 1972; Christoplos y Renz, 1969; Dunn, 1968; Lilly, 1970) y es la tercera razón y probablemente la principal de que los educadores de dismuidos retiraran su apoyo a dichas clases.

Una de las principales limitaciones de la investigación sobre eficacia, como señala Kirk (1964), fue que no se especificó con claridad el tratamiento.

La investigación sobre la eficacia no detalló convenientemente la naturaleza del tratamiento educativo de las clases especiales en lo referente al currículo, los estilos o estrategias docentes, o los objetivos. Por consiguiente, los logros de la asistencia a clases especiales podrían haber sido resultado de cualquiera de los numerosos factores que son accidentales en la colocación de unos niños en clases especiales. Antes de poder hacer afirmaciones causales sobre el impacto de los programas de educación especial en los niños, es preciso definir claramente dichos programas.

Las críticas que se han dirigido a la investigación sobre eficacia son aplicables también a la investigación sobre integración. Antes de estudiar el impacto de la integración en los logros de los niños, hay que definir la integración en lo tocante a diversos parámetros relevantes y entonces relacionar tales parámetros con los logros. Kaufman, Gottlieb, Agard y Kukic (1975) propusieron una definición de integración que incorporaba tres componentes principales: integración, procesos de planificación y programación educativas, y clarificación de responsabilidades entre el personal educativo. Cada uno de estos tres componentes se analizaba posteriormente con mayor detalle. Por ejemplo, se señalaban como elementos del primero la integración temporal, la integración social y la integración instruccional. La enumeración de componentes que presenta esta definición supone un intento de operativizar los aspectos significativos y mensurables del tratamiento educativo que lleva consigo la integración.

El nivel de especificidad impuesto por la definición de Kaufman y col. (1975) indica que las conclusiones basadas en los estudios que compararon a los niños integrados con los de clases especiales, sin especificar con precisión cómo son integrados los niños, pueden ser, todo lo más, provisionales. Los estudios que se limitan a comparar niños que han sido integrados en la educación general con los que no lo han sido reducen su análisis a la variación entre dos grupos, asumiendo implícitamente la homogeneidad dentro de cada uno de los grupos experimentales. Puesto que los programas de integración pueden llevarse a cabo de diferentes formas, no puede suponerse la homogeneidad entre los diferentes tratamientos de integración, y la investigación tiene que considerar las variaciones intragrupo.

Sin olvidar estas breves advertencias, revisaremos primero la investigación que ha intentado evaluar los efectos de la integración en el rendimiento académico y el ajuste social de los niños retrasados mentales. En una sección posterior, se presentarán los estudios sobre las actitudes del personal docente de las escuelas, que desempeña un papel crítico en la realización de los programas de integración. Por último, resumiremos y revisaremos críticamente los principales descubrimientos de la investigación sobre estos aspectos de la integración.

## 2. ESTUDIOS SOBRE RENDIMIENTO ACADEMICO

Diversos investigadores han procurado determinar los efectos de la integración en el rendimiento de los niños RME comparando la actuación de los niños en las clases especiales con la de los niños situados en diversos entornos integrados. Dichos entornos abarcan toda la gama de situaciones de integración, desde el tratamiento dentro de la clase especial preparatorio para la colocación en una clase normal, hasta la colocación en una clase normal con el apoyo de un aula de recursos, o con servicios de apoyo dentro de la clase normal. Si bien todos estos estudios contemplan los efectos de la integración en el rendimiento, el grado de integración y su naturaleza difieren entre unos estudios y otros. Dado que las investigaciones no contemplan un mismo tratamiento, no resulta sorprendente que los resultados en lo referente al rendimiento no hayan sido homogéneos.

En cuanto al tratamiento dentro de las clases especiales, Haring y Krug (1975) evaluaron los efectos de la enseñanza estructurada y el refuerzo por fichas en el rendimiento de alumnos RME de procedencia sociocultural baja, con edades en torno a los 12 años. Cuarenta y ocho sujetos RME fueron asignados aleatoriamente a cuatro clases especiales, veinticuatro a dos clases experimentales y otros tantos a dos clases de control. Los procedimientos instructivos del grupo experimental incluían tablas que recogían la actuación diaria, un programa muy estructurado de lectura con premios ideados para aumentar la motivación, enseñanza de precisión que implicaba la alteración de una condición ambiental para examinar su efecto en los errores y la tasa de respuesta, y un sistema de refuerzo por el cual los niños ganaban puntos por la buena ejecución. Se pasó el WRAT a todos los sujetos experimentales y de control al principio y al final del año escolar. Los resultados indicaron que el grupo experimental ganó 13,5 meses en lectura y 16 en aritmética. Al concluir este programa, 13 de los 24 alumnos RME experimentales fueron colocados en clases normales por su progreso académico durante el año escolar, mientras que ningún niño del grupo control fue recomendado para la integración. El seguimiento de estos 13 estudiantes un año después reveló mejoras en lectura y aritmética algo superiores a las de niños no retrasados de las mismas clases con los que estaban igualados en nivel inicial de lectura. Los profesores de estos niños indicaron que 10 de los 13 niños que antes estaban en clases especiales podrían continuar en la clase normal sin ayuda especial. Los autores concluyeron que la instrucción intensiva individualizada proporcionada dentro de la clase especial puede capacitar a muchos alumnos RME para rendir con éxito en entornos integrados.

Para investigar el efecto de la integración parcial, Carroll (1967) comparó el rendimiento de veinte alumnos de clase especial con el de diecinueve niños RME que asistían a clases normales durante la mitad de la jornada esco-

lar y a clases especiales durante la otra mitad. Los sujetos tenían aproximadamente 8 años, y todos ellos habían asistido a clases especiales a tiempo completo el curso anterior al estudio. La asignación a clases especiales y normales fue determinada por la política de la administración en los cinco distritos escolares participantes. Un mes después del comienzo del curso escolar se pasaron los subtest de lectura, deletreo y aritmética del WRAT, y otra vez, a los ocho meses de curso. Los resultados de aplicar la prueba T a la equivalencia o no de las diferencias entre las puntuaciones pre —y post— revelaron que los niños RME parcialmente integrados consiguieron mejoras superiores en lectura a las de los niños segregados. No se encontraron diferencias entre los procesos de los dos grupos en cuanto a deletreo o aritmética.

Dos investigaciones compararon el rendimiento de alumnos RME de una clase especial con otros en clases normales a los que se les proporcionó servicios de apoyo en un aula de recursos. Budoff y Gottlieb (1976) asignaron aleatoriamente a 31 alumnos de RME, de unos 13 años de edad, a clases normales y especiales. Los 17 alumnos integrados asistían a un aula de recursos orientada académicamente unos 40 minutos diarios a lo largo de todo el curso escolar. Se les aplicó a los alumnos los *Metropolitan Achievement Test* al final del curso anterior, cuando todos estaban en clases especiales, dos meses después del comienzo del curso, y al final de un año de tratamiento. Los resultados de los análisis de covarianza entre las puntuaciones típicas obtenidas en las dos últimas aplicaciones de los tests y las de la primera aplicación revelaron que no había diferencia en los rendimientos de lectura y aritmética entre los estudiantes integrados y segregados en ningún momento.

Walker (1972) comparó también el rendimiento de alumnos RME de clases especiales con alumnos RME integrados que recibían instrucción académica en un aula de recursos. Se homogeneizó la edad (de 9 a 11 años) y el rendimiento en lectura de los 29 sujetos del grupo experimental y los 41 sujetos del grupo control que recibían instrucción académica en sus clases especiales. Durante dos cursos se llevó a los sujetos experimentales a un aula de recursos para proporcionales instrucción académica durante 40-60 minutos. Los seis profesores del aula de recursos que participaban formularon programas educativos prescriptivos y diagnósticos, y cuatro de ellos utilizaron técnicas de modificación de conducta para facilitar el aprendizaje. A todos los alumnos se les aplicaron los subtests de Lectura de palabras, Vocabulario y Aritmética de los *Stanford Achievement Tests* al comienzo y al final del segundo curso. El análisis de la varianza del grado de equivalencia de los progresos obtenidos entre las dos aplicaciones reveló que los sujetos experimentales presentaban un progreso medio superior en Lectura de palabras y Vocabulario que los sujetos que no habían recibido instrucción en el aula de recursos, resultado éste que difiere del de Budoff y Gottlieb (1976). La dife-

rencia entre los progresos en los dos grupos en Aritmética no fue significativa.

Bradflied, Brown, Kaplan, Rickert y Stannard (1973) evaluaron el impacto de las modificaciones realizadas dentro de la estructura de la clase normal para adaptarse a las necesidades de los alumnos RME integrados. Estos investigadores examinaron el rendimiento de seis alumnos RME, tres fueron integrados en una clase normal de tercer grado y tres en una de cuarto grado (\*). Ambas clases ofrecían instrucción individualizada, una relación alumno/profesor y actividades de perfeccionamiento en ejercicio para los profesores de la clase. Las puntuaciones de los tests de rendimiento aplicados al final del año (no se especifica en el test) indicaron que los alumnos RME integrados rindieron tan bien como los niños del grupo control de las clases especiales, pero el rendimiento de los compañeros no retrasados de los de otras clases.

Durante el segundo año de integración se estableció un sistema de tutorías a cargo de niños de sexto grado, se utilizaron tablas de precisión para indicar el progreso de cada niño, y se dieron recompensas, normalmente refuerzos concretos, como comida, al comportamiento social y académico positivo. Al comienzo y final de este curso se aplicó un test de rendimiento a un pequeño número de estudiantes retrasados integrados y a sus compañeros no retrasados en el tercer y cuarto grado. A los del tercer grado se les aplicó el WRAT, y a los de cuarto el *California Achievement Test*. Lo mismo se hizo con alumnos de clases especiales y niños no retrasados de otros tercer y cuarto grados para poder hacer comparaciones entre los niños RME integrados y de clases especiales, y entre los compañeros no retrasados de niños RME y alumnos no retrasados de otras clases.

El análisis de las puntuaciones de los alumnos RME segregados e integrados de cuarto grado, mediante la prueba U de Mann-Whitney, reveló progresos significativamente superiores tanto en lectura como en aritmética en los alumnos integrados. No se encontraron diferencias entre los progresos de rendimiento de los alumnos RME de clases especiales y normales de tercer grado. Los compañeros no retrasados de la clase experimental de cuarto grado consiguieron mayores progresos en aritmética que los estudiantes no retrasados de las clases control. Las diferencias entre estos grupos de cuarto grado en otras áreas de contenidos no fueron significativas, ni lo fueron tampoco las diferencias entre los niños no retrasados de los grupos experimental y control de tercer grado. Los autores concluyeron que los niños no retrasados no son perjudicados por asistir a clases en las que hay compañeros retrasados y los niños RME integrados progresan al menos tan bien como los de clases especiales cuando se realizan en las clases normales las modificaciones necesarias para acomodarse a sus necesidades.

---

(\*) Equivalentes a tercero y cuarto de E.G.B. en España (N. del T.).

Uno de los escasos estudios a gran escala sobre los efectos de la integración en el rendimiento de los alumnos retrasados fue el realizado por Meyers, MacMillan y Yoshida (1975) en 12 distritos escolares de California. Durante el período de 1969 a 1972, algunas órdenes judiciales y la consiguiente legislación en dichos estados dispusieron que se examinara de nuevo a los niños RME y establecieron un nivel inferior de CI para la adscripción de un alumno a una clase especial. Resultado de esto fue una reclasificación de los alumnos y la vuelta a las clases normales de casi la mitad de los alumnos que habían sido previamente considerados RME. Este estudio comparó las puntuaciones en los subtests de Lectura y Matemáticas del MAT de los alumnos que permanecieron en clases especiales, de los alumnos reclasificados e incluidos en clases normales y de alumnos de control con bajo rendimiento en clases normales, de igual sexo, etnia y grado que los alumnos reclasificados. El análisis de covarianza de las puntuaciones en Matemáticas y Lectura reveló una diferencia significativa entre los tres grupos en las dos áreas de contenidos; comparaciones posteriores confirmaron que los alumnos RME tenían puntuaciones significativamente menores que los alumnos reconsiderados y estos últimos puntuaciones más bajas que los estudiantes de control con bajo rendimiento en lectura y matemáticas. Sin embargo, los alumnos reclasificados no diferían significativamente de los alumnos de control con bajo rendimiento respecto a las calificaciones del profesor en lectura y matemáticas.

La mayoría de los colegios de este estudio puso en práctica programas de transición para alumnos reclasificados, pero estos programas no eran homogéneos ni entre distritos escolares, ni dentro del mismo distrito. Se emplearon dos modelos básicos en los colegios con programas de transición: en unos, el apoyo era proporcionado por profesionales (p. e. profesores consultores, profesores de recursos); en otros, por «paraprofesionales» y voluntarios. Desgraciadamente, la dificultad en la comprobación de los datos relacionados con la naturaleza y duración de los programas de transición impidieron a los investigadores evaluar los efectos de estos modelos de integración.

Los estudios de rendimiento de alumnos RME en distintos entornos escolares proporcionaron resultados heterogéneos. En general, estos estudios indican que determinadas técnicas instructivas parecen tener más influencia en la mejora de rendimiento que el hecho de emplearlas en un determinado modelo de integración de los muchos posibles. Por desgracia, los diseños de la mayoría de los estudios de rendimiento no aíslan los métodos de tratamiento específicos, por lo que es imposible determinar qué componentes del tratamiento son responsables de la mejoría de rendimiento.

### **3. ESTUDIOS SOBRE AJUSTE SOCIAL**

Los estudios sobre ajuste social de los niños retrasados han variado con respecto a su definición y medidas. Nadie ha empleado el término en un estricto sentido clínico, lo que hubiera implicado entrevistas en profundidad sobre los sentimientos de los niños. La mayoría de los investigadores sobre el efecto de la integración en el ajuste social de los niños retrasados se han apoyado en las percepciones de los otros o en las propias percepciones del niño retrasado en su funcionamiento social. Unos cuantos investigadores han utilizado la observación directa de los niños RME en sus clases para estudiar su ajuste social.

#### **A. Los niños retrasados percibidos por los demás**

La mayoría de la investigación sobre ajuste social de niños RME en entornos de integración se deriva de las percepciones de los otros, principalmente de la valoración de sus compañeros, centrándose en un aspecto del ajuste del niño RME, su aceptación social. Un pequeño número de estudios han examinado las percepciones de los profesores.

##### **1. Compañeros**

Las primeras investigaciones que compararon la aceptación social de niños RME colocados en clases integradas y segregadas manifestaron frecuentemente que los niños segregados eran más aceptados que los niños RME de CI semejante que estaban en clases normales (p. e. Thurstone, 1959). Pero estos resultados son difíciles de interpretar puesto que los niños RME segregados eran valorados por sus compañeros RME, mientras que los niños retrasados integrados eran juzgados por sus compañeros no RME. Debido a que los niños RME integrados suelen desenvolverse notablemente por debajo del nivel de su clase, no es sorprendente encontrarles ocupando la posición menos favorable de la jerarquía social de su grupo de compañeros.

Una comparación más significativa del status social de los niños retrasados integrados y segregados requiere valoraciones de los dos grupos de niños por niños de similar capacidad. Este planteamiento fue realizado por Gottlieb y sus colaboradores en una serie de investigaciones. En el primer estudio, Goodman, Gottlieb y Harrison (1972) compararon el status socio-métrico de 10 niños RME que asistían a clases normales en una escuela elemental no graduada. Estos investigadores presentaron la hipótesis de que los niños no RME valorarían más favorablemente a los niños RME integrados que a los segregados, puesto que los niños RME integrados ya no estaban estigmatizados por su inclusión en una clase especial y tenían más familiaridad con sus compañeros no RME como resultado de su contacto con ellos en el colegio. Se aplicó a 40 niños no RME, que se relacionaban con ni-



ños RME integrados y segregados, y a una muestra, elegida aleatoriamente, de otros niños no RME una escala sociométrica de elección forzada. Se les preguntó si les gustaban, toleraban, no les gustaban o no conocían a cada uno de los niños cuyo nombre aparecía en una lista de sus compañeros. Los resultados indicaron que: (a) los niños no retrasados ocupaban una mejor situación social en su jerarquía que los niños retrasados tanto integrados como segregados, y (b) los niños varones rechazaban a los niños RME integrados significativamente con más frecuencia que a los niños segregados. La valoración de las niñas no diferenciaba entre niños RME integrados y segregados. Estos resultados no proporcionaron apoyar la creencia generalmente sostenida por los educadores especiales de que la colocación integrada mejora la aceptación social de los niños retrasados.

Puesto que la colocación integrada proporciona una mayor oportunidad de contacto entre niños retrasados y no retrasados, una explicación posible para los resultados del estudio de Goodman y col. (1972) es que la exposición del comportamiento de los niños RME a sus compañeros no retrasados no consigue mejorar su aceptación social. Esta hipótesis se puso a prueba en una investigación de Gottlieb y Budoff (1973), que especuló sobre la teoría de que un mayor contacto entre niños retrasados y no retrasados podría ir acompañado por una situación social más baja del primer grupo de niños. Estos investigadores aplicaron la misma medida sociométrica usada en el estudio previo a 136 alumnos no retrasados de una escuela elemental. Estos estimadores proporcionaron valoraciones sociométricas de un grupo aleatoriamente seleccionado de compañeros no retrasados, 12 niños RME parcialmente integrados y 12 niños RME segregados que iban a la misma escuela que los «estimadores». Tanto los niños RME integrados como los segregados procedían de dos escuelas. El edificio de la primera de la que se seleccionaron 50 «estimadores», era tradicional en el sentido de que estaba compuesto por aulas de 25 a 30 niños aproximadamente cada una; el segundo edificio, del que se seleccionaron 86 niños no retrasados, no contenía tabiques, así que todos los niños, incluidos los retrasados, eran visibles por sus compañeros. Los niños RME segregados del colegio sin tabiques ocupaban una esquina del edificio y eran los niños menos visibles del colegio, pero todavía eran más visibles que los niños segregados del edificio tradicional.

Se plantearon dos hipótesis específicas. Según la primera, los niños RME del colegio sin tabiques, independientemente de su colocación, tendrían un status social más bajo que los niños RME del colegio tradicional, porque el primer grupo de niños RME era más visible por sus compañeros. Según la segunda hipótesis, los alumnos RME parcialmente integrados recibirían una valoración menos favorable que los alumnos RME segregados, independientemente de la escuela a la que asistían, porque los niños RME integrados eran más visibles por sus compañeros que los segregados. Los resultados confirmaron estas predicciones. Tanto los niños retrasados como los no

retrasados del colegio sin tabiques tenían un status social más bajo sobre la media que los alumnos de la escuela tradicional. Además, los alumnos integrados tenían un status social más bajo que los segregados, independientemente de la escuela a que asistían. Este estudio confirmó también los descubrimientos de Goodman y col. (1972) de que los niños no RME disfrutaban en general de un status social más favorable que los niños RME, tanto parcialmente integrados como segregados.

Se utilizaron medidas no sociométricas de aceptación social en dos estudios adicionales para reproducir las investigaciones sociométricas previas. En un estudio, Gottlieb, Cohen y Goldstein (1974) evaluaron las actitudes de 399 niños no retrasados en escuelas elementales hacia niños retrasados integrados. Este estudio consistió en dos réplicas independientes, utilizando sujetos de distintos niveles socioeconómicos. En la primera réplica, se dio a 284 niños de clase media-baja una escala de valoración adjetiva, que medía las actitudes hacia los niños retrasados. Ochenta y ocho niños asistían a un colegio sin tabiques donde la visibilidad del comportamiento de los 19 niños RME del colegio era máxima. Ochenta y cuatro niños asistían a una escuela tradicional donde había 7 niños RME integrados y 12 segregados. Ciento doce niños de la misma ciudad asistieron a una escuela que no contenía alumnos de educación especial. Debido a los resultados de Gottlieb y Budoff (1973), Gottlieb y col. (1974) predijeron que las actitudes hacia los niños RME serían más favorables en el colegio sin niños RME y menos favorables en el colegio donde los niños no RME tenían la mayor oportunidad de presenciar el comportamiento de los niños RME, es decir, en el colegio sin tabiques. Los resultados indicaron que las actitudes eran más favorables en el colegio sin niños RME. A pesar de que los estudiantes del colegio tradicional mostraron actitudes algo más favorables hacia los niños retrasados que los estudiantes del colegio sin tabiques, la diferencia entre estos dos colegios no fue estadísticamente significativa. La segunda réplica, que fue dirigida por Gottlieb y col. (1974) en una comunidad con más recursos económicos, obtuvo casi idénticos resultados, es decir, las actitudes hacia los niños RME eran más favorables en el colegio sin alumnos de educación especial.

En la otra investigación diseñada para reproducir los estudios sociométricos, Gottlieb y Davis (1973) dirigieron un experimento de elección social basada en el comportamiento, en el que se pidió a niños no retrasados de grado intermedio que eligieran a un niño no retrasado o a un alumno RME como pareja con el que jugar. Se establecieron tres condiciones de tratamiento con 14 sujetos asignados aleatoriamente a cada tratamiento. Según las condiciones de éste, los sujetos no RME elegían a (a) un niño no RME o un niño RME integrado, (b) un niño no RME o un niño RME segregado, o (c) un niño RME integrado o uno segregado. Los resultados indicaron que los niños no RME elegían casi invariablemente a otro niño no RME si se les daba la oportunidad de elegir entre un niño RME y otro no RME, por ejemplo,

un niño no retrasado era elegido como el compañero preferido 27 veces de las 28 veces posibles en las dos primeras condiciones de tratamiento. En la tercera condición de tratamiento, cuando al sujeto no RME se le pide que elija entre un niño integrado y otro segregado, no había una diferencia estadísticamente significativa en la distribución de la elección; 8 de cada 14 sujetos no RME eligieron a niños RME integrados. Así, ni este estudio, ni las investigaciones sociométricas proporcionaron apoyo a la noción de que los niños RME integrados son mejor valorados que los segregados. Los descubrimientos de esta serie de estudios sugieren, en general, que un mayor contacto entre niños retrasados y no retrasados no va acompañado por un aumento de la aceptación social de los niños retrasados. Estos resultados se han obtenido con muy diversas medidas de actitud.

También hay datos que indican que la supresión de la etiqueta de «retrasado mental» tiene poco efecto en la aceptación social de niños RME. Iano, Ayers, Heller, McGettigan y Walker (1974) apoyaron esta conclusión comparando el status sociométrico de tres grupos de alumnos de clases normales en colegios elementales: 606 niños no retrasados, 40 niños RME que estaban antes en clases especiales y que en ese momento recibían apoyo de un aula de recursos y 40 alumnos que nunca habían sido diagnosticados como retrasados mentales pero asistían a un aula de recursos para recibir ayuda académica suplementaria. Los resultados revelaron que los niños RME que asistían al programa de la sala de recursos recibían la valoración sociométrica menos positiva, mientras que los niños no retrasados recibían la valoración más positiva. Es muy interesante que los autores no encontraron diferencias significativas en el grado de rechazo de los niños diagnosticados como RME y los niños que nunca habían sido «etiquetados» pero asistían al programa del aula de recursos. Los autores concluyeron que el «etiquetado» sólo no justifica el rechazo social.

Mientras que los estudios previos con niños de escuelas elementales indican que la colocación de niños retrasados en clases normales no ha conseguido tener como resultado actitudes más favorables hacia ellos, en los estudios de Sheare (1974) con adolescentes se obtuvieron resultados contrarios. En este estudio, a 400 adolescentes no retrasados de tres escuelas superiores se les dio un cuestionario para evaluar sus actitudes hacia los alumnos de clases especiales. Doscientos sujetos fueron aleatoriamente asignados a clases sin alumnos RME y la otra mitad a clases con un tercio de alumnos RME que estaban parcialmente integrados en al menos dos clases normales. Los resultados indicaron que los adolescentes no RME que tuvieron la oportunidad de relacionarse con alumnos RME expresaban actitudes significativamente más favorables hacia los alumnos de clases especiales que los alumnos no RME que no tenían alumnos RME en sus clases

La investigación sobre los efectos de la colocación en escuelas distintas sobre la aceptación de los niños retrasados ha ignorado con frecuencia otros

factores, aparte de la colocación, que pueden influir en la aceptación. Una posible influencia en la valoración del status social es el sexo del estimador y el estimado. La investigación con niños no retrasados ha indicado que las valoraciones del mismo sexo son típicamente más favorables que las de distinto sexo (Gronlund, 1959). Un examen directo del efecto del sexo en las valoraciones sociométricas de los niños integrados fue llevado a cabo por Bruininks, Rynders y Gross (1974). Estos investigadores aplicaron un cuestionario sociométrico de elección forzada a 1.234 alumnos no retrasados en colegios elementales del centro de una ciudad y de los suburbios. Estos niños asistían a clases que contenían un total de 65 alumnos RME que recibían instrucción en clases normales con ayuda suplementaria de un aula de recursos durante dos horas diarias. Cuando se analizaron las puntuaciones sociométricas sin considerar el sexo del estimador o del estimado, no se encontraron diferencias entre las valoraciones de los niños retrasados y sus compañeros no retrasados. Sin embargo, los niños retrasados del centro urbano ocupaban un status sociométrico significativamente más alto que sus compañeros no retrasados entre estimadores del mismo sexo. En los colegios de los suburbios, los niños retrasados fueron valorados significativamente menos que sus compañeros no retrasados por estimadores del mismo sexo. Los autores señalaron que los alumnos retrasados que asistían a las escuelas de los suburbios eran llevados en autobús desde otros vecindarios, mientras que los niños retrasados de las áreas urbanas asistían a las escuelas de su zona. El hecho de que los niños retrasados urbanos tengan una valoración más alta por parte de sus compañeros del mismo sexo es difícil de explicar. No obstante, este estudio sugiere la necesidad de considerar el sexo del estimador y del estimado, y posiblemente también su status socioeconómico, cuando se interpreten juicios sociométricos de los niños retrasados integrados.

Una revisión de la investigación de los efectos de la integración en la aceptación de los niños retrasados por sus compañeros indica que la mayoría de los estudios se han enfocado hacia las diferencias debidas a la colocación en una clase. Con la excepción del estudio de Sheare (1974) sobre la actitud de los adolescentes hacia alumnos de clases especiales, esta investigación no ha conseguido apoyar la suposición de que la integración dentro de clases normales mejora el status social de los niños RME. Unos pocos estudios sobre status social han examinado el efecto de la arquitectura escolar que hacía máxima la exposición de los niños RME a sus compañeros no retrasados (Gottlieb y Budoff, 1973). Un aspecto de la integración común a los estudios de colocación en clases y de arquitectura escolar es el grado de visibilidad de los niños retrasados por sus compañeros no retrasados. A pesar de que los efectos de la colocación integrada pueden reflejar otros factores además de la visibilidad (p. e. retirada de la «etiqueta»), se puede asumir que tanto la colocación integrada como los colegios sin tabiques proporcionan mayores oportunidades para los niños no RME de observar el comporta-

miento de los niños retrasados. Considerado desde este aspecto, los resultados de los estudios de colocación y arquitectura están marcadamente de acuerdo. Los niños retrasados cuyo comportamiento es más visible por sus compañeros no retrasados ocupan una posición social similar o más baja que sus compañeros retrasados menos visibles.

Aunque la colocación en clases y la estructura arquitectónica afectan al grado de observación del comportamiento de los niños RME por sus compañeros no retrasados, no se ha analizado atentamente en ninguno de los estudios la cantidad de tiempo que los niños retrasados están expuestos a los niños no retrasados durante el día escolar. Las muy diversas formas en las que se han llevado a cabo las prácticas de integración ofrecen un *continuum* de la cantidad de tiempo que los niños retrasados integrados pasan en clases normales. La práctica corriente no es una simple dicotomía entre niños RME totalmente integrados o exclusivamente colocados en clases autónomas (Kaufman y col., 1974). De hecho, un estudio que investigó la cantidad de tiempo que los niños RME pasaban con sus compañeros no discapacitados en varios distritos escolares, mostró una variación considerable del número de horas semanales de integración (Gottlieb, Agard, Kaufman y Semmel, 1976). Según los resultados de los estudios de colocación y arquitectura y los estudios previos en los que los niños retrasados eran rechazados porque se percibía su mal comportamiento (Baldwin, 1958; Johnson, 1950), se podría especular que cuanto más tiempo los niños retrasados sean visibles por sus compañeros no discapacitados, más posibilidades tienen de ocupar una posición social desfavorable. En otras palabras, se podría suponer que existe una relación lineal negativa entre el status social de un niño retrasado y la cantidad de tiempo que pasa integrado en clases normales.

Esta hipótesis fue puesta a prueba por Gottlieb y Baker (1975), que evaluaron el status social de 300 niños RME de escuela elemental que estaban integrados con compañeros no discapacitados durante diferentes cantidades de tiempo a lo largo del día escolar. Se midió el status sociométrico con un instrumento sociométrico de elección forzada en el cual se preguntaba a estimadores no RME que indicaran si les gustaba, toleraban, no les gustaba, o no conocían a cada niño de su clase. Los resultados revelaron una relación cuadrática significativa entre el porcentaje de tiempo que los niños RME estaban integrados y su aceptación social, disminuyendo la aceptación de los niños por parte de los compañeros no RME si aquellos pasaban hasta el 65 por 100 de su tiempo en la clase regular, y aumentando la aceptación según pasaban más del 65 por 100 de su tiempo en la clase regular. Sin embargo, el efecto cuadrático de tiempo únicamente contaba para el 2,4 por 100 de la varianza de la aceptación, y la relación lineal entre el porcentaje de tiempo integrado y la aceptación social no era significativa. No se encontraron relaciones significativas entre las puntuaciones de rechazo social y los efectos lineales y cuadráticos del tiempo.

Dos suposiciones sustentaban la hipótesis de Gottlieb y Baker (1975). Sobre la base de las investigaciones previas (Baldwin, 1958; Johnson, 1950), los investigadores supusieron que los niños retrasados en clases normales no se adaptaban fácilmente al nivel de comportamiento social aceptado por sus compañeros no retrasados; por lo tanto, se supuso que cuanto mayor tiempo pasaran los niños RME con niños no RME, más posibilidad existía de que los niños no RME percibieran el comportamiento discrepante de los niños retrasados y los valoraran menos favorablemente. Una explicación posible para el resultado de este estudio de que la cantidad de tiempo de integración no afecta al status social es que los niños no retrasados pueden percibir rápidamente el comportamiento inapropiado de sus compañeros RME, cuando se forman las primeras impresiones. Si estas primeras impresiones se mantienen firmes, como sugiere la evidencia (Kleck, Richardson y Ronald, 1974), el consiguiente comportamiento del alumno RME puede no anular la percepción inicial que se refleja en su bajo status social. Otra explicación posible para la falta de relación entre el tiempo y el status es que el comportamiento de los niños retrasados integrados puede no ser diferente en realidad del de sus compañeros no retrasados, como se ha sugerido. Otro estudio, que utilizaba la observación directa del comportamiento, apoya esta conclusión (Gampel, Gottlieb y Harrison, 1974), en aparente contraste con los resultados de estudios anteriores (Baldwin, 1958; Johnson, 1950) en los que los niños no retrasados rechazaban a los niños RME por causa de un (percibido) mal comportamiento.

En un estudio posterior, Gottlieb (1975b) examinó la relación entre tiempo de integración, comportamiento percibido y status social. En concreto, el investigador determinó la relación entre el status sociométrico de la muestra de RME del estudio anterior con las percepciones de compañeros y profesores sobre la capacidad académica de los alumnos y la conducta agresiva, así como los componentes lineales y cuadráticos del número de horas de integración académica semanales. Se presupuso que la percepción del comportamiento por parte de profesores y compañeros ejercería mayor influencia en el status social que los alumnos RME que la cantidad de tiempo que éstos estaban integrados. Los resultados confirmaron esta presuposición. Las percepciones del mal comportamiento de los niños RME por parte de los compañeros y profesores estaban significativamente relacionadas con puntuaciones de rechazo social. Las percepciones de la habilidad académica de los niños RME por parte de sus compañeros y profesores, aunque no relacionadas con el rechazo, estaban significativamente correlacionadas con las puntuaciones de aceptación social. Ni el componente lineal del tiempo, ni el cuadrático, contribuyeron con un porcentaje significativo a la varianza específica en las puntuaciones de rechazo o de aceptación social. Estos resultados revelan que no sólo la percepción del comportamiento de los niños RME por otras personas influye en el modo de valorarlos, sino que también las

percepciones del comportamiento académico y social afectan al rechazo y la aceptación de modo diferente. La implicación es que el rechazo y la aceptación no son necesariamente dos extremos de una sola realidad, sino que pueden representar dos realidades distintas. Este estudio indica que la cantidad de tiempo de integración por sí sola tiene poco efecto en el status social.

## 2. Profesores

Pocos estudios han examinado las percepciones de los profesores de los niños retrasados integrados. En el estudio previamente descrito (Gottlieb, 1975b) se indicó que el status social de los niños RME integrados en clases normales de colegios elementales estaba relacionado con la percepción de su falta de habilidad y mal comportamiento por los profesores. Los niños RME cuyo mal comportamiento era percibido por sus profesores, eran rechazados por sus compañeros no retrasados, y los alumnos RME que eran percibidos por sus profesores como académicamente incompetentes, no eran altamente aceptados por sus compañeros no retrasados. Muy interesante es el hecho de que la percepción por los profesores del comportamiento de los niños RME explicaba mayor porcentaje de varianza del status social de los alumnos RME entre sus compañeros que las propias percepciones de éstos.

Meyers y col. (1975) compararon las percepciones de los profesores de clases normales sobre la aceptación social de niños RME reclasificados y niños control de bajo rendimiento en la misma clase. Los resultados indicaron que los profesores atribuían aproximadamente a la mitad de los niños reclasificados una aceptación social media entre sus compañeros (la mayoría de los cuales tenían un bajo rendimiento), a un tercio por debajo de la media y a un sexto por encima. Un test chi-cuadrado reveló que esta distribución es significativamente diferente de la de una clase normal control, en la que los profesores valoraban aproximadamente a la mitad con una aceptación media, a un cuarto por debajo de la media y a otro cuarto por encima. Así, los profesores percibieron que los alumnos RME reconsiderados, por lo general, no eran tan aceptados socialmente como los estudiantes de bajo rendimiento de una clase normal control.

Bradfield y col. (1973) compararon las percepciones de los profesores del comportamiento de niños en clases especiales y niños retrasados que asistían a un programa piloto de educación integrada. El programa piloto colocaba a los niños en clases normales y ofrecía un enfoque de instrucción individualizada por centros de aprendizaje, así como el empleo de técnicas de modificación de conducta. Se les pidió a los profesores en el programa piloto y en clases especiales control que valoraran el comportamiento de los niños RME en sus clases en el «*Quay-Peterson Behaviour Problem Checklist*». Los re-

sultados indicaron que los profesores percibieron una mejoría en el comportamiento de los dos grupos de niños RME en el transcurso del programa, pero se percibió que los niños RME en el programa piloto exhibían una disminución del comportamiento disruptivo significativamente mayor que los niños que permanecían en las clases especiales control.

Budoff y Gottlieb (1976) obtuvieron diferentes resultados al comparar las percepciones de los profesores del comportamiento de los alumnos en clases especiales y de los niños RME en clases normales que recibían ayuda de un centro de aprendizaje. Utilizando la «*Coopersmith's Teacher Rating Scale*», estos investigadores no obtuvieron diferencias en las valoraciones de los profesores del ajuste social de los niños RME en clases especiales y normales.

Es difícil sintetizar los resultados de los estudios de percepción de los profesores, ya que cada estudio obtuvo valoraciones de diferentes características. Meyers y col. (1975) evaluaron los juicios de los profesores sobre la aceptación social de niños RME reconsiderados; Bradfield y col. (1973) evaluaron las valoraciones del comportamiento por los profesores; Budoff y Gottlieb (1976) estudiaron la valoración por los profesores del ajuste social. Criterios distintos, variaciones en los sistemas de apoyo a las clases normales y, probablemente, diferentes poblaciones infantiles (la muestra de Budoff y Gottlieb (1976) contenía sólo a un niño negro en clases normales) contribuyen a la dificultad de hacer generalizaciones razonables de estas investigaciones.

## **B. Autoinformes de los niños retrasados mentales educables**

Aunque las valoraciones de sus compañeros han revelado, en general, que los niños RME integrados no son más aceptados por sus compañeros que los niños segregados, los autoinformes de los niños RME indican que los niños integrados tienen actitudes más positivas hacia la escuela (Budoff y Gottlieb, 1976) y un mejor concepto de sí mismos (Carroll, 1967) que los alumnos segregados. Sin embargo, los resultados de los estudios de autoinformes no son concluyentes; por ejemplo Walker (1972) informó que no existía diferencia en el concepto de sí mismos que tenían niños RME integrados que asistieron a un aula de recursos durante dos años y un grupo control de alumnos de clases especiales.

A pesar de que tanto Carroll (1967) como Walker (1972) utilizaron el «*Illinois Index of Self-Derogation*» para evaluar el concepto de sí mismos de niños segregados y parcialmente integrados, Carroll informó que los niños RME segregados eran significativamente más autodespectivos que los alumnos parcialmente integrados, mientras que Walker no encontró diferencias entre los dos grupos de niños de su muestra. Esta diferencia en los resultados, a pesar de tener el mismo criterio de medida, ilustra la dificultad para



comparar los resultados de estudios en los cuales los alumnos integrados recibían distintos tratamientos. En el estudio de Carroll, los alumnos integrados asistían a clases normales durante la mitad del día escolar y a clases especiales durante la otra mitad; mientras que los alumnos integrados del estudio de Walker no asistían a ninguna clase especial, pero recibían instrucción académica en un aula de recursos. El grado de diferencia entre las clases especiales a las que asistían los alumnos control también es desconocido.

Budoff y Gottlieb (1976) dirigieron un estudio global del ajuste social de niños RME integrados y segregados colocados aleatoriamente, a los que se les proporcionó instrumentos de autovaloración de su actitud hacia el colegio (*School Morale Scale*), autovaloración académica (*Laurelton Self-Concept Scale*) y orientación motivacional (*Picture Motivator Scale*) en tres momentos: al final de su primer año escolar previo a la integración, dos meses después del comienzo del primer año de integración y al final de un año. Los resultados de los análisis de covarianza entre las puntuaciones obtenidas en el último test aplicado y las puntuaciones de los dos bloques anteriores revelaron que los alumnos integrados que habían recibido apoyo en un aula de recursos durante ese año, tenían una actitud más positiva hacia el colegio que los alumnos controles de clases especiales. Los alumnos segregados e integrados no diferían significativamente entre sí en su autovaloración académica, a pesar de que los alumnos integrados mostraban una tendencia a considerarse a sí mismos como mejores estudiantes que los alumnos segregados, después de un año de integración ( $p < \sum 10$ ). Junto a esto, el análisis de covarianza reveló una diferencia significativa en una medida de autovaloración de control, proporcionada en los dos últimos momentos, que mostró que los alumnos integrados tenían un mayor grado de control interno.

Bradfield y col. (1973) examinaron los cambios de actitud de alumnos RME integrados en clases normales en las cuales se había modificado la estructura del aula para ajustarse a sus necesidades (los detalles de este programa han sido descritos en el apartado sobre rendimiento de este trabajo). Después del primer año de integración, los autores informaron que estos niños integrados «tendían a verse a sí mismos más favorablemente y a hacerlo también académicamente en las clases normales, que los niños control que permanecían en clases especiales...» (p. 385). Sin embargo, los investigadores no especificaron el diseño estadístico y de medida de autovaloración. En el segundo año del estudio, se proporcionó a los niños integrados y a los niños control de clases especiales en pretest y un posttest diferencial semántico para valorar «los cambios de actitud en cinco conceptos —colegio, familia, profesor, yo y el director— y en tres dimensiones —valorativo (favorable), potencia (fuerte) o actividad (activo)» (p. 389). Los autores informaron que un análisis conjunto de la variación de dos factores sobre el factor valorativo reveló que «los niños retrasados educables en la clase piloto mostraban un

cambio más favorable en su percepción de los conceptos que lo hacía en el grupo control. No se notaron diferencias apreciables en sus actitudes hacia ellos mismos, la familia o las figuras de autoridad en los niños retrasados educables ni en las clases control ni en la clase piloto» (p. 390). La opinión del autor es que esta presentación de resultados los hace imposibles de interpretar y, por lo tanto, imposibles de comparar con los resultados de otros estudios.

Aunque varios estudios de las autovaloraciones de los alumnos RME sugieren que los estudiantes integrados tienen una autovaloración y una actitud hacia el colegio más positivas que los alumnos segregados, los resultados de estos estudios no permiten conclusiones definitivas. El estudio de Budoff y Gottlieb (1976), a pesar de ser el más fundamentado metodológicamente de la investigación en este sector, sólo fue llevado a cabo en un colegio; así, el examen de las variaciones debidas a los colegios en las medidas de los resultados de este estudio es imposible, hasta posteriores repeticiones.

### **C. Observaciones de la conducta de los niños retrasados**

La investigación sobre aceptación social ha indicado que los niños RME tienden a tener un status social más bajo que sus compañeros no retrasados y que los estudiantes RME integrados no son mejor aceptados que los niños segregados. Si el comportamiento percibido por sus compañeros está relacionado con el status social, como sugiere la evidencia (Baldwin, 1958; Johnson, 1950; Gottlieb, 1975b), se podría esperar una diferencia en el comportamiento visible de los niños RME y no RME, además de una diferencia entre el comportamiento de los niños RME segregados e integrados. Específicamente, se podría razonablemente esperar que los alumnos RME integrados y segregados se comportasen mal con más frecuencia que los alumnos no RME, y que los alumnos integrados lo hicieran con más frecuencia que los segregados.

Dos estudios han puesto a prueba estas suposiciones, haciendo uso de un observador independiente para registrar el comportamiento de los niños. Gampel y col. (1974) compararon el comportamiento corriente en la clase de cuatro grupos de alumnos: alumnos no RME, alumnos de bajo CI que no habían sido nunca considerados para su colocación en clases especiales, alumnos RME a los que se había retirado de sus clases especiales y asistían a clases normales, y alumnos RME en clases especiales autónomas. Se registraron treinta minutos de observación durante un período de seis semanas por medio de un método de muestreo temporal. Se registraron doce categorías de comportamiento visible, incluyendo varios tipos de comportamiento agresivo y prosocial. En contra de lo esperado, los resultados obte-

nidos 4 meses después de que los niños integrados fueran colocados en clases normales indicaron que el comportamiento de los niños RME integrados y segregados no difería significativamente del de sus compañeros de bajo CI, ni del de sus compañeros no retrasados de inteligencia media. El comportamiento de los alumnos RME integrados difería significativamente del comportamiento de los alumnos segregados pero la diferencia era contraria a la esperada: los alumnos integrados mostraban un comportamiento significativamente menos inquieto y daban y recibían menos respuestas verbales negativas que los alumnos RME segregados.

Este resultado con respecto al comportamiento de los alumnos segregados e integrados fue confirmado en otro estudio que investigó el comportamiento en clase de niños retrasados que habían sido asignados aleatoriamente a colocaciones segregadas e integradas (Gottlieb, Campel y Budoff, 1975). Se observó a los alumnos según el mismo programa de Gampel y col. (1974). Se registraron treinta minutos de observación a lo largo de un mes en tres periodos de tiempo: previamente al comienzo del programa de integración, cuando todos los alumnos asistían a clases especiales, 2 meses después de empezar la integración, y al final del curso escolar de integración. Los resultados indicaron que al final del primer año de integración, los alumnos RME integrados mostraban un comportamiento significativamente más prosocial que los niños RME segregados.

Estos trabajos de observación no apoyan la suposición de que las diferencias visibles en el comportamiento de los alumnos segregados e integrados puedan deberse a las diferencias previamente indicadas de su status social (p. e., Gottlieb y Budoff, 1973). Los estudios del status social han revelado que la colocación integrada no va acompañada por una mayor aceptación de los niños retrasados (Goodman y col., 1972; Gottlieb y Davis, 1973). Estos trabajos de observación, por otra parte, sugieren que los niños integrados muestran un comportamiento más apropiado que sus compañeros segregados. De hecho, en un estudio (Gampel y col., 1974) no se encontró que el comportamiento de los niños integrados difiriera significativamente del de los niños no retrasados. Si los niños integrados manifiestan comportamientos negativos con menos frecuencia que los segregados, entonces ¿por qué no son más aceptados que los niños segregados? Una posible respuesta a esta pregunta puede ser que los profesores de clases normales, que se ha visto que ejercen una fuerte influencia en el status social de los niños de su clase (Flanders y Havumaki, 1960; Lapp, 1957), pueden tender a rechazar a los niños RME recientemente integrados. Un examen de las actitudes de los profesores de clases normales ha indicado que muchos sienten que no tienen la habilidad necesaria para enseñar a niños excepcionales (Gickling y Theobald, 1975; Shotel, Iano y McGettigan, 1972). Si los profesores rechazan a los niños RME integrados en sus clases, es posible que sus compañe-

ros no retrasados interioricen este rechazo hacia sus compañeros retrasados, un proceso que se puede reflejar en el bajo status social de estos niños. La investigación ha indicado que los alumnos RME tienen un status social más bajo que los alumnos no RME entre sus compañeros no retrasados (Goodman y col., 1972; Johnson, 1950), y que las percepciones por sus compañeros del mal comportamiento de los alumnos RME contribuyen a este bajo status social (Gottlieb, 1975b; Johnson, 1950). Pero los trabajos de observación no consiguen confirmar las diferencias en la frecuencia real de mal comportamiento entre los niños RME y no RME. Es posible que los niños perciban el comportamiento mostrado por un niño de bajo CI de forma distinta a como perciben el mismo comportamiento en un niño de inteligencia media (Gardner, 1966). Esta conclusión ha sido apoyada por un estudio de laboratorio en el cual se encontró que los niños no RME valoraban el mal comportamiento significativamente menos favorablemente cuando éste lo realizaba un niño actor «etiquetado» como mentalmente retrasado que cuando no lo era.

Quizá no se obtuvieron las diferencias esperadas entre el comportamiento visible de los niños RME y no RME debido a que el esquema de puntuación empleado en los trabajos de observación no era sensible a los incidentes críticos de comportamiento que pueden tener lugar con poca frecuencia. Estos incidentes pueden implicar a los niños RME en un grado mayor que a los niños no RME, teniendo en cuenta que los niños RME son menos competentes socialmente que los niños no RME. En los procedimientos de observación directa, como el muestreo de tiempo, las frecuencias de comportamiento se agregan a lo largo de los segmentos de tiempo según una categoría dada de comportamiento. Esta técnica proporciona puntuaciones sumativas que pueden no reflejar con precisión el comportamiento de baja frecuencia pero que influye críticamente en el status social. Si, de hecho, ciertos incidentes críticos son los principales responsables del status social de los niños RME, esto puede también explicar el hecho de que la cantidad de tiempo que los niños retrasados se integran contribuye únicamente con una pequeña variación a sus puntuaciones de status social, mientras que la percepción de su comportamiento sí afecta significativamente (Gottlieb, 1975b); por ejemplo, estos incidentes críticos de baja frecuencia pueden no darse de forma sistemática, lo cual tendría una relación lineal con la cantidad de tiempo, pero pueden ser tan sobresalientes como para tener un efecto persistente en las percepciones del comportamiento, lo que llevaría al rechazo. Se necesitan posteriores investigaciones utilizando la observación directa para reproducir los resultados de los dos trabajos de investigación descritos aquí. Quizá un esquema de puntuación que tenga en cuenta la severidad o intensidad, no sólo la frecuencia, de varios tipos de incidentes críticos, produciría distribuciones de variables de comportamiento con mayor variabilidad y poder de predicción que las frecuencias agregadas sobre el tiempo.

#### 4. ACTITUDES DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACION HACIA LA INTEGRACION

Pocos discreparían en que el éxito final de los programas de integración está, sobre todo, en las manos de los profesionales de la educación, principalmente los profesores de clases normales y los administradores que realizan los programas. Si los profesionales de la educación son contrarios a la filosofía de integración, pueden afectar adversamente a las experiencias educacionales del niño mentalmente retrasado, cuando la integración es obligatoria. A pesar del crítico papel que tienen los profesionales de la educación, se han realizado pocos estudios que exploren las actitudes de este grupo hacia la integración, y los que se han hecho han producido, a veces, resultados no homogéneos.

Shotel y col. (1972) estudiaron las actitudes de 59 profesores de clases normales en colegios elementales, que integraban a alumnos RME y les proporcionaban ayuda en un aula de recursos. Estos investigadores encontraron que las actitudes de los profesores hacia este tipo de colocación se iba haciendo significativamente más negativa a lo largo del año en el que se llevó a cabo la integración. Además, los profesores expresaron su pesimismo sobre la probabilidad de que los alumnos RME obtuvieran un rendimiento o ajuste normal colocados en clases normales con un aula de recursos. De modo semejante, Gickling y Theobald (1975), que proporcionaron cuestionarios de actitud a 326 profesores de clases especiales y normales, encontraron que sólo un 30 por 100 de los profesores secundarios normales y un 40 por 100 de los profesores elementales favorecían fuertemente un enfoque de integración para educar a niños ligeramente discapacitados. Ni los profesores de clases especiales ni los normales expresaron su apoyo para abolir las clases especiales. De hecho, un 60 por 100 de la muestra sentía que las clases autónomas habían probado ser más efectivas que las clases normales para alumnos ligeramente discapacitados.

Guerin y Szatlocky (1974) informaron de resultados opuestos con respecto a la actitud de los profesores hacia la integración. Un 62 por 100 de 31 profesores de clases especiales y normales a los que entrevistaron, expresaron actitudes positivas hacia la integración, un 19 por 100 fueron neutrales y un 19 por 100 expresaron actitudes negativas. Las actitudes de profesores de clases especiales y normales dentro de una escuela dada fueron similares. Estos investigadores no indicaron el criterio que utilizaron para determinar el grado favorable de actitud. Posiblemente el uso de preguntas distintas a las realizadas en otros trabajos es la causa de la diferencia de actitud en estos profesores.

Meyers y col. (1975) preguntaron a profesores de clases especiales y normales sobre el impacto de la mencionada reclasificación en California y los programas de integración en sus clases. Un 60 por 100 de 200 profesores de

clases especiales autónomas informaron que la integración había bajado el nivel medio de aprendizaje y un 25 por 100 dijo que el programa había reducido la incidencia de problemas de comportamiento. Doscientos cincuenta y dos profesores de clases normales, muchos de las mismas escuelas, fueron entrevistados, y, de ellos, un 59 por 100 informó que la presencia en sus clases de alumnos RME reclasificados no tuvo impacto en la instrucción de los otros alumnos. El 29 por 100 de los profesores de clases normales que pensaba que el programa de integración tenía que efectuarse, mencionó que menor frecuencia problemas de disciplina. Es de notar este contraste en actitudes entre profesores de clases especiales y clases normales, a la vista de los resultados de Guerin y Szatlocky (1974) de que los profesores de clases especiales y normales del mismo colegio expresaban actitudes similares hacia la integración.

Dos estudios han examinado recientemente las actitudes de los administradores educativos hacia la integración. Payne y Murray (1974) encontraron que un 59 por 100 de los directores suburbanos a los que se preguntó, si aceptaban la integración de niños ligeramente discapacitados, mientras que sólo un 40 por 100 de 28 directores urbanos preguntados la aceptaban. Guerin y Szatlocky (1974) informaron que 16 de los 17 administradores de su muestra, que estaban implicados en programas de integración (nueve psicólogos y ocho administradores), apoyaban la filosofía de integración de niños RME. La diferencia en los cargos administrativos desempeñados por estos sujetos en estos dos estudios podría ser la causa de esta diferencia en los resultados. Se necesita una posterior investigación con varios grupos de administradores escolares para determinar la reproductibilidad de estos resultados.

Si se acepta la suposición de que las actitudes de los profesionales de la educación son críticas para el éxito de las prácticas de integración, una pregunta importante que necesita respuesta es ¿por qué se ha encontrado que hay muchos profesores que tienen actitudes desfavorables hacia la integración? Una razón posible para su pesimismo es que los profesores de clases normales pueden sentirse incapaces para tratar los problemas de los niños mentalmente retrasados. La investigación tiende a apoyar esta suposición. Gickling y Theobald (1975) informaron que menos de un 15 por 100 de los profesores de escuelas secundarias y elementales preguntados sentían que tenían la habilidad necesaria para ayudar a niños excepcionales. Sólo un 10,5 por 100 de los profesores normales de escuelas elementales en el estudio de Shotel y col. (1972) creían que tenían la competencia y formación necesarias para enseñar a niños RME sin la ayuda de servicios de apoyo. El informe del Presidente del Comité sobre Retraso Mental (1976) establece como objetivo necesario la mejora de las actitudes de los profesores hacia la integración. Para alcanzar este objetivo se debe adquirir primero una comprensión de los factores que provocan las actitudes desfavorables de los profesores, para saber en qué dirección debe tener lugar el cambio.

## 5. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Con la reciente llegada de la integración a gran escala, la investigación sobre los efectos de ésta en el rendimiento y ajuste de los niños retrasados se convierte en algo de interés primario para los educadores. La investigación sobre el rendimiento académico de los niños RME integrados no ha proporcionado resultados homogéneos. Algunos estudios han encontrado que los alumnos integrados obtienen puntuaciones más altas que los alumnos de **clases especiales en tests normalizados de lectura** (Carroll, 1967; Meyers y col., 1975; Walker, 1972) y aritmética (Meyers y col., 1975). Otro estudio informó que no había diferencia en lectura o aritmética entre los niños **segregados e integrados** (Budoff y Gottlieb, 1976). Utilizando **tests de rendimiento diferentes con alumnos de tercer y cuarto grado**, otros investigadores no obtuvieron diferencias entre alumnos de tercer grado integrados y segregados en ninguna de las dos áreas de contenidos, pero encontraron que los alumnos de cuarto grado integrados puntuaban significativamente más alto que los segregados tanto en los test de lectura como en los de aritmética (Bradfield y col., 1973). Estas investigaciones sobre el rendimiento de los niños RME integrados no permiten llegar a conclusiones definitivas. La imposibilidad de comparar los distintos métodos de tratamiento y criterios de medida se ha reflejado en resultados contradictorios. Cuando se ha informado de efectos positivos en los alumnos integrados ha sido difícil determinar a qué aspecto del tratamiento de integración se debe la mejoría.

Aunque algunos de los problemas de la investigación sobre ajuste social de los integrados son, evidentemente, los mismos que en los estudios de rendimiento, la literatura es más extensa y permite una mayor generalización. La investigación sobre la aceptación social de los alumnos RME por sus compañeros no retrasados (Goodman y col., 1972; Gottlieb y Budoff, 1973; Gottlieb y Davis, 1973; Johnson, 1950). Junto a esto, los estudios que comparan el status social de alumnos RME integrados y segregados entre sus compañeros no retrasados han revelado que la colocación integrada no va acompañada por una mayor aceptación de los niños retrasados (Goodman y col., 1972. Gottlieb y Budoff, 1973; Gottlieb y Davis, 1973). Hay pruebas de que el bajo status social de los niños integrados no se debe al hecho de que se les «etiquetara» previamente como RME (Iano y col., 1974), ni **al grado de su exposición a sus compañeros no retrasados reflejando en la cantidad de tiempo de integración, ni a la frecuencia real de su mal comportamiento, medida en trabajos de observación** (Gampel y col., 1974; Gottlieb y col., 1975). Se ha encontrado, sin embargo, que la percepción de mal comportamiento y de la incompetencia académica de los niños retrasados por sus compañeros y profesores está relacionada con el bajo status social de los niños integrados (Gottlieb, 1975b).

¿Por qué los niños retrasados son menos aceptados que los no retrasados? Gardner (1966) ha sugerido que los niños no retrasados pueden perci-

bir el comportamiento de un niño retrasado de un modo distinto a como percibe el mismo comportamiento en un niño no retrasado. Esa hipótesis ha sido apoyada por un estudio de laboratorio de **Gottlieb (1975a)**. Los niños también pueden estar influidos por incidentes de comportamiento críticos que impliquen al niño retrasado, que pueden no ser detectados por las frecuencias agregadas usadas comúnmente en los estudios de observación. **Además, es posible que la aceptación por sus compañeros de los niños retrasados integrados esté influida por el profesor de clase normal, muchos de los cuales han expresado su sentimiento de inadecuación para tratar con niños retrasados en sus clase (Gickling y Theobald, 1975; Shotel col., 1972).**

Es de destacar que se ha encontrado en varios estudios que los niños **RME integrados**, a pesar de su bajo status social, y utilizando instrumentos de autovaloración, expresan actitudes más positivas hacia el colegio (**Budoff y Gottlieb, 1976; Gottlieb y Budoff, 1972**) y un mejor concepto de sí mismos (**Carroll, 1967**) que los alumnos segregados. Sin embargo, los resultados referentes al concepto de sí mismos de los alumnos integrados no han sido homogéneos (p.e., **Walker, 1972**), por lo que todavía hay que poner a prueba la generalización de estos resultados.

**Una faceta de la investigación sobre integración que es crítica para llevar a cabo los programas de integración concierne a la actitud de los profesionales de la enseñanza hacia la misma. Dos estudios han encontrado que la mayoría de los profesores de clases normales no expresan actitudes positivas hacia la integración (Gickling y Theobald, 1975; Shotel y col., 1972); sin embargo, un tercer estudio ha informado de resultados contrarios (Guerin y Szatlocky, 1974). La investigación sobre los administradores escolares y sus actitudes hacia la integración ha sido escasa. Payne y Murray (1974) informaron que los directores suburbanos tendían a aceptar más fácilmente la integración de niños ligeramente discapacitados que los directores urbanos. Guerin y Szatlocky (1974) encontraron que todos menos uno de los psicólogos y administradores a los que preguntaron estaban a favor de integrar a los niños RME. Dado el empuje actual de las leyes federales y estatales ordenando la colocación de niños retrasados en entornos menos restrictivos, resulta indispensable una investigación más profunda sobre los factores que influyen en las actitudes de los profesionales de la enseñanza hacia la integración.**

La futura investigación en todas las áreas de la integración debe intentar utilizar diseños y análisis estadísticos que permitan las generalizaciones razonables y la posibilidad de comparar los estudios que utilicen tratamientos similares con sujetos similares. La debilidad metodológica abunda en muchos de los estudios revisados en este texto. La discusión acerca de la investigación sobre la integración ha mostrado que el fallo en el aislamiento de los componentes del programa de integración en el diseño de muchos estudios impide que se saquen conclusiones sobre qué aspectos del tratamiento mejoran el rendimiento de los niños integrados, cuando la mejoría de ver-



dad se produce. Además, algunos estudios de rendimiento han utilizado comparaciones estadísticas de tendencia central de puntuaciones equivalentes de **alumnos integrados y segregados** (Carro, 1967); (Walker, 1972). **Las dificultades de interpretación de resultados según este procedimiento han sido explicadas claramente por Tallmadge y Horst (1974), que señalaron la falta de intervalos iguales en las puntuaciones equivalentes y la tendencia de las puntuaciones que indican progreso a sobreestimar los progresos reales.** Además de la debilidad metodológica, entre otros problemas de los estudios sobre integración, están la no especificación del nombre del instrumento usado como criterio de medida, o la falta de una definición adecuada de su contenido (Bradfield y col., 1973; Guerin y Szatlocky, 1974), junto con una ausencia de claridad en la presentación de resultados (Bradfield y col., 1973). **Todos estos factores hacen que la tarea de sintetizar la investigación sobre la integración sea realmente difícil.**

**La investigación sobre ajuste social de los niños retrasados, particularmente en el área de aceptación por sus compañeros, parece ser más generalizable que la investigación sobre rendimiento.** Esta ventaja de la investigación sobre ajuste social es debido probablemente al hecho de que la mayor parte de esta investigación ha empleado valoraciones sociométricas de aceptación y/o rechazo por sus compañeros no retrasados, y los tests sociométricos utilizados en los diferentes estudios sí pueden ser comparables en contenido, aunque su formato pueda diferir. Además, los estudios de ajuste social de los niños retrasados se han reproducido más extensamente que los estudios de rechazo. Sin embargo, al igual que los estudios sobre rendimiento, **la investigación sobre varios aspectos del ajuste de los niños retrasados todavía necesita una validación cruzada.** Por ejemplo, hay poca documentación sobre la naturaleza del nivel general y su situación social entre sus compañeros.

Una de las áreas más importantes de la investigación sobre integración que requiere reproducción y un mayor estudio, es la valoración de las actitudes de los profesionales de la educación hacia la integración. Las investigaciones realizadas hasta ahora no permiten formular muchas conclusiones. Los estudios sobre las actitudes de los profesores hacen surgir preguntas sobre qué podría hacerse para mejorar los sentimientos negativos y el pesimismo con respecto a los efectos del programa de integración que han expresado muchos profesores. Antes de mejorar estas actitudes, la investigación futura debe ofrecernos un panorama claro de las opiniones mantenidas por los profesores y los administradores escolares. Esta investigación es sólo un primer paso hacia la comprensión de los efectos potenciales de la integración en los alumnos retrasados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BALDWIN, W. K.: The social position of the educable mentally retarded child in the regular grades in the public schools. *Exceptional Children*, 1958, 25,106-108,112.
- BRADFIELD, H. R.; BROWN, J.; KAPLAN, P.; RICKERT, E., y STANNARD, R.: The special child in the regular classroom. *Exceptional Children*, 1973, 39,384-390.
- BRUININKS, R. H.; RYNDERS, J. E., y GROSS, J. C.: Social acceptance of mildly retarded pupils in resource rooms and regular classes. *American journal of Mental Deficiency*, 1974, 78,377-383.
- BUDOFF, M.: Providing special education without special classes. *Journal of School Psychology*, 1972, 10,199-205.
- BUDOFF, M., y GOTTLIEB, J.: Special class students mainstreamed: A study of an aptitude (learning potential)  $\times$  treatment interaction. *American Journal of Mental Deficiency*, 1976, 81,1-11.
- CARROLL, A.: The effects of segregated and partially integrated school programs on self concept and academic achievement of educable mental retardates. *Exceptional Children*, 1967, 34,93-99.
- CHRISTOPOLOS, F., y RENZ, P.: A critical examination of special education programs. *Journal of Special Education*, 1969, 3,371-380.
- DIANA, V.: *State Board of Education*. C-70-37 (RFP Dist. CT. N. Cal. 1970).
- DUNN, L. M.: Special education for the mildly retarded: Is much of it justified? *Exceptional Children*, 1968, 35,5-22.
- FLANDERS, N. A., y HAVUMAKI, S.: The effect of teacher-pupil contacts involving praise on the sociometric choice of students. *Journal of Educational Psychology*, 1960, 1,65-68.
- GAMPEL, D. H.; GOTTLIEB, J., y HARRISON, R. H.: A comparison of the classroom behaviors of special class EMR, integrated EMR, low IQ, and nonretarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 1974, 79,16-21.
- GARDNER, W. I.: Social and emotional adjustment of mildly retarded children and adolescents: Critical review. *Exceptional Children*, 1966, 33,97-105.
- GICKLING, E. E., y THEOBALD, J. T.: Mainstreaming: Affect or effect. *Journal of Special Education*, 1975, 9,317-328.
- GOODMAN, H.; GOTTLIEB, J., y HARRISON, R. H.: Social acceptance of EMRs integrated into a nongraded elementary school. *American Journal of Mental Deficiency*, 1972, 76,412-417.
- GOTTLIEB, J.: Attitudes toward retarded children: Effects of labeling and behavioral aggressiveness. *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67,581-585.(a).
- GOTTLIEB, J.: Predictors of social status among mainstreamed mentally retarded pupils. Paper presented at the meeting of the American Association on Mental Deficiency. Portland, Oregon, June 1975. (b).
- GOTTLIEB, J.; AGARD, J.; KAUFMAN, M. J., y SEMMEL, M. I.: Retarded children mainstreamed: A study of practices as they affect minority group children. In R. L. Jones (Ed.). *Mainstreaming and the minority child*. Minneapolis: Leadership Training Institute/Special Education, University of Minnesota, 1976.
- GOTTLIEB, J., y BAKER, J. L.: The relationship between amount of integration and the sociometric status of retarded children. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Washington D. C., March 1975.
- GOTTLIEB, J., y BUDOFF, M.: Attitudes toward school by segregated and integrated retarded children. *Proceedings of the American Psychological Association*, 1972, 00, 713-714.
- GOTTLIEB, J., y BUDOFF, M.: Social acceptability of retarded children in non-graded schools differing in architecture.

*American Journal of Mental Deficiency*, 1973, 78,15-19.

GOTTLIEB, J.; COHEN, L., y GOLDS-TEIN, L.: Social contact and personal adjustment as variables relating to attitudes toward EMR children. *Training School Bulletin*, 1974, 71,9-16.

GOTTLIEB, J., y DAVIS, J. E.: Social acceptance of EMRs during overt behavioral interaction. *American Journal of Mental Deficiency*, 1973, 78,141-143.

GOTTLIEB, J.; GAMPEL, D. H., y BU-DOFF, M.: Classroom behavior of retarded children before and after reintegration into regular classes. *Journal of Special Education*, 1975, 9,307-315.

GRONLUND, N. E.: Sociometry in the classroom. New York: Harper, 1959.

GUERIN, G. R., y SZATLOCKY, K.: Integration programs for the mentally retarded. *Exceptional Children*, 1974, 41,173-177.

HARING, N. G., y KRUG, D. A.: Placement into regular programs: Procedures and results. *Exceptional Children*, 1975, 41, 413-417.

IANO, R. P.; AYERS, D.; HELLER, H. B.; McGETTIGAN, J. F., y WALKER, V. S.: Sociometric status of retarded children in an integrative program. *Exceptional Children*, 1974, 40,267-271.

JOHNSON, G. O.: A study of the social position of mentally handicapped children in the regular grades. *American Journal of Mental Deficiency*, 1950, 55,60-89.

KAUFMAN, M. J.; GOTTLIEB, J.; AGARD, J. A., y KUKIC, M. B.: Mainstreaming: Toward an explication of the construct. En E. I. Meyen, G. A. Vergason y R. J. Whelan (Eds.). *Alternatives for teaching exceptional children*. Denver: Love Publishing, 1975.

KIRK, S. A.: Research in education. En H. A. Stevens y R. Heber (Eds.). *Mental retardation*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

KLECK, R., RICHARDSON, S., y RO-

NALD, I.: Physical appearance cues and interpersonal attraction in children. *Child Development*, 1974, 45,305-310.

LAPP, E. R.: A study of the social adjustment of the slow-learning children who were assigned part-time to regular classes. *American Journal of Mental Deficiency*, 1957, 62,254-262.

LILLY, M. S.: Special education: A teapot in a tempest. *Exceptional Children*, 1970, 37,43-49.

MACMILLAN, D. L.: The problem of motivation in the education of the mentally retarded. *Exceptional Children*, 1971, 37,579-586.

MERCER, J. R.: Labeling the mentally retarded. Berkeley: University of California Press, 1973.

MEYERS, C. E.; MACMILLAN, D. L., y YOSHIDA, R. K.: Correlates of success in transition of MR to regular class. (Final Report, Grant No. OEG-0-73-526.3). Pomona, Calif. U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1975.

PAYNE, R., y MURRAY, C.: Principals' attitudes toward integration of the handicapped. *Exceptional Children*, 1974, 41,123-125.

President's Committee on Mental Retardation. *Mental Retardation: Century of decision*. Washington D. C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1976.

SHEARE, J. B.: Social acceptance of EMR adolescents in integrated programs. *American Journal of Mental Deficiency*, 1974, 78,678-682.

SHOTEL, J. R.; IANO, R. P., y MC-GETTIGAN, J. F.: Teacher attitudes associated with the integration of handicapped children. *Exceptional Children*, 1972, 38,677-683.

TALLMADGE, G. K., y HORST, D. P.: A procedural guide for validating achievement gains in educational projects (RMC Report UR-240). Los Altos, Calif.: U.S. De-

partment of Health, Education, and Welfare, 1974.

THURSTONE, T. G.: An evaluation of educating mentally handicapped children in special classes and in regular grades (Project No. OE SAE-6452). Chapel Hill, N.C.: U.S. Office of Education Cooperative Research program, 1959.

WALKER, V.: The efficacy of the resource room for educating mentally retarded children. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, 1972.

ZIGLER, E.: Research on personality structure in the retardate. En N. R. Ellis (Ed.), International review of research in mental retardation (Vol. 1). New York: Academic Press, 1966.