

Déficits socioculturales en niños de educación especial. Elaboración experimental de un programa de rehabilitación**

Juan L. Delgado

Ayuntamiento de Jaén

Juan F. Godoy*

Universidad de Granada

INTRODUCCION

El presente trabajo se inscribe dentro de la compleja y variada problemática que plantean las Aulas de Educación Especial. La Educación Especial ya ha sido centro de interés para otro tipo de trabajos (Giné, 1979; Renau y Roig, 1979; Equipo Psicopedagógico del Hospital de San Juan de Dios de Manresa, 1980; Equipo Psicopedagógico de las Aulas de Educación Especial de Pamplona, 1980; Molina y García, 1983; Ortega, 1983, entre otros).

Como es sabido, las aulas de Educación Especial que actualmente existen en algunos colegios de nuestro país surgieron con el fin de paliar ciertas deficiencias escolares y posibilitar la integración del deficiente mental en el contexto escolar. En la normativa que las regula se recoge que estas aulas estén coordinadas y asesoradas por los equipos de evaluación y equipos de apoyo psicopedagógico; que el personal encargado de las mismas debe ser un pedagogo terapeuta con experiencia y debidamente formado; que no deben contemplarse como unidades aisladas, sino más bien como una constela-

ción dentro de los servicios del sector, lo que haría posible su homogeneidad en cuanto a grados y tipos de alumnos, y se recomienda finalmente que ha de evitarse su conversión en agrupamientos residuales. (Jarque, 1979).

Con la pretendida integración se han ido estableciendo en las escuelas una serie de servicios y equipamientos para la creación y mantenimiento de las «aulas especiales integradas» y, a pesar del desarrollo legal y las formas de funcionamiento, que cambian cada curso escolar, en cada lugar de la geografía española se han desarrollado de forma desigual, pero «con una problemática común» (García Cairó, 1980).

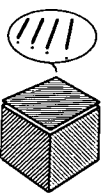
En el caso de Jaén capital estas aulas comenzaron a funcionar y funcionan con independencia del contexto comunitario y educativo presentando una serie de problemas prácticos entre los que resaltamos los cuatro siguientes:

1. Estas aulas carecen de los recursos y planificación necesarios, siendo la improvisación, la ambigüedad y la falta de apoyo de la Administración la norma.

2. Los equipos de evaluación y equipos

* Dirección de los autores: Juan F. Godoy. Universidad de Granada, Colegio Universitario de Jaén, Departamento de Psicología. 23071 Jaén.

* Queremos hacer manifiesto nuestro profundo agradecimiento al Servicio de Bienestar Social del Excmo. Ayuntamiento de Jaén, a la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia y a los Colegios en los que se ha realizado el proyecto. Especial mención merece nuestro equipo de colaboradores: A. Cañas; C. Flores; M. González, M. Lara y F. Medina, que formaron el equipo de evaluación; D. Araque y N. Duro, que realizaron el tratamiento indirecto; A. Ahumada; S. Fernández; F. González; G. Moreno, A. Ortega y P. Sánchez, que formaron el equipo de tratamiento directo; C. Flores, y L. Jiménez que realizaron los informes sociales, y R. Soler, que se encargó de la organización y relaciones públicas.



de apoyo psicopedagógico se ven incapacitados para asistir y colaborar con estas aulas, dada la inferioridad de medios con que cuentan, por lo que no se garantizan los servicios mínimos de prestación técnica y psicopedagógica.

3. Los profesores de pedagogía terapéutica (que son los encargados legalmente de estas aulas) carecen, en general, de la adecuada preparación para llevar a cabo los programas de aprendizaje especializados que exigen las necesidades de estos niños.

4. Y, lo que es más importante, aunque estas aulas contaran con los requisitos suficientes para asegurar su funcionamiento normalizado, la mayor parte de los niños que se encuentran en estas aulas no son deficientes mentales, sino simplemente niños con retraso escolar, con algún tipo de problema de aprendizaje puntual, problemas de adaptación a la escuela, en muchos casos debidos a una falta de escolarización preescolar, etc. Quizá deberían denominarse «clases de recuperación», aunque es impensable una clase de recuperación que mantiene niños durante años escolares completos «aparcados» en dichas aulas.

Estos y otros factores generan una serie de problemas entre los que cabría destacar:

1. Estas aulas suponen un «ghetto» escolar, marginando al niño dentro de la escuela e impidiéndole su integración y contacto con el resto de los niños, perpetuando de alguna forma su discriminación. Igualmente esta marginación se extiende fuera de la escuela.

2. Los profesores encargados de estas aulas no están lo suficientemente especializados en este tipo de problemas, debiendo la Administración garantizar su adecuada formación y actualización. De otra parte, hemos encontrado en algunos de ellos una serie de actitudes que, en general, tienden a considerar a estos niños como difícilmente recuperables.

3. Por su estructura y funcionamiento estas aulas limitan la capacidad de aprendizaje de habilidades sociales y de comunicación de los niños.

4. El proceso de selección de niños para estas aulas es inadecuado, ya que un simple retraso escolar es causa de internamiento en dichas aulas, sin haberse realizado una mínima evaluación fiable y válida de las habilidades del niño, que ya es etiquetado como deficiente cuando quizá sea incómodo, distraído, mal escolarizado, retrasado escolar...

5. Normalmente la reinserción, es decir, la vuelta al aula normal tras un período de

recuperación en un aula de educación especial, se realiza sin constatar ni evaluar su potencial en habilidades concretas. Esta integración está basada en criterios del profesor y es por lo que en muchos casos los niños vuelven a las aulas de Educación Especial en un corto espacio de tiempo.

En la ciudad de Jaén existen actualmente nueve aulas de Educación Especial en siete Colegios Nacionales. Hay que señalar que seis de esas aulas se encuentran en un solo barrio, con una deficiente infraestructura de servicios y variedad de problemas comunitarios.

OBJETIVOS

Es dentro de esta problemática donde se inserta nuestro trabajo, en el que pretendemos demostrar no sólo que este tipo de aulas son inadecuadas, sino que es posible y fácil recuperar a los niños en un corto espacio de tiempo aplicando programas de aprendizaje individualizados, que se adapten al problema puntual del niño, con lo que además se mejora la calidad de la educación que reciben. Pretendemos no sólo validar unos programas de aprendizaje sino demostrar que las aulas de Educación Especial de la ciudad de Jaén no son actualmente una solución a los problemas educativos y que suponen una marginación y aparcamiento de niños problemáticos. Tratamos de demostrar que estas aulas son inadecuadas y su modelo educativo no aporta nada a la educación del niño, creando pautas de comportamiento deficitarias en conductas sociales y cognitivas. La falta de evidencias empíricas en este terreno ha determinado su mantenimiento durante varios años.

Así pues, los objetivos específicos que pretendemos son:

1. Explorar y conocer la situación actual de las aulas de Educación Especial.

2. Conocer el grado de autonomía, el apoyo que reciben y el nivel de preparación del profesorado de las mismas.

3. Conocer las disfunciones educativas reales de los niños en ellas escolarizados, utilizando una evaluación adecuada.

4. Elaborar un programa de rehabilitación, para paliar sus deficiencias.

5. Contrastar la efectividad de nuestros programas de tratamiento actuando directamente en un grupo de niños sin ninguna intervención (grupo de control) y con un grupo de sujetos cuyos profesores hayan re-

cibido información psicológica y pedagógica (grupo de tratamiento indirecto).

EQUIPO

Esta experiencia comenzó en octubre de 1983, con la división de equipos de trabajo con funciones y tareas diferenciadas. Todos los participantes pasaron, antes de realizar su función correspondiente, por una fase de formación de cuatro meses.

- El equipo de evaluadores, tras la primera tarea de aprendizaje de administración, corrección y puntuación de los tests que utilizaría, quedó formado por cinco evaluadores, estando dispuesto para comenzar su intervención a primeros de enero de 1984. La evaluación pretratamiento finalizó el 20 de febrero.
- El equipo de tratamiento indirecto quedó definitivamente formado por dos componentes, con quienes desde octubre a enero realizamos y validamos un «Cuestionario de Conocimientos Terapéuticos para Profesores de Educación Especial», adaptando a nuestros intereses (evaluar los conocimientos terapéuticos de los profesores del grupo de tratamiento indirecto) el previamente utilizado por Pelechano y Colbs (Pelechano 1980), para evaluar los conocimientos terapéuticos de los padres. El cuestionario se realizó adaptando aquellos ítems y términos que en la versión original hacían referencia a aspectos familiares y que en nuestra adaptación fueron referidos al contexto escolar, respetando la estructura del mismo. Asimismo el equipo realizó una selección de material psicológico básico (que se describirá más adelante) que se entregaría a los profesores. El cuestionario fue pasado en febrero y después se entregó el dossier de material seleccionado para que, una vez revisado por los profesores, fuese comentado con los miembros del equipo en reuniones cada 15 días.
- El equipo de tratamiento directo quedó definitivamente formado por seis experimentadores, quienes de octubre a febrero revisaron y desarrollaron programas concretos de actuación para las siguientes áreas: psicomotricidad, memoria, aritmética, desarrollo

de conceptos y pensamiento abstracto, lectura, fonación y escritura. Cada experimentador estaba encargado de un área específica, dirigido y coordinado por nosotros. Se revisaron unos 150 trabajos, seleccionando aquel material que más se adaptaba a nuestras necesidades. Se desarrollaron programas y ejercicios prácticos para cada área y en los apartados no cubiertos por este material desarrollamos juegos, ítems y ejercicios de acuerdo con nuestra experiencia. Todos los experimentadores recibieron información sobre técnicas de observación y evaluación utilizando como base un manual de evaluación conductual. (Fernández Ballesteros y Carrobles, 1980). La coordinación de este equipo se hacía con reuniones con cada uno de los experimentadores una vez a la semana y otra con todos los miembros cada 10 días. La aplicación del programa en las tres aulas en las que actuamos directamente finalizó el 20 de mayo.

- El equipo de asistencia social quedó formado por dos componentes con quienes desde octubre a enero confeccionamos unas hojas de informe social que fuesen capaces de informar de las condiciones físicas, sociales, culturales y económicas que rodeaban a cada niño. Los resultados de estos informes serán analizados en otro trabajo.

METODOLOGIA

Sujetos

De la población total de alumnos de Educación Especial de la ciudad de Jaén (unos 100), el número final al que fue posible pasar la segunda evaluación por problemas de traslado, asistencia, enfermedad, etc. fue de 86, de los que fueron eliminados al azar ocho sujetos, con el fin de igualar los tres grupos, quedando, pues, la muestra definitiva en 78 sujetos. Las edades están comprendidas entre seis y doce años. Pertenecen todos a barrios periféricos y se consideran dentro de la clase social media-baja o baja. Todos tienen un historial académico caracterizado por el retraso escolar. En el Anexo I se presentan las características de los sujetos en cuanto a edad, sexo, nivel socioeconómico, estructura familiar y evaluación pretratamiento.



Grupos

Las aulas fueron asignadas al azar a tres grupos diferentes:

- Un grupo de tres aulas (grupo de tratamiento directo) en el que el equipo de tratamiento directo aplicaría el programa directamente sobre los niños.
- Un grupo de tres aulas (grupo de tratamiento indirecto) en el que el equipo de tratamiento indirecto ofrecería información psicológica y pedagógica a los profesores de las aulas, pero no actuaría sobre los niños.
- Un tercer grupo (grupo de control) formado por otras tres aulas, que no recibirían ningún tipo de tratamiento.

En el anexo II se presenta un cuadro de la composición de los tres grupos, por aulas y colegios.

Instrumentos

Según la edad de los sujetos fueron utilizados como medida de la inteligencia dos de las escalas Wechsler:

- La WPPSI (Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria), edición de TEA, 1981.
- La WISC (Escala de inteligencia de Wechsler para niños), edición de TEA, 1983.

Igualmente se utilizaron:

- El cuestionario de conocimientos terapéuticos, antes citado.
- La hoja de datos sociales, antes citada.

Medidas

La medida utilizada ha sido las puntuaciones típicas de los sujetos en las escalas antes mencionadas.

Igualmente, se han utilizado medidas conductuales que serán objeto de análisis en otro trabajo.

Procedimiento

Evaluación pretratamiento

Todos los sujetos fueron evaluados antes del tratamiento utilizando la escala adecuada para su edad. Los criterios para esta evaluación fueron iguales para los tres grupos.

Procedimiento para el grupo de tratamiento directo

El programa de tratamiento se aplicó a aquellos sujetos que habían puntuado por debajo de la puntuación típica de 8, en la escala aplicada, que corresponde al nivel inferior por debajo del cual la puntuación significa que el sujeto se aleja de los puntajes considerados normales. El programa fue orientado hacia el desarrollo de las habilidades en las que cada niño mostraba mayor déficit, e incluía:

Psicomotricidad:

Comprendía ejercicios generales para toda un aula de tratamiento, y, tras la observación y registro de la ejecución, se repetían, individualmente o por grupos reducidos, los ejercicios peor ejecutados por cada niño. El programa incluía unos 200 ejercicios, divididos en varias modalidades: noción del esquema corporal, coordinación estática, coordinación dinámica general, organización y estructuración espacial y temporal, coordinación perceptivomotriz y todo tipo de estimulaciones auditivas, olfativas, visuales, percepción de tamaños y formas, etc.

Memoria:

Este programa comenzaba con juegos de preparación para sistematizar después ejercicios que pretendían que los niños, en gran grupo primero, e individualmente después, fuesen capaces de aprender a fijar imágenes, voces, letras, etc. Desarrollamos 60 ejercicios divididos en tres modalidades:

1. Ejercicios de concentración, fijación, ejercicios preparatorios con programas de atención y memoria visual, auditiva y táctil.
2. Programa de concentración, eliminación de estímulos irrelevantes e imágenes perturbadoras, memoria a corto y largo plazo, incluyendo ejercicios con variaciones crecientes y decrecientes.
3. Pruebas de memoria a largo plazo, memoria visual de formas e introducción de ejercicios de memoria temporal e intervalo.

Pensamiento abstracto:

Comprendía ejercicios variados y juegos de carácter individualizado con conceptos y hechos u objetos, de forma que se trabajaba primero con los hechos y objetos y su relación entre sí, para pasar posteriormente a la segunda fase, que se iniciaba con los conceptos y su relación con los objetos o hechos de la fase anterior. El programa fina-

lizaba con ejercicios de relación entre los conceptos.

Lectura y escritura:

Se realizó un programa simple de escritura que incluía desde ejercicios de preescritura hasta ejercicios de escritura, que incluían programas desde letras a palabras y frases, con control de tiempos y tareas de reaprendizaje. Igualmente se elaboró un programa complementario de lectura.

Lenguaje y fonación:

Este programa incluía ejercicios perceptivos y gráficos con prácticas visomotoras basadas en la estimulación de la fonación y reproducción oral, que incluía las siguientes fases: 1. Diferenciación de voces, sonidos, idiomas, etc. 2. Lenguaje estimular. 3. Letras y sonidos. 4. Relación vocal-consonante. 5. Palabras triadas. 6. Exposición de frases y formación de las mismas. 7. Ordenación. 8. Repetición.

Razonamiento y conceptos numéricos:

Comprendía una serie de ejercicios de carácter manual, con fichas, monedas, recorres de madera, etc., con los que se pretendía incidir en las siguientes áreas: concepto de número (operaciones básicas y cálculo), medida, topología, geometría y destreza. El programa remitía al niño a su contexto más próximo.

Se dispuso que cada niño tuviera 60 horas de ejercicios durante dos meses y medio, de las cuales, 30 estarían dedicadas a los programas de psicomotricidad y memoria y, el resto, a un programa de entrenamiento individualizado, en función de los datos de la evaluación pretratamiento, recibiendo cada niño aquellos otros contenidos del programa en los que había mostrado mayor déficit.

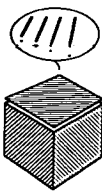
Procedimiento para el grupo de tratamiento indirecto

El equipo de tratamiento indirecto, además de la información que dio a los maestros sobre los tratamientos que se estaban aplicando en el otro grupo, entregó un material seleccionado de contenidos psicológicos y pedagógicos, que incluían:

- Como texto base, el incluido en Palechano (1980), ya citado.
- Como material complementario, un dossier que incluía:
 - Principios básicos de modificación de conducta, extraídos de Ladoucer, Bouchard y Granger (1981).

— Técnicas sobre aplicación de reforzamiento, extraídas de Liberman (1976).

— Ejemplos y casos prácticos, de Whaley y Mallot (1976).



Procedimiento para el grupo de control

El grupo de control sólo recibió la evaluación pre-postratamiento, sin ningún tipo de intervención directa o indirecta.

Evaluación postratamiento

La evaluación postratamiento se realizó utilizándose los mismos criterios que para la pre y distribuyéndose de forma que el tiempo entre evaluaciones fuese el mismo para cada niño (dos meses y medio).

RESULTADOS

Para el análisis de la efectividad del tratamiento se realizó un ANOVA para un diseño mixto de dos factores donde el factor A, manipulado entre grupos, fue el tipo de tratamiento (tratamiento directo, indirecto y grupos de control) y el factor B, manipulado intrasujetos, fueron las diferentes pruebas verbales y manipulativas de las escalas Wechsler de inteligencia (Keppel, 1974; Winner, 1981).

Los resultados indican diferencias altamente significativas entre grupos (A): ($F_{2,75} = 5,1106; p < 0,01$)

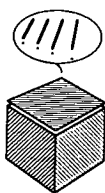
No se obtuvieron diferencias significativas para el factor manipulado intrasujetos (B) ($F_{1,75} = 1,6265; N. S.$), ni para la interacción A \times B.

El análisis de comparaciones reveló que aparecían diferencias significativas en la primera comparación entre el grupo de tratamiento directo y el grupo de tratamiento indirecto ($F_{1,75} = 5,1079; p < 0,05$).

La segunda comparación entre los grupos de tratamiento indirecto y el grupo de control muestra que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones de ambos grupos ($F_{1,75} = 0,6801; N. S.$).

Estos resultados confirma la superioridad de puntuación del grupo de tratamiento directo con respecto al grupo de tratamiento indirecto y al grupo control.

Se realizó un análisis adicional para contrastar la utilización del ANOVA realizado. Este análisis consideró las medidas pretratamiento como una variable predictora (co-



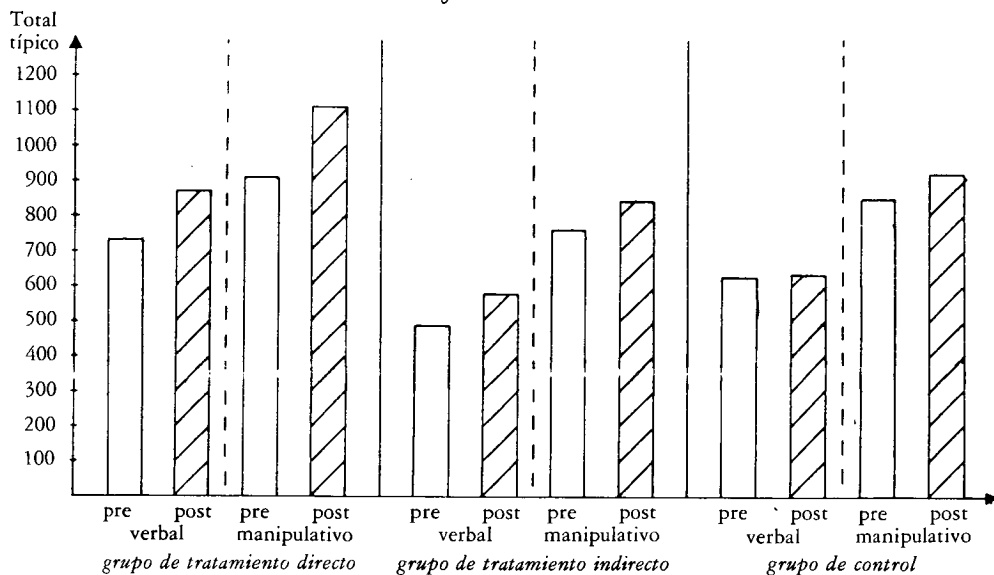
variado) de las puntuaciones postratamiento. Es decir, se realizó un ANCOVA respecto de las medidas de cada grupo en las medidas pretratamiento y postratamiento. Este análisis reveló diferencias significativas ($F_{2,24} = 6,0405$; $p < 0,05$) entre grupos, una vez eliminado de la variable dependiente (puntuación pretratamiento) lo que puede ser predicho a partir del covariado (pun-

tuciones postratamiento). Este análisis revalida el primer ANOVA en el sentido de que potencia y confirma los resultados obtenidos en éste sobre el efecto del programa de tratamiento aplicado.

En la gráfica 1 puede constatarse las diferencias entre los tres grupos en las puntuaciones típicas obtenidas, la evaluación pre y postratamiento.

GRAFICO 1

Evolución pre-post de los grupos



DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Nuestro análisis compara a los grupos de forma que los resultados de los tratamientos aplicados y los sujetos que los han recibido son contrastados con los sujetos no tratados o con intervención en los maestros, por lo que la diferencia observada entre los tres grupos significa que el tratamiento aplicado a los sujetos implica una mejoría de puntuación en el test aplicado y por tanto una supuesta mejora en términos de aprendizaje con respecto al grupo no tratado o a la actuación con el profesor.

El análisis de resultados presentados indica que aparecen diferencias entre grupos (factor A), lo cual muestra claramente que la aplicación directa de técnicas y ejercicios psicológicos y pedagógicos como los aplicados influye decisivamente sobre el desarrollo educativo de los niños de las aulas de Educación Especial por encima de los sujetos de tratamiento indirecto y control.

Una vez comparados los grupos (análisis de comparaciones), se evidencia que el grupo de sujetos tratados obtiene puntuaciones significativamente superiores a los sujetos que han recibido tratamiento indirecto, es decir, información y documentación a los profesores y al grupo de control, sin actuación ni intervención directa o indirecta.

Estos resultados cuestionan de base el sistema educativo y las premisas y funcionamiento de las aulas de Educación Especial ya que han bastado 60 horas de tratamiento para cada sujeto para observar tal diferencia. Esto nos hace pensar que la «recuperación» y «adaptación» al ritmo educativo «normal» no depende de una aplicación educativa en aulas de Educación Especial, sino que se basa en un estudio individual y uso de las técnicas necesarias en cada caso, así como la planificación de programas de aprendizaje capaces de paliar los déficit puntuales observados.

Además de los anteriores resultados es

interesante observar que el tratamiento es igualmente efectivo en las diferentes áreas al no aparecer diferencias significativas en la variable manipulada intrasujetos (factor B), lo cual valida nuestra forma de trabajo. Como es sabido, los tests aplicados contienen cinco pruebas verbales y cinco manipulativas. El hecho de que el tratamiento no afecte por separado a ambas variables significa que éste ha sido continuo en el sentido de que afectó por igual a variables verbales y manipulativas. Esto confirma la necesidad de incluir en las intervenciones educativas programas de psicomotricidad y memoria que son la base de nuestra intervención manipulativa, ya que el resto de nuestros programas son típicamente verbales, aunque hay que advertir que en la aplicación práctica esta separación es difícilmente apreciable. Si sólo hubiéramos realizado una terapia verbal los resultados hubieran mostrado diferencias en este factor. Además, nuestra intención es no sólo validar nuestros programas de aprendizaje sino demostrar que la metodología de aplicación de las técnicas depende en gran parte de varios factores entre los que se encuentra un período de observación, registro de datos, elección de reforzadores y aplicación, así como la adaptación al comportamiento del niño (mediante juegos, ejercicios...), de una serie de pautas comportamentales y cognitivas que son eficaces para el aumento del repertorio de respuestas que el niño da en el sistema educativo y pedagógico donde se desarrolla.

En resumen, a pesar de que consideremos en un tratamiento los contenidos como importantes, a la hora de la aplicación es igualmente importante la metodología. Nuestro trabajo evidencia la necesidad de la incorporación de instrumentos de análisis y registro de datos para adaptarse así a las necesidades educativas reales de los niños. Algunos de los trabajos en este tema carecen de ellos y plantean serios problemas metodológicos.

El siguiente resultado de interés es el que se refiere a la no existencia de diferencias

entre los grupos de tratamiento indirecto y control. Suponíamos que los profesores informados en técnicas y conocimientos psicológicos tendrían más efecto sobre los niños que los profesores que no tuvieran ninguna información sobre esta materia. Los resultados no confirman lo anterior y evidencian que hace falta una revisión de los modelos y formas de actuación en el sistema educativo en torno a los problemas de los niños que actualmente se encuentran en aulas de Educación Especial.

Conclusiones y alternativas

El trabajo presentado no pretende ser un análisis definitivo de la problemática actual de las aulas de Educación Especial dentro del sistema escolar, más bien intenta evidenciar cuáles son los parámetros y los aspectos educativos de las aulas en tal sistema. Del mismo pueden obtenerse un gran número de conclusiones, entre las que destacamos las siguientes:

1. Que las aulas de Educación Especial tal y como funcionan actualmente no son una solución a los problemas educativos de los niños escolarizados en ellas, ya que no existe una planificación adecuada, tienen pocos medios, son meramente asistenciales y no tienen apoyo psicopedagógico.
2. Que es necesaria la formación y utilización de personal cualificado para la recuperación y rehabilitación de estos problemas.
3. Que es necesario utilizar programas verdaderamente rehabilitadores y planificarlos adecuadamente con el fin de permitir al niño permanecer en las aulas de niños «normales» que es donde únicamente puede establecer los contactos adecuados, ya que en las aulas de Educación Especial sólo tienen ejemplos de carencias.
4. Que es igualmente importante la relación directa especialista-niño de forma que permita al terapeuta centrarse en el niño y ofrecerle una alternativa realmente rehabilitadora.





Anexo I

CARACTERISTICAS PROMEDIO DE LOS SUJETOS EN CUANTO A EDAD, SEXO, NIVEL SOCIOECONOMICO¹, NUMERO DE COMPONENTES DE LA FAMILIA Y CI PRETRATAMIENTO

Número sujetos	Edad	Sexo V M	Nivel socioeconómico	Componentes familiares	C. I.
78	9a 8m	49 29	medio-bajo	6.34	63.50

¹ El nivel socioeconómico asignado a cada sujeto se basó en los siguientes criterios:

Clasificación	Ingresos mensuales
inferior	no tiene ingresos
bajo.....	menos de 25.000 pts
medio-bajo.....	de 25.000 a 50.000 pts
medio.....	de 50.000 a 70.000 pts
medio-alto.....	de 70.000 a 90.000 pts
alto.....	de 90.000 a 120.000 pts
superior.....	más de 120.000 pts

Anexo II

DISTRIBUCION DE LAS AULAS POR GRUPOS

Grupo de tratamiento directo	Un aula del colegio Peñamefécit Id. del Santa Teresa Id. del Cándido Nogaes
Grupo de tratamiento indirecto	Un aula del colegio Serrano de Haro Id. del Santo Domingo Id. del Cándido Nogaes
Grupo de control	Un aula del colegio Ruiz Jiménez Id. del Santo Domingo Id. del San José

Resumen

La experiencia realizada en las aulas de Educación Especial en la ciudad de Jaén pone de relieve los problemas educativos que plantean las mismas. Presentamos un tratamiento rehabilitador aplicado a un grupo de niños de educación especial y se contrastan los resultados con otros dos grupos que no reciben directamente el programa. Los resultados obtenidos revelan la efectividad del tratamiento y la inadecuación del actual sistema de aulas de Educación Especial en el contexto escolar. Se discuten y analizan los factores implicados y se ofrece evidencia experimental de los mismos. A partir de los resultados se extrae una serie de consecuencias de interés, sobre todo de cara a la aplicación educativa.



Summary

The experience developed in the Special Education classrooms in the city of Jaen shows the educational problems involved in this type of education.

This paper presents a rehabilitation treatment applied to a group of children attending Special Education classes and the results are contrasted with those obtained from two other groups of the children to whom the program was not directly applied. The results show the effectiveness of the treatment and the inadequacy of the current Special Education system in an school context. The main factors are discussed and experimental evidence is offered. From the results some consequences are drawn which are especially interesting with respect to their educational application.

Résumé

L'expérience réalisée dans les classes d'Education Spéciale à Jaen met en relief les problèmes éducatifs qu'elles posent. On présente un traitement de réhabilitation appliqué à un groupe d'enfants d'Education Spéciale et on observe le contraste des résultats avec les deux autres groupes qui n'ont pas reçu directement le programme. Les résultats obtenus démontrent l'efficacité du traitement et l'inadéquation de l'actuel système de classes d'Education Spéciale dans le contexte scolaire. On discute et on analyse les facteurs impliqués et on montre leur évidence expérimentale. A partir des résultats on extrait une série de conséquences d'un grand intérêt éducatif.

Referencias

- EQUIPO PEDAGÓGICO EN AULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE PREESCOLAR DE LA CIUDAD DE PAMPLONA: «Situación actual y alternativas de la psicología escolar en España», *Infancia y aprendizaje*, 1980, 10, 109-115.
- EQUIPO PSICOLÓGICO DEL HOSPITAL DE SAN JUAN DE DIOS (MANRESA): «El aula de educación especial en el proceso de transformación de la escuela», *Infancia y aprendizaje*, 1980, 10, 100-108.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R., y CARROBLES, J. A. I., (dirs): *Evaluación conductual*. Madrid: Pirámide, 1980.
- GARCÍA-CAIRÓ, M.: «Crítica y alternativas al aprovechamiento de las aulas de educación especial en los colegios nacionales de EGB». *Infancia y aprendizaje*, 1980, 10, 121-122.
- GINE, G.: «Deficiencia y acción educativa», *Cuadernos de Pedagogía*, 1979, 55/56, 46-51.
- JARQUE, J. M.: «El plan nacional», *Cuadernos de Pedagogía*, 1979, 55/56, 22-26.
- KEPPEL, G.: *Design and analysis: A researcher's handbook*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1973.
- LADOUER, R.A.; BOUCHARI, M.A., y GRANGER, L. (eds): *Principios y aplicaciones de las terapias de conducta*. Madrid: Debate, 1981.
- LIBERMAN, R. P.: *Iniciación al análisis y terapéutica de la conducta*. Barcelona: Fontanella, 1976.
- MOLINA, S., y GARCÍA, E.: «Fracaso del profesor o fracaso del sistema». *Cuadernos de Pedagogía*, 1983, 102-103, 22-26.
- ORTEGA, J. L.: «El enfoque sistemático en educación especial», *Infancia y aprendizaje*. 1983, 21, 99-122.
- PELECHANO, V.: *Terapia familiar comunitaria*. Valencia: Alfaplus, 1980.
- RENAU, D., y ROIG, M.: «Las aulas de recuperación», *Cuadernos de Pedagogía*, 1979, 55/56, 39-43.
- WHALEY, D. L., y MALLOT, R. W.: *Psicología del comportamiento*. Barcelona: Fontanella, 1976.
- WINNER, B. G.: *Statistical principles in experimental desing*. Nueva York: McGraw-Hill, 1971.