

# ESTUDIO EMPÍRICO DE LAS VARIABLES QUE INCIDEN EN EL PROGRESO DE LOS ALUMNOS DEFICIENTES MENTALES INTEGRADOS

*por*

*Dra. M.ª Luisa Dueñas Buey*

Profesora Ayudante

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

## 1. INTRODUCCIÓN

La integración es uno de los temas más debatidos en la actualidad dentro de la educación especial y que ha ido adquiriendo cierta relevancia por sus repercusiones en la escuela ordinaria. Constituye una cuestión compleja que envuelve múltiples variables (CORMAN y GOTTLIEB, 1978) y la investigación tendente a identificar, definir y resolver la relación entre estas variables para la integración a gran escala, está por hacer (MEYEN y ALTMAN, 1982).

La mayor parte de la investigación existente es o descriptiva o comparativa —estudios de eficacia— (HEGARTY y POCKLINGTON, 1981; HOGSON et al., 1984). Dentro de las investigaciones de tipo descriptivo son escasos los trabajos centrados en las tareas con las que habitualmente se enfrenta el profesor: adaptación de planes de estudio, búsqueda de estrategias educativas para el niño con necesidades especiales, o definición de su propio rol y el de otras personas involucradas en el proceso educativo (MEYEN y ALTMAN, 1982).

Los estudios e investigaciones existentes sobre eficacia de la integración escolar han sido objeto de análisis críticos en sus metodologías (CEGELKA y TYLER, 1970; KAUFMAN y ALBERTO, 1976; CAVE y MADISON, 1978; CORMAN y GOTTLIEB, 1978; HEGARTY y POCKLINGTON, 1981; HEGARTY et al. 1982; WEDER y ROBERTS, 1982). Ello permite disponer de diversas orientaciones generales sobre las precauciones a tener en cuenta en el diseño de un trabajo de investigación sobre estos temas.

Así, se ha destacado principalmente:

- La necesidad de cuidar al máximo la aplicación de pruebas, en el sentido de que éstas deben ser adecuadas a la población a la que se apliquen.
- La conveniencia de hacer constar de manera adecuada las características de los principales elementos que inciden en todo proceso educativo y en particular en todo proceso de integración escolar.

De acuerdo con la tipología admitida parece claro que los estudios de mayor utilidad deben situarse en un punto intermedio entre los puros estudios de eficacia y los meros estudios descriptivos, debiéndose conjugar la cuantificación con los resultados cualitativos.

Por otra parte, está generalmente admitida la importancia de la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, destacándose por toda la doctrina como un elemento aún de mayor importancia en el caso de la educación de los niños deficientes.

La bibliografía existente (KEPHART, 1960; GORTON et al., 1965; PATTERSON, 1968; SCIBAK, 1983; MARDOMINGO, 1984) pone de manifiesto los resultados generalmente positivos obtenidos por los sujetos deficientes mentales sobre la base de las técnicas de modificación de conducta: con ellas se han obtenido aumentos de los niveles del cociente intelectual y del rendimiento académico (BANDURA, 1969; KAZDIN, 1975; KAZDIN y GRAIGHEAD, 1973; ULLMAN y KRASNER, 1969).

Nuestro trabajo de investigación (DUEÑAS, 1988 a), se inscribe en el referido marco teórico: búsqueda de una posición intermedia entre los estudios descriptivos y los de eficacia, preocupación por los aspectos cualitativos del proceso educativo, y participación de los padres como elemento importante en el proceso de integración de sus hijos deficientes, mediante la aplicación, a través de ellos, de unos *Programas Conductuales Educativos*.

Con él y teniendo en cuenta las limitaciones de toda investigación individual (obligada pequeña escala temporal y espacial), se ha pretendido una aproximación al conocimiento de las variables que inciden en el progreso de los alumnos deficientes mentales ligeros, contribuyendo a la clarificación de los elementos a considerar en la implementación de un modelo de integración escolar para sujetos deficientes mentales ligeros en E.G.B.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Objetivos

En nuestra investigación (op. cit.) se intentó analizar, además de los efectos mismos de la integración, fundamentalmente la incidencia que en el progreso del

alumno deficiente mental integrado tenían: la participación de los padres, algunas características del profesor de clase y del profesor de apoyo, el entorno socio-ambiental y la infraestructura del centro educativo, y algunas características de los compañeros de clase. Este artículo se refiere a la incidencia de la participación de padres articulada a través de unos *Programas Conductuales Educativos*.

## 2.2. Muestra

Consta de 54 alumnos, repartidos en los siguientes grupos:

- Grupo de niños deficientes mentales escolarizados en un Centro de Educación Especial: Grupo E.E.—19 alumnos—.
- Grupo de niños deficientes mentales integrados en Centros Normales que reciben apoyo de sus padres: Grupo I.P. —11 alumnos—.
- Grupo de niños normales escolarizados con niños deficientes mentales: Grupo N. —12 alumnos—.
- Grupo de niños deficientes mentales integrados en Centros Normales que no reciben apoyo de sus padres: Grupo I.S.P. —12 alumnos—.

Nuestro trabajo se realizó con niños deficientes mentales ligeros y límites. Se ha constatado que es el tipo de niños que obtiene resultados positivos, tanto en desarrollo académico como en adaptación social (CARLBERG y KAVALE, 1980), en tanto que la educación de niños con deficiencias severas en escuelas y clases regulares no siempre es fácil, y requiere creatividad y mucho esfuerzo» (TAYLOR y FERGUSSON, 1985, pág. 142). También debemos tener en cuenta que tal tipo de niños constituye el núcleo principal de los susceptibles de integración (Mac MILLAN et al., 1986). Por ello, un criterio previo para definir los centros que constituirían nuestra subpoblación de trabajo de centros fue el tipo de deficiencia de los alumnos que iban a ser integrados en ellos.

Se eligieron niños de los cinco centros experimentales de integración que había en Madrid —capital—, seleccionados para integrar a niños deficientes mentales ligeros y límites durante el curso 1985-1986; el muestreo de centros para niños integrados y normales es por tanto, incidental. Dentro de estos cinco centros se tomaron todos los niños integrados que habían cursado segundo de preescolar —6— y primero de E.G.B. —17—, esto es, 23 en total.

En concordancia con esta cifra se eligieron al azar otros 23 alumnos deficientes mentales ligeros escolarizados en un centro de educación especial, del total de los que en dicho centro cursaban primero y segundo de E.G.B.; su elección fue deliberada o intencional. De esta muestra, se eliminaron cuatro con los que no fue posible realizar las pruebas programadas en esta investigación, debido a su bajo nivel madurativo.

Dado el número de niños deficientes mentales ligeros y límites integrados —23—,

se pensó dividirlos en dos grupos similares a efectos de seleccionar la muestra de aquellos alumnos de este tipo que serían objeto de la intervención de los padres a través de nuestros *Programas Conductuales Educativos*. No obstante, conscientes del nivel de colaboración exigible para llevar a cabo nuestro programa, pensamos que lo más operativo sería tener en cada centro una reunión previa con los padres de los niños sujetos de integración y plantearles con carácter general nuestro objetivo.

En uno de los colegios —con 6 alumnos integrados—, no se obtuvo ningún asomo de posible colaboración. En los restantes centros —cuatro, con 17 alumnos integrados—, la respuesta primera que se obtuvo permitió considerarlos a todos como posibles miembros de la muestra de niños integrados con apoyo de padres. De estos 17 alumnos integrados se eligieron al azar 12, a los que se les aplicarían los *Programas Conductuales Educativos* (si bien, con uno de ellos, no se pudo llevar adelante el Programa por falta de colaboración paterna).

La muestra de niños normales escolarizados con niños deficientes mentales integrados, se fijó con un tamaño de 12 (similar a los de niños integrados con apoyo de padres (11) y de niños integrados sin apoyo de padres (12)). Estos niños normales se eligieron de forma que, en cada colegio, hubiera un número de niños normales elegidos en proporción al número de niños integrados existentes en dicho colegio. Dentro de cada colegio la elección se hizo al azar.

Todos los alumnos pertenecían a estratos de clase media y medibaja, y su residencia era urbana.

### 2.3. Variables

La escuela, como comunidad educativa abierta, conlleva la consideración en ella de varios agentes educativos. Su mera consideración no aportaría nada al proceso educativo sin un planteamiento de participación que suponga un elemento enriquecedor de sus distintas aportaciones.

Los principales protagonistas de esta participación son, evidentemente, los alumnos, los profesores y los padres. De ahí, que en nuestro trabajo de investigación tengamos en cuenta la participación de tales elementos personales, toda vez que ello, junto con el centro educativo, entendido como «un conjunto de personas y recursos de todo tipo debidamente articulados, en orden a conseguir una acción educativa coherente» (DARDER y LÓPEZ, 1985, pág. 5), es lo que puede contribuir, de una manera importante, a que los niños deficientes mentales puedan lograr iguales o mejores resultados educativos integrados en un centro escolar normal que escolarizados en un centro de Educación Especial.

Las variables de nuestro trabajo de investigación agrupadas por bloques son las siguientes:

- a) Variable dependiente: El progreso o retroceso de los alumnos deficientes mentales ligeros integrados en un centro escolar normal.

## b) Variables independientes:

- b.1. Participación de los padres, articulada a través de los *Programas Conductuales Educativos*.
- b.2. Características del profesorado: profesor de clase y profesor de apoyo. Se consideraron los siguientes aspectos: motivación, actitud de aceptación, trabajo en equipo, preparación pedagógica, y valoración de expectativas de resultados y del modelo empleado en la experiencia de integración.
- b.3. Características del Centro Educativo en que tiene lugar la integración. En concreto: entorno socio-ambiental e infraestructura del centro escolar.
- b.4. Características de los alumnos normales, compañeros de los alumnos deficientes integrados. Entre ellas se consideraron: actitud de aceptación, relación interpersonal, semejanzas y diferencias.

## 2.4. Instrumentos

A los 54 alumnos de nuestra muestra, y en tres momentos del curso escolar —comienzo, mediados y final de curso—, se les aplicaron las siguientes pruebas en las áreas que se indican:

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| —Área de inteligencia:            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de Stanford-Binet.</li> <li>• Escala de Pintner-Paterson.</li> </ul>   |
| —Área de aprendizaje:             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Test de Goodenough.</li> <li>• Evaluación del desarrollo de las aptitudes básicas del aprendizaje de R. Vallet.</li> <li>• Test de conceptos básicos de Boehm.</li> <li>• Test giestáltico visomotor de L. Bender.</li> </ul> |
| —Área de adaptación:              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario de personalidad para niños E.S.P.Q.</li> </ul>   |
| —Área de autonomía personal:      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del progreso en el desarrollo social y personal —PAC— de GUNZBURG.</li> </ul>  |
| —Área de técnicas instrumentales: | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informe pedagógico individual, de elaboración propia.</li> </ul>  |

La participación de los padres se instrumentalizó a través de una aportación original y central de nuestro trabajo: se trata de los *Programas Conductuales Educativos* (P.C.E.), acompañados del *Manual para padres*, un instrumento específicamente diseñado y elaborado por la autora, como elemento reforzador del proceso de integración. En concreto se diseñaron cuatro Programas Conductuales Educativos:

- Programa de Comportamientos Cognitivos.
- Programa de Comportamientos Instrumentales.
- Programa de Adaptación Social.
- Programa de Habilidades de Autonomía.

Cada programa consta de nueve conductas y cada conducta de cuatro pasos secuenciados por orden de menor a mayor dificultad.

Mensualmente, a lo largo del curso escolar 85-86, se realizaron reuniones con los padres en cada uno de los cuatro Centros Experimentales de Integración donde había niños integrados de nuestra muestra que realizaban los P.C.E. En dichas reuniones se entregaba a los padres un programa de cada área. A lo largo del mes, los padres iban anotando los resultados (éxitos o fracasos) que había conseguido su hijo en una hoja de registro.

En relación con los otros tres grupos de variables independientes, únicamente señalaremos aquí lo siguiente (DUEÑAS, 1988 a):

- Las características del profesorado se consideraron a través de unos cuestionarios de opinión, de elaboración propia, cumplimentados por tales agentes personales y por los Directores de los Centros en los tres momentos del curso escolar en que se efectuaron las pruebas indicadas anteriormente.
- Las características del centro se obtuvieron a través del correspondiente Proyecto Educativo y de las informaciones obtenidas personalmente por la autora.
- Las características de los alumnos normales fueron consideradas a través de los referidos cuestionarios de opinión —actitud de aceptación, semejanzas y diferencias— y de sociogramas —relación interpersonal— efectuados en los tres momentos del curso escolar en que se hicieron las pruebas.

## 2.5. Diseño

Para alcanzar los objetivos de nuestro trabajo, y dentro del diseño entendido con *plan* a su servicio, nos hemos servido de tres tipos de diseños:

- **Diseño inter-grupos**, mediante el cual se comparan las puntuaciones de sujetos pertenecientes a los cuatro grupos de nuestra muestra.
- **Diseño intra-grupos**, donde se comparan las puntuaciones obtenidas en distintos momentos del curso escolar, dentro de cada uno de los cuatro grupos de la muestra; con la finalidad de constatar *el progreso* en cada una de las variables estudiadas.
- **Diseño de sujeto único**, individual, por el que se pretende hacer una valoración de los logros conseguidos por cada uno de los sujetos en proceso de integración.

## 2.6. Tipos de Análisis

En concordancia con los tres tipos de diseño indicados, se han efectuado tres tipos de análisis:

**Análisis transversales:** comparaciones entre los siguientes pares de grupos de alumnos:

- Grupo I.P. frente a Grupo I.S.P.
- Grupo I.S.P. frente a Grupo E.E.
- Grupo I.P. frente a Grupo N.

En estos análisis, orientados a la constatación de las posibles diferencias en las variables estudiadas, se utilizó el análisis de covarianza (ANACOVA). Como de cada variable del estudio se tenían normalmente sus valores en tres momentos del curso escolar —cada una originaba tres variables de trabajo—, se utilizó como covariable uno de los pretest existentes.

**Análisis longitudinales:** Comparaciones dentro de cada uno de los cuatro grupos de la muestra a lo largo del curso escolar para determinar si existe progreso y en qué momento. La técnica estadística utilizada fue el análisis de varianza (ANAVA).

Para cada variable de estudio, y para cada grupo, se contrastó la igualdad de las medias correspondientes a los tres momentos considerados del curso escolar (principio, mitad y final de curso). Posteriormente, cuando se obtuvieron diferencias significativas, se hicieron los tres contrastes binarios para detectar el momento o los momentos, en que se produjeron las diferencias.

**Análisis intra-sujeto:** realizado dentro de cada sujeto sobre la base de sus resultados, para ver si había progreso o retroceso a nivel individual a lo largo de los tres controles efectuados. Este análisis se refiere a los alumnos deficientes mentales integrados. Esta valoración se ha efectuado cualitativamente a través de las Fichas-Resumen de resultados de cada uno de los alumnos.

## 3. RESULTADOS

Seguidamente ofrecemos algunos de los resultados más relevantes que inciden en el progreso de los alumnos deficientes mentales integrados, fundamentalmente los relativos a la incidencia de la participación de los padres, remitiendo al informe completo de nuestra investigación (DUEÑAS, 1988 a) a todo aquel que desee precisar, ampliar o profundizar en los datos ofrecidos.

### Análisis Transversales

#### I. Área de Aprendizaje

I.1. Contrastes entre el grupo I.P. e I.S.P.: Se observan diferencias significa-

tivas a favor del primer grupo —integrados con apoyo de padres—, entre las medias ajustadas del tercer control, para las siguientes variables de este área: *discriminación táctil* y *desarrollo del lenguaje*, y ello tomando como covariable tanto el primero como el segundo control; del mismo modo se dan diferencias en la variable *discriminación auditiva*, si bien sólo en el caso de tomar como covariable el segundo control. Ello nos indica que la incidencia de los P.C.E. aplicados por los padres ha sido efectivo, en estas variables, a final de curso. (Tabla n.º 1).

TABLA 1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TRASVERSAL:  
ÁREA DE APRENDIZAJE

PRUEBA VARIABLE:	GRUPOS		CONTROL		F	PROB	SIGN
	$\bar{X}$ Ajust.	$\bar{X}$ Ajust.					
VALETT:	I.P. 5,8456	I.P.S. 5,7248	1	2	0,60	0,4478	--
"Discriminación táctil".	I.P. 6,3736	I.P.S. 6,0325	1	3	4,41	0,0486	**
	I.P. 6,3367	I.P.S. 6,0663	2	3	4,17	0,0545	*
VALETT:	I.P. 4,9325	I.P.S. 4,8118	1	2	0,39	0,5408	--
"Discriminación auditiva".	I.P. 5,5102	I.P.S. 4,9489	1	3	3,42	0,0792	--
	I.P. 5,4599	I.P.S. 4,9951	2	3	4,65	0,0434	**
VALETT:	I.P. 5,1418	I.P.S. 4,7032	1	2	3,03	0,0971	--
"Desarrollo del lenguaje".	I.P. 5,8522	I.P.S. 5,0937	1	3	10,48	0,0041	***
	I.P. 5,6393	I.P.S. 5,2888	2	3	4,51	0,0463	**

I.2. **Contrastes entre el grupo E.E. y el I.S.P.:** Se comprueba la existencia de diferencias significativas en las variables *discriminación visual* y *desarrollo conceptual* en el tercer momento del curso escolar —tomando como covariable el segundo control—, y en la variable *conceptos espaciales* en el segundo momento del curso escolar o mitad de curso, siempre a favor del grupo I.S.P. Ello parece indicar que el tipo de escolarización integrada incide de forma positiva en estas variables. (Tabla 2).



TABLA 2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TRASVERSAL:  
ÁREA DE APRENDIZAJE

PRUEBA VARIABLE:	GRUPOS		CONTROL		F	PROB	SIGN
	X Ajust.	X Ajust.					
VALETT:	E.E. 6,0510	I.P.S. 5,8775	1	2	0,70	0,4110	--
"Discriminación visual".	E.E. 6,1341	I.P.S. 6,1625	1	3	0,01	0,9125	--
	E.E. 6,0542	I.P.S. 6,2890	2	3	7,60	0,0102	**
VALETT:	E.E. 5,7490	I.P.S. 5,6889	1	2	0,35	0,5582	--
"Desarrollo conceptual".	E.E. 5,8387	I.P.S. 6,0469	1	3	2,74	0,1088	--
	E.E. 5,8161	I.P.S. 6,0827	2	3	12,79	0,0013	***
BOEHM:	E.E. 15,4591	I.P.S. 17,2729	1	2	5,48	0,0224	**
"Conceptos espaciales".	E.E. 16,6185	I.P.S. 17,4373	1	3	0,71	0,4070	--
	E.E. 16,9934	I.P.S. 16,8437	2	3	0,02	0,8948	--

**I.3. Contraste entre el grupo I.P. y el grupo N.:** Se detectan diferencias significativas en las variables de *aprendizaje* medido por la prueba de Bender, *discriminación táctil*, *conceptos espaciales* e *integración motriz y desarrollo físico*, en el segundo control, y siempre a favor del grupo de niños normales. Sin embargo, estas diferencias en el caso de las tres primeras variables, no se mantienen en el tercer control, lo que pudiera ser debido a la incidencia de los P.C.E. realizados por el grupo I.P. (Tabla 3).

TABLA 3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TRASVERSAL:  
ÁREA DE APRENDIZAJE

PRUEBA VARIABLE:	GRUPOS		CONTROL.		F	PROB	SIGN
	$\bar{X}$ Ajust.	N.	1	2			
BENDER:	I.P.	N.	1	2	5,28	0,0325	**
	5,7862	6,5292					
	I.P.	N.	1	3	1,85	0,1884	--
	6,0467	6,8737					
	I.P.	N.	2	3	0,20	0,6578	--
	6,3307	6,6135					
VALETT:	I.P.	N.	1	2	6,64	0,0180	**
	6,1386	6,5396					
"Discriminación táctil".	I.P.	N.	1	3	1,35	0,2596	--
	6,5418	6,6699					
	I.P.	N.	2	3	0,65	0,430	--
	6,6491	6,5716					
BOEHM:	I.P.	N.	1	2	5,28	0,0326	**
	16,7632	19,8836					
"Conceptos espaciales".	I.P.	N.	1	3	2,16	0,1571	--
	18,1140	20,3954					
	I.P.	N.	2	3	1,55	0,2272	--
	18,3060	20,2194					
VALETT:	I.P.	N.	1	2	5,16	0,0344	**
	6,3125	6,5885					
"Integración motriz y desarrollo físico"	I.P.	N.	1	3	7,26	0,0140	**
	6,4809	6,7674					
	I.P.	N.	2	3	2,82	0,1085	--
	6,5339	6,7188					

## II. Área Instrumental

Entre el grupo de niños I.P. y el grupo de niños I.S.P. se observan diferencias significativas en las variables lectura y cálculo en el tercer momento del curso escolar, tomando como covariable el primero y el segundo. Con respecto a la variable escritura, las diferencias significativas que se han producido en el segundo control siguen manteniéndose, y aumentando, en el tercer control, tomando como covariable el primero y el segundo (Tabla 4).

TABLA 4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TRASVERSAL:  
ÁREA INSTRUMENTAL

PRUEBA	GRUPOS		CONTROL		F	PROB	SIGN
	X Ajust.	X Ajust.					
LECTURA	I.P.	I.S.P.	1	2	1,05	0,3176	--
	3,3646	3,0823					
LECTURA	I.P.	I.S.P.	1	3	6,88	0,0163	**
	4,5351	3,1761					
LECTURA	I.P.	I.S.P.	2	3	7,91	0,0108	**
	4,3442	3,3511					
CALCULO	I.P.	I.S.P.	1	2	0,55	0,4679	--
	3,6505	3,4870					
CALCULO	I.P.	I.S.P.	1	3	9,04	0,0070	***
	4,8002	3,8497					
CALCULO	I.P.	I.S.P.	2	3	9,71	0,0054	***
	4,7231	3,9204					
ESCRITURA	I.P.	I.S.P.	1	2	3,29	0,0848	*
	4,0496	3,7045					
ESCRITURA	I.P.	I.S.P.	1	3	14,26	0,0012	***
	5,3166	4,2097					
ESCRITURA	I.P.	I.S.P.	2	3	12,10	0,0024	***
	5,1123	4,3969					

Estas diferencias se dan a favor del grupo I.P. en todas las variables, lo cual nos hace pensar que los P.C.E. aplicados por los padres han ejercido una influencia notoria sobre este área instrumental —variables: lectura, escritura y cálculo—, pues el Programa Cognitivo e Instrumental incide en la misma.

### Análisis longitudinales

Como síntesis podemos concluir que los cuatro grupos —I.P., I.S.P., E.E. y N.— han progresado a lo largo del curso escolar en la variable E.M. medida por la prueba de Terman y en las tres variables del área instrumental (lectura, escritura y cálculo), excepto en el grupo de niños E.E. en el que, en la variable cálculo, no se detecta ese progreso en la mitad de curso.

Hay que destacar, la evolución positiva que se ha producido en el grupo I.P. en la variable E.M. manipulativa según Pintner (circunstancia que también se da en el grupo N.), así como la variable G del PAC (evaluación global del progreso en el desarrollo social y personal), avances que no se han producido ni en el grupo I.S.P., ni en el grupo E.E. Ello parece indicar que la incidencia de los P.C.E. aplicados por los padres al primer grupo I.P. ha sido positiva. (Tabla n.º 5).

TABLA 5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS LONGITUDINAL

PRUEBA	GRUPO	CONTROL			F	PROB	SIGN
		1º	2º	3º			
PINTNER	N	7,5000	7,8333	9,5833	7,09	0,0042	***
	I.P.	5,2727	6,0909	7,1818	19,25	0,0000	****
	I.S.P.	6,6666	6,7500	7,0833	1,45	0,2555	--
	E.E.	6,7894	6,4736	7,1578	1,36	0,2689	--
PAC-G	N	388,5000	---	401,6666	0,32	0,5847	--
	I.P.	182,0000	---	249,1818	10,05	0,0100	***
	I.S.P.	224,6666	---	256,4166	3,92	0,0734	*
	E.E.	216,8947	---	231,4210	0,99	0,3320	--

### Análisis Individuales

Aunque no procede aquí una exposición detallada (necesariamente cualitativa) de los resultados de estos análisis, nos parece interesante resaltar que casi en todas las variables de las cinco áreas consideradas han sido, por lo general, más frecuentes los avances en los alumnos del grupo I.P. que en los del grupo I.S.P. Así, en las tres variables del área de técnicas instrumentales *todos* los alumnos del grupo I.P. han progresado a lo largo del curso escolar, en tanto que en el grupo de alumnos I.S.P. han progresado nueve en escritura y en cálculo (el 75%), y siete en lectura.

### CONSIDERACIONES FINALES

Conscientes del interés social y educativo de la integración escolar de niños deficientes mentales, de la importancia de la participación de los padres en el mismo y de la necesidad de operativizar dicha participación, entendemos que nuestro trabajo de investigación, además de constituir una aportación al conocimiento de la compleja problemática que se plantea en la definición y consideración de las variables que inciden en el progreso de los alumnos integrados, contribuye a posibilitar la presencia y colaboración de los padres.

En efecto, nuestros P.C.E. realizados por los niños integrados con la ayuda de sus padres, apoyan el proceso de integración, estimulando y reforzando al alumno

deficiente mental integrado e inciden notoriamente en un mayor progreso global de los niños integrados en una serie de variables: discriminación táctil, desarrollo del lenguaje, discriminación auditiva, y sobre todo, en lectura, escritura y cálculo. De otro modo, el grupo de niños deficientes mentales ligeros que más ha avanzado de los tres considerados en este estudio es el que ha realizado los P.C.E.

Entendemos que en un modelo de integración, la necesaria, y generalmente admitida, participación de los padres debería contar con Programas Educativos del tipo de los elaborados y aplicados por nosotros para este trabajo de investigación. Además de su incidencia desde el punto de vista de los resultados escolares de los niños deficientes integrados, nuestra experiencia nos manifiesta su validez y operatividad como elementos impulsores y canalizadores de la participación de los padres en el proceso formativo de sus hijos, contribuyendo asimismo a un mayor grado de normalización de las relaciones entre ambos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BENDER, L. (1977): *Test gúestáltico visomotor*, Paidós, Buenos Aires.
- BOEHM, A. E. (1983): *Test Boehm de conceptos básicos*, Manual adaptación española, TEA Ediciones, S.A., Madrid, 4.<sup>a</sup> ed.
- CARLBERG, C. y KAVALE, K. (1980): «The effects of segregated and partially integrated school programs on self-concepts and academic achievement of educable mental retardates». *Exceptional Children*, número 34, pp. 93-96.
- CAVE, C. y MADISON, P. (1978): *A Suvery of Recent Research in Special Education*. National Foundation for Educational Research (NFER), Windsor.
- CEGELKA, W. J. y TYLER, J. L. (1970): «The efficacy of special class placement for the mentally retarded in proper perspective». *Training School Bulletin*, 67, número 67, pp. 33-68.
- CERI (Centre pour la Recherche et l'Inovation dans l'Enseignement) (1981): *L'Education des Adolescents Handicapés. Integration á l'Ecole*. O.C.D.E., París.
- COAN, R. W. y CATELL, R. B. (1984): *E.S.P.Q.*, *Cuestionario de Personalidad para niños* (6-8 años), Adaptación española. TEA Ediciones, S.A., Madrid.
- CORMAN, L. y GOTTLIEB, J. (1978): *Mainstreaming Mentally Retarded Children: A review of Research*. En ELLIS (ed.) (1978), p. 251-275.
- COM.CC.EE. (Comisión de las Comunidades Europeas) (1980): *Special Education in the European Community*. Collection Studies, Education Series n.º 11, Comisión de las CC.EE., Bruselas.
- COPE, Chr. y ANDERSON, E. (1977): *Special Units in Ordinary Schools*. Studies in Education (new series) 6, University of London, Institute of Education.
- DOLL, E. A. (1953): *Measurement of social competence: a manual for the Vineland Social Maturity Scale*. Minneapolis, Minn, Educational Test Bureau.
- DUEÑAS, M.L. (1988 a): «Análisis y Valoración de un ensayo de integración escolar en Madrid —capital—». Tesis Doctoral. UNED, Madrid.

- «Experiencia educativa de participación de padres en el proceso de integración escolar de sus hijos». IX Congreso Nacional de Pedagogía, Alicante. (1988 b).
- GISBERT, et al. (1984): *Educación Especial*, Cincel, Madrid.
- GORTON, C. E. y HOLLIS, J. H. (1965): *Redesigning a cottage unit for better programming and research for the severely retarded*, *Mental Retardation*, n.º 3, pp. 16-21.
- GOODENOUGH, Fl. (1971): *Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana*, Buenos Aires, Paidós 6.ª edición.
- GUZBURG, H. G. (1973): *Social Competence and Mental Handicap: An Introduction to Social Education*, Boilliére Tindall, Londres, 2.ª edición.
- HEGARTY, S. et al. (1982): *Integration in Action. Case Studies in the Integration of Pupils with Special Needs*. NFER-NELSON, Windsor.
- HEGARTY, S. y POCKLINGTON, K. (1981): *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. National Foundation for Educational Research (NFER), Windsor.
- HODGSON, A. et al. (1984): *Learning Together*, Edit. por NFER-NELSON, Windsor.
- KAUFMAN, M. E. y ALBERTO, P. A. (1976): «*Research on Efficacy of Special Education for the Mentally Retarded*» en ELLIS (Ed.), (1976), pp. 225-255.
- KAZDIN, A. E. (1975): *Recent advances in token economy research*, In M. Hersen, P.M. Eisler, P.M. Miller (Ed.), *Progress in behavior modification*, New York: Academic Press.
- KAZDIN, A. E. y GRAIGHEAD, W. E. (1973): «Behavior modification in special education». In L. Mann y D.A. Sabatino (Eds.) *The First Review of Special Education*, vol. 2, Philadelphia: Buttonwood Farms, pp. 51-102.
- KEEPHART, N. C. (1960): *The slow-learner in the classroom*, Columbus Charles E. Merrill. Edic. española: El alumno retrasado, Luis Miracle, Barcelona, 1968.
- LILLY, M. S. (1970): «Special education: A teapot in atempt». *Exceptional Children*, número 37, pp. 43-49.
- MacMILLAN et al. (1986): *Special Educational Research on Midly Handicapped Learness* en WITROCK, M.C. (Ed.) (1986), pp. 686-724.
- MARDOMINGO, M. J. (1984): *Una actualización del enfoque sobre el retraso mental*. En GISBERT et al. (1984), pp. 45-130.
- MATSON, J. L. y MULICK, J. A. (1983): *Handbook of Mental Retardation*, Pergamon Press, New York.
- MEYEN, E. L. and ALTMAN, R. (1982): *Special Education*, en MITZET, H. E. (Edit) (1982), pp. 1.739-1.748.
- MEYERS, C. E. et al. (1980): *Regular class education of EMR students from efficacy to mainstreaming: A review of issues and research*, en GOTTLIEB (Ed, 1980), pp. 176-206.
- MITZET, H. E. (Edit.) (1982): *Encyclopedia of Educational Research*. The Free Press. 5.ª Edición. New York.
- ORDEN HOZ, A. de la (Ed.) (1985): *Investigación Educativa*. Edit. Anaya, Madrid.
- PATTERSON, E. G. y OVERBECK, D. B. (1968): *Behavior shoping*. Austin State School.
- PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA HOZ, V. (1984): *La investigación del profesor en el aula*, Escuela Española, S.A., Madrid.

- SCIBAK, J. W. (1983): *Behavioral Treatment*, pp. 339-350 de MATSON y MULICK (1983).
- TAYLOR, S. J. y FERGUSON, D. (1985): *A Summary of Strategies Utilized in Model Programs and Resource Materials*, en STAINBACK, S. y STAINBACK, W., (Eds. 1985), pp. 125-142
- TEJEDOR, F. J. (1985): *Modelo* en ORDEN-HOZ, A. de la (Ed.) (1985), pp. 170-171
- VALETT, R. E. (1983): *Evaluación del Desarrollo de las Aptitudes básicas para el aprendizaje*, Manual Adaptación española, TEA, S.A., Madrid.
- WEDELL, KI. y ROBERTS, J. (1982): «Special Education and Research: A Recent Suvery». *Special Education: Forward Trends*, vol. 9, número 3, pp. 19-26.
- WEISZ, J. R. y ZIGLER, E. (1979): «Cognitive development in retarded and nonretarded persons: Piagetian tests of the similar sequence hypothesis». *Psychological Bulletin*, número 86, pp. 831-851.
- WITTROCK, M. C. (ed.) (1986): *Handbook of Research on Teaching* (A Project of the American Educational Research Association), 3.<sup>a</sup> edición, Mc Millan, New York-Londres.
- WOODWARD, W. M. (1979): *Piaget's theory and the study of mental retardation*, en ELLIS n.r. (Ed. 1979), pp. 169-195.