

REVISTA DE eEDUCACIÓN



EDUCACIÓN INCLUSIVA

**Una aproximación a la investigación
en Educación Especial**

Antonio Sánchez Palomino
José J. Carrión Martínez

ENERO - ABRIL 2002



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



UNA APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ANTONIO SÁNCHEZ PALOMINO - JOSÉ J. CARRIÓN MARTÍNEZ (*)

RESUMEN. El estado actual de la investigación en Educación Especial nos lleva a la configuración de su propia realidad interpretada desde las conceptualizaciones holísticas de las personas y sus déficits, los profesores, la enseñanza y los procesos de aprendizaje, que demandan un nuevo modelo de investigación coherente con las nuevas formas de pensar la realidad. Aunque los grandes cuestionamientos paradigmáticos y metodológicos que afloran cuando nos enfrentamos a la realidad educativa como objeto de investigación, no se diferencian de la investigación educativa en general, no obstante resulta evidente, que según los casos unos planteamientos pueden resultar más adecuados a las peculiaridades de la Educación Especial. Desde esta forma de entender la realidad ofrecemos una revisión de la investigación en Educación Especial referida a algunas de las áreas temáticas a las que un mayor grado de definición o consistencia se les pueden atribuir, tomando como marco referencial la concepción actual de la integración educativa, de manera que se abordarán cuestiones referidas al currículum, estrategias instructivas y ambiente de aprendizaje, y sobre actitudes; teniendo siempre presente lo artificial y dificultoso que resulta hacer esta clasificación.

ABSTRACT. The current state of research in Special Education leads us to the shaping of its own reality, interpreted from holistic conceptualizations of people and their lacks, from professors and education, and from learning processes which demand a new research model according to the new ways of thinking reality. Although the great paradigmatic and methodological questions that come to the surface when we face up to educational reality are not different from educational research in general, it is obvious that, depending on the cases, some approaches may be more adequate to Special Education's peculiarities. From this perspective we offer a revision of research in Special Education which refers to the most defined subject areas, and we take the present concept of educational integration as a frame of reference, so that we will touch questions regarding curriculum, educational strategies, learning environment, and attitudes, not forgetting the difficult and artificial nature of this classification.

INTRODUCCIÓN

El estado actual de la investigación en Educación Especial nos lleva a la configuración de su propia realidad interpretada en las conceptualizaciones holísticas de las per-

sonas y sus déficits, de los profesores, la enseñanza y los procesos de aprendizaje, que demandan un nuevo modelo de investigación coherente con las nuevas formas de pensar la realidad en Educación Especial (Poplin, 1984; Guerrero, 1990). Es más,

(*) Universidad de Almería.

estamos ante la necesidad de dar cabida a la influencia de diversas causas, bien sean personales o contextuales, así como valores, pensamientos e interpretaciones de las personas que participan en educación.

Por otro lado, en lo que se refiere a los grandes cuestionamientos paradigmáticos y metodológicos que afloran cuando nos enfrentamos a la realidad educativa como objeto de investigación, observamos que no se diferencia de la investigación educativa en general. No obstante resulta evidente que, según los casos, unos planteamientos pueden resultar más adecuados a las peculiaridades de la Educación Especial. Así podemos destacar, por su funcionalidad y capacidad de explicar las realidades educativas presentes en el contexto de la Educación Especial, el enfoque cualitativo, el cual ofrece al investigador la posibilidad de observar, asociar e interpretar los hechos acaecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del complejo sistema de dimensiones que lo caracteriza. Según Stainback y Stainback (1984) la importancia de las metodologías cualitativas en educación se debe a:

- La posibilidad de generar teorías basadas en el estudio de la práctica educativa en su contexto natural.
- La validación social de los programas y prácticas educativas que aumentaría la comprensión de los hechos producidos en este ámbito.
- Una visión holística de los temas educativos, permitiendo una interacción de las variables dadas en los contextos educativos

Por el contrario la investigación experimental en Educación Especial tropieza con una serie de dificultades, de entre las que podemos destacar como más significativas:

- Dificultad de formar grupos homogéneos debido a la cantidad y com-

plejidad de las variables que intervienen en los distintos problemas de estudio.

- Dificultad que plantean los diversos niveles de gravedad con que se presentan cada uno de los problemas objeto de estudio.
- Dificultad para la identificación, derivada del hecho de la gran variabilidad de discapacidades que presentan los sujetos, junto a la frecuente indefinición conceptual.
- Dificultad para obtener muestras que sean representativas, tanto en número como en tipo de discapacidad.
- Dificultad para utilizar criterios e instrumentos de medida transferibles de una situación a otra.
- Dificultad para generalizar resultados.

En relación a los problemas metodológicos Hegarty y Evans (1988) indican que los más frecuentes son:

- Establecimiento de grupos inadecuados.
- La representatividad de la investigación que se realiza.
- La generalización de los hallazgos.
- La falta de validez interna.
- La inadecuación de los instrumentos y procedimientos.
- El uso inadecuado de la inferencia estadística.
- La falta de datos orientados al proceso.

Los estudios de eficacia comparan los progresos de los alumnos deficientes escolarizados en clases especiales dentro de escuelas ordinarias, con los del mismo tipo de niños integrados dentro de clases ordinarias. Entre éstos podemos señalar las investigaciones de Budoff y Gottlieb (1976), Carlberg y Kavale (1980), Carroll (1967), Meyers y otros (1975) y Walker (1978). Mientras que los estudios descriptivos se

refieren a las características de la escolarización de los sujetos, según las distintas categorías, en escuelas ordinarias. Deducimos que los estudios de eficacia han dado paso a otros estudios más necesarios, entre los que se encuentran los descriptivos y analíticos. En este sentido Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross (1988, p. 23) indican que «los estudios descriptivos parecen poseer una mayor relevancia cuando van más allá de las referencias cuantitativas», ya que se centran en analizar los distintos tipos de provisión educativa según la naturaleza de los problemas, combinando la descripción propiamente dicha con el análisis de las múltiples variables que inciden en el proceso y por ello facilitan orientaciones para la acción, así como están más cerca de los enfoques actuales en Educación Especial, ya que abandonan el planteamiento basado en el déficit (ponen el énfasis en el tipo de deficiencia del alumno) y se acercan al planteamiento competencial (López Melero, 1996) o cultural/integrador (García Pastor, 1993) de la respuesta educativa a las necesidades del sujeto en un contexto determinado.

Según Parrilla, (1993, p. 215) el sentido de la investigación en Educación Especial debe ser el de «configurar un cuerpo de investigación más abierto a la diversidad, más constructivo, vinculado al contexto, más atento a la relevancia y significación social y educativa de la investigación. Una investigación que apunte hacia enfoques y estrategias que permitan el desarrollo de nuevas teorías e ideas relevantes no sólo para el conocimiento sino también para la mejora escolar». Autores como García Pastor (1993), Wang (1995), Jurado y Sanahuja (1996), Sánchez Palomino (1998), Torres González (1996), consideran que las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la Educación Especial testifican la necesidad de estudiar la atención a la diversidad en la escuela desde un planteamiento con-

textualizado, pues es allí donde se percibe la acción ante las necesidades educativas especiales como hecho innovador, donde surgen los problemas y desde donde hay que tomar decisiones para satisfacer las necesidades.

SITUACIÓN ACTUAL

A continuación efectuaremos una revisión de las principales cuestiones y/o temáticas que atraen el interés de los investigadores cuando se enfrentan a los problemas de la Educación Especial, a sabiendas de que la diversidad de condicionamientos se entrecruzan formando una complicada urdimbre difícil de acotar.

LINEAS TEMÁTICAS

De Miguel (1986) a través del análisis de tópicos bibliográficos identifica como una de las principales líneas, la investigación sobre integración escolar, destacando los siguientes temas de estudio:

- Efectos en el rendimiento académico de los alumnos de la ubicación en el aula ordinaria frente a las aulas de educación especial.
- Estrategias metodológicas que responden, en aulas ordinarias, a la diversidad. Estudios que analizan la relación entre diversas variables asociadas al proceso de integración: tipos de déficits de los alumnos, tipo de integración –parcial, combinada, total–; duración y calidad del programa, número de alumnos integrados y de escolarización ordinaria en el aula, tipo y calidad de los apoyos ofrecidos (dentro, fuera del aula) y los efectos de la misma.
- Impacto de la integración en el autoconcepto y autoestima de los alumnos.

- Actitud del profesorado (aceptación-rechazo, tolerancia-intolerancia, etc.) en relación con la presencia y el tipo de conducta que los alumnos manifiestan en las clases y su relación con el éxito o fracaso de la integración.

Rigo (1991) indica una serie de aspectos que a su juicio configuran las líneas de investigación en Educación Especial:

- El currículum frente a las diversas exigencias que presenta cada tipo de dificultad educativa y necesidad especial. Esto ayudará a recobrar la dimensión educativa abandonada en muchos casos en nuestro campo en beneficio de la psicológica o médica.
- La profundización en los métodos de diagnóstico de los distintos problemas que plantean los alumnos de educación especial. Destacan los modelos ecológicos de evaluación.
- Los aspectos didácticos de la educación especial así como las estrategias didácticas específicas.
- Análisis de los problemas organizativos. La integración escolar ha puesto de manifiesto la importancia que tiene la organización escolar en esta disciplina.
- Estudios sobre la formación de los profesores especialistas en Educación Especial. Es necesario racionalizar los currículos formativos de los distintos profesionales que inciden en este campo educativo.
- Últimamente las líneas de investigación que han despertado más interés son las que hacen referencia a las experiencias en el campo de la integración. Sin embargo, el autor critica la falta de evaluación externa en este tipo de investigaciones.

- La ayuda que los nuevos avances tecnológicos supone para la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales.

Parrilla (1992) al referirse a la integración escolar, distingue entre:

- Investigaciones centradas en el *análisis de los efectos del emplazamiento* del alumno en contextos ordinarios frente a especiales:
 - Efectos sobre el rendimiento académico.
 - Diferencias sobre el autoconcepto del alumno.
 - Aceptación social.
 - Comportamientos e interacciones sociales.
- Investigaciones centradas en el *estudio sectorial de aspectos parciales de la integración* escolar:
 - Estudio y análisis del currículum y las estrategias didácticas en contextos de integración.
 - Estudio e identificación de las destrezas sociales y competencias personales necesarias para el establecimiento de interacciones significativas entre los alumnos, así como las relaciones, actitudes y estrategias organizativas válidas en esos marcos.
 - Las funciones y la formación de los profesionales y los distintos modelos de apoyo.
- Investigaciones centradas en el estudio de los *procesos de integración a nivel institucional*:
 - La integración como proyecto global de centro.
 - El desarrollo profesional centrado en la escuela: el trabajo en grupo de los profesores y el análisis del papel que desempeñan nuevos profesionales como los asesores externos.

Un interesante estudio sobre necesidades educativas especiales realizado en

Escocia (Progress Report) parte de la premisa de que las causas de las necesidades no residen sólo en el sujeto, sino que además hay que considerar los factores contextuales y escolares (Fortes, 1994, p. 28) y concluye con los tipos de necesidades que pueden presentar los alumnos constituyendo para nosotros áreas de interés investigador, a saber:

- Dificultades debidas al fracaso en el dominio de las primeras capacidades básicas (procesos cognitivos, básicos) de lengua (lecto-escritura) y cálculo.
- Dificultades en la formación de conceptos y procesos intelectuales superiores (sin duda, la fuente más copiosa de dificultades).
- Dificultades en la capacidad lectora más allá de las primeras etapas de decodificación de textos.
- Dificultades suscitadas por la terminología y otras exigencias del lenguaje académico.
- Dificultades debidas a una inadecuada metodología: ritmo inadecuado, falta de ocasión para el repaso y falta de tiempo para una discusión auténtica entre alumno y profesor.
- Dificultades debidas al fracaso para dominar las técnicas de estudio.
- Dificultades debidas a absentismo escolar, cambios de profesores y falta de profesorado en jornadas escolares.
- Dificultades procedentes de una acumulación de trabajo y una supervaloración del alumno en relación a su madurez y posibilidades.
- Dificultades debidas a la desconexión percibida por el alumnado entre lo que debe hacer en la escuela y en la vida real.
- Dificultades provocadas cuando la enseñanza no se efectúa en la lengua nativa (los problemas del bilingüismo).

León (1995) desde la perspectiva de los conocimientos que han de ser tenidos en cuenta en los programas de formación presenta los siguientes ámbitos de investigación:

- Naturaleza de la integración escolar.
- Medios y sistemas de apoyo.
- Actitudes.
- Naturaleza de los alumnos deficientes.
- Ambiente de aprendizaje.
- Necesidades de los estudiantes.
- Adaptación del currículum.
- Dirección y estrategias instructivas.

Sánchez Hípola (1996) en una síntesis de los trabajos de investigación en nuestro ámbito de conocimiento y específicamente, sobre la integración escolar, agrupa en cuatro bloques las temas de investigación:

- *Investigaciones centradas en el currículum*, divididas en dos tipos: trabajos referidos a los programas de desarrollo individual para el alumno integrado (Arnáiz, 1988; Ortiz, 1988b; Giangreco, 1993; Snell y Drake, 1994) y estudios sobre adaptaciones curriculares (Wang y Walberg, 1986; Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross, 1988; Illán, 1988; García Pastor, 1988; León, 1991; López Melero, 1993a, 1995a; Parrilla, 1992a).
- *Investigaciones sobre el ambiente de aprendizaje y las estrategias instructivas* que a su vez divide en tres grupos: investigaciones acerca de las estrategias instructivas que se han mostrado eficaces en las aulas de integración (Slavin, 1983; Madden y Slavin, 1983, 1989; Stevens y Slavin, 1992), investigaciones que analizan las características de los programas que se utilizan en integración (Arnáiz e Illán, 1986; Field y Hill, 1988; Wang, 1995) e investigaciones que analizan la necesidad de desarrollar estrategias válidas para

promover interacciones sociales (Stainback, Stainback, 1989).

- *Investigaciones centradas en el profesor tutor y la naturaleza de la integración escolar.* Hacen referencia a trabajos centrados en la necesidad de formación a través de programas sistemáticos (Wang, Gennari y Waxman, 1985; Wang, 1995) centrados en la institución educativa como unidad de cambio e innovación educativa y a la reconsideración del rol del profesorado en el proceso integrador (Dyson, 1991, 1992; Hart, 1993; Beck y otros, 1994).
- *Investigaciones sobre las actitudes hacia la integración escolar.* Considerado elemento clave vinculado con las concepciones del profesor. La actitud positiva de los profesores se considera como una cuestión necesaria para llevar a cabo procesos de interacción socioeducativa en el marco de la atención a la diversidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Illán 1989; Parrilla, 1992a, León, 1991; Sáez, 1990; Domingo, 1991). Además, las actitudes de padres y alumnos de integración también han sido objeto de investigación (Tisdall y Dawson, 1994; Wade y Moore, 1993; Guralnick, Connon y Hammond, 1995).

García Pastor (1997) desde la evolución en los intereses de la investigación y desde la eficacia de los programas (medida a través de los resultados obtenidos por los alumnos), hasta el interés actual por la mejora de la escuela en su conjunto, destaca algunos problemas de investigación que constituyen hoy los ejes centrales del debate en la investigación educativa, entre ellos:

- *La relación entre teoría y práctica.* El modo en que los profesores y alumnos dan sentido a sus experiencias cotidianas en el aula y el modo en que se reconstruye

continuamente la realidad en la interacción, son aspectos esenciales en las nuevas perspectivas de la investigación.

- *El debate subjetividad/objetividad.* El problema entre el conocimiento que proporciona la investigación y el que proporciona la práctica se plantea en los términos que lo hace Carr (1990), al enfrentar las pretensiones de objetividad de los métodos naturalistas (especialmente el hipotético-deductivo) en detrimento de la subjetividad, comprensiones y autocomprensiones de los prácticos, proporcionado por los métodos interpretativos.
- *La diversidad de conocimientos y el papel del investigador.* La implicación del investigador aparece como fundamental en el debate actual sobre investigación. Su trabajo no sólo habrá de responder a los problemas prácticos sino que abarcará también los problemas que plantean los propios prácticos para lo cual tendrá que indagar sobre las claves que le puede proporcionar el contexto, es decir, entender los fenómenos en los contextos donde se producen y desarrollan.

Como anteriormente hemos indicado, y pese a su dificultad, presentamos a continuación una revisión de la investigación en Educación Especial de algunas de las áreas temáticas a las que mayor grado de definición o consistencia se les pueden atribuir. Esta revisión la vamos a realizar tomando como marco referencial la concepción actual de la integración educativa y algunas conclusiones de carácter general. Así analizaremos la investigación desarrollada sobre el currículum, estrategias instructivas y ambiente de aprendizaje, y sobre actitudes; teniendo siempre presente lo artificial y dificultoso que resulta hacer esta clasificación pero que en nuestro caso se justifica por razones expositivas.

CURRÍCULUM

Al tratar la investigación centrada en el currículum hemos de hacer referencia a los Programas de Desarrollo Individual (PDIs) y a las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs). El referente básico de los programas de desarrollo individual se encuentra en el Documento base del diseño curricular para la elaboración de

programas de desarrollo individual, elaborado por el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE, 1985), en este documento se establece el plan de acción didáctica que se ha de seguir para su elaboración. Son interesantes los trabajos que sobre el proceso que se ha de seguir en la elaboración tienen Arnáiz (1986), Ortiz (1988), González Manjón (1993), García Vidal (1996) y MEC (1994, 1998).

PROGRAMA DE DESARROLLO INDIVIDUAL (P.D.I.)	ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUALIZADA (A.C.I.)
La respuesta educativa que se ofrece al alumno surge desde sus dificultades (endógeno).	La respuesta educativa que se ofrece al alumno parte del mismo currículum, con adaptaciones más o menos significativas según las necesidades (interactivo).
El programa individual requiere una atención individual del especialista.	La adaptación requiere de una gran coordinación y colaboración de todos los profesionales.
El programa individual plantea objetivos y actividades al margen (distinta) de la programación general del aula. Por ello, las ayudas se reciben fuera del aula.	Planifican el tipo de ayuda a partir de la propuesta inicial para todos los alumnos del mismo grupo.
La responsabilidad recae sobre el especialista ya que es quien desarrolla su programa.	La responsabilidad recae sobre el profesor-tutor, junto al resto de profesionales que atienden al alumno.
Se centra fundamentalmente en conductas observables.	Tiene presente otra serie de contenidos (capacidades, procesos y actitudes).

Trabajos como los de Bullock y Clifton (1980) ponen de manifiesto que los programas individualizados guardan estrecha relación con las formas de emplazamiento, de manera que cuando se utilizaban los programas individualizados en aulas específicas se obtenía buen rendimiento, mientras que al situarlos en aulas ordinarias o de apoyo no. Sin embargo las investigaciones de Haynes y Jenkins (1986) revelan la falta de evidencia empírica sobre la conveniencia en la utilización de estos programas incluso en las aulas de Educación Especial y en aulas de apoyo.

De otra parte y como afirma Reynolds (1988) un programa educativo individualizado es posible que sea disfuncional al

ignorar la participación de los niños integrados en un programa común para toda la clase y, al ser elaborado por agentes externos a la escuela, llega a convertirse para el profesorado en un documento oficial impuesto «desde arriba», cuyo éxito es más que cuestionable.

En cuanto a las adaptaciones curriculares hemos de indicar que aunque la investigación es menos cuantiosa y más reciente, sin embargo autores como Waxman y colaboradores (1985), Wang y Walberg (1986), Hodgson y Clunies-Ross (1988), Aguilera y otros (1990), MEC (Evaluación de Programas de Integración, 1988, 1989, 1990), ponen de manifiesto su conveniencia, si bien es cierto que las adaptaciones más

frecuentes son las que se realizan sobre los elementos básicos del currículum, es decir, objetivos y contenidos (significativas), mientras que en menor medida se realizan adaptaciones en los elementos de acceso al currículum, la organización de los espacios del aula y del centro, presencia del profesorado de apoyo en las aulas, agrupamientos flexibles, etc. (menos significativas), posiblemente porque éstas son más innovadoras y difíciles de llevar a cabo, pues exigen un trabajo coordinado y cooperativo entre los distintos profesionales en los niveles de aula, centro y zona (Domingo Segovia, 1997) y suponen cambios más profundos en las organización institucional.

Parece estar suficientemente confirmado que entre las aportaciones más significativas de las adaptaciones curriculares en el proceso normalizador, hay que citar el hecho de la obligada necesidad de crear vías de colaboración en los niveles de aula, centro y zona entre los distintos profesionales, la asunción de un proyecto educativo y curricular consensuado, la flexibilidad organizativa del aula y centro y enseñanza cooperativa. En este sentido son coincidentes publicaciones recientes de distintos autores entre los que citamos a García Pastor y Villar Angulo (1987), García Pastor (1988), Illán Romeu (1988, 1989), León Guerrero (1991, 1994), López Melero (1991, 1993, 1995), Muntaner (1997), Palliser Díaz y Fullana Noel (1992), Parrilla (1992, 1996), Arnáiz Sánchez (1997), Domingo Segovia (1997), Sánchez Palomino (1997a).

ESTRATEGIAS Y AMBIENTE

De la revisión de algunos estudios realizados en nuestro país sobre desigualdades en educación, destacamos una línea de investigación referida a estrategias de intervención en el sentido de que «actualmente la investigación se realiza desde el paradigma del procesamiento de la información y se

centra, más que en los resultados, en los procesos cognitivos implicados en cualquier tarea de aprendizaje: estrategias para la resolución de problemas, capacidad de atención, memoria, etc. La aplicación de los modelos basados en la teoría del procesamiento de la información ha constituido, sin ninguna duda, el eje central de las estrategias de intervención en el aula durante la última década (De Miguel, 1986, p. 72). No hay que olvidar, sin embargo, que la metodología conductista ha tenido y sigue teniendo importantes aplicaciones en el campo estudiado. Las técnicas de modificación de conducta se han revelado muy eficaces en el desarrollo de habilidades o hábitos de autonomía, adquisición de conceptos elementales, y eliminación, disminución o aumento de determinadas conductas. Por ello, aunque no resulte una metodología de investigación novedosa, hoy en día se sigue utilizando con demostrado éxito» (CIDE, 1998, p. 166).

En cuanto a estrategias instructivas haremos referencia a las investigaciones de Madden y Slavin (1983b) con relación a:

- Estrategias orientadas al desarrollo de habilidades.
- Programas de orientación personalizada.
- Técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Estrategias de instrucción individualizada.

Estos autores señalan que resultan especialmente beneficiosas las estrategias de aprendizaje cooperativo y de instrucción individualizada. Un poco más tarde (1986) destacan que la instrucción individualizada obtiene mayores rendimientos cuando los mismos programas se aplican dentro de clases en las que están integrados alumnos con necesidades educativas especiales, que el obtenido en aulas de Educación Especial.

Con relación a la enseñanza cooperativa Owens (1987) se refiere a dos formas de utilizar las estrategias:

- Cooperar para ayudar. Aquí distingue entre las siguientes modalidades:
- Tutoría entre compañeros.
- Tutoría entre compañeros de distinta edad.
- Individualización asistida en grupo.
- Cooperación mutua.

Después de revisar noventa y ocho estudios, Johnson y Maruyama (1983) establecen las ventajas de la enseñanza cooperativa, frente a la competitiva e individualista, entre ellas destacan:

- Se produce menos interacción negativa entre los alumnos disminuidos y no disminuidos en una situación cooperativa que en una individualista.
- En situaciones cooperativas, los alumnos sean o no disminuidos, se sienten más queridos, apoyados y aceptados por los otros.
- Las situaciones de aprendizaje cooperativo han demostrado que llevan a mayores niveles de autoestima y autovaloración que las competitivas e individualistas.
- Está demostrado que la enseñanza cooperativa lleva a un mayor rendimiento académico que las situaciones de aprendizaje competitivo o individualista.

Según distintos autores (Madden y Slavin, 1983; Balkcom, 1992; León, 1992) las estrategias de enseñanza y aprendizaje cooperativo han demostrado sus efectos positivos tanto en el rendimiento de los alumnos como en el comportamiento e interacción social, referidos a los alumnos integrados y a sus compañeros de clase.

En cuanto a las investigaciones sobre destrezas sociales que pretenden promover interacciones en el aula y estimular el clima de aceptación y respeto entre los alumnos, Stainback, Stainback, Raschke y Anderson (1981) analizan tres tipos de estudios:

- Un primer grupo compuesto por trabajos que refuerzan la implementación de programas dirigidos a la enseñanza de destrezas sociales. Las estrategias más utilizadas han sido la modificación de antecedentes, la manipulación de consecuencias y el modelado (Gresham, 1987).
- Un segundo grupo de trabajos está centrado en el diseño y adaptación de la organización y estructura de la clase y comprende una serie de estrategias de mayor o menor nivel de participación para facilitar la interacción entre los alumnos. En concreto, la estrategia más utilizada ha sido, nuevamente, la enseñanza cooperativa en pequeño grupo.
- Un tercer grupo de trabajos se preocupa de la integración social como proceso en el que han de participar e implicarse los alumnos ordinarios. El punto de partida de estos trabajos en los que se opta por planteamientos de interacción bidireccional entre alumnos, ha sido la tendencia identificada entre los alumnos de un mismo grupo a elegirse entre ellos para sus interacciones.

También hay que citar, por la importancia que hoy tienen, los programas de transición, desde el ámbito educativo al laboral, de los alumnos con necesidades educativas especiales. Estos programas, según diversos autores (Canals y Domech, 1991; Hernández Serrano, 1991; Jurado, 1997; Sánchez Palomino, 1998; García Pastor y Álvarez Rojo, 1998) tienden a desarrollar diversas actividades orientadas a conseguir el mayor grado de independencia y autonomía, así como el mayor grado de adaptación social y laboral.

Asimismo, en una investigación reciente García Pastor y Álvarez Rojo (1998) destacan que «desde la educación debemos proporcionar una respuesta adecuada que, desde nuestro punto de vista debería: a) adoptar una perspectiva ecológica, desde la cual

analizar la situación en la que se encuentra el joven dentro de su contexto y las posibilidades que éste puede ofrecerle para orientar la transición; b) situarnos dentro de un nuevo marco para identificar las necesidades ante la transición, adoptando los criterios del movimiento «vida independiente»; c) tener en cuenta los elementos que se han considerado clave, en las experiencias desarrolladas en otros países para afrontar con éxito la transición». Las conclusiones del estudio indican que las posibilidades de los jóvenes con necesidades educativas especiales para conseguir un empleo y una vida adulta independiente son muy limitadas.

ACTITUDES

Sin lugar a dudas estamos ante una de las cuestiones fundamentales, tanto en la formación inicial como permanente del profesorado, nos referimos a las actitudes hacia la integración y aunque la investigación se centra básicamente en la figura del profesor-tutor, también nos ocuparemos, en la medida de lo posible, del resto de los profesionales que intervienen en la educación de alumnos con necesidades especiales, así como de los padres. Aunque entraña grandes dificultades la valoración de las actitudes en sí mismas y la investigación nos ofrece experiencias y estudios en contextos muy concretos, pensamos que las actitudes negativas hacia la integración pueden modificarse y que la actitud positiva es uno de los factores clave en el proceso integrador.

Hay que hacer una primera y obligada referencia al informe Warnock (1978, 1990) para indicar que entre los objetivos referidos a la formación del profesorado, está contemplado adquirir una actitud positiva para prestar ayuda al niño con necesidades educativas especiales. En este sentido considera que «los cambios en la organización y la provisión de recursos no son suficientes,

pues es necesario un cambio de actitud tanto en las personas dedicadas a la educación especial como en la opinión pública en general» (Warnock, 1990:24).

De las investigaciones realizadas por Galvar-Pinhas y Schmelkin (1986), García Pastor y Villar Angulo (1987), Illán (1989), León (1991), Pallisera Díaz y Fullana Noel (1992), Parrilla (1992), McLeskey y Pacciano (1994), Carrión Martínez (1999) resulta que las actitudes del profesorado muestran cierto grado de ambivalencia, pues al tiempo que se acepta la filosofía integradora y el principio de normalización, se observan actitudes negativas en relación con la integración de alumnos con necesidades especiales en sus aulas. Esta ambivalencia quizás pueda explicarse por el hecho de que, aceptando la filosofía integradora, sin embargo las prácticas educativas encuentran verdaderos obstáculos, como los expresados por McLeskey y Pacciano (1994) quienes estudiaron las prácticas de escolarización en alumnos con necesidades especiales en EEUU entre los años 1979 a 1989, llegando a las siguientes conclusiones:

- Formas de financiación que favorecen marcos restrictivos.
- Inadecuadas interpretaciones de los conceptos de medio menos restrictivo y continuo de servicios.
- Crecientes exigencias de rendimiento académico en las clases ordinarias.
- Actitudes negativas de los profesores hacia la integración.

Otros estudios realizados en nuestro país entre los que podemos citar a García Pastor y Villar Angulo (1987), Illán (1989), Dengra, Durán y Verdugo Alonso (1991), León (1991, 1995), Pallisera Díaz y Fullana Noel (1992), Parrilla (1992), Carrión Martínez (1999) indica la influencia en las actitudes negativas hacia la integración de aspectos tales como:

- Falta de tiempo.

- La escasez de recursos y medios didácticos adecuados.
- Escasez/Ausencia de servicios de apoyo.
- Falta de coordinación entre los servicios de apoyo y el profesorado.
- Escasas modificaciones en la estructura organizativa.
- Escasas modificaciones en las estrategias didácticas.
- Ausencia de cambios en la dinámica institucional del centro.

Un interesante estudio realizado por Chazan (1994) recoge los resultados de diferentes investigaciones sobre las actitudes de los profesores de aulas integradas hacia sus alumnos. Considera que los alumnos pertenecientes al grupo de los denominados «con problemas de conducta» son los más difíciles de integrar. La revisión que lleva a cabo pone de manifiesto que muchos de estos profesores consideran negativa la integración de alumnos caracteriales en el aula ordinaria y muestran poca tolerancia hacia ellos. Sugiere que para cambiar las actitudes negativas hacia la integración de este tipo de alumnos, es necesario considerar que:

- Gran parte del estrés que experimentan se debe a las crecientes demandas que se les hace y los limitados recursos que se les ofrece; algunos de los alumnos con problemas serios de conducta requieren definitivamente ser educados en un medio especial.
- La preparación de los profesores de aula de integración ha de orientarse no sólo a los contenidos que éstos han de enseñar, sino también, y de modo primordial, a los sentimientos de los propios docentes.
- Los docentes no siempre muestran entusiasmo a la hora de modificar sus prácticas.
- Los alumnos y sus padres, así como los profesores y otros profesionales,

deben participar en cualquier proyecto orientado a mejorar las condiciones de escolarización de estos alumnos con problemas de conducta en el aula ordinaria.

En la misma línea hacemos referencia a dos estudios más, uno referido a las actitudes de los propios alumnos y otro a las actitudes de los padres. En cuanto a las actitudes de los alumnos con necesidades educativas especiales, llevado a cabo por Tisdall y Dawson (1994), se investigaron las actitudes y opiniones de los alumnos de un aula de apoyo para discapacitados físicos y deficientes auditivos integrados en un centro ordinario. Los resultados manifiestan que estos alumnos eran conscientes de las actitudes que los otros tenían hacia ellos y experimentaban el estigma de la «etiquetación», sin embargo, parecían haber desarrollado cierta tolerancia hacia la incompreensión de sus compañeros no discapacitados y manifestaron sentirse parte de la escuela (excepto dos alumnos), aun admitiendo que debían esforzarse más que sus compañeros. Por otra parte, estos alumnos valoraron positivamente el trato abierto, amistoso, respetuoso e igualitario de sus profesores y la posibilidad de establecer amistad con sus compañeros, que a veces les es difícil mantener fuera del ámbito escolar, dada la larga distancia que separa la escuela del hogar. Respecto a las actitudes de los padres hacia la integración, cabe destacar el reciente trabajo de Guralnick, Connor y Hammond (1995), quienes investigaron la percepción que tienen los padres de preescolares con necesidades educativas especiales escolarizados en programas especiales o integrados acerca de las relaciones interpersonales de sus hijos con sus compañeros, comparando después las opiniones de unos con otros. Los resultados revelaron que las madres de los niños que participaron en ambos programas perciben los respectivos contextos educativos como igualmente valiosos para la adecuada interrelación con sus compañeros.

Finalmente, García Pastor y Rodríguez Gómez (1994, p. 68) al referirse a los padres, destacan que los padres y madres están mayoritariamente a favor de la integración. Estando las reticencias, cuando las hay, muy relacionadas con las problemáticas asociadas de tipo organizativo o con demandas insatisfechas que casi podrían encuadrarse en un ámbito supraordinal (concentración de niños con necesidades educativas especiales, bajada en la ratio y, por tanto, menos plazas, etc.).

Todo lo dicho anteriormente nos debería llevar al análisis, a la reflexión y a la discusión profunda sobre el tema de las actitudes, referidas tanto a los profesores y demás profesionales de la educación como a los padres y a los propios alumnos con y sin necesidades educativas especiales. Posiblemente estemos asistiendo a una reforma cultural para la que las actitudes son el eje neurálgico donde hay que abordar la situación de los alumnos con desventaja para sus aprendizajes y sus vidas en general; para ello hay que llevar a cabo una verdadera innovación urdida con los hilos del respeto, de la solidaridad, y de la generosidad.

PROFESORADO

De la revisión de diversas investigaciones (Wang y Gennari, 1983; Wang, Gennari y Waxman, 1985; García Pastor, 1988, 1992, 1994; Illán (1989; Dyson, 1991, 1992; Hart, 1992; Parrilla, 1992; Jacklin y Lacey, 1993; Bines 1993; Hart, 1993; Beck y colaboradores, 1994; León, 1991, 1994; Wang 1995; Welch, 1995; Carrión Martínez, 1999) deducimos que las condiciones necesarias, consideradas básicas, para una respuesta educativa de calidad son:

- La necesidad de que los profesores tutores y el profesorado, en general, de los centros ordinarios reciban una formación continua.
- La necesidad de programas sistemáticos de formación del profesorado

que se relacionen con proyectos de innovación de los centros en la educación adaptada a la diversidad.

Para García Pastor (1988) se produce una situación conflictiva debida al choque entre la filosofía imperante hacia la integración en el contexto institucional y la contradicción entre los planteamientos integradores y las estrategias de gestión; dicho de otro modo, entre los supuestos organizativos y didácticos más tradicionales de la enseñanza, y el modelo abierto y participativo que la profesora intenta desarrollar en el aula.

Otro interesante trabajo es el desarrollado por Illán (1989) acerca de cómo se estaba produciendo el proceso de implementación de la integración educativa en Murcia. Los resultados de este estudio mostraron que la ausencia de formación adecuada y la escasa atención de los profesores de apoyo fueron los mayores inconvenientes para llevar a cabo la integración. También destaca como aspecto clave institucional que la estructura organizativa y las estrategias didácticas no parecían haber sido modificadas por el plan de integración.

Las investigaciones de León (1991, 1994) son coincidentes en señalar que la influencia del contexto escolar (falta de coordinación y cooperación interprofesional, filosofía imperante del centro) y la concepción individualista y errónea de la integración, cuando se entiende que ésta sólo va referida al profesor-tutor que tiene a alumnos integrados en su aula, son aspectos que merecen especial atención.

En contextos distintos, otros estudios como los de Jacklin y Lacey (1991, 1993), de Hart (1992), y de Bines (1993), muestran resultados más alentadores. Son coincidentes al señalar la necesidad de crear y mantener redes de apoyo escolares entre los diferentes profesionales que participan en la integración y un trabajo de cooperación entre el profesor del aula y los distintos profesionales especialistas, delimitando roles, funciones y responsabilidades.

De especial interés, es el estudio de Semmel y colaboradores (1991) quienes a través de un sondeo entre 381 educadores generales y especiales sobre la Iniciativa de Educación Ordinaria (Regular Education Initiative -REI-), ponen de manifiesto que tanto unos como otros no están, en general, insatisfechos con el sistema de educación especial existente cuando se realizó el estudio, prefiriendo la salida del alumno con necesidades educativas especiales al aula de recursos, que la intervención del profesor consultor o de apoyo en el aula ordinaria. También expresan que sólo algo menos de una tercera parte del profesorado encuestado está de acuerdo en que la clase ordinaria apoyada por los servicios de un profesor consultor o de apoyo, es el marco educativo más eficaz para los alumnos con necesidades especiales no severas.

De un estudio sobre integración educativa, realizado por el equipo que dirige García Pastor (1994, p. 67) en la provincia de Sevilla, se concluye que el profesorado se implica de modo muy desigual ante la integración según los centros. Se pone de manifiesto que siguen existiendo centros con grupos de profesores que no sólo no se implican sino que mantienen serias reticencias.

Beck y colaboradores (1994) concluyen de sus estudios la importancia de apoyar la tarea didáctica compartida entre los maestros de educación general y especial y facilitar el diseño y desarrollo de programas individualizados que favorezcan la participación en el aula ordinaria del alumno con necesidades educativas especiales.

Finalmente, Carrión Martínez (1999, p. 446) en un interesante estudio sobre la integración en la provincia de Almería, concluye en relación al profesorado que:

- La integración es un valor captado con matices diferenciales.
- No se ha asimilado el concepto de diversidad.
- La educación especial funciona como un subsistema dentro de los centros ordinarios.

- La intervención psicopedagógica sigue dando prioridad a la función diagnóstico-etiquetadora.
- La innovación e investigación educativa están ausentes del pensamiento profesional.
- La formación -inicial y permanente- es objeto de constantes demandas, pero se concibe de forma técnica y como responsabilidad de otros.

De lo dicho se desprende que en nuestro contexto las mayores dificultades radican en el profesor del aula ordinaria (profesor-tutor) cuando afronta el reto de la integración, debido entre otras razones, a que:

- No es suficiente con la adopción de la filosofía integradora.
- No se encuentran suficientemente preparados para llevar a cabo su trabajo.
- Se cuestionan los efectos positivos sobre la socialización de los alumnos en el marco de la integración, efectos que, sin embargo, han sido ampliamente reconocidos en otros trabajos.
- Las actitudes negativas de los profesores hacia la integración.
- Se suele obviar con frecuencia la revisión de los aspectos organizativos y didácticos.

HACIA DÓNDE SE ORIENTA LA INVESTIGACIÓN

No es fácil dar una respuesta a esta cuestión ya que, al tratarse de un fenómeno tan complejo como el educativo, encontramos múltiples dimensiones que se entremezclan e interactúan dando, sin lugar a dudas, mayor riqueza a la educación, pero también mayores dificultades al hacer cualquier planteamiento investigador. Razones por las que los problemas, dudas e interrogantes son difíciles de resolver con la

utilización de un solo paradigma de investigación. En este sentido, nos parecen clarificadoras las palabras de Shulman, (1989, p. 84) cuando afirma que «ningún campo contemporáneo de investigación aplicada en ciencias sociales ha atraído tanta diversidad de esfuerzos disciplinarios a la hora de abordar sus problemas, como la investigación sobre la enseñanza. La ausencia de un paradigma de investigación único no es un signo de patología en el campo».

Antes de analizar las tendencias y ámbitos de la Educación Especial, es necesario reflexionar sobre la adecuación de los planteamientos investigadores. En este sentido, pueden ser clarificadoras las palabras de García Pastor (1992, p. 7) cuando indica que «en el ámbito de la educación especial la crítica a la adecuación de la investigación para responder a los problemas y necesidades de la práctica ha sido una constante. Se ha puesto de manifiesto en ocasiones que esta investigación ha sido atórica, tomando en el mejor de los casos, bases teóricas de otras disciplinas (Bogdan y Kugelmass, 1984). Para Schindele (1985) gran parte de la crítica se ha centrado en tres defectos fundamentales encontrados en las diferentes perspectivas adoptadas en la investigación:

- La falta de relevancia para la práctica.
- Las limitaciones en cuanto a temas de interés y aproximaciones.
- Y como consecuencia de lo anterior, la falta de un cuerpo de conocimiento que corresponda al desarrollo de la teoría.

Parece especialmente indicado el paradigma cualitativo en la medida en que toma en consideración los aspectos metodológicos y situacionales, ofreciendo al investigador la posibilidad de observar, asociar e interpretar los hechos y acontecimientos que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo concreto (Pérez

Gómez, 1992). Según Stainback y Stainback (1984) la justificación de metodologías cualitativas en Educación Especial viene explicada por:

- La posibilidad de generar teorías basadas en el estudio de la práctica educativa en su contexto natural.
- La validación social de los programas y prácticas educativas que aumentaría la comprensión de los hechos producidos en este ámbito.
- Una visión holística de los temas educativos, permitiendo una interacción de las variables dadas en contextos educativos.

Al considerar los beneficios de la investigación para la práctica educativa, es necesario que ésta se realice en el propio contexto natural, lugar donde se plantea la necesidad de estudiar la atención a la diversidad desde un planteamiento contextualizado (García Pastor, 1993; Guerrero, 1991; Wang, 1995), pues se percibe la intervención desde las necesidades educativas como hecho innovador, surgen los interrogantes y se toman decisiones para la satisfacción de las necesidades (Jurado y Sana-huja, 1996).

En cuanto a temas de investigación, Blake y Williams (1989) presentan una amplia síntesis que recoge la diversidad de cuestiones y aspectos investigados, así como la idea de continuar e identificar la investigación necesaria para aumentar las opciones de participación de las personas «excepcionales» en todos los ámbitos de la vida. Los autores exponen las siguientes grandes áreas o temas de investigación:

- Personas excepcionales y sus familiares.
- Procedimientos de identificación de los niños excepcionales.
- Pruebas de identificación no discriminativas.
- Instrucción individualizada.
- Ubicación en el ambiente menos restrictivo.

- Opciones apropiadas para la enseñanza.
- Entrenamiento-formación de los profesionales.
- Políticas y procedimientos en la administración de los programas.
- Evaluación de los programas.
- Evaluación del cumplimiento de los programas.

La investigación en Educación Especial ha contribuido en gran medida al impulso que en los últimos años ha tenido la investigación educativa en general, y especialmente en aspectos tan destacables como la contextualización de las investigaciones, los planteamientos cualitativos, la interrelación teoría-práctica, las respuestas a problemas surgidos de la práctica con carácter concreto y la puesta en marcha de investigaciones que, según García Pastor (1992), asumirían los siguientes objetivos:

- La evaluación de la práctica, desde una concepción de la evaluación formativa, para proceder a su mejora inmediatamente.
- La difusión de «buenas» prácticas como ejemplos a seguir en otros contextos, con lo que, tras las adaptaciones oportunas, supondrá un nuevo proceso de implementación y adaptación.

En opinión de Parrilla (1993) existen una serie de temas pendientes en la investigación sobre integración escolar, que consideramos clave y que concretamos en:

- La investigación sobre el currículum. Con especial énfasis en los procesos de diseño, desarrollo y adaptación del currículum ante las necesidades de los alumnos, de los profesores y de los propios centros.
- La investigación sobre formación del profesorado. Ante el nuevo perfil de profesor que se desprende de la LOGSE y los aires de reprofesionalización docente, este tema es

ineludible por los muchos ámbitos aún pendientes en esta línea de trabajo.

- La evaluación de las necesidades educativas especiales. Temática que guarda una fuerte relación con los procesos de adaptación curricular en los que el proceso evaluado es imprescindible para la realización de los mismos.
- Investigación y posibilidades integradoras de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Investigación más allá de la integración escolar: la integración socio-comunitaria-laboral en la que deben implicarse todo tipo de instituciones (educativas, laborales, empresariales...)
- Investigaciones sobre modelos organizativos, de recursos y de apoyo para la integración escolar, modificando los roles que han desempeñado los apoyos y los recursos en el ámbito de la educación especial, fomentando el concepto de escuela como unidad de cambio.

De gran interés nos parecen las aportaciones de Orcasitas (1994) en cuanto a las líneas prioritarias de investigación futura y que podríamos sintetizar en:

- Investigaciones centradas en la convergencia entre lo especial y lo general, desde el análisis de materiales de trabajo educativo en medios institucionales habituales.
- Investigaciones centradas en los modelos de apoyo con el objetivo de facilitar modelos viables en los entornos en los que operamos.
- Estudios centrados en la calidad de vida. El criterio de que los servicios se crean para servir a las necesidades de los usuarios no ha calado suficientemente.
- Proporcionar modelos de intervención y facilitar la implementación de

los mismos en la etapa de Educación Secundaria, dadas las escasas experiencias que tenemos al respecto.

- Análisis y estudios sobre el tránsito al mundo laboral, mediante ofertas formativas contextualizadas.
- Estudios sobre actitudes hacia los procesos de integración en las instituciones educativas y no educativas.

De los planteamientos anteriores se deduce una especial preocupación por la respuesta educativa a la diversidad de necesidades desde los planteamientos del nuevo modelo educativo, en este sentido recogemos de Torres González (1997, p. 660) las dimensiones fundamentales en torno a las cuales se debería trabajar con proyección de futuro en Educación Especial.

Desde la *dimensión curricular*, quizás la más trabajada, las líneas de investigación futuras deberán centrarse en:

- Propuestas de diseño y desarrollo curricular consensuadas, contextualizadas, bajo el prisma de la reflexión, la participación y la colaboración.
- Análisis de los procesos de adaptación del currículo en situaciones de máxima normalización.
- Investigaciones centradas en las estrategias instructivas a emplear en situaciones ordinarias de enseñanza-aprendizaje.
- Estudios sobre los resultados de la implantación de las nuevas tecnologías en el ámbito de la Educación Especial.
- Incidencia de las áreas transversales del currículum desde una perspectiva globalizadora.
- Procesos de detección de necesidades.
- Incidencia en el proceso integrador de procesos de heteroevaluación (profesores-alumnos, profesores-profesores, alumnos-profesores y alumnos-alumnos) y autoevaluación.

Desde la *dimensión tutorial-orientadora*, señalamos las siguientes líneas de trabajo a desarrollar:

- Diseño y desarrollo de sistemas de acción tutorial que fomenten el respeto a la diferencia y a la colaboración interpersonal.
- Análisis de las trayectorias de alumnos que presentan problemáticas durante la escolarización obligatoria.
- Estudios sobre orientación vocacional-profesional: acceso al mundo laboral.
- Interculturalismo, multiculturalismo.

Desde la *dimensión organizativa* señalaríamos los siguientes temas:

- Análisis de las barreras arquitectónicas de los centros educativos no universitarios y universitarios.
- Analizar la importancia que el docente concede a los aspectos organizativos y estructurales de la institución en función de las características de los alumnos
- Condiciones y líneas básicas de las estructuras de apoyo que favorezcan la integración y no la segregación.
- Influencia de las condiciones espacio-temporales y de los recursos materiales en el proceso de atención a la diversidad.
- Modelos de institución educativa que ofrezca respuestas a los problemas de adaptación socio-escolar-ambiental.

Por último desde la *dimensión formativa* proponemos las siguientes líneas de investigación:

- Análisis de los planes de formación inicial en sus aspectos teórico-prácticos.
- Análisis de las propuestas de formación permanente a través de los organismos públicos y privados que las oferten, determinando las temáticas de mayor y menor incidencia.

- Estudios sobre el proceso de formación centrado en las problemáticas que se plantean a los profesores en el aula cuando atienden a alumnos con problemas y necesidades educativas especiales.
- Análisis de los procesos de socialización del docente en los marcos de actuación no formal.
- Investigaciones centradas en la formación de profesores noveles en ejercicio.
- La formación del profesorado de educación secundaria.

De otra parte, Sanahuja (1995, p. 184) compendia y sintetiza la amplitud de temáticas que en la actualidad se están llevando a cabo desde diferentes universidades españolas y que están siendo objeto de estudio en las últimas *Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* por parte de un nutrido grupo de profesionales:

- *Evaluación de los procesos cognitivos en alumnos con necesidades especiales.*

Las limitaciones del análisis del proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva conductista y el desarrollo de los enfoques cognitivistas de las teorías sobre el procesamiento de la información han llevado a profundizar en el análisis de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- *Currículo y necesidades educativas especiales.*

La elaboración y aplicación de las adaptaciones curriculares en el ámbito educativo ha suscitado el interés por el estudio del alcance de las mismas y el grado de implicación de los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la hora de diseñarlas.

- *La enseñanza secundaria y la integración.*

La progresiva implantación de la LOGSE ha llevado a cuestionar, a los profesionales, el impacto que puede producir el hecho integrador en esta etapa educativa desde diversas características, tales como el perfil del profesional y todo aquello relacionado con el mismo, las actitudes y los contenidos curriculares fundamentales.

- *Lenguaje, integración y necesidades educativas.*

Desde la consideración de la acción educativa como un acto comunicativo.

- *Integración social y laboral de los discapacitados.*

Las investigaciones pueden y deben ofrecer un marco de referencia sobre los condicionantes y las potencialidades que supone la inserción en el mundo laboral y en la sociedad en general.

- *Atención temprana a las necesidades educativas especiales.*

La importancia de la prevención y de los métodos de estimulación precoz en el proceso de desarrollo de los individuos, así como la atención a la educación infantil.

- *Interculturalidad y educación especial.*

La presencia en la escuela de alumnos procedentes de otras culturas y las dificultades que manifiestan en su inclusión en el ámbito escolar y social, es potencialmente un campo de estudio del que la educación especial no se ha abstenido.

Pensamos y compartimos la idea de que los planteamientos investigadores caminan hacia la escuela inclusiva como comunidad de intereses y ámbito en la que se puede llevar a cabo esa investigación contextualizada. En este sentido se expresa

García Pastor (1997, p. 140) cuando afirma que «las formas de investigación colaborativa, el trabajo en y sobre la comunidad podrían relacionarse con estas nuevas perspectivas vinculadas al cambio educativo, apoyado en las ideas de la importancia de lo «local» frente a lo más distante, de lo particular frente a lo general». El movimiento inclusivo ofrece unas condiciones óptimas para la docencia e investigación, a juzgar por las afirmaciones de Arnáiz y Ortiz (1997, p. 197) «... de todo lo dicho anteriormente se desprende que el principio fundamental de la escuela inclusiva es que todos los niños deberían aprender juntos cuando sea posible, y que las escuelas ordinarias deben reconocer y responder a las diversas necesidades de sus alumnos, y teniendo al mismo tiempo apoyos y servicios constantes para responder a estas necesidades. Las escuelas inclusivas son las «más efectivas» a la hora de construir solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros».

Finalmente, el autor del proyecto de la UNESCO (1995b) sobre la atención a las necesidades educativas especiales, el profesor Ainscow, nos ofrece frente al punto de vista que denomina individual, dominante en muchos centros, el punto de vista curricular, que abre el camino hacia escuelas dinámicas de trabajo colaborativo y que producen el cambio hacia la inclusión. Este enfoque de la inclusión, fundamentado en el punto de vista curricular, centra su interés en comprender las dificultades de los niños a través de su participación en las experiencias escolares, pretendiendo ayudar a una variedad más amplia de alumnos y a sus profesores. Se basa en cuatro supuestos:

- Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela.
- Las dificultades educativas pueden sugerir medios de mejorar la práctica docente.
- Estos cambios permiten ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.

- Los profesores deben gozar de apoyo cuando intenten cambiar su práctica.

Los esfuerzos habría que dirigirlos en nuestros días hacia dos propuestas de trabajo:

- Cómo ayudar a los profesores a organizar sus aulas para que puedan ayudar a todos los alumnos a aprender.
- Cómo reestructurar las escuelas de manera que los profesores puedan dirigir sus esfuerzos hacia un mismo lugar.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA, M. J. y OTROS: *Evaluación del Programa de Integración Escolar*. Madrid, CIDE, 1990.
- AINSCOW, M.: «Education for all: making it happen». Trabajo presentado al *International Special Education Congress*. Birmingham, Inglaterra, 1995.
- *Necesidades especiales en el aula*. Madrid, Narcea-UNESCO, 1995b.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P.: «El programa de desarrollo individual en educación especial». En VV.AA. *Teoría y práctica de la Educación Especial*. Universitat de les Illes Balears, Seminaris y Congresos, pp.13-21, 1986.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. y ORTIZ GONZÁLEZ, M. C.: «El derecho a una educación inclusiva». En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide, pp. 191-206, 1997.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P.; ILLÁN ROMEU, N.: «Explotación de la realidad de la educación especial en la región de Murcia: Entre la evaluación y la acción educativa». En ABARCA PONCE, M. P. (Coord.) *La evaluación de programas educativos*. Madrid, Escuela Española, pp. 204-212, 1989.

- BECK, J. y OTROS: «Strategies for functional community bases instruction and inclusion for children with mental retardation», en *Teaching Exceptional Children*, 26, 2, (1994), pp. 44-48.
- BULLOCK, L. y CLIFTON, R.: «Relationship individualized instruction to placement of exceptional children», en *Exceptional Children*, 47, 3, (1980), pp. 224-225.
- CANALS, G. y DOMENECH, M.: *Proyecto Aura. Una experiencia de integración laboral*. Milan, Barcelona, Fundación Catalana Síndrome de Down, 1991.
- CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J.: *Integración y escuela para todos. Estudio de caso*. Tesis Doctoral. Inédita. Almería, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 1999.
- CHAZAM, M.: The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioural difficulties, en *European Journal of Special Needs Education*, 9, 3, (1994), pp.261-274.
- CIDE: *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en la educación en España*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Centro de investigación y Documentación Educativa, Área de Estudios e Investigación 1998.
- DE MIGUEL DÍAZ, M.: «Líneas de investigación en educación especial». En MOLINA, S. (Dir.) *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. Madrid, CEPE, pp. 62-85, 1986.
- DENGRÁ, R., DURÁN, R. y VERDUGO, M. A.: *Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales*. Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial, pp. 46-88, 1991.
- DOMINGO, H.: «Las actitudes de los profesores ante la integración escolar y la formación teórico-práctica (Revisión bibliográfica)». En Zabalza, M. A. y ALBERTE, J. R. (Cords.) *Educación especial y formación del profesorado*. Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación del Profesorado. Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 269-285, 1991.
- DOMINGO SEGOVIA, J.: «El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional». En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (Coords.) *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide, pp. 147-168, 1997.
- FORTES RAMÍREZ, A.: *Teoría y práctica de la integración escolar. Los límites de un éxito*. Málaga, Aljibe, 1994.
- GARCÍA PASTOR, C.: «La Educación Especial como disciplina de las Ciencias de la Educación: Situación actual y apuntes para el futuro». En ICE (Ed.) *Teoría y práctica de la Educación Especial*. Palma de Mallorca, ICE, 1988.
- *La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca, Amarú, 1992.
- *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona, EUB, 1993.
- «Más allá de lo especial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos». En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. En *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide, pp. 120-143, 1997.
- GARCÍA PASTOR, C. y ÁLVAREZ ROJO, V.: «La transición de la escuela al trabajo para alumnos con necesidades educativas especiales dentro del marco de un programa ecológico de orientación vocacional». En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y OTROS *Educación especial e integración de alumnos con desventajas*. Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, pp. 147-168, 1998.
- GARCÍA PASTOR, C. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.: *La integración vista por sus protagonistas*.

- Estudio sobre la integración en la provincia de Sevilla*. Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, 1994.
- GARCÍA PASTOR, C. y VILLAR ANGULO, L. M.: «Proyecto de investigación para la modificación de actitudes y la adaptación de la enseñanza para integración de niños deficientes en centros ordinarios de enseñanza». En GARCÍA PASTOR C. (Ed.) *Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 101-121, 1987.
- GARCÍA VIDAL, J.: *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid, EOS, 1996.
- GONZÁLEZ MANJÓN, D.: *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga, Aljibe, 1993.
- GRESHAM, F. M.: «Los errores de la corriente de integración: el caso del entrenamiento para las habilidades sociales con niños deficientes», en *Revista de Educación, Número Extraordinario*, (1987), pp. 173-192.
- GUERRERO LÓPEZ, J. F.: *Introducción a la investigación etnográfica en Educación Especial*. Salamanca, Amarú, 1990.
- *Introducción a la investigación científica en educación especial*. Salamanca, Amarú, 1991.
- GURALNICK, M. J. y OTROS: «Parents perspectives of peer relationships and friendship in integrated and specialized programs», en *American Journal on Mental Retardation*, 99, (5), (1995), pp. 457-476.
- HART, M.: «Diversity at secondary level», en *British Journal of Education*, 19 (1), (1992), pp. 32-34.
- HAYNES, M. C. y JENKINS, J. R.: «Reading instruction in special education resource rooms», en *American Educational Research Journal*, 23, (1988), pp. 161-190.
- HEGARTY, S. y EVANS, P.: *Research and evaluation methods in special education*. Windsor, Nfer-Nelson, 1988.
- HERNÁNDEZ SERRANO, V.: «Centro especial de trabajo y centro ocupacional en Cataluña». En CABEZÓN HERRERO, J. (Ed.) *Formación e inserción laboral de jóvenes con necesidades especiales*. AEDES-Euskadi, pp. 101-106, 1991.
- ILLÁN ROMEU, N.: «Estudio de los factores relacionados con programas de integración», en *Anales de Pedagogía*, 6, (1988), pp. 37-51.
- *La integración escolar y los profesores*. Valencia, Nau Llibres, 1989.
- JACKLIN, A. y LACEY, J.: «The integration process: A developmental model», en *Support for Learning*, 8 (2), (1993), pp. 51-57.
- JURADO, P.: *La transición escuela-vida adulta: integración y alternativas curriculares*. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (Coords.). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide, pp. 293-308, 1997.
- JURADO, P. y SANAHUJA, J. M.: «La investigación en Educación Especial. Una necesidad de la intervención educativa». En JURADO, P. (Coord.) *Necesidades Educativas: Presente y futuro*. Barcelona, Lofe Artes Gráficas, pp. 396-404, 1996.
- LEÓN GUERRERO, M. J.: «El conocimiento sobre la integración escolar del profesor ordinario como base de su práctica y formación». En ZABALZA, M. y ALBERT, J. (Eds.) *Educación especial y formación de profesores*. Santiago, Tórculo, pp. 169-182, 1991.
- *El profesor tutor ante la integración escolar*. Granada, FORCE/Adhara, 1994.
- Proyecto docente. Documento inédito. Universidad de Granada, 1995.
- LÓPEZ MELERO, M.: «La intervención psicopedagógica en una escuela de la diversidad». Universidad de Málaga, *Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Madrid, 1991.
- «Algunas claves necesarias para la elaboración del proyecto educativo de

- una escuela en/para la diversidad. En COMES, G. y GISBERT, M. (Coords.) *La necesidad de una escuela para la diversidad*. Tarragona, Universidad Rovira y Virgili, pp. 40-60, 1993.
- «Una organización escolar para una nueva escuela». En SALVADOR MATA, F.; LEÓN GUERRERO, M. J. y MIÑAN ESPIGARES, A. (Eds) *Integración escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 7-22, 1995.
- «La Educación Especial: ¿hija de un Dios Menor en el mundo de las Ciencias de la Educación?». En JURADO, P. (Coord.) *Las necesidades educativas: Presente y futuro*. Barcelona, Lofe Artes Gráficas, pp. 16-24, 1996.
- MADDEN, N. y SLAVIN, R.: «Effects of cooperative and the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students», en *Journal of Special Education*, 17 (2), (1983), pp. 171-182.
- McLAUGHLIN, M. y OTROS: «Special Education Teacher Preparation: A Synthesis of Four Research Studies», en *Exceptional Children*, 55 (3), (1988), pp.215-221.
- MEC *Evaluación de la integración escolar*. Madrid, MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica, 1988.
- *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
- *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, 1990.
- *La educación especial en el marco de la LOGSE*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.
- MUNTANER GUASP, J. J. y ROSSELLÓ RAMÓN, M. R.: «Las adaptaciones curriculares individualizadas». En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A (Coord.) *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide. pp. 262-273, 1997.
- MUNTANER, J. J.: «Reforma educativa y educación especial», en *Revista de Educación Especial*, 8, (1991), pp. 9-24.
- ORCASITAS, J. R.: «La investigación en el campo de la Educación Especial y de la educación de deficientes mentales en particular. Revisión de fuentes 1960-1993». Universidad del País Vasco. Documento policopiado, 1994.
- ORTIZ GONZÁLEZ, C.: *Pedagogía terapéutica, Educación Especial*. Salamanca, Amarú, 1988.
- OWENS, R. G.: *La escuela como organización*. Madrid, Santillana, 1987.
- PALLISERA DÍAZ, M. y FULLANA NOEL, J.: «La integración escolar en Cataluña: Un estudio cualitativo sobre las necesidades de formación del profesorado», en *Bordón*, 44 (3). pp. 299-309, 1992.
- PARRILLA, A.: *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Madrid, Cincel, 1992.
- *Proyecto docente*. Documento inédito. Universidad de Sevilla, 1993.
- «La formación de los profesores de la educación especial y el cambio educativo». *XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial*. Dpto. de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 80-99, 1996.
- PÉREZ GÓMEZ, A.: «La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas». En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ A. (Eds.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, pp. 398-425, 1992.
- POPLIN, M.: «Toward an holistic view of persons with learning disabilities», en *Learning Disabilities Quarterly*, 7, (1984), pp. 220-294.
- REYNOLDS, C. J.: «Putting the individual into aptitude-treatment interaction», en *Exceptional Children*, 54 (4), (1988), pp. 324-331.
- «Educating Teacher for Special Education Students». En HOUSTON, W. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Edu-*

- cation. New York, McMillan, pp. 423-436, 1990.
- REYNOLDS, M. C.; WANG, C. y WALBERG, H. J.: The necessary restructuring of special and regular education, en *Exceptional Children*, 53, 1987, pp. 391-398.
- RIGO, E.: «El profesorado y la investigación universitaria en Educación Especial en las Secciones de Ciencias de la Educación». En ORTIZ GONZÁLEZ, M. C. (Ed.) *Temas actuales de Educación Especial*. Salamanca, Servicio de publicaciones de la Universidad de Salamanca, 1991.
- SANAHUJA GAVALDA, J. M.: *Proyecto docente*. Barcelona, Universidad Autónoma, Documento policopiado, 1995.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, M. P.: *Proyecto Docente*. Inédito. Universidad Complutense de Madrid, 1996.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A.: «Necesidades educativas especiales por privación sociocultural». En JURADO DE LOS SANTOS (Coord.) *Las necesidades educativas: presente y futuro*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 133-141, 1996.
- «Estrategias educativas de atención a la diversidad». En SÁNCHEZ PALOMINO y OTROS (Coord.), *Educación especial e integración de alumnos con desventajas*. Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, pp. 69-95, 1998.
- «El psicopedagogo y la atención a las necesidades educativas especiales en secundaria». En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.) *Acción psicopedagógica en educación secundaria: Reorientando la orientación*. Málaga, Aljibe, pp. 171-197, 1999.
- *Educación Especial. Respuesta a las necesidades educativas especiales desde la diversidad*. Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 2000.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A.: *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide, 1997 a.
- *Educación Especial II: Ámbitos específicos de intervención*. Madrid, Pirámide, 1997 b.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J.: «Integración y escuela para todos: algunas luces y sombras», en *Revista de Educación Especial*, 25, (1999), pp. 7-21.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A.; CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J.; PULIDO MOYANO, R. y PADUA ARCOS, D. (Coords.): *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería, 1999.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A.; CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J. y PEÑAFIEL MARTÍNEZ, F. (Coords.): *De la integración a la escuela para todos*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- SCHULMAN, L. S.: «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea». En WITTROCK, M. C. (Ed.) *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós / MEC, pp. 9-91, 1989.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W.: «A rationales for Merger of Special and Regular Education», en *Exceptional Children*, 51 (2), (1984), pp. 102-111.
- *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 1990.
- *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 1992.
- TISDALL, G. y DAWSON, R.: «Listening to the Children: Interviews with children attending a mainstream support facilitating», en *Support for Learning* 9 (4), (1994), pp. 179-182.
- TORRES GONZÁLEZ, J. A.: *La formación del profesor tutor como orientador*. Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, 1996.

- *Proyecto docente*. Documento inédito, 1997.
- WANG, M. C.: *La atención educativa a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea, 1995.
- WANG, M. C. y WALBERG, H. J. (Eds.): *Adapting instruction to individual differences*. Berkeley, McCutchan, 1986.
- WANG, M. C.; GENNARI, P. y WAXMAN, H. C.: «The adaptation learning environments model: Design, implementation and effects». En WANG, M. C. y WALBERG, H. J. (Ed.) *Adapting Instruction to Individual Differences*. Berkeley, McCutchan, pp. 191-235, 1985.
- WARNOCK, M.: *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London, Her Majesty's Stationery Office, 1978.
- «Informe sobre necesidades educativas especiales», en *Siglo Cero* 130, (1990), pp.12-24.
- WAXMAN, H. C., y OTROS: «Synthesis of research on the effects of adaptative education», en *Educational Leadership* 43(1), (1985), pp. 26-29.