



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

[perfiles@unam.mx](mailto:perfiles@unam.mx)

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación  
México

FERNÁNDEZ BATANERO, JOSÉ MARÍA

La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro

Perfiles Educativos, vol. XXX, núm. 119, 2008, pp. 7-32

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211156002>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# *La investigación en educación especial.*

## Líneas temáticas y perspectivas de futuro

JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ BATANERO\*

La educación especial constituye una de las áreas de la educación que más se ha desarrollado en los últimos años. Hemos pasado de un contexto de estudio centrado en el diagnóstico y el tratamiento de las deficiencias y discapacidades, al estudio de la propia realidad interpretada en las conceptualizaciones holísticas de las personas 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. En el presente artículo recogemos las líneas temáticas actuales y futuras de la investigación en el ámbito de la educación especial.

*The special education constitutes one of the education's areas that has been developed in the last years. We have passed from a context of study centred on the diagnosis and the treatment of the deficiencies and disabilities, to the study of the own reality interpreted in the conceptualizations of the persons and his deficits, of the teachers, the education and the learning processes, which demand a new model of coherent investigation with the new ways of think the reality about special education. In the present article we gather the present and future thematic lines of the investigation in the area of the special education*

Investigación en educación especial/ Tópicos de investigación en educación especial/ Metodología de investigación en educación especial

*Research in special education/ Topics on research in special education/ Methodology of research in special education*

Recibido 12 de junio de 2007

Aprobado 8 de febrero de 2008



\* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, España. Es profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación. Su línea de investigación se ha orientado en el campo de la atención a la diversidad del alumnado desde el currículo, así como las necesidades educativas especiales y la TIC. Es evaluador de la Agencia Nacional de

Evaluación y Prospectiva (ANEP) del Ministerio de Educación y Ciencia de España y miembro del Grupo de Investigación Didáctica (GID).

Entre sus publicaciones podemos destacar: *De la educación especial a la atención a la diversidad* (2003), *Cómo construir un currículo para todos los alumnos: de la teoría a la práctica educativa* (2003) y *Las tecnologías de la información y comunicación para la igualdad* (2007). Correo electrónico: batanero@us.es

## **ALGUNAS CONSIDERACIONES INICIALES**

Antes de comenzar, cabe decir que nuestro trabajo ha tenido como objeto de estudio la investigación en educación especial, donde el objetivo fundamental ha sido la identificación de líneas temáticas actuales y futuras en este ámbito educativo. Para ello, se ha utilizado una metodología de corte cualitativa, donde la técnica de recogida de información se ha centrado en el análisis documental, abarcando el periodo comprendido entre los años 1997 y 2007.

Hemos seleccionado este ámbito de estudio porque probablemente sea la educación especial una de las áreas de la educación que más se ha desarrollado en los últimos años. Tal vez han sido razones políticas, administrativas, de capacitación profesional y compromiso educativo las que han posibilitado dicho desarrollo. Ese avance ha sido posible también, en alguna medida, por el conocimiento más depurado y la aplicación de metodologías y estrategias de investigación más adecuada a los problemas de estudio. Así, la investigación, en el ámbito de la educación especial, ha tenido y tiene su razón de ser principalmente en ayudar en la toma de decisiones y suministrar la motivación, comprensión y la información necesarias para elegir la opción más adecuada en cada caso.

En la década de los setenta las investigaciones en este ámbito de la educación se caracterizaban por unos temas centrados fundamentalmente en el diagnóstico y el tratamiento de las deficiencias y discapacidades, donde los marcos de referencia eran fundamentalmente teorías y modelos psicológicos que servían de guía a unos procedimientos de investigación basados sobre los principios positivistas, buscando resultados generalizables para la mejora del diagnóstico y la intervención. En este sentido, el objetivo de la investigación se orientaba fundamentalmente hacia la mejora de la educación de los alumnos con deficiencias. De esta forma, la concepción de la educación que subyacía en este objetivo era la de programa-tratamiento, centrado en su deficiencia o discapacidad. En esta concepción, la educación quedaba reducida a un tratamiento equivalente al ofrecido por la psicología o la medicina (concepción terapéutica). Tal perspectiva de la discapacidad se distinguía por poner el énfasis en la insuficiencia y la enfermedad.

Sin embargo, 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 personas 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. Es más, nos encontramos ante la necesidad de tener en cuenta la influencia de diversas causas, bien sean personales o contextuales, así como valores, pensamientos e interpretaciones de quienes participan en educación.

En lo que se refiere a los grandes cuestionamientos paradigmáticos enfrentados a la realidad educativa como objeto de investigación, observamos que la investigación en educación especial no se ha diferenciado, ni se diferencia de la investigación educativa en general. Los modelos de investigación en educación especial siguen la tendencia de la investigación educativa que actualmente se desarrolla en una pluralidad de lógicas, tradiciones y enfoques que implican modos diferentes de entender la realidad, de captarla y de comprenderla. Ahora bien, tradicionalmente, el debate de los paradigmas se ha planteado en polos dicotómicos: metodología cuantitativa/cualitativa; explicar/emprender; conocimiento nomotético/ideográfico, etc., y autores como Arnal, Del Rincón y Latorre (1992: 37) manifiestan que “dicha dicotomía ha venido derivada de las dos grandes tradiciones filosóficas de nuestra cultura: el realismo y el idealismo”.

No obstante resulta evidente que, según los casos, unos planteamientos pueden resultar más adecuados a las peculiaridades de la educación especial. De esta forma, por su funcionalidad y capacidad de explicar las realidades educativas presentes en el contexto de la educación especial destaca 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. Es decir, la aproximación a la realidad es llevada a cabo “desde dentro”, junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades.

En esta línea, son muchos los autores (Stainback y Stainback, 1984; Rincón Igea, 2000; Ainscow, 2001; Sánchez Manzano, 2001; Molina, 2003) que consideran que la importancia de este tipo de metodologías se debe fundamentalmente a:

- Una visión holística de la realidad. Es decir, observa el contexto en su forma natural y atiende sus diferentes ángulos y perspectivas. De ahí la posibilidad de generar teorías basadas en el estudio de la práctica educativa en su contexto natural, donde la teoría se formula a partir de los propios datos de análisis.

- Considerar a las personas integrantes de la realidad como participantes activas de la investigación, donde el investigador desempeña un papel relevante. Se parte de la idea de que todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y, como tal, caracterizado por la interacción. De este modo, inevitablemente, la realidad investigada es condicionada en cierta medida por la situación de investigación. De manera similar, el experimentador es influido por las reacciones de la realidad estudiada. Así pues, la contaminación mutua del investigador y la realidad es una condición indispensable para alcanzar la comprensión del intercambio de significados.
- La validación social de los programas y prácticas educativas que aumentaría la comprensión de los hechos producidos en este ámbito.

Por el contrario, la investigación experimental en el campo de la educación especial tropieza con una serie de dificultades, de entre las que podemos destacar como más significativas (Sánchez Palomino y Carrión, 2002: 225-247):

- La de formar grupos homogéneos debido a la cantidad y complejidad de las variables que intervienen en los distintos problemas de estudio.
- La que plantean los diversos niveles de gravedad con que se presenta cada uno de los problemas objeto de estudio.
- Para la identificación derivada de la gran variedad de discapacidades que presentan los sujetos, junto a la frecuente indefinición conceptual.
- Para obtener muestras que sean representativas, tanto en número como en tipo de discapacidad.
- Para utilizar criterios e instrumentos de medida transferibles de una situación a otra.
- Para generar resultados.

En la actualidad, la supremacía de investigaciones de corte cualitativo es evidente, y así se puso de manifiesto en el III Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial celebrado en Murcia, España, en abril de 2006, de cuyas conclusiones alcanzadas destacamos dos:

- Una clara tendencia a los trabajos de tipo interdisciplinar.
- Una variedad en las metodologías de trabajo dirigida a la utilización de análisis cualitativos.

A pesar de todo, debemos, pues, evitar la tentación de analizar la situación como polarizada en situaciones dicotomizadas, distinguiendo entre investigación tradicional y alternativa, cuantitativa y cualitativa, etc., sin reparar en las diferencias existentes dentro de esas denominaciones, en la diversidad de sus intereses y de sus marcos de referencia. Es cierto que la necesidad de los investigadores de considerar otros puntos de vista ha llegado a plantear tensiones entre los partidarios de investigaciones incluidas en perspectivas que han utilizado procedimientos cuantitativos y aquellos incluidos en perspectivas asociadas a métodos cualitativos. Sin embargo, como afirma García Pastor (2002: 266), “la tensión fundamental no ha de buscarse en el método, sino en los intereses de la investigación: sus propósitos y su capacidad para generar mejoras”.

El desarrollo de la investigación en educación especial ha recorrido un largo camino que no está exento de críticas, ya que el principal problema a la hora de resumir las líneas de investigación relacionadas con la educación especial es el que se refiere a la selección de unos determinados criterios para su clasificación. Sean cuales sean los criterios que se adopten, siempre son susceptibles de ser criticados.

Así, en la década de los años ochenta, estas críticas se centran fundamentalmente en los siguientes aspectos (Schindale, 1985: 4):

1. Nula relevancia de las aportaciones de la investigación en educación especial a las realidades concretas.
2. Limitaciones, restricciones en los enfoques y en las aproximaciones básicas.
3. Fracaso en la formulación de un único cuerpo de conocimiento integrado para contribuir adecuadamente al desarrollo teórico de la educación especial.

Autores como Tindal, 1985; Wang y Blaker, 1986; Marston, 1987, basaban sus críticas respecto a problemas metodológicos como:

- La naturaleza de los programas.
- La población a la que sirve.
- La asignación de los sujetos a los tratamientos.
- Los diseños experimentales.
- La medida de los resultados.
- La métrica del análisis de la medida dependiente.
- La discrepancia entre la investigación primaria y el metaanálisis.

Ya en la década de los noventa, García Pastor (2002: 270) añadía a la lista un cuestionamiento metodológico más: “la validez interna y externa de estas investigaciones”.

De hecho, la investigación en educación especial, al menos en algunas de sus realidades, se ve también limitada por diversos condicionantes que pueden resumirse en torno a cinco elementos (Garanto, 1997: 86-90):

1. Se aprecia una gran heterogeneidad entre los grupos de los sujetos que son “objeto” de investigación, gran variabilidad dentro de los mismos grupos y una complejidad especial de cada sujeto, fruto de su problematicidad y tratamiento específico.
2. El entorno en que se desarrolla la investigación condiciona el proceso investigativo y los resultados que del mismo puedan obtenerse. La diversidad de contextos institucionales y la multiplicidad de tratamientos personales son dos de los condicionantes de dichos entornos.
3. El propio proceso de la educación especial que reviste características complejas y multidimensionales, la atención a la singularidad e individualidad, la naturaleza dinámica del mismo, son elementos que deben contemplarse, en la medida de lo posible, para reducir el sesgo que estos elementos puedan producir.
4. Problemas específicos, relacionados con la medida y la recolección de los datos, que se generan por la necesidad de adaptar tests y procedimientos a determinadas problemáticas o necesidades, la ausencia de instrumentos referidos a la norma para la evaluación de los sujetos con necesidades educativas especiales, la necesidad de adaptaciones curriculares individualizadas.
5. Consideraciones morales y éticas en torno a la manipulación experimental, a la utilización de una u otra modalidad de intervención terapéutica, etc., por las repercusiones serias y decisivas que ello puede tener en el desarrollo del sujeto.

A pesar de todos los condicionantes y críticas señaladas, la investigación que se realiza en educación especial es tan rica y variada que la gama de enfoques utilizados podría distribuirse a lo largo de un continuo metodológico entre las polaridades nomotética (análisis de muestras de población) e ideográfica (análisis en profundidad de uno o varios casos singulares).

## **EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

Trabajos como los de De Miguel (1986) analizaron las investigaciones publicadas en este campo en función de bloques temáticos. Tras su revisión, éstas quedaron agrupadas en:

*1. Investigaciones relativas al diagnóstico cualitativo.* Superando los anteriores esquemas simplistas que centraban el proceso de diagnóstico exclusivamente en el cociente intelectual, actualmente dicho proceso se orienta a identificar las necesidades del sujeto en relación con su entorno para establecer programas individualizados que posibiliten una mejor adaptación al mismo. Se trata de lograr nuevas áreas de exploración y nuevos métodos que permitan un mayor conocimiento y ajuste a lo que es la realidad de cada sujeto.

En este ámbito, los trabajos de investigación se han dirigido a las siguientes áreas temáticas:

- Evaluación de necesidades funcionales: habilidades en el procesamiento de información, habilidades cognitivas, académicas, emocionales, etcétera.
- Evaluación del entorno del aprendizaje: adecuación del currículo, presentación y exposición de los contenidos, sistemas de apoyo, etcétera.
- Evaluación y valoración de los resultados: el apoyo y la atención educativa específica deben justificarse en términos de efectividad, teniendo en cuenta el hecho de que un determinado proceso didáctico puede modificar el potencial de aprendizaje de un sujeto.

Con respecto a los métodos de diagnóstico, durante los últimos años se han producido importantes cambios que han supuesto la asunción de un enfoque más cualitativo que cuantitativo. En este sentido, se ha potenciado la observación sistemática. Así, “en algunos casos, será precisamente la observación de las conductas (verbales, no verbales, espaciales, etc.), con la ayuda de los sofisticados medios tecnológicos actuales, la única forma de acercarnos al diagnóstico de determinadas deficiencias y de las variables situacionales intrínsecas a los procesos educativos (interacciones madre-hijo, profesor-alumnos, etc.” (De Miguel, 1986: 132).

Asimismo, se ha desarrollado la evaluación criterial o evaluación con referencia a criterios frente a la evaluación psico-



métrica; se han aplicado técnicas más rigurosas en el control de variables, y se han utilizado las nuevas tecnologías y los medios audiovisuales.

*2. Investigaciones sobre estrategias de intervención.* Un grupo muy importante de investigaciones se realizaban desde el paradigma del procesamiento de la información y se centran, 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: 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 revelaron muy eficaces en el desarrollo de habilidades y 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 siguen utilizando con demostrado éxito.

*3. Investigaciones sobre dificultades de aprendizaje.* Las investigaciones realizadas en este campo tratan de analizar las ventajas e inconvenientes de determinados programas en orden a la reeducación de aquellos sujetos con dificultades de aprendizaje. El concepto de dificultad de aprendizaje “significa un desorden en uno o varios de los procesos psicológicos básicos implícitos en la adquisición y uso del lenguaje, habla y escritura, que a su vez se manifiesta en el desarrollo de habilidades imperfectas para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir o calcular” (De Miguel, 1986: 75). Teóricamente dichos desórdenes se deben a disfunciones del sistema nervioso central, pero en la práctica, al darse asociados con dificultades personales (sensoriales, motrices, intelectuales, etc.) o socioculturales, es muy difícil establecer una delimitación excluyente de las características que definen el concepto de “dificultad de aprendizaje”.

*4. Investigaciones sobre programas.* Incluye aquellos trabajos que tratan de evaluar la efectividad de los programas dirigidos a los sujetos discapacitados, y se enmarcan dentro de la denominada “investigación evaluativa”, cuya finalidad es valorar las ventajas

e inconvenientes de determinadas líneas de actuación política en el campo de la educación especial, en orden a la toma de decisiones futuras.

A consecuencia de la generalización, en los últimos años, del diseño de programas dirigidos a mejorar la situación educativa y social de los sujetos discapacitados, los estudios que tratan de evaluar tales programas se han incrementado considerablemente.

*5. Investigaciones en torno a las estrategias de integración.* En el campo de la educación especial, éste es el tema que mayor desarrollo ha tenido en las últimas dos décadas y son muchas las investigaciones que han tratado de esclarecer las ventajas e inconvenientes de la integración.

En esta línea, Parrilla (1992: 187), 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 entre el autoconcepto del alumno; aceptación social, y comportamientos e interacciones sociales).
- El estudio sectorial de aspectos parciales de la integración escolar (estudio y análisis del currículo y estrategias didácticas en contextos de integración. Estudio e identificación de las destrezas sociales y competencias personales; las funciones y la formación de los profesionales y los distintos modelos de apoyo).
- El estudio de los procesos de integración institucional (integración como proyecto global de centro; desarrollo profesional centrado en la escuela).

Sánchez Hípola (1996: 3-24), en una síntesis de los trabajos de investigación sobre integración escolar, agrupa en cuatro bloques los temas de investigación:

- Investigaciones centradas en el currículo, fundamentalmente las referidas a las adaptaciones del currículo (Wang y Walberg, 1986; Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross, 1988; Illán, 1988; León, 1991; Parrilla, 1992; López Melero, 1993, 1995).
- Investigaciones sobre el ambiente de aprendizaje y las estrategias instructivas, que a su vez se 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; investigaciones que analizan las

características de los programas que se utilizan en integración (Arnaiz e Illan, 1986; Wang, 1995), e investigaciones que analizan la necesidad de desarrollar estrategias válidas para promover interacciones sociales (Stainback y 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 mediante programas sistémicos (Wang, 1995) enfocados en la institución educativa como unidad de cambio y en la reconsideración del papel del profesorado en el proceso integrador (Beck y otros, 1994).
- Investigaciones sobre las actitudes hacia la integración escolar. Considerado elemento clave vinculado con las concepciones del profesor (Wade y Moore, 1993, cit. en Sánchez y Carrión, 2002; Guralnick, Cannon y Hammond, 1995).

Hegarty (1991) sostiene que la educación especial está sujeta a presiones externas del sistema educativo general y de la sociedad que se reflejan en tópicos de investigación de tres niveles diferentes: en el primer nivel, los tópicos giran en torno al aprendizaje y la enseñanza, el “aprender a pensar” y las nuevas tecnologías. En este contexto, existen teorías del aprendizaje que intentan comprender las variables instruccionales en toda su complejidad.

En el segundo nivel, el tópico de la reforma de la escuela adquiere una dimensión fundamental merced a dos tipos de estudios: aquellos centrados en los componentes individuales y aquellos que resultan de la integración de un modelo holístico. Las áreas de acción de este nivel son claras:

- Currículo
- Organización académica
- Pedagogía
- Personal
- Padres
- Desarrollo profesional
- Recursos, etcétera

El movimiento de mejora de la escuela necesita adaptarse al ámbito de los servicios de educación especial mediante un nuevo desarrollo conceptual y empírico. Finalmente en el tercer nivel, centrado en el sistema educativo, interesa la localización de recursos y el impacto de la legislación.

Actualmente, autores como Sánchez Palomino y Carrión (2002: 225-247), en una reciente revisión de la investigación en

educación especial, se interesan fundamentalmente en las áreas temáticas a las que mayor grado de definición o consistencia se les puede atribuir. De este modo, analizan la investigación desarrollada sobre el currículo, estrategias instructivas y ambiente de aprendizaje, actitudes y profesorado.

*El currículo.* Al tratar la investigación centrada en el currículo hacen referencia a los Programas Individualizados (PDI) y a las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI). Trabajos como los de Bullock y Rigg, 1980; Reynolds, 1988, González y Manjón, 1993; o García Vidal, 1996, ponen de manifiesto la importancia de la investigación sobre el desarrollo de programas individualizados. Con respecto a las adaptaciones curriculares, estudios como los de Aguilera y otros, 1990; Waxman y otros; 1985; Wang y Walberg, 1986, etc., sostienen la conveniencia, desarrollo e importancia de la investigación en este tópico. Ahora bien, entre las aportaciones más significativas de las adaptaciones curriculares en el proceso normalizador hay que citar también aquellas investigaciones dirigidas a 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 los trabajos de Illán, 1989; León, 1991, 1994; López Melero, 1995; Parrilla, 1996; Arnaiz, 1997. Existe otra línea de trabajo que conforman los estudios de investigación que analizan el abordaje e implementación de las adaptaciones curriculares individualizadas en los niveles de centro y aula, referidos concretamente a la distancia entre la propuesta a realizar y lo que se hace luego en el aula ordinaria con alumnos con necesidades educativas especiales (Muntaner, 1998; Rosselló, 1999; García Pastor, 2002).

*Estrategias y ambiente.* Se destaca una línea de investigación respecto a cuatro campos (Madden y Slavin, 1983): *a)* estrategias orientadas al desarrollo de habilidades; *b)* programas de orientación personalizada; *c)* técnicas de aprendizaje cooperativo; *d)* estrategias de instrucción personalizada.

Autores como Madden y Slavin, 1983; León, 1994; Monjas, 1995, mantienen que las estrategias de aprendizaje cooperativo han puesto de manifiesto sus efectos positivos tanto en el rendimiento de los alumnos como en el comportamiento e interacción social. También constituyen un número elevado aquellas investigaciones que pretenden promover interacciones en el aula y estimular el clima de aceptación y respeto entre los alumnos. Los programas de transición, desde el ámbito educativo al laboral, de los alumnos con necesidades educativas especiales han

sido también ampliamente abordados (Jurado, 1997; Sánchez Palomino, 1998; García Pastor y Álvarez Rojo, 1998, Sánchez Asín, Guisan y Boix, 2006).

*Actitudes.* Debemos tener en cuenta que ya el informe Warnock (1978, 1990) contempla la adquisición por parte del profesorado de una actitud positiva ante los alumnos con necesidades educativas especiales. Un gran número de estudios en este campo han puesto de manifiesto como las actitudes del profesorado muestran cierto grado de ambivalencia, pues al tiempo que aceptan la filosofía integradora y el principio de normalización, se observan actitudes negativas con respecto a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales (Pallisera y Sullana Noel, 1992; Carrión Martínez, 1999, etc.). Otros estudios se han dirigido hacia las actitudes de la integración en aspectos referidos al tiempo, los recursos, servicios de apoyo, falta de coordinación entre servicios de apoyo y profesorado, cambio institucional, etc. (León, 1991; Parrilla, 1992; Carrión Martínez, 1999). También han sido muy frecuentes los estudios referidos a las actitudes de los propios alumnos (Gresham, 1987, Gash, Guardia, Pires y Rault, 2000). Los estudios referidos a las actitudes de los padres también han abarcado un amplio espectro, así podemos citar los realizados por Giangreco, 1993 y Guralnick, Connor y Hammond, 1995, entre otros.

*Profesorado.* De la revisión de diversas investigaciones (Illán, 1989; 1992; Parrilla, 1992; Jacklin y Lacey, 1993; Bines, 1993, cit. en Sánchez y Carrión, 2002; León, 1994; Wang, 1995; Welch, 1995, cit. en Sánchez y Carrión, 2002; Carrión Martínez, 1999, Díaz Pareja, 2004) se desprende que se han dirigido hacia las condiciones básicas y necesarias, para una respuesta educativa de calidad. De todos los trabajos revisados en nuestro contexto se observa que las mayores dificultades radican en el profesor de aula ordinaria (profesor-tutor) cuando afronta el reto de la integración.

## **PERFIL ACTUAL Y FUTURO DE LAS INVESTIGACIONES**

Como ya hemos señalado, el estudio de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales ha sido la línea de investigación que, dentro del campo de la educación especial, ha tenido mayor desarrollo durante las dos últimas décadas. Dichas investigaciones han ido encaminadas a establecer la eficacia y el impacto de los programas de integración. Un análisis diacrónico de estos estudios nos lleva a distinguir dos grandes etapas:

En un primer lugar, los trabajos de investigación se centran en el contexto como lugar donde eran educados los alumnos deficientes; en este sentido, surgen investigaciones que pretenden establecer la eficacia de la educación en centros ordinarios *versus* centros específicos sin tener en cuenta otras consideraciones.

Posteriormente, los trabajos se han venido centrandos en los componentes instructivos y las características más detalladas existentes en ambos contextos como variables verdaderamente determinantes del rendimiento de los niños deficientes y de la calidad de los procesos de integración, es decir, los investigadores empiezan a plantearse si las ventajas de la integración no están más influidas por los programas y estrategias metodológicas utilizadas que por el lugar de ubicación de estos sujetos.

No obstante, cada vez son más los estudios que pretenden establecer los núcleos formativos (León, 1995) de conocimiento:

- sobre la naturaleza de la integración escolar,
- específico de los medios y sistemas de apoyo,
- de las actitudes,
- de la naturaleza de los alumnos deficientes,
- sobre el ambiente de aprendizaje,
- sobre las necesidades de los estudiantes,
- sobre la adaptación del currículo,
- sobre la dirección y estrategias instructivas.

Un núcleo formativo que en la última década está teniendo gran auge es el que hace referencia a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la atención a la diversidad. En este ámbito se están alcanzando niveles como no ocurría anteriormente, claro ejemplo de lo que decimos es, por una parte, la aparición en nuestro contexto de un número de publicaciones que analizan monográficamente el tema (Prendes y Munuera, 1997; Sevillano, 1998; Toledo, 2001; Sancho y otros, 2001; Chacón, 2007; Toledo y Hervás, 2007), y, por otra, el surgir de contextos específicos para su utilización, como son congresos y jornadas específicos en este ámbito.

Diversos son los motivos que justifican la utilización de los medios tecnológicos con las personas con necesidades educativas especiales, como son: opciones que aportan para superar dificultades específicas, abrir los modelos y posibilidades de comunicación del sujeto con su entorno, y al familiarizarse con su utilización facilitar la incorporación del sujeto a la sociedad

del conocimiento y la integración sociolaboral. En definitiva, aumentar con ello las habilidades de estas personas para relacionarse con el entorno, y mejorar de esta forma su calidad de vida, afectiva, personal, emocional, laboral y profesional. Es así como en la actualidad, en el marco de la “accesibilidad”, los estudios se agrupan fundamentalmente en tres líneas de trabajo:

- Acceso al currículo mediante las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Accesibilidad en los elementos necesarios para la transición a la vida adulta.
- Formación del profesorado y tecnologías de la información y comunicación, en relación con la atención a la diversidad.

Torres González (1997: 660) recogía las dimensiones fundamentales en torno a las cuales se debería trabajar con proyección de futuro en educación especial: dimensión curricular; tutorial-orientadora; organizativa, y formativa.

*Dimensión curricular.* Las líneas de investigación futuras deberán centrarse en:

- Propuestas de diseño y desarrollo curricular consensuadas y contextualizadas.
- 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 sobre la implantación de las nuevas tecnologías en el ámbito de la educación especial.
- Incidencia de las áreas transversales del currículo 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.

*Dimensión tutorial-orientadora:*

- Diseño y desarrollo de sistemas de acción tutorial que fomenten el respeto a la diferencia y a la colaboración interpersonal.
- Análisis de la trayectoria de alumnos que presentan problemáticas durante la escolarización obligatoria.

- Estudios sobre orientación vocacional-profesional: acceso al mundo laboral.
- Interculturalismo/multiculturalismo.

*Dimensión organizativa:*

- Análisis de las barreras arquitectónicas de los centros 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 la no 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 ofrezcan respuesta a los problemas de adaptación socio-escolar-ambiental.

*Dimensión formativa:*

- Análisis de los planes de formación inicial en sus aspectos teóricos y prácticos.
- Análisis de las propuestas de acción permanente, mediante los organismos públicos y privados que las oferten, determinando las temáticas de mayor y menor incidencia.
- Estudios sobre el proceso de formación centrado en los problemas que se le 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.

De gran interés nos parecen también las aportaciones de Orcasitas (1994: 22-26) 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 educativos.
- Indagaciones centradas en los modelos de apoyo con el objeto 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 proporcionar la implementación de los mismos.
- Análisis y estudios sobre el tránsito al mundo laboral mediante ofertas formativas contextualizadas.
- Estudios sobre actitudes de los profesores de integración en las instituciones educativas y no educativas.

Tomando como referencia las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca (España) en 1994, Muntaner (2001) plantea en cinco apartados los temas de interés y objetivos de la investigación en un futuro:

1. Análisis y estudio del marco conceptual y de planificación de la educación especial y las necesidades educativas especiales.
2. Perspectivas escolares: acceso al currículo; la organización escolar; la actualización en las aulas y la formación del personal docente.
3. Perspectivas comunitarias: el papel de las familias; el cambio de actitudes; las organizaciones y asociaciones de atención a las personas con discapacidad y la consecución de sus derechos sociales e individuales.
4. La vida activa de las personas con discapacidad: la transición a la vida adulta, la consecución de la autonomía; mundo laboral y la calidad de vida.
5. Programas y técnicas específicas de intervención.

En estos momentos, la evolución de los intereses de la investigación en educación especial se centra en la mejora de la escuela en su conjunto, desde los supuestos que conciben educar a todos los alumnos en las mismas escuelas, en las mismas clases; el progreso se cifra en la mejora de la enseñanza para todos. Esto lleva a considerar como cuestiones de investigación la aplicación de determinados modelos y estrategias de enseñanza. Esta realidad nos lleva a la conclusión de que no pueden considerarse los problemas instruccionales separados del contexto de las escuelas. Se comparte la idea de que los nuevos planteamientos de investigación caminan hacia la escuela inclusiva como comunidad de intereses y ámbito en el que se puede llevar a cabo esa investigación contextualizada. Son muchos los trabajos que hemos encontrado donde se reflexiona de forma

amplia y general sobre el modelo de educación inclusiva (Stainback y Stainback, 1999; Ortiz, 2000; Ainscow y otros, 2001; Molina, 2003).

Tenemos que destacar que cualquier cambio o innovación en el modelo inclusivo presupone un papel protagonista de la propia escuela en la promoción y gestión del cambio. De esta forma hemos revisado investigaciones, en nuestro contexto, que incluimos en las siguientes líneas y destacan por su posición emergente:

- Investigaciones que se dirigen a fomentar políticas inclusivas, encaminadas a promover el desarrollo de una escuela para todos. Salas y Domínguez (1999) exponen una experiencia de escolarización combinada entre centros de educación especial y centros ordinarios; Cereza (2000) también estudia una experiencia combinada entre más de 15 escuelas; Gallego y Hernández (1999) y Moríña, (2001) se centran en el estudio de modelos de apoyo mediante estudios de casos.
- Investigaciones para un diseño y desarrollo del currículo en aulas inclusivas. En ellas se cuestiona la forma tradicional del diseño del currículo y más en particular de las adaptaciones curriculares (Arnaiz, 1999; Jurado y Sánchez, 2000; Illan y otros, 2001; Gómez y Navarro, 2001. Riera, 2006; Pedragosa, 2006).
- Investigaciones relacionadas con la promoción de una cultura de la colaboración. Son de especial relevancia los trabajos desarrollados en el ámbito de grupos de apoyo colaborativo entre profesores (Parrilla, 1998; Gallego, 1998; Parrilla y Gallego, 1999; Gallego y Hernández, 1999; Carreras, 1999). En la línea de desarrollo de sistemas de apoyo interno a los grupos se sitúan las aportaciones de León (1997); Muntaner (1997), Moya (2001), Coiduras (2006).
- Investigación en el marco de la interculturalidad. Este campo de investigación comienza a ser muy frecuentado en estos últimos años, como consecuencia del aumento de la diversidad cultural y social que está presente cada vez más (Arnaiz, 1999; Vallespir, 1999; García y otros, 2000; Alonso García, 2004; Valle Florez, 2006).
- Investigaciones referentes a la convivencia en los centros educativos (Orden, 2001). Son muchos los trabajos y estudios sobre *bullying* o violencia entre iguales (Mooij, 1997; Martín, 2005).
- Investigaciones centradas en la discapacidad y el mundo laboral. Podemos destacar los trabajos de Vilá Suñe y Pallisera

(2006) sobre el proceso de integración laboral seguido por personas con discapacidad intelectual límite; Gorostidi y Navarro (2007), respecto a la inserción laboral de los discapacitados mediante el empleo con apoyo, o el estudio de Montes Guidox (2007) en el que se analiza la realidad de las familias con hijos con discapacidad a la hora de conciliar la vida familiar.

- Investigaciones sobre discapacidad y universidad. Estudios como los realizados por Vieira, Junqueira y Vidal (2003) respecto a la búsqueda de criterios de calidad en la atención que presta la universidad a las personas con discapacidad; Calvo García y otros (2006) donde se analizan los mecanismos y los procedimientos de atención a la diversidad en la Universidad de Cádiz o el estudio de Sánchez Manzano, Sáenz-Rico y Martín Bermejo (2006) referente a la educación especial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Investigaciones acerca de género. Trabajos como los de Gómez Bueno (2000), donde se establecen correlaciones entre la identidad de género y la feminización del éxito académico; Gil Galván (2005), donde se analizan las expectativas laborales que presenta este colectivo; García Gómez (2006) identifica los distintos mecanismos o factores que intervienen en la ausencia de las mujeres en los puestos de decisión y poder en la enseñanza primaria pública; De Castro (2007) se centra en los obstáculos que encuentran las mujeres en nuestra sociedad; todos son ejemplos del aumento de la investigación en esta línea.
- Investigaciones sobre la relación escuela-trabajo. Estos estudios comienzan a ser particularmente numerosos en los últimos años. Se refieren a programas de transición entre la escuela y la vida adulta (Sánchez y Jurado, 2001; León 2000, 2001) y a experiencias de empleo con apoyo (Verdugo y Jordán, 1998; Sanahuja y Jurado, 2001; Gorostidi y Navarro 2007).
- Investigaciones sobre fracaso escolar y exclusión educativa, dificultades escolares, vulnerabilidad, estudiantes en riesgo, así como también entornos sociales son prolíficas y corresponden a entornos diferentes, tanto en los ámbitos nacional como internacional (Hixzon y Tinzman, 1990; Perrenoud, 2002; Vélaz de Medrano, 2005; Mahurenda, 2005; Escudero, 2005; González González, 2006).

Actualmente, la necesidad de abandonar la perspectiva individual y adoptar la perspectiva curricular en relación con los

alumnos con necesidades educativas especiales, se traduce en nuevas formas de trabajo que plantean nuevos problemas a resolver (García Pastor, 2002):

- ¿Cómo pueden colaborar los profesores en educación especial en las clases?
- ¿Cómo puede animarse a los alumnos para una colaboración total y activa?
- ¿Es necesario modificar el currículo ordinario?
- ¿Qué servicios de apoyo deben estar disponibles para los alumnos?
- ¿Cómo podrá la escuela monitorear la eficacia de los programas y servicios?
- ¿Cómo saben los profesores que sus prácticas son inclusivas?
- En qué sentido sus prácticas han cambiado con respecto a las anteriores?

Con relación a estos temas son ya un gran número los investigadores en todo el mundo que siguen esta línea (Percepciones de los profesores sobre su trabajo y esfuerzos de colaboración para conseguir la inclusión (Woods, 1998/Universidad de California); Relaciones entre compañeros (Hall y McGregor, 1999/Universidad de San Diego-Universidad de Deakin); Aceptación de los compañeros (Cook y Semmel, 1999/Universidad de Kent y Universidad de California); Actitudes de los profesores (Cook, 2001/Universidad de Kent); El uso del apoyo en clases de una escuela primaria (Rose, 2000/ Universidad de Northampton).

En un encuentro reciente de profesores del campo de la educación especial de 35 universidades españolas celebrado en Huelva, España, en abril de 2007, respecto a la investigación en educación especial se llegó a las siguientes conclusiones:

- Una ampliación de la población objeto de estudio pasando de edades de escolarización a todo el ciclo vital.
- Una tendencia a trabajar en sistemas y contextos comunitarios no centrados en ámbitos educativos estrictos.
- Respecto a las temáticas generales que de forma global se estaban abordando, se resaltaron: multiculturalidad; escuela y diversidad; diversidad en secundaria; ámbito familiar; formación del profesorado; transición a vida adulta; programas de diversificación curricular; diversidad y universidad; pedagogía hospitalaria; atención temprana; impacto social y desarrollo comunitario.

## **A MODO DE REFLEXIÓN**

A lo largo de las páginas de este artículo hemos pretendido presentar un amplio panorama de las líneas de investigación más relevantes en educación especial.

Los temas de investigación en la actualidad no sólo se amplían sino que también se han hecho más complejos al incluir el estudio de interacciones en diferentes contextos. A diferencia de hace veinte años hoy no se concibe estudiar la conducta del alumno, la eficacia de un programa, la validez de una estrategia de enseñanza, con independencia del contexto en el que se desarrolla. Se incrementa, pues, el interés hacia las consecuencias sociales y subjetivas de la discapacidad, contemplando su significado con respecto a un contexto social más amplio.

A pesar de las dificultades encontradas en este campo de la investigación y de las polémicas desatadas, parece existir un acuerdo explícito en una parte importante de los investigadores sobre hacia donde nos dirigimos. En la actualidad, 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.

Caminamos hacia la construcción de una escuela igualitaria y comprensiva, en la cual puedan participar todos los alumnos para alcanzar sus objetivos. Una escuela eficaz como escuela de calidad, donde la investigación educativa debe de orientarse hacia la mejora de esa escuela, de forma que permita encontrar respuesta educativa de calidad a la diversidad del alumnado. Se ve una gran necesidad de ampliar el ámbito de la investigación desde lo escolar, el empleo, las relaciones interpersonales, la vida independiente y la educación en los hospitales. Debemos superar los estrechos límites de una visión exclusivamente educativa y ampliar el campo de investigación. Todo ello, por dos motivos fundamentales:

El primero, porque la investigación útil y realista en esta área de trabajo se fundamenta en modelos que han de posibilitar el control continuo de la situación a investigar, atendiendo a todas las perspectivas, para obtener un conocimiento exhaustivo y una comprensión global del objetivo de la investigación, que nos permita actuar en consecuencia adaptando nuestra intervención a las posibilidades y características de las personas en quienes se desarrolla. Así, la interacción entre los investigadores, los políticos y los propios consumidores para planificar, desarrollar y aplicar las consecuencias derivadas de los procesos investigadores, puede permitir avances importantes en la atención prestada.

El segundo es que debemos afrontar nuevas investigaciones que tengan como meta satisfacer las demandas que la aplicación del principio de normalización plantea en todos los ámbitos de la vida de las personas con discapacidad, tanto en lo relativo a la escuela como a su participación en la vida social, profesional y comunitaria. Tenemos la necesidad de incorporar la perspectiva de la inclusión, en todos los sentidos; por una parte, de los mismos afectados, como personas concretas que se mueven en un determinado ambiente y, de otra, la necesidad de incluir al investigador en estos ambientes donde se desarrolla el proceso de investigación con la finalidad de ser el apoyo y una adaptación que permita transformar esta realidad en beneficio de todos los implicados. En definitiva, se trata de que la investigación construya un conocimiento que permita la calidad educativa de todas las personas, respetando sus diferencias en un marco de aprendizaje común.

Como hemos señalado en el presente trabajo, la inclusión habla de entornos de cambios sustantivos en los contextos físicos, curriculares y organizativos de las escuelas, de ahí, y según la conclusión que se deriva del análisis de las fuentes bibliográficas consultadas, son más sustantivas las investigaciones dirigidas a promover estos cambios que aquellas que se centran en la mejora de habilidades concretas de alumnos concretos.

Para finalizar me gustaría recordar que todas las aportaciones y líneas de investigación que hemos recogido en este trabajo nos llevan a pensar que tenemos por delante un camino no sólo largo, porque estamos empezando a recorrerlo, sino también ancho, porque son muchas las vías que lo cubren.

#### REFERENCIAS

- AGUILERA y otros (1990), *Evaluación del programa de integración escolar*, Madrid, España, CIDE.
- AINSCOW, M. (2001), *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Madrid, España, Narcea.
- AINSCOW, M. y otros (2001), *Hacia escuelas eficaces para todos*, Madrid, España, Narcea.
- ALONSO GARCÍA, J. (2004), "Los rasgos étnicos que nos hacen diferentes", en R. Valle Florez y E. J. Díez Gutiérrez (coords.), *Educación y diversidad: comunidades educativas*, León, España, Universidad de León.
- ARNAIZ, P. (2000), "Hacia una educación sin exclusión", en A. Miñambres y G. Jové (coords.), *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, Lleida, Universidad de Lleida, pp. 187-196.
- ARNAIZ, P. (1999), "Currículo y atención a la diversidad", en M. A. Verdugo y B. Jordán, *Hacia una concepción de la discapacidad*, Salamanca, España, Amarú, pp. 39-62.
- ARNAIZ, P. (1997), "Integración, segregación, inclusión", en P. Arnaiz Sánchez y R. De Haro Rodríguez (ed.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Murcia, España, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 313-253.
- ARNAIZ, P. e Illan, N (1986), "La elaboración de los planes de centro y adaptaciones curriculares: una propuesta de colaboración", en M. López Melero y F. Guerrero (coords.), *Caminando hacia el siglo XXI: la integración escolar*, Actas VII Jornadas de Universidades y

- Educación Especial, Málaga, España, Departamento de Didáctica y Organización, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- ARNAL, J., D. del Rincón y A. Latorre (1992), *Investigación educativa*, Barcelona, España, Labor.
- BECK y otros (1994), "Strategies for functional community bases instruction and inclusion for children with mental retardation", *Exceptional Children*, vol. 26, núm. 2, pp. 44-48.
- BULLOCK, Lindall y Clifton Rigg (1980), "Relationship individualized instruction to placement of exceptional children", *Exceptional Children*, vol. 47, núm. 3, pp. 224-225.
- CALVO GARCÍA, G. y otros (2006), "La atención a la diversidad en la Universidad de Cádiz", en A. Cifuentes, María Fernández y J. A. Gómez (coords.), *La accesibilidad como medio para educar en la diversidad*, Burgos, España, Universidad de Burgos, pp. 797-804.
- CARRERAS, F. (1999), "Grupos de apoyo entre profesores. Evaluación de una propuesta de aproximación", en A. Sánchez Palomino y otros (coords.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, Almería, Universidad de Almería, pp. 391-400.
- CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J. (1999), "Integración y escuela para todos. Estudio de casos", tesis doctoral, Almería, España, Universidad de Almería.
- CEREZA, J. M. (2000), "Transición de un centro de educación especial hacia un centro de recursos educativos", en A. Miñambres y G. Jové (coords.), *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, Lleida, España, Universidad de Lleida, pp. 425-430.
- CHACÓN, A. (2007), "La atención a la diversidad con medios tecnológico-didácticos", en J. A. Ortega y A. Chacón (coords.), *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*, Madrid, España, Pirámide, pp. 262-278.
- COIDURAS, J. (2006), "Funciones del maestro de apoyo a la inclusión de alumnos con discapacidad visual", en A. Cifuentes, M. Fernández Hawrylak y J. A. Gómez Monedero (coords.), *La accesibilidad como medio para educar en la diversidad*, Burgos, España, Universidad de Burgos.
- DE CASTRO, C. J. (2007), "Mujer y discapacidad", en J. Ipland y otros (eds.), *Atención a la diversidad, una respuesta compartida*, Huelva, España, Universidad de Huelva.
- DE MIGUEL, M. (1986), "Paradigma de la investigación española", en I. Bandaluce (coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, Madrid, España, Narcea.
- DÍAZ PAREJA, M. (2003), "Los profesores de secundaria ante la diversidad", tesis doctoral, Jaén, España, Universidad de Jaén.
- ESCUDERO, J. M. (2005), "Realidades y respuestas a la exclusión educativa", en *Jornadas sobre Exclusión Social. Exclusión Educativa*, Murcia, España, Cajamurcia.
- FULLANA NOEL, J. (1992), "La integración escolar en Cataluña: un estudio cualitativo sobre las necesidades de formación del profesorado", *Bordón*, vol. 44, núm. 3, pp. 299-309.
- GALLEGO, C. (1998), "Grupos colaborativos de apoyo entre profesores para la atención a la diversidad", en R. Pérez y M. C. Álvarez (coords.), *Educación y diversidad, XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación especial*, Oviedo, España, Universidad de Oviedo, pp. 513-526.
- GALLEGO, C. y Hernández, E. (1999), "El apoyo a la diversidad en la escuela: experiencias y modelos innovadores", en M. A. Verdugo y B. Jordán (coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, Salamanca, España, Amarú, pp. 563-580.
- GARANTO, J. (1997), "Investigación y prospectiva en educación especial: el diagnóstico", *Educar*, vol. 21, pp. 85-103.
- GARCÍA GÓMEZ, T. (2006), "La reproducción de estereotipos sexuales en las escuelas: un mecanismo de exclusión de las maestras", *Bordón*, vol. 58, núm. I, pp. 33-49.
- GARCÍA PASTOR, C. (2002), "Sobre que investigamos en educación especial", en D. Corteza y M. R. Roselló (coords.), *Educación, diversidad y calidad de vida*, Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial, Palma de Mallorca, España, Universitat de les Illes Balears.
- GARCÍA PASTOR, C. y Álvarez Rojo, V. (1998), "La transición de la escuela al trabajo para alumnos con necesidades educativas especiales", en A. Sánchez Palomino y otros (coords.), *Educación especial e integración de alumnos con desventajas*, Almería, Universidad de Almería, 147-168.
- GARCÍA VIDAL, J. (1996), *Guía para realizar adaptaciones curriculares*, Madrid, España, EOS.
- GARCÍA y otros (2000), "Las medidas ordinarias. Estrategias privilegiadas para la atención a la diversidad: un estudio centrado en los instituto de educación secundaria obligatoria de la

- región de Murcia”, en A. Sánchez Palomino y otros, *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, Almería, España, Universidad de Almería, pp. 547-560.
- GASH, H., S. Guardia, M. Pires y C. Rault (2000), “Attitudes towards down síndrome, an international comparative study”, Irlanda, República de Irlanda, *Irish Journal of Psychology*, vol. 21, pp. 203-214.
- GIANGRECO, M. F. (1993), “Using creative problem solving methods to include students with severe disabilities in general education classroom activities”, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 4, pp. 113-135.
- GIL GALVÁN, R. (2005), “Estudios descriptivo sobre las expectativas laborales de la población femenina”, *Bordón*, vol. 57, núm. 5, pp. 623-639.
- GÓMEZ BUENO, C. (2000), *Identidades de género y feminización del éxito académico*, Madrid, España, CIDE.
- GÓMEZ M. J. y Navarro, M. J. (2001), “La función docente ante la multiculturalidad: atención a la diversidad”, en J. Barroso Osuna y J. A. Morales Lozano (coords.), *Formación e integración socio-laboral de las personas con necesidades especiales*, Sevilla, España, Kronos, pp. 119-139.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, T. (2006), “Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa”, *REICE*, vol. 4, núm. 1; en línea: <[http://www.rinace.net/arts/vol4\\_num1/art1\\_hm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4_num1/art1_hm.htm)>
- GONZÁLEZ Y MANJÓN, D. (1993), *Adaptaciones curriculares. Guías para su elaboración*, Málaga, España, Aljibe.
- GOROSTIDI, M. y G. Navarro Sánchez, (2007), “Inserción sociolaboral para discapacitados: el empleo con apoyo”, en J. Ipland y otros (eds.), *Atención a la diversidad, una respuesta compartida*, Huelva, España, Universidad de Huelva.
- GRESHAN, F. M. (1987), “Los errores de la corriente de integración: el caso del entrenamiento para las habilidades sociales con niños deficientes”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 173-192.
- GURALNICK, M. J., R. Connor y M. Hammond (1995), “Parents perspectives of peer relationships and friendship in integrated and specialized programs”, *American Journal on Mental Retardation*, vol. 99, núm. 5, pp. 457-476.
- HEGARTY, S. (1991), “Toward an agenda of research in special education”, *European Journal of Special Needs Education*, vol. 6, núm. 2, pp. 87-99.
- HEGARTY, S., A. Hodgson y L. Clunies-Ross (1988), *Aprender juntos. La integración escolar*, Madrid, España, Morata.
- HIXSON, J. y M.B. Tinzmann (1990), “Who are the “at-risk” students of the 1990s:”, en línea: <[http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl\\_esys/equity.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/equity.htm)>
- ILLAN, N. (1992), *Educación especial*, Valencia, España, Nau Llibres.
- ILLAN, N. (1989), *La integración escolar y los profesores*, Valencia, España, Nau Llibres.
- ILLAN, N. (1989), “La integración escolar y los profesores”, Murcia, España, Universidad de Murcia.
- ILLAN, N. y otros (2001), “La construcción del Proyecto Curricular Integrado: una alternativa para dar respuesta en la ESO”, en J. J. Bueno, T. Núñez y A. Iglesias (coords.), *Atención educativa a la diversidad*, La Coruña, España, Universidad de la Coruña.
- JACKLIN, A. y Lacey, J. (1993), “The integration process: A developmental model”, *Support for Learning*, vol. 8, núm. 2, pp. 51-71.
- JURADO, P. (1997), “La transición escuela-vida adulta: integración y alternativas curriculares”, en A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González (coords.), *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*, Madrid, España, Pirámide, pp. 293-308.
- JURADO, P. y A. Sánchez Asín (2000), “Las necesidades educativas especiales en el aula: algunas implicaciones didáctico-organizativas”, en A. Miñambres y G. Jové (coords.), *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, Lleida, España, Universidad de Lleida, pp. 530-540.
- LEÓN, M. J. (2001), “Profesionales de la educación especial”, en Fco. Salvador Mata (coord.), *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, vol. 1, Málaga, Aljibe, pp. 195-216.
- LEÓN M. J. (2000), “Los Programas de Garantía Social. Una propuesta de formación socio-laboral”, en A. Miñambres y G. Jové (coords.), *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, Lleida, España, Universidad de Lleida, pp. 249-260.



- LEÓN, M. J. (1997), "El asesoramiento colaborativo y la doble tutoría: dos formas de acercar a los profesionales que trabajan con la diversidad", en A. Torres González (coord.), *La innovación de la educación especial*, Jaén, Universidad de Jaén, pp. 759-766.
- LEÓN, M. J. (1994), *El profesor tutor ante la integración escolar*, Granada, España, Adhara/ORCE.
- LEÓN, M. J. (1991), "El conocimiento sobre la integración escolar del profesorado ordinario como base de su práctica y formación", en M. Zabalza y J. Albert (eds.), *Educación especial y formación de profesores*, Santiago de Compostela, España, Tórculo, pp. 169-182.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995), "Una organización escolar para una nueva escuela", en F. Salvador Mata y otros (eds.), *Integración escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional*, Granada, España, Servicio de Publicaciones, pp. 7-22.
- LÓPEZ MELERO, M. (1993), "Algunas claves necesarias para la elaboración de proyectos educativos de una escuela en/para la diversidad", en G. Comes y M. Gisbert (coords.), *La necesidad de una escuela para la diversidad*, Tarragona, España, Universidad Rovira y Virgili, pp. 40-60.
- MADDEN N. A. y Slavin R. E. (1989), "What works for students at risk: a research synthesis", *Educational Leadership*, vol. 46, núm. 5, pp. 4-13
- MARSTON, D. (1987), "The effectiveness of special education: a time series analysis of reading performance in regular and special education settings", *Journal of Special Education*, vol. 21, núm. 4, pp. 13-26.
- MADDEN, N. y R.E. Slavin (1983), "Mainstreaming students with mild academic handicaps: academic and social outcomes", *Review of Educational Research*, vol. 53, pp. 519-569.
- MARTÍN, María J. (2005), *Violencia juvenil exogrupal*, Madrid, España, CIDE.
- MARHURENDA, F. y otros (2005), "La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social", en línea: <[www.uv.es/idelab](http://www.uv.es/idelab)>
- MOLINA, S. (2003), *Educación especial. Bases metateóricas e investigadoras*, Granada, España, Ariel.
- MONJAS, I. (1995), "La educación del alumno con NEE en la ESO. Un difícil y complejo reto", *Siglo Cero*, vol. 26, núm. 160, pp. 5-2
- MONTES GUIDOX, M. (2007), "Conciliación laboral y personas con discapacidad", en J. Ipland y otros (eds.), *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida*, Huelva, España, Servicios de Publicaciones Universidad de Huelva.
- MOOIJ, T. (1997), "Por la seguridad en la escuela", *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 29-52.
- MORIÑA, A. (2001), "Las fases del cambio en una experiencia de formación Inter-centro", en J. J. Bueno, T. Núñez y A. Iglesias (coords.), *Atención educativa a la diversidad. XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, La Coruña, España, Universidad de A Coruña, pp. 431-438.
- MOYA, A. (2001), "Proyecto docente", mimeo., Huelva, España, Universidad de Huelva.
- MUNTANER, J. J. (2001), "La investigación en educación especial", en J. J. Bueno, T. Núñez y A. Iglesias (coords.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*, La Coruña, España, Universidad de la Coruña.
- MUNTANER, J. J. (1998), *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de primaria*, Palma de Mallorca, España, Universitat de les Illes Balears.
- MUNTANER, J. J. (1997), "La asesoría externa al centro educativo como apoyo a la integración", en J. A. Torres, M. Román, y E. Rueda (coords), *La innovación de la educación especial. XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, Jaén, España, Universidad de Jaén.
- ORCASITAS, J. R. (1994), "La investigación en el campo de la educación especial y de la educación de deficientes mentales (en particular), Revisión de fuentes. 1960-1993", D. L. ss.-1264/94, DOE-UPV, San Sebastián, España.
- ORDEN, A. de la (2001), *Diversidad cultural y educación: convivencia escolar*, Sevilla, España, Kronos.
- ORTIZ, C. (2000), "Hacia una educación inclusiva. La educación especial: ayer, hoy y mañana", *Siglo Cero*, vol. 31, núm. 1, pp. 5-12.
- PALLISERA DÍAZ, M. y J. Fullana Noel (1992), "La integración escolar en Cataluña: un estudio cualitativo sobre las necesidades de formación del profesorado", *Bordón*, vol. 44, núm. 3, pp. 299-309.

- PARRILLA, M. A. (1996), "La formación de los profesores de la educación especial y el cambio educativo", en *XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial*, Barcelona, España, Departamento de Pedagogía Aplicada, pp. 80-99.
- PARRILLA, M. A. (1992), *El profesor ante la integración escolar. Investigación y formación*, Madrid, España, Ediciones Pedagógicas.
- PARRILLA, A. y Gallego, C. (1999), "Cómo pueden los profesores ayudarse entre sí: el desafío del trabajo compartido", *Revista de Educación Especial*, vol. 25, pp. 55-70.
- PEDRAGOSA, O. (2006), "Una experiencia práctica en la aplicación del procedimiento por cartas de personalización para la realización de las adecuaciones curriculares individualizadas desde un enfoque inclusivo", en A. Cifuentes, M<sup>a</sup>. Fernández y J. A. Gómez (coords.), *La accesibilidad como medio para educar en la diversidad*, Burgos, España, Universidad de Burgos, pp. 661-667.
- PERRENOUD, P.H. (2002), "Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço", en J.B. Duarte (dir.), *Igualdades e diferença*, Lisboa, Portugal, Ediciones Universitarias Lusófanos, pp. 17-44.
- PRENDES, M. P. y F. Munuera (1997), *Medios y recursos en educación especial*, Murcia, España, ICE de la Universidad de Murcia.
- REYNOLDS, C. J. (1988), "Putting the individual into aptitude-treatment interaction", *Exceptional Children*, vol. 54, núm. 4, pp. 324-331.
- RIERA, G. (2006), "Experiencia práctica sobre el diseño y aplicación de unidades de programación basadas en la enseñanza multinivel en la enseñanza primaria", en A. Cifuentes, María Fernández y J. A. Gómez (coords.), *La accesibilidad como medio para educar en la diversidad*, Burgos, España, Universidad de Burgos, pp. 667-672.
- RINCÓN IGEA, D. y B. Rincón Igea (2000), "Revisión, planificación y aplicación de mejoras", *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, vol. 39, pp. 51-73.
- ROSELLO, M. R. (1999), "Algunas pistas para acortar la distancia que media entre el apoyo técnico y el apoyo colaborativo", en A. Sánchez Palomino y otros (coords), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, Almería, España, Universidad de Almería, pp. 465-470.
- SALAS, A. y M. Domínguez (1999), "Escolarización combinada", en M. A. Verdugo y B. Jordán (coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, Salamanca, España, Amaru, pp. 855-862.
- SANAHUJA J. María y P. Jurado (2001), "Algunos apuntes sobre el empleo en soporte. Incidencia de un proyecto específico", en J. J. Bueno, T. Núñez y A. Iglesia (coords.), *Atención educativa a la diversidad*, La Coruña, España, Universidad de la Coruña.
- SÁNCHEZ ASÍN, A., C. Guisan y J. L. Boix (2006), "La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje", *Revista de Educación*, núm. 341, pp. 171-196.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, M. P. (1996), "Proyecto docente", mimeo., Universidad Complutense de Madrid.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (2001), "La investigación en educación especial", en E. Sánchez Manzano, *Principios de educación especial*, Madrid, España, CCS.
- SÁNCHEZ MANZANO, E., B. Sáen-Rico y M. Martín Bermejo (2006), "La educación especial en la perspectiva del Espacio Europeo de Educación Superior", en A. Cifuentes, M. Fernández y J. A. Gómez (coords.), *La accesibilidad como medio para educar en la diversidad*, Burgos, España, Universidad de Burgos, pp. 805-816.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (1998), "Estrategias educativas de atención a la diversidad", en A. Sánchez Palomino y otros (coord.), *Educación especial e integración de alumnos con desventajas*, Almería, España, Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería, pp. 69-95.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A., y Carrión J. Martínez (2002), "Una aproximación a la investigación en Educación Especial", *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 225-247.
- SÁNCHEZ A. y P. Jurado (2001), "Los Programas de Garantía Social (PGS): claves de su implantación", en J. J. Bueno; T. Núñez y A. Iglesias (coords), *Atención educativa a la diversidad. XVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*, La Coruña, España, Universidad de la Coruña, pp. 241-260.
- SANCHO, J. M. y otros (2001), *Apoyos digitales para repensar la educación especial*, Barcelona, España, Octaedro.

- SEVILLANO, M. L. (coord.) (1998), *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación*, Madrid, España, CCS.
- SCHINDELE, R. A. (1985), "Research methodology in special education: a framework approach to special problems and solutions", en S. Hegarty y P. Evans (eds.), *Research methods in special education*, Oxford, Reino Unido, Nfer-Nelson, pp. 3-24.
- SLAVIN, R. E. (1983), *Cooperative learning*, Nueva York, Estados Unidos, Logman.
- STAINBACK, S. y W. Stainback (1999), *Aulas inclusivas*, Madrid, España, Narcea.
- STAINBACK, S. y W. Stainback (1989), *Educating all students in the mainstream of regular education*, Baltimore, Estados Unidos, Paul H. Brookes.
- STAINBACK, S. y W. Stainback (1984), "A rationale for the merger of special and regular education", *Exceptional Children*, vol. 51, núm. 2, pp. 102-111.
- TINDAL, G. (1985), "Investigating the effectiveness of special education: an analysis of methodology", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 18, núm. 2, pp. 101-112.
- TOLEDO, P. (2001), *Accesibilidad, informática y discapacidad*, Sevilla, España, Mergablum.
- TOLEDO, P. y C. Hervás (2007), "Las nuevas tecnologías como apoyo a los sujetos con necesidades educativas especiales", en J. Cabero (coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid, España, McGraw-Hill, pp. 279-291.
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1997), "Proyecto docente", mimeo., Universidad de Jaén.
- VALLE FLOREZ, R. (2006), "La formación de actitudes interculturales: nuestra mirada sobre los otros", en A. Cifuentes, M. Fernández y J. A. Gómez (coords.), *La accesibilidad como medio para educar en la diversidad*, Burgos, España, Universidad de Burgos, pp. 917-930.
- VALLESPÍR, J. (1999), "Interculturalismo e identidad cultural", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 36.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005), "Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 348, julio-agosto, pp. 58-61.
- VERDUGO, M. A. y Jordán, B. (1998), "Situación actual del empleo con apoyo en España", *Siglo Cero*, vol. 29, núm. 1, pp. 23-31.
- VIEIRA, M. J., S. Junqueira y J. Vidal (2003), "Los servicios a estudiantes como criterio de calidad", *Bordón*, vol. 56, núm. 2, pp. 329-346.
- VILÁ SUNE, M. y M. Pallisera (2006), "Acciones a desarrollar desde el centro educativo para facilitar los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad", *Bordón*, vol. 58, núm. 1, pp. 103-115.
- WANG, M. C. (1995), *La atención educativa a la diversidad del alumnado*, Madrid, España, Narcea.
- WANG, M.C. y E.T. Blaker (1986), "Mainstreaming programs: design features and effects", *The Journal of Special Education*, vol. 50, pp. 503-521.
- WANG, M. C. y H. J. Walberg (eds.) (1985), *Adapting instruction to individual differences*, Berkeley, Estados Unidos, McCutchan.
- WARNOCK (1990), "Informe sobre necesidades educativas especiales", *Siglo Cero*, núm. 130, pp. 12-24.
- WARNOCK, M. (1978), *Especial education needs*, Londres, Reino Unido, HMSO.
- WAXMAN, H. C. y otros (1985), "Synthesis of research on the effects of adaptative education", *Educational Leadership*, vol. 43, núm. 1, pp. 26-29.