



ISEI·IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**INFLUENCIA DE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL
RENDIMIENTO DEL ALUMNADO ORDINARIO**

Investigación documental

Octubre 2002

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA GAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACION,
UNIBERSIDADES E INVESTIGACION

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 3 |
| 2. Objetivo del informe | 3 |
| 3. Metodología de trabajo | 4 |
| 4. Documentación consultada | 5 |
| 5. La investigación en el campo de las necesidades educativas especiales: estado de la cuestión | 6 |
| 5.1. Investigaciones en el ámbito de la educación especial | 6 |
| A- Procedimientos y temas | 7 |
| B- Líneas de investigación | 8 |
| C- Dificultades | 10 |
| 5.2. Investigaciones sobre Integración escolar | 11 |
| Tipología de las investigaciones: | 13 |
| A- Estudios descriptivos | 14 |
| B- Estudios de eficacia | 17 |
| 5.3. Aspectos significativos en la investigación actual y tendencias de futuro | 22 |
| A- Líneas de investigación en la actualidad | 22 |
| B- Líneas emergentes | 25 |
| 6. Influencia del alumnado con n.e.e en el rendimiento del alumnado ordinario: documentación más relevante | 31 |
| 7. Conclusiones | 39 |
| 8. Líneas de investigación futuras | 43 |
| 9. Bibliografía | 46 |

1. Introducción

Reiteradamente surge el debate de la influencia que puede tener la presencia de determinado alumnado con necesidades educativas especiales en los resultados académicos del resto del alumnado no afectado por una discapacidad.

Esta opinión reaparece independientemente del tipo de discapacidad, de los recursos disponibles y del conjunto de atenciones específicas que se proporcione en el centro escolar.

Asimismo, en estudios de evaluación de rendimiento académico del alumnado del tramo obligatorio suelen aparecer con cierta frecuencia relaciones o coincidencias más o menos leves entre la presencia del alumnado con n.e.e. y los resultados de determinados grupos, que hacen preguntarse si la presencia de este alumnado incide en el bajo rendimiento del grupo.

En consecuencia, se ve necesario conocer otro tipo de estudios o investigaciones que, de manera comparada, refuercen o excluyan la hipótesis de la influencia de la presencia del alumnado con n.e.e. en el rendimiento del colectivo no afectado.

Esta búsqueda o investigación documental se hace más relevante si cabe, ante el desconocimiento de estudios e investigaciones que aborden esta cuestión, ya que mayoritariamente son más conocidas las investigaciones referidas a los efectos beneficiosos que para la mayoría del alumnado con n.e.e. reporta el ser atendidos educativamente en un medio inclusivo, cuando se cuenta con los apoyos y recursos necesarios.

2. Objetivo del Informe

Disponer de información documental sobre investigaciones referidas a la influencia de la presencia del alumnado con necesidades educativas especiales en el rendimiento académico del resto del alumnado de un aula y del centro educativo.

3. Metodología de trabajo

Consideradas las razones del estudio y el objetivo del trabajo se ha realizado una investigación documental. Se ha procedido a identificar las fuentes de información documental, a seleccionar los soportes en las que se encuentran (CD, Internet, Bibliografías, Centros de Documentación, etc.) y a definir los descriptores para la búsqueda de información significativa. Por último, se ha analizado y clasificado la información referida al objeto de estudio.

Descriptores utilizados en la búsqueda:

- Deficiencia
- Discapacidad
- Inclusión
- Integración
- Minusvalía
- Necesidades educativas
- Rendimiento académico
- Rendimiento escolar
- Resultados escolares
- Necesidades educativas especiales y rendimiento
- Necesidades educativas y eficacia

Se han acotado los años de búsqueda de información con objeto de disponer de las investigaciones más actualizadas. Además, se ha tenido en cuenta un criterio de búsqueda que incluyera el origen de las corrientes integradoras, inicio de los años 80, considerando excepcionalmente algunas aportaciones del último tercio de los años 70 como precursoras de estas corrientes en Europa y EEUU. Asimismo, se han incorporado algunas experiencias puntuales de investigación en educación especial llevadas a cabo en los años 60, porque ya en esa fecha hacen referencia a estudios en los que se citan contextos de integración.

4. Documentación consultada

- Redinet. Investigación
- Redinet. Revistas
- Redinet. Innovación
- Base de Datos TESEO de Tesis Doctorales
- Base de Datos de la revista "SIGLO 0" (años 1982-2002)
- Base de Datos de la revista "Cuadernos de Pedagogía"
- Base de Datos de la revista "Infancia y Aprendizaje"
- Base de Datos de la revista "Revista de Educación"
- Base de Datos del CSIC
- Base de Datos "ERIC"
- Centro de Documentación sobre Servicios Sociales SISS
- Fondos del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa)
- Centro de Información sobre Discapacidad "INICO" de la Universidad de Salamanca
- Biblioteca del ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa)

Se ha tratado de cuantificar y clasificar las fuentes de información consultadas y el número de consultas efectuadas en el desarrollo de esta investigación documental. Sin ánimo de ser totalmente precisos, se han realizado aproximadamente las siguientes consultas:

- 400 consultas en la base de datos ERIC.
- Registro de 25 documentos relacionados con el tema.
- 1.500 revisiones de títulos de Tesis Doctorales en base de datos TESEO.
- Registro de 12 documentos.
- 120 análisis de sumarios de la revista Siglo 0.
- 300 análisis de sumarios de la revista Cuadernos de Pedagogía.
- 90 análisis de sumarios de la revista Infancia y Aprendizaje.
- 35 análisis de sumarios de la revista "Revista de Educación"
- 100 entradas en la base de datos de CSIC.
- análisis de 37 artículos completos.

5. La investigación en el campo de las necesidades educativas especiales: estado de la cuestión

5.1.- Investigaciones en el ámbito de la educación especial

La investigación desarrollada en el ámbito de la educación especial tiene como fin principal ayudar en la toma de decisiones y facilitar la comprensión de las situaciones, suministrando la información necesaria para elegir las opciones más adecuadas en cada caso. Una revisión histórica de los trabajos en este ámbito nos indica que en los años 60 la mayor parte de los estudios se incluían en las categorías siguientes:

- los que correlacionaban las medidas de inteligencia con los índices de rendimiento académico
- los que comparaban resultados de medidas de ejecución y adaptación entre grupos de niños con retraso mental leve y niños normales
- los que comparaban resultados sobre tareas de ejecución y adaptación de alumnado con retraso mental escolarizado en clases especiales y el que está escolarizado en clases ordinarias
- los que comparaban grupos con retraso mental de clases especiales en función de la utilización de distintos métodos pedagógicos

A partir de estos años comienza ya a vislumbrarse un cambio en la concepción de la escuela, que tiene su origen en un movimiento de reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad, cuya máxima expresión es el principio de normalización. Se inicia así una nueva visión de una escuela única y normalizada para todos, a la vez que se comienza a cuestionar las escuelas segregadas de educación especial; estos cambios conceptuales inciden también en el campo de la investigación, llegando a condicionar tanto la temática como los procedimientos de evaluación o investigación, tal como se verá a continuación.

Una de las referencias que se han tenido en cuenta a la hora de recopilar las principales investigaciones existentes en este ámbito, ha sido el trabajo de Grañeras Pastrana M. y

otros¹ (1987) acerca de las investigaciones desarrolladas en educación especial. Para estos autores la investigación en este ámbito no se diferencia sustancialmente de la que se desarrolla en el campo educativo en general, aunque algunos de los modelos de investigación general se adaptan mejor a las características de la educación especial.

A- PROCEDIMIENTOS Y TEMAS

En general, tal como recoge Blake y Williams (1989) se utilizan principalmente cinco **procedimientos** de investigación:

- La investigación de tipo filosófica y argumental, basada en el razonamiento lógico y la argumentación más que en la búsqueda de hechos empíricos.
- El análisis histórico y retrospectivo, cuyo propósito es identificar los hechos y las conclusiones acerca del pasado y relacionarlos con el presente y el futuro.
- El análisis legal, donde se estudian las cuestiones normativas que tratan sobre las personas que presentan necesidades educativas especiales.
- Los estudios cualitativos, en los cuales se intenta reflejar la diversidad de experiencias de las personas con alguna discapacidad.
- Por último, los estudios que siguen el método científico, con objeto de describir hechos o estudiar la relación de causa y efecto de una forma rigurosamente objetiva y bien controlada. En educación especial se utilizan preferentemente la investigación descriptiva, la investigación experimental y *cuasi* experimental.

En lo referente **a la temática**, la Unesco (1977) considera que en todos los países la investigación se encamina al acercamiento de los programas especiales y los ordinarios, y a la formación del profesorado para la investigación (Gútiérrez, 1993). En la Asamblea General de las Naciones Unidas del 3/12/82 se propuso un plan para el decenio 1983/92, cuyo propósito fundamental era promover medidas de prevención de la discapacidad, la realización de objetivos de igualdad y la participación plena de las personas con minusvalías en la vida social. En esta asamblea también se indicó la necesidad de investigar causas, tipos e incidencia de las deficiencias, así como las condiciones sociales y las repercusiones que éstas tienen en la vida escolar y familiar.

¹ GRAÑERAS PASTRANA, M. y otros: (1997) *La investigación en educación especial* en "Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España" Cap. IV. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura. Centro de investigación y documentación educativa. CIDE

B- LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Son muchos los autores que proponen diferentes clasificaciones a la hora de describir las investigaciones realizadas en este ámbito. Se recoge la clasificación que propone de De Miguel² (1986) por incluir la mayoría de los trabajos realizados en los últimos años. Este autor propone cinco líneas principales de investigación para describir las investigaciones existentes. Son las que se citan a continuación:

— *Investigaciones relativas al diagnóstico cualitativo*

Actualmente el proceso de diagnóstico se dirige principalmente a identificar las necesidades del sujeto en relación con su entorno para establecer programas individualizados que posibiliten una mejor adaptación y funcionamiento en el mismo. Se pretende superar esquemas anteriores, más reduccionistas, que centraban el proceso de diagnóstico exclusivamente en el cociente intelectual; se incluyen nuevas áreas de exploración y nuevos métodos que permitan un mayor conocimiento y ajuste a la realidad de cada persona.

Dentro de esta línea, los trabajos de investigación se han centrado en las siguientes áreas temáticas:

- Evaluación de necesidades funcionales: habilidades en el procesamiento de información, habilidades cognitivas, académicas, emocionales, etc.
- Evaluación del entorno del aprendizaje: adecuación del currículo, presentación y exposición de los contenidos, sistemas de apoyo, etc.
- Evaluación y valoración de los resultados: el apoyo y la atención educativa específica debe 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.

Por lo que respecta a los métodos de diagnóstico utilizados, se ha de destacar que durante los últimos años se han producido cambios importantes que han supuesto la asunción de un enfoque más cualitativo que cuantitativo. Se ha

² DE MIGUEL, M. (1986): “*Líneas de investigación en educación especial*” En MOLINA, S. (Ed.): Enciclopedia temática de educación especial. Madrid. CEPE 1, pp.62-83

potenciado la observación sistemática. Así, siguiendo a De Miguel (1986, pág.67) *"en algunos casos, será precisamente la observación de las conductas (verbales, no verbales, espaciales...) -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.)"*

Otros aspectos que se han desarrollado han sido la evaluación criterial, o evaluación con referencia a criterios, frente a la evaluación psicométrica; se han aplicado técnicas más rigurosas en el control de variables, y se ha avanzado considerablemente en la utilización de nuevas tecnologías y de medios audiovisuales.

— *Investigaciones sobre estrategias de intervención*

Una tendencia en la investigación actual tomar como base el paradigma del procesamiento de la información que tiene en cuenta, más que los resultados, los procesos cognitivos implicados en cualquier tarea de aprendizaje (estrategias para la resolución de problemas, capacidad de atención, memoria, etc.). Los modelos basados en la teoría del procesamiento de la información han constituido, sin ninguna duda, el eje central de las estrategias de intervención en el aula durante la última década. Hay que señalar, no obstante, que la metodología conductista ha tenido, y sigue teniendo, importantes aplicaciones en el campo de la educación especial. Las técnicas de modificación de conducta se han revelado muy eficaces en el desarrollo de diferentes aspectos, tales como la adquisición de habilidades y hábitos de autonomía, de conceptos elementales, etc., así como en la eliminación, disminución o aumento de determinadas conductas. Por ello, hoy en día se sigue utilizando este paradigma teórico con éxito.

— *Investigaciones sobre dificultades de aprendizaje*

Las investigaciones sobre las dificultades de aprendizaje tratan de analizar las ventajas e inconvenientes de determinados programas de cara a la reeducación de aquellos sujetos con este tipo de dificultades. Según De Miguel (1986, pág.

75) el concepto de dificultad de aprendizaje es *"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"*. Desde un punto de vista teórico dichos desórdenes se deben a disfunciones del sistema nervioso central, pero en la práctica, es muy difícil delimitar las características que definen la categoría "dificultad de aprendizaje", ya que éstos pueden darse asociados a otras dificultades personales (sensoriales, motóricas, intelectuales, etc.) y/o socioculturales.

— *Investigaciones sobre programas*

Hace referencia a aquellos trabajos que tratan de evaluar la efectividad de los programas dirigidos a las personas con discapacidad. Se incluyen dentro de la denominada "investigación evaluativa" y su finalidad es valorar las ventajas e inconvenientes de determinadas líneas de actuación política en el campo de la educación especial, de cara a la toma de decisiones futuras.

La generalización en los últimos años de programas dirigidos a mejorar la situación educativa y social de las personas con discapacidad ha incrementado considerablemente los estudios que tratan de evaluar distintos tipos de programas.

C- DIFICULTADES

Son varios los autores que coinciden a la hora de identificar algunas dificultades que encuentra la investigación en el ámbito de la educación especial. El principal obstáculo, que suele ser común al desarrollo de cualquier investigación en este ámbito, es la dificultad de formar grupos homogéneos, debido a la cantidad y complejidad de las variables que intervienen en los distintos problemas que se abordan y los diversos niveles de gravedad de cada uno de ellos.

Cuando se aplica el método puramente experimental en las investigaciones surgen, además, otras dificultades inherentes a este ámbito, entre ellas:

- Dificultad en la identificación del trastorno o discapacidad, dada la gran variabilidad que existe dentro de los propios grupos y la indefinición conceptual de los diferentes trastornos.
- La dificultad para transferir de una situación a otra los criterios e instrumentos de medida, lo cual limita las posibilidades de comparar resultados.
- Dificultad para obtener muestras representativas, tanto en cuanto al número como en cuanto al tipo de discapacidad.
- Como consecuencia de los problemas anteriormente señalados existe dificultad para generalizar los resultados.

5.2.- Investigaciones sobre Integración Escolar.

A partir de año 1982 los procesos de integración escolar en el conjunto del estado y en la Comunidad Autónoma del País Vasco han sido predominantes en el debate educativo; en consecuencia, son muchas las investigaciones que en la última década han tratado de esclarecer las ventajas e inconvenientes de la integración.

Aunque la mayor parte de los estudios que comparan los efectos de la escolarización de los sujetos discapacitados en clases ordinarias o especiales concluyen que su rendimiento mejora cuando están ubicados en clases normales, lo cierto es que se demuestra también que dichos efectos dependen de una gran cantidad de variables asociadas al proceso de integración como son, entre otras, el nivel de inteligencia del sujeto discapacitado, su potencial de aprendizaje, la actitud del docente y de los compañeros, el tipo de integración parcial o total, el apoyo especializado que recibe dentro y fuera del aula, las estrategias metodológicas, etc.

A la hora de señalar los principales trabajos de investigación en este campo se ha tomado como referencia, entre otras, las aportaciones de María Luisa Dueñas Buey³ (1990) que

³ DUEÑAS M.L. (1990): *Revisión de investigaciones sobre integración escolar: principales resultados y orientaciones*”. Revista de Educación, núm. 291, págs. 291-301

realiza una amplia y rigurosa revisión de las investigaciones sobre integración escolar existentes, analizando los principales resultados y orientaciones de las mismas. Señala la citada autora que un elemento a tener en cuenta al analizar los resultados de las investigaciones sobre integración escolar es el tipo de niños deficientes integrados al que se refieren. Alude aquí a un problema señalado anteriormente: la complejidad para formar grupos homogéneos. Existen aún “considerables problemas conceptuales y lingüísticos” (Hegarty y Pocklington, 1981, p. 20) con las consiguientes posibilidades de confusión, tanto porque términos similares se usan para describir situaciones diferentes, como porque para designar colectivos muy próximos se usan términos distintos.

En este sentido, debe destacarse la aportación metodológica efectuada por MacMillan et al. (1986), quienes en sus análisis hacen referencia a niños «ligeramente retrasados» (mildly handicapped), englobando bajo este epígrafe cinco categorías: retrasados mentales educables, dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, problemas emocionales ligeros y disfunción cerebral mínima. No obstante, hoy por hoy, es aún tema de investigación si tales categorías de niños constituyen grupos distintos y separados o, por el contrario, si constituyen subconjuntos de un mismo grupo (op. cit.; Keogh et al., 1982). Este planteamiento permite una cierta visión de conjunto, ya que una gran parte de las investigaciones sobre resultados de la integración que se han llevado a cabo se refieren a tales tipos de niños.

Otro importante elemento que se ha de considerar es la incidencia que puede tener el cambio que se ha producido en los últimos veinte años en la naturaleza de la educación especial (MacMillan et al., 1986) y, en particular, el cambio que se ha ido produciendo en las características exigidas para la clasificación del retraso o deficiencia. Esto es así especialmente en el caso de la categoría de «ligeramente retrasados» o «retrasados mentales educables», en la que además parece clara la importancia del factor tiempo y del factor espacio. Así, se suele señalar «la desconocida validez» (op. cit., p. 690) de los resultados de las investigaciones sobre estos grupos de niños, que sólo son válidos para el periodo de tiempo en el que los parámetros utilizados para definir el grupo hayan permanecido invariables (op. cit, p. cit).

De ahí que algunos autores insistan en la necesidad de tener siempre presentes los acontecimientos y avances de todo tipo, tanto de carácter social como educativo, e incluso

las conclusiones de investigaciones sobre resultados en rendimiento escolar y adaptación social que han ido contribuyendo a la progresiva implantación de la integración escolar (por ejemplo, Corman y Gottlieb, 1978).

TIPOLOGÍA DE LAS INVESTIGACIONES

A la hora de analizar los resultados de los estudios realizados sobre integración escolar parece necesario hacer una sistematización de tales estudios en función de su aproximación a dicho proceso de integración. Siguiendo este criterio, interesa referir aquí tres importantes estudios de revisión que contribuyen a definir distintos tipos de investigaciones.

En un primer periodo que abarca los años 1967-1976, Corman y Gottlieb (1978) adoptan un enfoque que podemos calificar de temático y agrupan los estudios en tres grandes bloques: estudios de eficacia, de adaptación social y de actitudes. En consecuencia con ello, evalúan los efectos de la integración escolar sobre el rendimiento académico y la adaptación social de los alumnos retrasados mentales educables (EMR) así como las actitudes del personal docente hacia la integración de tal tipo de niños.

Posteriormente, un intento más sistemático de establecer una tipología de los estudios de investigación sobre integración lo encontramos en Hegarty y Pocklingron (1981), quienes los clasifican en cinco grupos: estudios básicos, descriptivos, comparativos, cualitativos y de acción. Aportan una interesante panorámica de los estudios descriptivos y comparativos (de eficacia) existentes, si bien algo sesgada hacia la investigación británica. Es de destacar sus reflexiones acerca del papel que juega la investigación en el largo proceso de implementación de la integración, cuestión tratada también con cierta extensión por Cave y Madison (1978) en un estudio realizado para el comité Warnock, y que Hegarty y Pocklingron (1981) califican como la primera revisión que cubre la investigación británica hasta 1976 (op. cit., p. 53.)

Finalmente, el trabajo efectuado por Wendell y Roberts (1982) es un intento tipológico que pretende ser mucho más completo. Actualizan el estudio anterior de Cave y Madison (1978) analizando las investigaciones británicas del periodo 1979-1981. Reseñan un total de 337 estudios que se engloban en cuatro grandes grupos (descriptivos, de valoración, de

formación y de provisión), que a su vez se subdividen hasta alcanzar un total de veintiséis tipos de investigaciones.

Al margen de estas clasificaciones anteriores, la mayor parte de las investigaciones existentes son, o bien de tipo descriptivo, o de tipo comparativo, es decir estudios de eficacia, siendo la investigación americana particularmente la que se centra en este último tipo (Hegarty y Pocklington, 1981; Hodgson et al. 1984). Dado su interés seguidamente nos referimos en más detalle a ambos tipos de estudios.

A- ESTUDIOS DESCRIPTIVOS

— *Consideraciones sobre su contenido*

Hegarty y Pocklington (1981) señalan que los estudios descriptivos han jugado un papel muy importante en el desarrollo de la investigación educativa, ya que cuando se realizan debidamente, proporcionan una buena base para el planteamiento de los problemas y ayudan a la planificación. En relación con el tema concreto de la integración, los estudios de tipo descriptivo suelen referirse a las distintas categorías de deficientes y dan información, entre otros aspectos, de las características de la escolarización de niños deficientes en escuelas ordinarias (op. cit., p. 50).

Es muy usual que analicen también distintos tipos de provisión educativa y de programas de integración, combinando la descripción propiamente dicha con el análisis de las múltiples variables que inciden en el proceso de integración, e incluyendo interesantes orientaciones para la acción docente y la planificación administrativa (Hogson et al., 1984).

Ha de hacerse constar que las publicaciones de este tipo son mucho menos numerosas, al menos en USA, que las referidas a estudios de eficacia, quizá porque estos últimos «permiten el uso de sofisticadas y poderosas técnicas de análisis de datos» (Hegarty y Pocklington, 1981, p.51), mientras que «tienden a ignorar factores tales como las características (ethos) de la escuela y el amplio abanico de variables relativas al profesor» (op. cit., p. 52). Posiblemente la

dificultad de medida de estos aspectos y su difícil consideración en el tratamiento de datos numéricos sea otra razón que explique el menor número de estudios de eficacia.

Una cita obligada en la bibliografía que recoge estudios sobre las necesidades educativas es el Informe Warnock⁴, que con su nueva forma de conceptualizar las necesidades educativas especiales no se limitó a promover cambios únicamente en la práctica educativa; por el contrario, supone también un punto de referencia a partir del cual se observa un progresivo, aunque lento, cambio en el enfoque de estudios y trabajos de investigación. El énfasis no se pone tanto en la categoría o el tipo de deficiencia del alumnado, como en el análisis de las necesidades educativas especiales y los recursos educativos que se precisan. En otros términos, se va pasando de estudios referidos a la educación de niños con un tipo de deficiencia (ciegos, sordos, deficientes físicos, deficientes psíquicos, etc.) a estudios de provisión educativa según la naturaleza de los problemas del alumnado (problemas de lenguaje y comunicación, motóricos, sensoriales, dificultad de cálculo y lectura, problemas de conducta, etc.). Se comienza a considerar que la naturaleza de la deficiencia puede ser mejor entendida examinando como responde a algunas formas específicas de enseñanza o de tratamiento, concluyendo que “los estudios y análisis de tipos específicos de intervención o provisión pueden informar mucho sobre la naturaleza de los problemas de estos niños» (Wedell y Roberts, 1982, pp.21-22).

— Principales trabajos

La mayoría de los estudios de tipo descriptivo que se pueden incluir en la práctica de la integración escolar son británicos. Wedell y Roberts (1982) realizan una revisión de investigaciones existentes en la que se pone de manifiesto que el 41 % de la investigación británica sobre educación especial en el periodo 1979-1981 lo constituyen estudios descriptivos en sentido estricto; prácticamente otro 48 %, que analizaría los modos de organización y de

⁴ WARNOCK, M. (1978) : “*Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*”. London, Her Majesty’s Stationery Office.
– “Informe sobre necesidades educativas especiales ” en *Siglo Cero* 130, (1990), pp.12-24.

provisión de servicios, la formación del profesorado y familias, tecnología educativa, ect., también se puede considerar parcialmente de este tipo.

Como estudios descriptivos de relevancia debemos citar:

- los informes del DES (Department of Education and Science) referidos a niños hipoacúsicos (1967), a niños de aprendizaje lento (1971) y a niños amblíopes (1972)
- el trabajo de Birch (1974) sobre programas de integración para alumnos mentalmente retrasados realizado en seis distritos escolares de cinco Estados americanos cuyo objetivo era describir las características de cada programa
- el trabajo de Anderson (1973) que estudió la provisión educativa para niños deficientes físicos en escuelas primarias de Inglaterra, encontrando que existía relación entre las diferentes formas de provisión y la calidad de los servicios ofrecidos en las mismas
- el trabajo de Cope y Anderson (1977) más amplio que el anterior, que plantea un interesante modelo de provisión educativa a nivel primario para deficientes físicos (cf. Dueñas, 1989)
- el estudio de Jamieson et al. (1977) relativo a niños deficientes visuales
- el destacado estudio de Hegarty y Pocklington (1981) que examina diferentes tipos de provisión integrada y diseña un modelo en el que se proponen diferentes formas de provisión educativa para solucionar las necesidades de educación especial (cf. Dueñas, 1989)
- por último, el trabajo de Hegarty et al. (1982) que estudian con bastante detalle catorce programas de integración agrupados por categorías de deficiencias (dificultades de aprendizaje, deficiencias físicas, de oído, de visión y de lenguaje), siguiendo un esquema común: síntesis histórica, organización y objetivos, alumnos, personal, servicios y recursos, currículum, preparación para la vida adulta, procedimiento de control de programa, integración escolar, desarrollo social, padres y resumen final.

— *Conclusiones*

Se puede concluir que los estudios de tipo descriptivo han estado alejados del interés de los investigadores, sobre todo si se compara con el auge que han tenido los estudios de eficacia. En los últimos, no obstante, parece que estamos asistiendo a un resurgimiento de este tipo de estudios, unido al reconocimiento del interés que pueden tener tanto desde el punto de vista docente como desde el administrativo.

B- ESTUDIOS DE EFICACIA

— *Consideraciones sobre su contenido*

La mayor parte de los estudios de eficacia comparan los progresos del alumnado con deficiencia escolarizado en clases especiales dentro de escuelas ordinarias con los del mismo tipo de niños y niñas escolarizados en clases ordinarias o en situación de integración. Solamente «unos pocos estudios han comparado alumnos en escuelas especiales y en escuelas ordinarias, y ello parece que se reduce a Gran Bretaña» (Hegarty y Pocklingron, 1981, p. 53).

Los progresos o eficacia de las clases especiales y ordinarias se consideran en la mayoría de los casos en términos de rendimiento académico y, con mucha menor frecuencia, en términos de adaptación y aceptación social.

Los estudios comparativos realizados con población con retraso mental denominado “educable” escolariza en clases especiales, y con alumnado de bajo cociente intelectual integrado en clases ordinarias han contribuido de manera importante a impulsar el proceso de integración tal como señalan Corman y Gottlieb (1978), ya que han puesto de manifiesto la escasa efectividad de las clases especiales. En efecto, tales estudios constatan que, en aspectos concretos como el rendimiento escolar y la adaptación social, los alumnos no avanzaban más cuando estaban en clases especiales que cuando estaban en clases ordinarias (Budoff, 1972; Christopolos y Renz, 1969; Dunn, 1968; Lilly, 1970).

— *Tipología del alumnado*

La mayoría de estos estudios se refiere a alumnos y alumnas «ligeramente retrasados» (en la terminología de MacMillan et al. 1986) y, dentro de ellos, en mayor proporción a alumnos «retrasados mentales educable». A este tipo de alumnado se refiere, por ejemplo, el Proyecto PRIME (Programmed Reentry into Mainstream Education) uno de los pocos estudios sobre integración escolar realizado a gran escala (Meyers et al., 1980; Hegarty y Pocklingron, 1981; Meyen y Altman, 1982; MacMillan et al., 1986)

La referencia prácticamente general de los estudios de eficacia a este tipo de población tiene en parte una justificación empírica, pues se ha contrastado que los niños y niñas medianamente retrasados integrados en las clases normales son los que obtienen resultados positivos, tanto en el desarrollo académico como en la adaptación social (Cariberg y Kavale, 1980), mientras que la «educación de niños con deficiencias severas en escuelas y clases regulares no siempre es fácil y requiere creatividad y mucho esfuerzo» (Taylor y Ferguson, 1985, p. 142). Ha de considerarse además que el alumnado ligeramente retrasado es el núcleo susceptible de integración según la legislación americana (MacMillan et al., 1986).

Lo anterior tiene además una justificación teórica, ya que los niños «ligeramente retrasados» en su desarrollo cognitivo siguen una secuencia similar a la de los niños normales pasando a través de todos los estadios de Piaget en el mismo orden, aunque a un ritmo más lento (Weisz y Zigler, 1979; Woodward, 1979; MacMillan et al., 1986), en tanto que para los niños con disfunciones cerebrales la hipótesis de similar secuencia no parece que se cumpla (ops. cit). En esta secuencia similar las diferencias entre el alumnado retrasado y el alumnado con desarrollo normal son principalmente de grado y de ritmo de desarrollo, siendo el alumnado con retraso el que se sitúa en los percentiles inferiores de la distribución normal.

Varias de las revisiones realizadas en USA hacen hincapié en la presencia dentro de estos grupos de una amplia representación de niños procedentes de

minorías étnicas que, en general, evidencian un retraso cultural notable (Hegarty y Pocilingron, 1981, MacMillan et al. 1986). Advierten de la importancia de tener siempre en cuenta el contexto sociocultural en el que se encuentra el alumno o alumna para su valoración como sujeto de integración, así como el tipo de pruebas aplicadas o de criterios utilizados para ello.

— *Principales críticas*

En general, existe un amplio consenso en cuestionar si los estudios de eficacia llegan a conclusiones claras sobre las ventajas o desventajas de los distintos tipos de modelos educativos, y que sus contribuciones al desarrollo del curriculum y del trabajo práctico en el aula son bastante limitadas (Hodgson et al., 1984, p. 4; Corman y Gottlieb, 1978, p. 271; Hegarty y Pocklingron, 1981, p. 54; Cave y Madison, 1978, pp. 92 y 128).

En efecto, mientras que algunos estudios de eficacia constatan que los alumnos integrados alcanzan puntuaciones más altas que los alumnos de clases especiales en tests estandarizados de lectura (Carroll, 1967; Meyers et al., 1975; Walker, 1978) y aritmética (Meyers et al., 1975), otros estudios informan que no hay diferencia en estas materias entre alumnos integrados y segregados (Budolf y Gottlieb, 1976).

Los estudios destacan «efectos positivos en los alumnos integrados sin embargo es difícil determinar qué aspectos del proceso de integración son los que contribuyen al éxito señalado» (Corman y Gottlieb, 1978, p. 271). No es ajeno a ello el hecho de que estos estudios no suelen especificar de manera adecuada todas las variables que inciden de modo sustancial en el proceso educativo (op.cit., Cave y Madison, 1978). A pesar de constituir «una tarea bastante difícil hacer estudios bien definidos en esta área» (Kaufman y Alberto, 1976, p. 251), debe señalarse la excesiva preocupación por los aspectos cuantitativos de muchos de los estudios de eficacia, en detrimento de los aspectos cualitativos.

No obstante, entendemos que estudios de este tipo, salvados los problemas metodológicos antes apuntados -con diseños adecuados-, son convenientes máxime si en ellos se conjugan los aspectos cuantitativos y cualitativos. Constituyen, en consecuencia, una línea a seguir en la que, como siempre, el conocimiento y el análisis crítico de los errores de trabajos anteriores permite un avance en la investigación.

— *Consideraciones sobre sus resultados*

Una de los escollos que se citan en este tipo de estudios es la dificultad para generalizar los resultados, tanto por la «pequeña escala» de los mismos (Cave y Madison, 1978) como por el hecho de que «las variables humanas y situacionales nunca pueden ser totalmente controladas» lo que podría convertir en utópica la búsqueda de conclusiones de aplicación universal (op., cit., p. 128). Esta dificultad, sin embargo, puede paliarse mediante un adecuado planteamiento de replicación sistemática.

Por lo que respecta al avance escolar MacMillan et al. (1986) concluyen que no parece ser una cuestión relevante el hecho de que los niños ligeramente retrasados avancen más en uno u otro tipo de escolarización, pues tal tipo de niños avanza poco en cualquier situación (op. cit., p. 709).

En relación con la adaptación social, estos mismos autores refieren que todo parece indicar que la integración escolar de este tipo de alumnado no mejora su status social, siendo siempre menos aceptados y menos conocidos que sus compañeros normales; en consecuencia, creen que es más necesario investigar sobre las causas subyacentes en las dinámicas de aceptación y rechazo que continuar ofreciendo información sobre el hecho constatado del bajo status social de estos niños (op. cit., p. 710).

No obstante los datos sobre status social del alumnado con retraso deben considerarse con cierta relatividad pues se estima que aproximadamente una sexta parte de los niños retrasados mentales educables (incluidos dentro de los

ligeramente retrasados) es sociométricamente tan aceptada como la media de los niños normales (Gottlieb, 1980, p.119).

— *Algunas conclusiones metodológicas*

Un elemento esencial en todo estudio de eficacia es la comparación de resultados de alumnos de un mismo grupo situados en dos clases distintas, por lo que es evidente la necesidad de controlar al máximo tanto los métodos de medida de tales resultados como el conjunto de variables que inciden en el proceso educativo. Así, a efectos de un adecuado control de las variables incidentes en un estudio de eficacia, y de cara a asegurar la validez de los resultados, Kaufman y Alberto (1976) consideran imprescindible el control de los siguientes elementos: instrumentos de medida y evaluación, plan de estudios y características del profesorado.

Los tests usados para la evaluación educativa y de conducta deben ser, obviamente, aplicables a la población escolar objeto de investigación en el estudio.

El plan de estudios seguido en las clases involucradas en el estudio debe estandarizarse, preparando de manera uniforme y adecuada a los profesores sobre las estrategias y metodologías para su implementación (op. cit.).

Por lo que se refiere al profesorado involucrado en el estudio, éste debe presentar características similares en términos de formación académica y de experiencia previa, e incluso de características individuales. Es evidente la dificultad de ello, aun en el caso de una planificación a largo plazo. No obstante, se estima (op. cit.) que hay un grado de control razonable de la variable «profesor» cuando los profesores implicados en el estudio han tenido una cierta experiencia profesional con resultados positivos en la educación de niños con dificultades.

5.3.- Aspectos significativos en la investigación actual y tendencias de futuro.

El análisis de resultados de la mayoría de las investigaciones sobre integración escolar pone de relieve la necesidad de tener en cuenta determinados elementos, tanto en investigaciones actuales ya iniciadas, como en las que se puedan desarrollar en un futuro. El contexto sociocultural en el que se llevan a cabo, la identificación de terminologías, el tipo de deficiencia al que se refieren dichos estudios, los criterios exigidos para la clasificación del retraso o deficiencia, etc., son algunos de los elementos objeto de atención en las investigaciones actuales.

CLIMENT GINÉ⁵ profesor de la Facultat de Psicologia i Ciències de L'Educació Blanquerna de Barcelona (Universidad Ramón Llull), analiza ampliamente algunos de estos aspectos. Hace una reflexión sobre el panorama de la investigación relativa a la educación de las personas con discapacidad en los últimos años, identifica las preocupaciones y tendencias actuales y anticipa escenarios de futuro en este campo.

A- LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN LA ACTUALIDAD

— *Situación actual*

A la hora de clasificar las investigaciones de actualidad en el campo de la atención a las personas con discapacidad, este autor utiliza un criterio mixto que incluye dos elementos: el contexto y el ciclo vital; en consecuencia, agrupa los contenidos de investigación alrededor de tres ejes: la familia y los primeros años de vida; el centro escolar y la infancia y juventud, y, por último, la comunidad y la edad adulta.

Por lo que se refiere al ámbito de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en las etapas de infancia y juventud, los temas objeto de preocupación en el debate actual responden a problemas e

⁵ GINÉ C.(1998): "Atención a las personas con discapacidad en el sistema educativo" En *Siglo O.* Vol.29 (6). Págs. 5-10

intereses de origen y alcance muy diverso, y que se resumen en los siguientes apartados:

- a. *Evaluación psicopedagógica de las necesidades especiales de los alumnos.* Los cambios conceptuales acerca del desarrollo como algo con base interactiva y contextual, ha puesto en cuestión el uso de diagnósticos de corte clínico centrados exclusivamente en el individuo y sus déficits (Schalock, 1995).
- b. *Las condiciones para una escuela inclusiva y eficaz,* entendida como una escuela para *todos* y en términos de progreso de *todos* los alumnos es objeto de la atención actual en países con tradiciones y culturas diferentes y con distintos sistemas educativos. Estas investigaciones incluyen tanto la dimensión institucional que afecta al profesorado, equipo y recursos personales y materiales apropiados, como el estudio de la interacción que se da en el aula entre profesor-alumno-compañeros. Booth y Ainscow (1998) ofrecen una revisión actualizada de los problemas y alternativas en distintos países; otro ejemplo puede encontrarse en Rademacher y otros (1996).
- c. *El desarrollo de las habilidades adaptativas* y en particular las relaciones entre iguales son objeto asimismo de atención preferente por parte de la comunidad investigadora. Ammerman (1997) y Schalock (1995) ofrecen una revisión de las líneas de investigación orientadas a facilitar la integración social de las personas con discapacidad. Los aspectos no verbales de la comunicación, el desarrollo de estrategias personales como la asertividad, la relación adecuada con personas de distinto sexo o la capacidad de autodirección ocupan un lugar destacado entre las prioridades tanto educativas como del campo de la investigación.
- d. *Estrategias para promover en el alumnado habilidades académicas y capacidades personales.* Actualmente existe una gran preocupación por estudiar los procesos implícitos en el aprendizaje de las habilidades académicas y por la búsqueda de metodologías orientadas a estimular el

progreso de los alumnos, superando los obstáculos y dificultades asociadas a las distintas discapacidades y al propio proceso de escolarización. Se ha estudiado especialmente la enseñanza de habilidades de comunicación mediante sistemas alternativos o aumentativos, la comprensión y expresión escrita, la resolución de problemas y uso de estrategias de aprendizaje (Hegarty, 1996; Ammerman, 1997; Mastropieri y Scruggs, 1997)

- e. *Las conductas desafiantes* son una de las cuestiones que más angustian al profesorado y familias. Determinados comportamientos de niños y jóvenes, especialmente en los casos de trastornos profundos del desarrollo, preocupan de forma especial a los educadores ya que colocan la relación personal en una situación límite. A pesar de la extrema complejidad del tema, ha sido una de las prioridades de los investigadores en los últimos años, que han centrado su interés por un lado, en la valoración o evaluación de los factores que motivan y mantienen las conductas problemáticas, y por otro, en el diseño de estrategias y programas de intervención adecuados (Scotti y otros, 1996).
- f. *Los centros de educación especial como entornos educativos que promueven la calidad.* Esta es otra de las preocupaciones emergentes y se refiere a la calidad de vida de los alumnos y, en particular, al desarrollo de nuevas relaciones entre la escuela especial y la escuela ordinaria. Como afirma Hegarty (1996) es necesaria la investigación no sólo para monitorizar estos cambios y evaluar su impacto, sino también para desarrollar nuevos modelos de apoyo especializado.
- g. *Las implicaciones de las condiciones personales de la discapacidad en la educación.* En este ámbito puede citarse, por ejemplo en el caso del autismo (Steiner-Bell y Kirby, 1998), las implicaciones educativas de la teoría de la mente; o bien la utilización de los sistemas alternativos de comunicación en los alumnos con dificultades en la comunicación.

B- LINEAS EMERGENTES

A partir del análisis de la investigación actual este autor señala las tendencias preponderantes de la investigación en este campo, los temas que tienen mayor vigencia y que son objeto de investigación, haciendo propuestas para abordar en un futuro:

— *Temas de investigación*

Es difícil delimitar cuáles son los temas objeto de atención actual de los que deben integrarse en planes futuros, ya que en ocasiones, muchos de los temas que se incluyen como propuestas se contemplan ya en trabajos actuales. Son prioritarios los siguientes temas:

- a. Elaboración de instrumentos para la evaluación de tipo cualitativo (observacional) de las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje centrados en el currículo.
- b. Investigación sobre el aprendizaje de personas en diferentes estados de desarrollo o con distintas discapacidades, así como desarrollo de teorías instruccionales adecuadas (Hegarty 1996)
- c. La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, en concreto, el trabajo cooperativo entre el profesorado, en el seno del claustro, y entre el alumnado (Dugan y otros, 1995; Booth y Ainscow, 1998; Rademacher y otros, 1996).

Se citan también otros *temas más globales* que trascienden al ámbito meramente educativo y que por su naturaleza pueden estudiarse en cualquiera de los ámbitos, social o familiar, además del educativo, entre ellos:

- a. El tipo de servicios que se ofrecen a las personas con discapacidad en el contexto familiar, escolar y en la comunidad, y su efectividad (éxito) medido en términos de objetivos. Aunque siempre ha existido esta

preocupación, la crisis actual de la sociedad del bienestar y la política de austeridad de los distintos gobiernos hacen que la efectividad de los servicios se convierta en un tema prioritario (Gurainick, 1977; Hegarty, 1976).

- b. La competencia social es otro tema de atención global en las investigaciones sobre la calidad de vida de las personas adultas, ya que se trata de un tema relevante para todas las etapas del ciclo vital y en todos los contextos. Gurainick y Neville (1977) entienden que las habilidades implícitas en la competencia social constituyen el núcleo fundamental de la educación de las personas con discapacidad en la medida que les permite identificar y resolver los problemas que se dan en las relaciones sociales. En consecuencia, son y deben ser objeto de atención preferente tanto de educadores como de los investigadores. Asimismo Schalock (1995) entiende que la validación de las dimensiones que componen el comportamiento adaptativo, entre las que ocupa un papel central las habilidades sociales, constituye una de las implicaciones para la investigación derivada de la nueva definición de retraso mental de 1992.
- c. Otro de los temas considerado de interés en diversos ámbitos se refiere a la investigación sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad. Ammerman (1997) considera que la preocupación por las actitudes se fundamenta, por un lado, en la concepción ecológica del desarrollo que propone y, por otro, en la trascendencia que tiene para la integración social de las personas con discapacidad.

— *Aspectos teóricos y conceptuales*

A la luz de las publicaciones revisadas puede decirse que cobra fuerza el debate teórico-conceptual sobre la promoción de las mejores condiciones para el progreso personal, académico y social de las personas con discapacidad, cuestiones éstas que afectan tanto a lo referido a la práctica como a la propia investigación. Son varios los autores que reclaman para el futuro un papel prioritario en el debate teórico de estos aspectos, entre ellos:

- a. Ammerman (1997) y Hegarty (1996) reivindican la necesidad de disponer de un marco teórico para la investigación en el campo de la educación especial. A su entender, este marco debería trascender la influencia que ha tenido el paradigma médico para situarse en un enfoque evolutivo y con una concepción ecológica del desarrollo.
- Dentro de este marco la investigación tendría que contribuir a una mejor comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, de las variables que entran en juego, y de cómo afectan a dicho proceso las distintas discapacidades de los sujetos.
- b. Gersten y otros (1997) plantean la necesidad de asegurar una mayor vinculación entre la investigación y el trabajo en el aula. Hogg (1997) aborda esta misma cuestión y aboga por un modelo ecológico con el que conceptualizar las necesidades de las personas con discapacidad en la etapa educativa y desarrollar los servicios necesarios.
- c. Schalock (1995) advierte del fuerte impacto que la nueva definición de retraso mental tendrá en la investigación dado que, por un lado, será necesario poder describir mejor a las personas con retraso mental. Por otro lado, obligará a desplazar la atención inicialmente puesta en el individuo como variable independiente, hacia los entornos y apoyos como variables independientes. En este sentido propone dos grandes temas para el futuro: el desarrollo de un concepto más amplio de la inteligencia, y el análisis de los entornos para promover un mejor ajuste de las personas con discapacidad con objeto de lograr su máxima satisfacción personal. No está de más recordar que los autores que proponen el enfoque conocido como eco-cultural (Gallimore y colaboradores de la UCLA) abonan decididamente esta misma posición.
- d. Skidmore (1996), y el propio Hegarty (1996), defienden la necesidad de dotarse de un marco de trabajo teórico integrado que supere las limitaciones de los paradigmas existentes, y que a juicio de Skidmore (1996) les llevan a un cierto reduccionismo. En su opinión, se va a requerir

importantes esfuerzos en la investigación para avanzar en esta dirección y dotarse de un marco teórico que permita conceptualizar las necesidades de las personas, entender los mecanismos de causa y proponer modelos de intervención ajustados a las necesidades.

— *Aspectos metodológicos y éticos*

A continuación se señalan algunas cuestiones de tipo ético y metodológico que suscitan gran interés entre los investigadores y que no están exentas de polémica en el debate de los últimos años:

- a. El llamado "paradigma participativo" en relación con las personas con retraso mental o dificultades de aprendizaje. Stalker (1998) plantea algunas cuestiones éticas y metodológicas en torno a la capacidad de las personas con dificultades de aprendizaje para decidir su participación en una investigación tanto como sujetos que responden como si se les considera colaboradores en el diseño de la propia investigación. Minkes y otros (1995) y March y otros (1997) reclaman abiertamente la necesidad de involucrar a las personas con discapacidad "en todas las fases del proceso de investigación".
- b. Un aspecto que suscita polémica, y que se deriva de la cuestión anterior, es la opinión de Minkes y otros (1995) de que toda investigación debe tener en cuenta el punto de vista de los usuarios, pues, de no ser así, cabe el riesgo de que se responda más bien a intereses de investigadores "encerrados en el rigor científico de su torre de marfil". Otros, en cambio (Stalker, 1998), entienden que una gran implicación del investigador en la problemática de las personas con discapacidad puede restarle valor científico a la investigación; este mismo autor aboga por buscar vías que hagan compatible el tener en cuenta lo que piensan las personas con discapacidad y el rigor académico.
- c. La adopción de una perspectiva del desarrollo que pone el acento en su naturaleza interactiva y contextual/ecológica obliga a tener en cuenta distintos entornos de desarrollo y la naturaleza de las relaciones que se

establecen en ellos. En este sentido, en los últimos años están apareciendo novedosas iniciativas orientadas al análisis de los entornos y a la observación y medida de la interacción, con los consiguientes retos metodológicos que acarrearán (Schalock, 1995; Barnard, 1997; Krauss, 1997; Mudford y otros, 1997).

- d. Desde un punto de vista más estrictamente metodológico se aboga por modelos de investigación más cualitativos. Diversos autores proponen el estudio de casos (Sanahuja, 1996) y la utilización de registros etnográficos (Kilewer, 1998).

— *Tendencias de las investigaciones*

En cuanto a las propuestas para el futuro los temas que parece van a ocupar de forma preferente la atención de los investigadores en el campo de la educación de las personas con discapacidad son:

- a. La participación de las personas con dificultades de aprendizaje como estrategia para proponer servicios más ajustados a las necesidades de estas personas Cocks y Cockram (1995). Se trata de convertir su "pasividad" en "actividad" y parece razonable pensar que lo que proponen estos autores sea aplicable igualmente a todas las personas con discapacidad salvaguardando, eso sí, tanto la participación como el necesario rigor académico.
- b. La búsqueda de estrategias metodológicas que faciliten el análisis de las variables presentes en los distintos entornos de desarrollo, y en particular de la observación, categorización y medida de la interacción.
- c. La investigación orientada a relacionar el coste de los servicios, que se ofrecen a las personas con discapacidad a lo largo de toda su vida, con la "efectividad" en términos de éxito en los objetivos perseguidos en cada caso va a ocupar un lugar preferente en la agenda de los investigadores en los próximos años. Evidentemente, esto conlleva precisar tanto lo que se

entiende por efectividad -tipo y grado- así como los instrumentos de medida que vayan a utilizarse.

- d. Una cuestión que va a suscitar el interés de los investigadores es la definición de los recursos necesarios para atender a las personas con discapacidad en las distintas modalidades de apoyo (estimulación precoz, asesoramiento familiar, integración escolar, escolarización en centros especiales, etc.) Como afirma Hegarty (1996) deben distinguirse dos cuestiones: por un lado, el establecimiento del nivel y tipo de inversión adicional requerida por las personas con discapacidad según los recursos existentes y sus necesidades, y, por otro, cómo se canalizan y distribuyen dichos recursos.
- e. En este contexto halla pleno sentido la propuesta de Schalock (1995) de que la investigación tome en consideración la necesidad de avanzar en la definición más operativa de la definición del Retraso mental; es decir, describir un paradigma de apoyos, operativizar las cuatro intensidades de los mismos y desarrollar criterios para su provisión.

6. Influencia del alumnado con n.e.e. en el rendimiento del alumnado ordinario: documentación más relevante

Entre la documentación consultada no se han encontrado estudios que de forma directa tengan como objeto de investigación la influencia que puede tener en el rendimiento del alumnado ordinario la presencia de alumnado con ne.e. Sin embargo, sí existen algunos estudios, especialmente evaluaciones de planes de integración y estudios de casos de integración en Educación Infantil y Primer ciclo de Educación Primaria, que incluyen indicadores y planteamientos metodológicos que permiten comparar unos mismos aspectos entre el alumnado de n.e.e. y sus iguales, y que, de forma colateral, aportan información de interés en el sentido que nos interesa en este informe.

A continuación se analizan aquellos trabajos más significativos:

Documento 1: *“Integración a nivel de primera infancia”*

J. Blacher-Dixon, J. Leonard y A. P. Tumbull. Estudio publicado en *Siglo 0*, nº 112. Año 1987.

- **Sobre interacción social**

“..... la mayoría de los datos de resultados de niños en apoyo a la integración preescolar conciernen a las áreas de conducta social y de desarrollo social”

“Un estudio sobre la integración social entre preescolares en un marco integrado identifica las variables del profesor, niño y medio ambiente del aula como predictivas de una integración exitosa”

“ Los resultados indican que ciertas características como escasas barreras entre juego o áreas de actividad, unidades de juego que puedan ser usadas por más de un niño al mismo tiempo, un mayor número de niños discapacitados y no discapacitados presentes están relacionados con

superiores niveles de interacción social y juego social entre niños discapacitados”

“Datos actuales relativos a resultados de niños ofrecen alguna esperanza de que la integración preescolar está logrando su propósito. Ganancias en el desarrollo cognitivo tanto de los preescolares discapacitados como de los no discapacitados en al menos más de un programa están presentes en la investigación actual” (Hanes, 1980)

“ Casi todos los estudios de interacción social o conducta de juego para preescolares discapacitados y no discapacitados en el marco integrado informan de efectos positivos”(Gurainick, 1980; Carballo&Porter, 1980;)

“Gurainick muestra que en un aula compuesta por discapacitados y no discapacitados de 4 a 6 años de edad no hay efecto perjudicial en la participación social de los niños, juego constructivo o interacción comunicativa como función de la composición del grupo”

Documento 2: “La integración educativa de escolares diferentes”

Alfredo Fierro. Artículo publicado en *Siglo 0*. Año 1984, nº 94.

• Sobre interacción social

“Cuando niños deficientes y niños “normales” están en la misma aula, los deficientes experimentan progresos más rápidos y sólidos que si estuvieran en centros especiales, mientras los “normales” no padecen pérdida alguna o desventaja respecto a sus coetáneos en otros colegios, como lo demostró el estudio experimental del ICE de Valladolid sobre coeducación de unos y otros escolares” (Siglo 0, nº 79, año 1981)

Documento 3: “Estudio experimental sobre coeducación de niños deficientes mentales con niños normales”

Realizado por el ICE de Valladolid. Publicado en *Siglo 0*. Año 1981, nº 79.

Este estudio experimental analiza algunas variables de rendimiento de sujetos deficientes y normales en niveles de Educación Infantil y Primer ciclo de Educación Primaria cuando comparten aula. Estas son algunas de las conclusiones:

• **Sobre rendimiento**

“Ni para los sujetos intelectualmente normales ni para los superdotados resulta contraproducente la convivencia escolar con sujetos deficientes mentales”

“Este estudio demuestra la eficacia de la estimulación para modificar, en sentido positivo, la condición mental de sujetos deficientes mentales de los grados ligeros y limítrofe”

“De los resultados se deduce que los deficientes mentales caracterizados como limítrofes llegan, como grupo, a normalizarse y por ello son capaces de alcanzar el nivel correspondiente al 8º nivel de EGB”

“ Para obtener los resultados que venimos detallando se requiere que la institución en que haya de implantarse la coeducación entre sujetos normales y deficientes reúna condiciones pedagógicas similares a la de nuestra Unidad Experimental. De estas condiciones resaltamos las siguientes: agrupación flexible del alumnado, enseñanza personalizada, enseñanza activa, disponer de un equipo multiprofesional, un año o dos más de edad cronológica, ratio de alumnos por clase adecuada, adecuada política educativa aceptada por alumnado y familias”

Estas variables o condiciones de tipo pedagógico serían aplicables también en el Sistema Educativo de nuestra Comunidad Autónoma y, por lógica, en el caso del presente estudio: “Influencia de la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en el rendimiento del alumnado ordinario”, a excepción de la variable que se refiere a la edad del alumnado con discapacidad.

Hay que señalar igualmente que, de acuerdo con las últimas teorías sobre la eficacia del sistema ordinario y la atención a la diversidad, estas mismas condiciones son las deseables para el éxito escolar y el buen rendimiento en cualquier aula o situación escolar, con independencia de que haya alumnado con n.e.e. o no.

Documento 4: “Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias”

M.J.Aguilera ..[et al.]. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE. 1990.

Esta evaluación introduce algunos indicadores que aportan información sobre el objeto de nuestro informe: la influencia de alumnado con n.e.e. en el rendimiento del grupo. Entre las variables se citan están:

- Los pares y el rendimiento escolar
- Los pares y la interacción social entre iguales
- Interacción social y resultados académicos
- Tipo de centro y resultados
- Aspectos cualitativos de la variable profesor

Además hace un análisis del impacto del Plan de Integración en el medio escolar en el que analiza aspectos de tipo cualitativo como:

- Percepción de los padres y rendimiento
- Contextos favorables a la integración
- Repercusión de estrategias positivas a la integración en el rendimiento académico

En las recomendaciones del informe se analizan entre otras variables

- La ratio y el rendimiento

En la metodología de este estudio se han tomado las mismas medidas tanto en los niños de integración como en los niños pares, es decir los que están en el mismo grupo. Se pretende con ello tener “un control imperfecto” a la hora de comprobar los posibles efectos de la integración en el desarrollo y rendimiento de los niños “normales”.

— Resultados del análisis de variables de este estudio

A continuación se describen los resultados de algunas de las dimensiones que se han valorado en el estudio y que aportan información significativa para el objetivo de este informe.

1.- *Los niños pares en situación de integración y el desarrollo del conocimiento social, orientación espacial y temporal medidas mediante la prueba EDIP*⁶

En relación con esta variable se observa una misma tendencia tanto en los niños pares como en los niños integrados: un aumento significativo en el desarrollo social y en la orientación espacial y temporal. No se hacen comparaciones puntuales de resultados de niño integrado-niño par, que

⁶ EDIP. *Escala de Desarrollo de la Identidad Personal*. Prueba especialmente elaborada para la investigación, que mide el rendimiento en las dimensiones de: Identidad Social Propia (ISP), Conocimiento de la estructura familiar (CEF), Esquema Corporal (EC), Orientación Espacial (OE), Orientación Temporal (OT) e Identidad Social (IS)

carecerían de sentido, ya que como es lógico en todas son superiores los niños pares, sino que se mide la tendencia en ambos grupos.

2.- Los niños pares en situación de integración y la interacción social.

En la evolución de los resultados de la variable de interacción social se constata la misma tendencia. Se constata que al cabo de tres años de integración, tanto en los niños integrados como en los pares, desciende de forma significativa la actividad en solitario, mientras que aumenta significativamente también en ambos casos la interacción cooperativa. La evolución de los niños integrados sigue las mismas pautas de cambio que la de los pares.

3.- Resultados académicos de los niños pares en situación de integración

Se comprueba que el rendimiento de los niños “normales” que comparten aula con alumnado en integración en cuanto a resultados medidos por las pruebas Terrassa es similar a los de la población general y que alcanzan los objetivos de su nivel en cada una de las áreas de las pruebas Terrassa⁷ en un porcentaje similar. Aunque un porcentaje elevado de niños alcanza los niveles correspondientes a su curso, las materias más difíciles suelen ser las mismas que en el caso de los niños integrados (Lógica, Cálculo y grafía del número, Medida y Expresión del lenguaje oral.)

En la valoración global sobre el nivel académico de los alumnos pares, es decir los que comparten aula con alumnado en integración, se observa que el 92,5% de ellos ha alcanzado objetivos de su curso, siendo el 73,6% los que alcanzan todos los objetivos de su nivel. Estos resultados son comparables con los de la población general y apuntan a que el programa de integración no entra en conflicto con los rendimientos académicos de los niños en la educación ordinaria.

⁷ Pruebas Pedagógicas de Terrassa. Miden resultados en las áreas de Matemáticas (Lógica, Cálculo y Grafía del nº, Medida y Geometría); Lenguaje Oral (Comprensión, Expresión); Lenguaje Escrito (Lectura y Escritura).

4.- Análisis cualitativo: Tipo de centros y resultados

Se realiza un análisis cualitativo del Plan de Integración en diferentes tipos de centro, constatándose que determinadas variables tienen una incidencia significativa en el éxito de la experiencia de integración. Estas mismas variables son las que determinan también que una enseñanza sea de calidad en otras situaciones educativas.

Se destacan las siguientes:

- El centro: experiencia, grado de acuerdo y razones para la adscripción al Programa de Integración; línea educativa; funcionamiento.
- El ambiente de aprendizaje: procesos instruccionales y estilos de enseñanza; organización del aula, métodos de motivación y control del alumnado, programaciones, contacto con los padres, materiales y actividades; las adaptaciones del currículo.
- Profesorado: formación y experiencia, actitudes y expectativas hacia la integración
- Las necesidades educativas del alumnado: modalidad de integración,...
- Familia

5.- Conclusiones del estudio

El informe del estudio recoge conclusiones que se estructuran alrededor de los objetivos previamente marcados en la investigación. En relación al tema que nos ocupa destacan las siguientes:

- En los centros escolares en los que se ha aplicado el Plan de Integración se comprueba que las repercusiones del mismo tras un tiempo de participación incide en una mejora del proyecto educativo, en la organización y funcionamiento del centro escolar en el que se lleva a cabo la experiencia, aunque no se puede hablar siempre de una causalidad directa.

- Entre las variables del estilo de enseñanza del profesorado que explican mejor unos buenos resultados académicos, se ha comprobado que una de las más importantes es la planificación sistemática y rigurosa de las actividades de aprendizaje. Se ha comprobado que los profesores conceden importancia a aspectos como el ambiente y clima de aceptación, la individualización de actividades de aprendizaje, el seguimiento individualizado de los progresos y dificultades y la coordinación de actividades individuales y grupales.
- En el caso de los niños pares, entre las variables con mayor peso explicativo de sus resultados académicos aparecen algunos aspectos de los procesos instruccionales de los profesores (elaboración de la programación junto con otros profesores, que ésta sea periódica y frecuente, etc.)

7. Conclusiones

Tras el análisis de las diversas consultas realizadas se puede concluir que:

- 1º.- Existen muy pocos estudios que analicen el contexto ordinario cuando en el mismo hay alumnado con n.e.e. en situación de integración.
- 2º.- No se han encontrado evidencias, ni estudios suficientemente probados que confirmen la influencia negativa de alumnado con n.e.e. en el rendimiento del grupo ordinario.
- 3º.- La mayor parte de las investigaciones sobre integración escolar hacen referencia a los efectos beneficiosos que para la mayoría del alumnado con n.e.e. reporta ser atendidos educativamente en un medio inclusivo.
- 4º.- Se detectan dificultades específicas en el campo de la investigación en educación especial que provienen de la falta de criterios conceptuales y lingüísticos unificados.

Estas conclusiones generales se desarrollan de forma más pormenorizada en los bloques temáticos siguientes:

A.- Conclusiones sobre la naturaleza de las investigaciones

- 1ª— Entre los trabajos de evaluación o investigación publicados sobre el alumnado con n.e.e. en la última década destacan preferentemente los estudios que hacen referencia al propio alumnado con necesidades educativas especiales en situación de integración.
- 2ª— La mayor parte de los estudios comparativos existentes sobre la escolarización de alumnado con deficiencias hacen referencia a alumnado con capacidad intelectual

límite (o similar), por lo que los resultados serían, en todo caso, generalizables únicamente a esta categoría de alumnado con discapacidad.

- 3^a— Existen abundantes estudios que tienen como objeto comparar el progreso del alumnado con retraso mental en función del tipo de escolarización -aula de educación especial, aula ordinaria con apoyo y sin apoyo-, y de distintos modelos de integración -parcial, temporal, instruccional o social- señalando las ventajas e inconvenientes de los mismos.
- 4^a— En las investigaciones en el ámbito de la educación especial se constatan algunas dificultades específicas, entre ellas:
- dificultad para formar grupos homogéneos, debido a la gran variabilidad de los trastornos de los sujetos y a la indefinición conceptual de los mismos.
 - dificultades para conformar muestras representativas, tanto en cuanto al número como en cuanto al tipo de discapacidad.
 - dificultad para generalizar los resultados obtenidos.

B.- Conclusiones sobre los efectos beneficiosos de la integración

- 1^a— La mayor parte de los estudios e investigaciones encontradas sobre alumnado con n.e.e. en situación de integración se refieren principalmente al rendimiento de este alumnado y al beneficio que el contexto ordinario y la interacción social con los iguales proporciona a su desarrollo.
- 2^a— La mayoría de los estudios que constatan efectos positivos de la integración hacen referencia a aspectos de desarrollo social y habilidades adaptativas.
- 3^a— Se han encontrado referencias de mejora tanto en los sujetos con n.e.e. como en sus iguales en aspectos que tienen que ver con el desarrollo social, la interacción y el juego.

- 4^a— Existen también estudios que aportan resultados de experiencias de integración en escuelas ordinarias y que constatan una mejora de la capacidad intelectual y la relación social del alumnado con n.e.e.
- 5^a— La mayor parte de los estudios comparativos existentes concluyen que el alumnado con n.e.e. obtiene mayor progreso cuando, además de escolarizarse en entornos ordinarios se dispone de los recursos necesarios.
- 6^a— La mayor parte de los estudios refieren que en las clases especiales los alumnos y alumnas no avanzan más ni en cuanto al rendimiento ni en adaptación social que en las clases ordinarias.

C.- Conclusiones sobre el rendimiento y resultados

- 1^a— Actualmente, y a pesar de los años de implantación de planes de integración de alumnado con n.e.e., no existen líneas de investigación abiertas que permitan recoger datos lo suficientemente fiables acerca de la influencia de alumnado con n.e.e. en el rendimiento del alumnado ordinario cuando comparten una misma aula.
- 2^a— El rendimiento del alumnado ordinario que comparte aula con el de n.e.e. es similar al de la población general, y alcanza los objetivos correspondientes a su curso en la misma proporción que los que no tienen compañeros ni compañeras en integración (rendimiento medido mediante prueba Terrasa)⁸
- 3^a— El programa de integración de alumnado con n.e.e. no entra en conflicto con el rendimiento académico del alumnado ordinario cuando esta integración se realiza en las condiciones pedagógicas adecuadas y con los recursos que se establecen en el estudio experimental⁹

⁸ Pruebas Pedagógicas de Terrasa. Ver nota al pie de página 7 (pág. 36)

⁹ *Evaluación del Programa de Integración escolar de alumnos con deficiencias*. M.J.Aguilera ...[et. al]. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE. 1990

D.- Conclusiones sobre las variables que inciden en el resultado académico

- 1^a— Abundan los estudios descriptivos que tienen como objeto analizar distintos tipos de provisión educativa en función de los programas de integración y de la naturaleza y gravedad de los problemas del alumnado.
- 2^a— Muchos de los estudios descriptivos incluyen entre sus variables el análisis de dimensiones de tipo cualitativo que inciden en el proceso de integración.
- 3^a— Diversos estudios cualitativos de programas de integración constatan que determinadas variables inciden de forma significativa en el resultado exitoso de estas experiencias. Entre las variables que se identifican están:
 - la experiencia y grado de acuerdo del centro escolar, su funcionamiento y línea educativa,
 - las agrupaciones flexibles del alumnado,
 - la enseñanza personalizada,
 - el ambiente de aprendizaje,
 - la formación y experiencia del profesorado,
 - una ratio adecuada,
 - recursos adecuados a cada modalidad de integración,
 - la participación familiar.
- 4^a— Las variables que inciden en el éxito de las experiencias de integración de alumnado con discapacidades son las mismas variables que determinan el éxito en la enseñanza ordinaria; es decir, son las características que tiene que tener una escuela que da respuesta adecuada a todo el alumnado.

8. Líneas de investigación futuras

De la lectura de la documentación revisada y de los aportes científicos hallados en torno a la investigación en el campo de necesidades educativas especiales se perfilan las dimensiones que serán preferentes en este ámbito de la investigación. Así también, se resaltan algunos aspectos que los investigadores han dado en señalar como los más relevantes en el desarrollo de las futuras investigaciones.

Estos aspectos incluyen también advertencias o llamadas de atención sobre las siguientes cuestiones:

- Necesidad de utilizar métodos de medida apropiados para el campo de la educación especial
- Necesidad de homogeneizar la terminología utilizada
- Considerar distintos tipos de deficiencias y discapacidades, el grado de las mismas y su incidencia en el proceso educativo
- Situar la investigación dentro de un marco teórico que supere el paradigma médico-clínico, enfatizando el enfoque evolutivo y con una concepción ecológica del desarrollo
- Considerar todas las variables que inciden en el proceso educativo como son los instrumentos de medida y evaluación, los planes de estudios y las características y formación del profesorado
- Valoración del contexto sociocultural en los estudios e investigaciones
- Análisis de entornos (ecoculturalismo)
- Comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje y de las variables que entran en juego
- Valorar los aspectos actitudinales en relación con la diferencia o lo diverso.

Todas estas reflexiones y las que se que han ido recogiendo a lo largo del informe, sugieren algunas recomendaciones de cara a futuros trabajos e investigaciones en el ámbito de la educación especial. Con objeto de que los diferentes estudios de evaluación o investigación que puedan desarrollarse en este ámbito tengan una validez social, se ha tratado de adaptar estas recomendaciones generales a nuestro contexto, teniendo en cuenta las características de nuestra realidad educativa (Comunidad Autónoma del País Vasco).

Considerando el hecho de que nuestro sistema educativo tiene ya una larga trayectoria en la atención de alumnado con n.e.e. pero, sin embargo, son escasos los trabajos de evaluación y de investigación desarrollados sobre esta realidad, se podría señalar una serie de dimensiones que se perfilan como preferentes en la investigación sobre integración escolar, entre ellos:

- Avanzar en los estudios y trabajos que posibiliten el uso de una misma terminología en la clasificación y descripción de las discapacidades en el campo educativo. Adaptación y aplicación de códigos unificados para el diagnóstico de las necesidades educativas especiales
- Realización de estudios que permitan conocer en profundidad las características del subsistema de Educación Especial, el tipo de necesidades educativas, las ventajas e inconvenientes de determinados modelos de escolarización, etc.
- Incluir en las evaluaciones aspectos cualitativos del proceso de enseñanza, evaluando las habilidades funcionales del sujeto, el contexto de aprendizaje y valorando los resultados en términos de efectividad, en consonancia con las propuestas que hace la A.A.M.R.¹⁰ al definir el Retraso Mental
- Estudios que profundicen en el análisis de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales,

¹⁰ *Mental Retardation*. 1992. American Association on Mental Retardation. Washington.
Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. American Association on Mental Retardation. 1997. Alianza. Madrid

incluyendo teorías sobre el procesamiento de la información, evaluación, curriculum, etc.

- Investigaciones centradas en las estrategias instructivas a emplear en situaciones ordinarias de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta adecuada en situaciones de diversidad y con un enfoque inclusivo
- Investigación sobre el currículo y los procesos de evaluación, diseño, desarrollo y adaptación del mismo a las necesidades del alumnado.
- Investigaciones centradas en la convergencia entre lo especial y lo general.
- Investigaciones centradas en los modelos de apoyo con objeto de facilitar modelos adaptados a los entornos en los que operamos.
- Estudios centrados en la calidad de vida de las personas con discapacidad.
- Estudios sobre las actitudes hacia los procesos de integración en las instituciones educativas.
- Difusión de buenas prácticas en el ámbito de la atención a alumnado con n.e.e. como ejemplos a seguir en otros contextos.

9. Bibliografía

- Abarca Ponce, M** (1989). “ La evaluación de programas educativos”. Madrid. Escuela Española.
- Aguilera, M.J, y Otros.** (1990). “Evaluación del Programa de Integración Escolar de alumnos con deficiencias”. Madrid. Centro de Publicaciones del ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Ammerman, R.T.** (1997). “Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad”. Siglo Cero, no 170, pp. 5-21.
- American Association on Mental Retardation** (1992). “ Mental Retardation. Washington.
- “Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo”. (1997). Alianza. Madrid
- Anderson, B.** (1994). “Role for animal research in the investigation of human mental retardation”. American Journal on Mental Retardation, vol. 99 (1), pp. 50-59.
- Anderson, E. M.** (1973).The disabled schoolchild. A study of integration in primary schools. Londres, Methuen.
- Arnáiz Sánchez, P.; Illán Romeo, N.** (1989). “Exploración de la realidad de la educación especial en la región de Murcia: entre la evaluación y la acción educativa”. En **Abarca Ponce, M.** “ La evaluación de programas educativos”. Madrid, Escuela española, pp.204-212.
- Birch, J. W.** (1974).”Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes”. The Council for Exceptional Child. Virginia, Reston
- Booth, T. y Ainscow, M.** (1998). From them to us. An international study of inclusion in education. Londres, Routledge.
- Brown, H. y Thompson, D.** (1997). “The ethics of research with men who have learning disabilities and abusive sexual behaviour: a minefield in a vacuum”. Disabilities & Society, vol. 12 (5), pp. 695-707.
- Budoff, M.** (1972) “Providing special education without special classes”. Journal of School Psychology, 10, pp. 199-205.
- Budoff, M. y Gottlieb, J.** (1970) “Special class EMR children mainstreamed: A study of an aptitude (learning potential) x treatment interaction”. American Journal of Mental Deficiency, 81, pp. 1-11.
- Carlberg, C. y Kavale, K.** (1980) “The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis” Journal of Special Education, 14, pp. 295-305.

Carroll, A. W. (1967) "The effects of segregated and partially integrated school programs on self-concepts and academic achievement of educable mental retardation". *Exceptional children*, 34, pp. 93-96.

Cave, C. y Madison, P. (1978.) *A Survey of Recent Research in Special Education*. Windsor. National Foundation for Educational Research (NFER).

Cegelh, W. J. y Tyler, J. L. (1970) "The efficacy of special class placement for the mentally retarded in proper perspective". *Training School BuRrtin*, 67, pp. 33-68.

CIDE (1998) "Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España". Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Investigaciones y Documentación Educativa, Área de Estudios e Investigación. pp. 261-270 (Listado de investigaciones).

Cocks, E. y Cockram, J. (1995). The participatory research paradigm and intellectual disability. *Mental Handicap Research*, vol. 8 (1), pp. 25-37.

Cope, Chr. y Anderson, E. (1977) "Special Units in Ordinary Schools". *Studies in Education* (new series), 6. University of London, Institute of Education.

Corman, L. y Gottlieb, J. (1978) "Mainstreaming Mentally Retarded Children: A Review of Research", en N. R. Ellis (Ed.), *International review of research in mental retardation* (vol. 3). Nueva York, Academic Press, pp. 251-275.

Crnic, L. y Nitkin, R. (1996). "Animal models of mental retardation: An overview". *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, vol. 2 (4) pp.185-187.

Christopolos, F. y Renz, P. (1969) "A critical examination of special education programs". *Journal of Special Education*, 3, pp. 371-380.

De Miguel, M. (1986) "Líneas de investigación en educación especial" En **Molina, S.** "Enciclopedia Temática de Educación Especial". Madrid, CEPE, pp.62-85

Department of Education and Science (DES)

- "Units for Partially-Hearing Children". *Education Survey*, 1, Londres, HMSO, 1967.
- "Slow learners in secondary schools". *Education Survry*, 15, Londres, HMSO, 1 971.
- "The Education of the Visually Handicapped", *Vernon Report*, Londres, HMSO, 1972.

Domingo, H. (1991) "Las actitudes de los profesores ante la integración escolar y la formación teórico-práctica (Revisión bibliográfica)" En **Zabalza, M.A.** "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.

Dueñas Buey, M. L. (1988) "Análisis y valoración de un ensayo de integración escolar en Madrid-capital". Tesis Doctoral. Madrid, UNED

- "Experiencia educativa de participación de los padres en el proceso de integración escolar de sus hijos». IX Congreso Nacional de Pedagogía, Alicante, 1988.

- "Revisión de algunos modelos de provisión de la educación especial de interés desde el punto de vista de la integración escolar". Revista Interuniversitaria de Educación Especial. Barcelona, 1989.
- "La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica", Madrid. Cuadernos de la UNED, 1986.

Dugan, E. y otros (1995) "Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth-grade peers". Journal of Applied Behaviour Analysis, vol. 28 (2), pp.175-188.

Dunn, L. M. (1968) "Special education for the mildly retarded: Is much of it justified?" Exceptional Children, 35, pp. 5-22.

Frosting, M. (1980) "Meeting Individual Needs of all Children in the Classroom Settings". Journal of Learning Disabilities 13, pp. 51-54.

Gallimore, R.; Coots, J.; Weisner, T.S.; Garnier, H.; Guthrie, D. (1996). "Family responses to children with early developmental delays: Accommodation intensity and activity in early and middle childhood". American Journal on Mental Retardation, vol. 101, no 3, pp. 215-232.

Gallimore, R.; Weisner, T.S.; Bernheimer, I.P.; Guthrie, D.; Nihira, Kalifivian, S.Z. (1989). "The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children". American Journal on Mental Retardation, vol. 94, no 3, pp. 216-230.

Grañeras M. y otros: (1997) "La investigación en educación especial" en "Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España" Cap. IV. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura. Centro de investigación y documentación educativa. CIDE.

García Pastor, C. (1992) "La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos". Salamanca. Amarú.

- "Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar". (1993) Barcelona, EUB.

Gersten, R.; Vaughn, Sh.; Deshiler, D. y Schiller, E. (1997). "What we know about using research findings: Implications for improving special education practice". Journal of Learning Disabilities, vol. 30 (5), pp. 466-476.

Giné, C. (1997). "L'avaluació de les necessitats educatives especials dels alumnes: la necessària col·laboració deis mestres i dels psicopedagogs". Suports, vol. I, nº 1, pp.1-9.

Guerrero J. F. (1991). "Introducción a la investigación etnográfica en Educación Especial". Salamanca. Amarú.

- "Introducción a la investigación científica en educación especial" (1991) Salamanca. Amarú.

Gurainick, M.J. (1997). "Second-generation research in the field of early intervention". The Effectiveness of Early Intervention. Baltimore: Paul H. Brooks, Pub. Co.

Gurainick, M.J. y Neville, B. (1997). "Designing early intervention programs to promote children's social competence". The Effectiveness of Early Intervention. Baltimore: Paul H. Brooks, Pub. Co.

Gutierrez Cuevas, P. y Saenz-Rico, B. (1993). "Perspectivas de investigación en educación especial". Revista Complutense de Educación, 4, pp. 45-52.

Hegarty, S. (1991). "Toward an agenda for research in special education". European Journal of Special Needs Education, vol. 6 (2), pp.87-99.

Hegarty, S. (1996). "La educación especial en Europa". Revista Española de Pedagogía, nº 204, pp. 345-360.

Hegarty, S. et al. (1982). Integration in Action. Case Studies in the Integration of Pupils with Special Needs. Windsor, NFER-NELSON.

Hegarty, S. y Pocklington, K. (1981) Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School Windsor, National Foundation for Educational Research (NFER).

Hodgson, A. et al. (1984). Learning together. Windsor, NFER-NELSON

Hogg, J (1997). "Intellectual disability and ageing: ecological perspectives from recent research". Journal of Intellectual Disability Research, vol. 41 (2), pp. 136- 143.

Hughes, C. (1996). "Control of action and thought: Normal development and dysfunction in autism: A research note" Journal of Child Psychology and Psychiatry and Applied Disciplines, vol. 37 (2), pp. 229-236.

Jameison, M. et al. (1977) Towards Integration: Study of Blind and Partially Sighted Children in Ordinary Schools Windsor, National Foundation for Educational Research (NFER).

Jurado de los Santos, P. (1996) "Necesidades Educativas: Presente y futuro" Barcelona, Lofe Artes Gráficas, pp.396-404.

Kaufman, M. E y Alberto, P. A (1976) Research on Efficacy of Special Education for the Mentally Retarded, en Ellis (Ed.), pp. 225-255.

Keogh, B. K. et al. (1982). A system of marker variables for the field of learning disabilities. New York, Syracuse University Press.

Kliewer, CH. (1998). Citizenship in the literate community: An ethnography of children with Down Syndrome and the written word. Exceptional Children, vol. 64 (2), pp.167-180.

Krauss, M.W. (1997). "Two Generations of Family Research in Early Intervention". A M.J. Gurainick (Ed.), The Effectiveness of Early Intervention. Baltimore: Paul H. Brooks, Pub. Co.

Lilly, M. S (1970) "Special education: A teapot in a tempest". Exceptional Children, 37, pp.43-49.

López Melero, M. (1982) "Teoría y práctica de la educación especial" Madrid. Narcea

MacMillan et al. (1986) "Special Educational Research on Middly Handicapped Learners", en M. C. Witrock, Handbook of Research on Teaching (A Project of the American Educational Research Association) New York-Londres, (3.^a edición) pp. 686~724.

Male, D.B. (1996). "Metamemorial functioning of children with moderate learning difficulties". British Journal of Educational Psychology, vol. 66 (2), pp. 145-157.

March, J.; Steingold, B.; Justice, S. y Mitchell, P. (1997). "Follow the yellow brick road! People with learning difficulties as coresearchers". British Journal of Learning Disabilities, vol. 25 (2), pp.77-80.

Mastropieri, M.A. y Scruggs, T.E. (1997). "Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976 to 1996". Remedial and Special Education, vol. 18 (4), pp.197-213. Mental Retardation, vol.98, no 2, pp.185-206.

MEC (1988) "Evaluación de la integración escolar". Madrid, MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica.

Meyer, E L. y Altman, R. (1982) Special Education, en H. E. Mitzet (Ed.), pp. 1739-1748.

Meyers, C. E (1978) "Correlates of success in transition of MR to regular class", Final Report Crant, OEG-0-73-5263. Pomona, Calif. U.S. Department of Health, Education and Welfare (cit.por Corman y Gottliel.

Meyers, C. E. et al. (1980). Regular class education of EMR students from efficacy to mainstreaming: A review of issues and research, en Gottlieb (Ed.) pp. 176-206.

Minkes, J.; Townsley, R.; Weston, C. Y Williaivis, CH. (1995). "Having a voice: Involving people with learning difficulties in research". British Journal of Learning Disabilities, vol. 23 (3), pp. 94-97.

Mitzet, H. E (1982) Encyclopedia of Educational Research New York, The Free Press (5^a edición).

Molina, S. (1986) "Enciclopedia Temática de Educación Especial". Madrid, CEPE.

Monereo, C. (1985) "Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración escolar" Siglo 0, nº 101, pp. 50-55.

Mudford, O.; Hogg, J. y Roberts, J. (1997). Interobserver agreement and disagreement in continuous recording exemplified by measurement of behaviour

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' Universidad del País Vasco. (Documento policopiado)

Rademacher, J.A.; Schumaker, J.B. y Deshler, D.D. (1996). "Development and validations of a classroom assignment routine for inclusive settings". Learning Disability Quarterly, vol. 19 (3), pp.163-177.

Sanahuja, J. (1996). "Aplicación del estudio de caso en el ámbito de la educación especial". *Revista de Educación Especial*, no 21, pp.27-37.

Sanchez Palomino, A. (2000). "Educación Especial. Respuesta a las necesidades especiales desde la diversidad". Almería. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Sanchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (1997). "Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional." Madrid. Pirámide.

- "Educación Especial II: Ámbitos específicos de intervención" (1997) Madrid. Pirámide.

Sanchez Palomino, A., Carrión Martínez J.J. y otros. (1999). "Integración y escuela para todos: algunas luces y sombras", en *Revista de Educación Especial*, 25, pp. 7-21.

- "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.

- "De la integración a la escuela para todos". Granada. Grupo Editorial Universitario. 2001

- "Una aproximación a la investigación en educación especial" *Revista de Educación* nº: 327 pp. 225-247. Año 2002

Scotti, J.R. y otros (1996). Interventions with challenging behaviour of persons with developmental disabilities: A review of current research practices. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, vol. 21 (3), pp. 123-134.

Schalock, R.L. (1995). Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyo, de la MMR de 1992. *Siglo Cero*, no 157, pp. 5-13.

Skidmore, K. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 11 (1), pp. 33-47.

Stainback, S. y Stainback, W. (Eds.) (1985). *Integration of Students with Severe Handicaps into Regular Schools*. Reston, Virginia. The Council for Exceptional Children (CEC).

Stalker, K. (1998). "Some ethical and methodological issues in research with people with learning difficulties". *Disability & Society*, vol. 13 (1), pp. 5-19. *state. American Journal on Mental Retardation*, vol.102 (1), pp. 54-66.

Steiner-bell, K. y Kirby, J.R. (1998). Mind blindness: Implications for educating children with autism. *Developmental Disabilities Bulletin*, vol. 26 (1)pp. 1-21.

Stetson, F. E. et al. (1985) Options: A training program to present administrative option for implementing the least restrictive environment (LRE) mandate. Annandale, Virginia, JWK International Corporation (cit. en Stainback y Stainback,).

Swanson, H.L. y Trahan, M (1996). Learning disabled and average reader's working memory and comprehension: Does metacognition play a role? *British Journal of Educational Psychology*, vol. 66 (3), pp. 333-355.

Taylor, S. J. y Ferguson, D. A Summary of Strategies Utilized in Model Programs and Resources Materials en S. Stainback y W. Stainback (Eds.), 1985, pp. 125-142.

Verdugo Alonso, M.A. (1994) "El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR" *Siglo 0*, 153, Vol. 25, pp. 5-24.

Verdugo, M.A.; Jordan de Urrés, F.B. y Bellver, F. (1998). Situación actual del empleo con apoyo en España. *Siglo Cero*, no 175, pp. 23-31.

Walker, V. (1970) The efficacy of the resource room for educating mentally retarded children. Tesis doctoral. Temple University (no publicado, cit. en Corman y Gottlieb,).

- "The efficacy of the resource for educating retarded children" *Exceptional Children*, 40, 1974, pp. 288-289.

Warnock, M. (1978) "Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People". London, Her Majesty's Stationery Office.

- "Meeting special education needs" London, Her Majesty's Stationery Office. (1981)
- "Informe sobre necesidades educativas especiales", en *Siglo Cero* 130, pp.12-24. (1990)

Wedell, K.I. y Roberts, J. (1982.) "Special Education and Research: A Recent Survey". *Special Education: Forward Trends*,

Weisz, J. R. y Zigler, E. (1979) "Cognitive development in retarded and nonretarded persons: Piagetian tests of the similar sequence hypothesis". *Psychological Bulletin*, 06, pp. 831-851.

Woodward, W. M. (1979) Piaget's theory and the study of mental retardation, en N. R. Ellis (Ed.), pp 169-195

Zabalza, M. A. y Alberte J.R. (1991). "Educación especial y formación del profesorado". *Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.