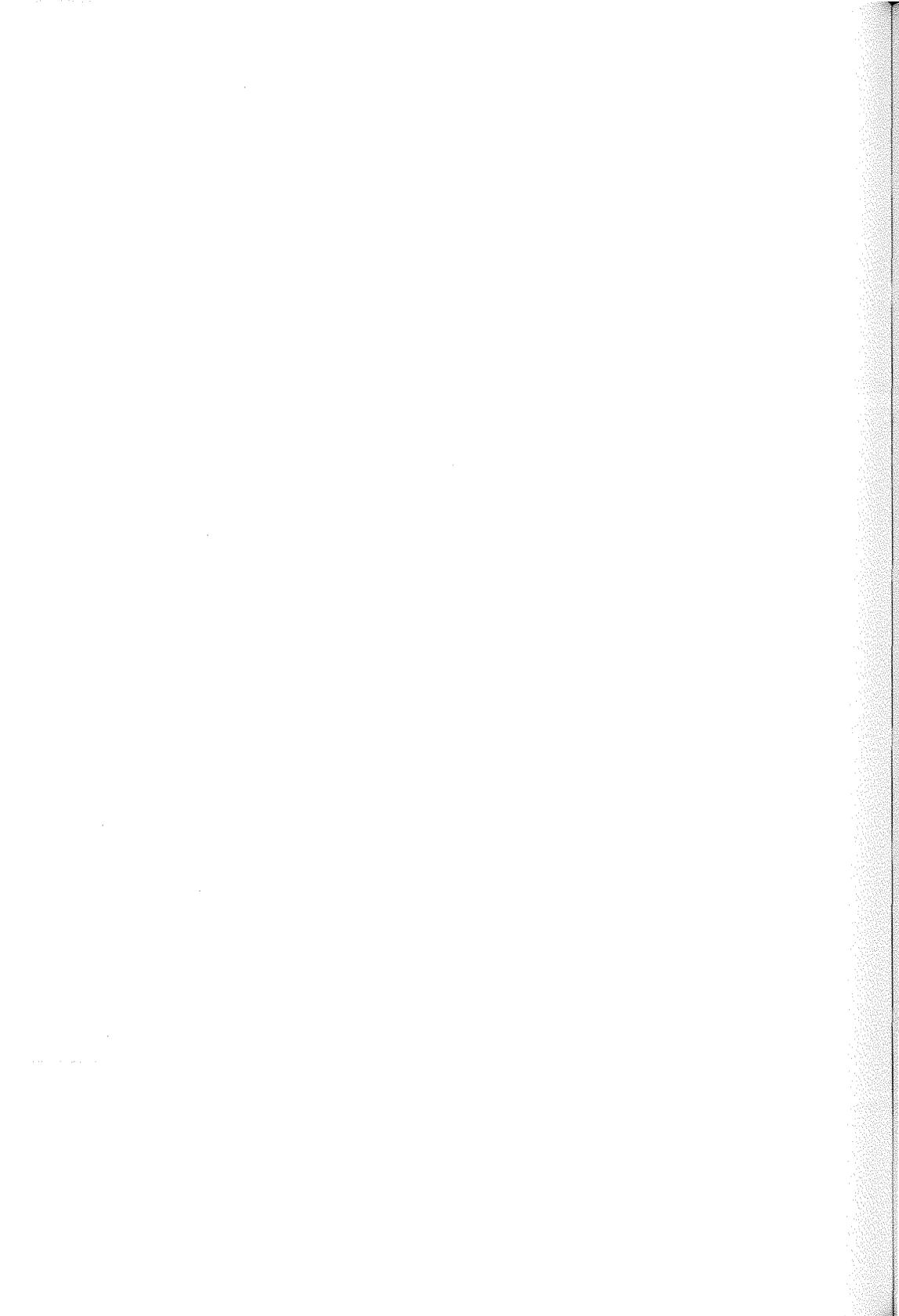


EDUCACIÓN ESPECIAL



Ámbitos temáticos de investigación en Educación Especial

POR

PILAR ARNÁIZ SÁNCHEZ

INTRODUCCIÓN

Dentro del ámbito de la investigación en E.E. resulta difícil establecer una clara distribución entre lo que es y no es investigación científica, en relación a los tratamientos educativos especiales. Esto se debe a la imprecisión de los modelos conceptuales y a la debilidad de la mayoría de los diseños metodológicos que se han utilizado hasta ahora. Los últimos estudios y trabajos de metaanálisis sobre investigación en E.E. así nos lo confirman (WARNOCK, 1978; CAVE y MADISON, 1978; WEDELL y ROBERTS, 1982).

Los avances que se han producido en los últimos años, en relación a la definición de deficiencias y los principios de atención educativa (normalización, ubicación de entornos menos restrictivos...), han contribuido decisivamente a configurar la E.E., así como el marco y la temática de referencia de la investigación que la conforman.

Para poder llevar a cabo una síntesis de las líneas de investigación en torno a las cuales se puedan aglutinar la mayor parte de los trabajos de E.E. realizados en la última década, estableceré unos criterios que faciliten este análisis.

En la mayor parte de las investigaciones realizadas hasta ahora ha primado el carácter específico del sujeto, es decir, sus anomalías (METSON y BARRETT, 1982). En otras, se han llevado a cabo estudios desde una perspectiva exclusivamente metodológica (WEDELL y ROBERTS, 1982). En nuestro caso, analizaremos las distintas investigaciones, en función de los *bloques temáticos* que las determinan, al ser ésta una de las metodologías más empleadas en E.E. para este tipo de estudios (UNESCO, 1977; ELLIS, 1981; MEYEN y ALTMAN, 1981).

Tras la revisión realizada se pueden determinar los siguientes bloques de investigación:

- Investigaciones realizadas en el campo de la psicometría.
- Investigaciones relativas al diagnóstico cualitativo.
- Investigaciones sobre trastornos de aprendizaje.
- Investigaciones en torno a programas y servicios de apoyo.
- Investigaciones en cuanto a estrategias de integración.

a) **Investigaciones realizadas en el campo de la psicometría**

Generalmente, la inteligencia ha sido definida en términos muy globales como demuestra la definición que de ella hace WECHSLER (1944, 3): “es la capacidad compleja o global del individuo para actuar con una finalidad, para discurrir racionalmente y para hacer frente con eficacia a su ambiente”.

Para medir esta capacidad aparecieron a principio de siglo las pruebas de inteligencia. BINET (1905) fue el primero que desarrolló una prueba de inteligencia con la finalidad de descubrir desde los primeros años a aquellos sujetos demasiado limitados para poder seguir la educación ordinaria.

Más tarde, en 1908, BINET y SIMÓN publicaron una versión revisada de la prueba anterior basada en la premisa de que los niños progresan en capacidad intelectual al ir creciendo. De ella nace el concepto de edad mental sinónimo de rendimiento concreto en una prueba.

Otro hecho importante fue la aparición del concepto de cociente de inteligencia o C.I. formulado por STERN en 1912 y que fué aceptado universalmente de manera inmediata.

A partir de este momento la corriente de evaluación psicométrica fué extendiéndose y como consecuencia de ello han ido apareciendo toda una serie de pruebas, entre las que se pueden destacar: Factor G de CATELL (1947), STANFOR-BINET (1960) y WECHSLER (1955, 1967, 1974).

Sin embargo, esta manera de medir la inteligencia ha llevado a clasificar y etiquetar sea cual fuere la dimensión de la inteligencia, produciendo un perjuicio para el sujeto. Sobre este particular se ha comprobado que el conocimiento del C.I. del niño por parte del profesorado cuando es bajo, suele tener un efecto negativo en lugar de positivo, ya que se infravaloran las posibilidades del individuo, dedicándole menos tiempo y considerándolo como un caso perdido (ROSENTHAL y JACOBSON, 1968).

Además este tipo de diagnóstico no facilita el conocimiento del potencial oculto de aprendizaje del sujeto, ni dice cuáles son aquellas aptitudes o factores en los que hay que entrenar al sujeto.

Por el contrario, cualquier proceso de diagnóstico exige necesariamente una reconsideración que permite superar el proceso de diagnóstico centrado en la inteligencia, proporcionando un concepto más global de entorno que evalúe al sujeto en relación a su medio.

El diagnóstico, pues, debe ir orientado a identificar las necesidades funcionales de cada sujeto en relación a su medio. Esto nos permitirá establecer programas cualitativamente diferenciados adaptados a su entorno.

b) Investigaciones relativas al diagnóstico cualitativo

En los años sesenta aparece un movimiento de renovación educativa que trae consigo la integración del niño deficiente a la escuela ordinaria. Este hecho supone cambios en el campo de la evaluación, diagnóstico y diseño de programas para los individuos con necesidades especiales.

Consecuentemente, el modelo psicométrico se considera inadecuado para predecir y determinar el futuro del sujeto y se empieza a investigar en nuevos modelos.

Un primer intento de superar el modelo psicométrico lo constituye la *metodología conductista*, la que ha tenido considerables aplicaciones en el campo de la E.E., sobre todo en los años sesenta.

Los estudios hechos por HERSEN, EISLER y MILER (1978), y los de PAYNE y col. (1977) sobre los avances educativos que esta orientación metodológica ha supuesto en los avances educativos de los deficientes mentales así nos lo demuestran.

Este tipo de evaluación, a diferencia del diagnóstico tradicional, es de tipo funcional y no estructural. El diagnóstico tradicional agrupa una serie de fenómenos según su semejanza formal y les pone etiqueta. En el diagnóstico funcional se indican cuáles son los factores que controlan o producen el fenómeno que clasifica independientemente de la forma particular de este fenómeno, como nos señalan RIBES IÑESTA (1976) y GALINDO (1982).

Para ARNAU (1984) los diseños característicos de esta metodología han puesto de manifiesto la eficacia de estas técnicas en el desarrollo de habilidades y hábitos, adquisición de conceptos elementales, manejos de utensilio, etc., aunque en este momento no sea una metodología de intervención/investigación novedosa.

Otro modelo que aparece frente a la evaluación psicométrica clásica es el de los *tests con referencia a criterios*.

El tipo de medida que proporcionan depende del estatus absoluto de cualidad del sujeto, mientras que un test orientado a las normas está íntimamente ligado al estatus relativo.

Entre otras investigaciones cabe destacar las de POPHAM y HUSEC (1969), POPHAM (1978) y MARTÍNEZ ARIAS (1981).

Esta estrategia de medida ha cobrado amplio desarrollo en el campo de la Educación Especial debido a su idoneidad para el diagnóstico de la situación y progreso de los sujetos con algún tipo de trastorno. El evaluar en base a estas competencias mínimas constituye una de las mayores novedades en la organización de los programas y la metodología de investigación durante la década de los sesenta (MILLER, 1978; GOYTH y PERKINS, 1978).

El panorama de la investigación en Educación Especial ha cambiado considerablemente en los últimos años con la aparición de la *corriente cognitivista*.

Ello obedece a que esta corriente considera que lo importante frente al sujeto es atender a los procesos cognitivos implícitos en toda tarea de aprendizaje y no tanto a las adquisiciones concretas que haga.

A través de este proceso se pueden examinar, pues, los mecanismos con los que el sujeto procesa la información y se pueden analizar factores tales como: la capacidad de atención-concentración, amplitud de memoria, tipo de estrategias utilizadas en la resolución de problemas, etc.

De esta manera se ha conocido cómo los deficientes tienen limitadas las habilidades receptivas y expresivas del lenguaje, la coordinación gruesa y fina, el aprendizaje discriminativo, la memoria a corto y largo plazo..., lo que constituye la aplicación de modelos basados en la estrategia de intervención en el aula.

Desde esta orientación psicológica cabe señalar, entre otras, las investigaciones dedicadas a cómo suplir los déficits de atención y memoria a corto plazo (ELLIS, 1970; HEAL y JOHNSON, 1970); las que estudian la mejora del aprendizaje cuando se analizan las estrategias de mediación (FLAVELL y WEELMAN, 1977); las que demuestran la utilidad de las estrategias cognitivas en KIRBY y BIGGS, 1980; KIRBY, 1984).

Siguiendo esta misma línea cognitiva y dentro de los métodos de diagnóstico cuali-

tativo, la investigación ha experimentado un avance extraordinario. Las principales novedades se han producido en lo referente al desarrollo de la observación sistemática y la aparición de la evaluación dinámica.

En los últimos años *la observación* ha vuelto a ser el método más utilizado en materia de evaluación conductual (ANGUERA, 1978). Consecuentemente, las estrategias metodológicas y técnicas de análisis se han potenciado extraordinariamente en el campo de la Educación Especial (SACKETT, 1978; ANGUERA, 1983).

La evolución conductual (FERNÁNDEZ BALLESTEROS, 1981; SHERER y EKMAN, 1982) es utilizada para la observación de aquellas conductas verbales y no verbales que requieren la ayuda de sofisticados medios tecnológicos como la única posibilidad de diagnóstico (autismo, retraso profundo, etc.) y para extraer las variables situacionales intrínsecas a los procesos educativos (interacciones madre-hijo, profesor-alumno...).

El modelo de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje ha supuesto una serie de cambios importantes con respecto al modelo psicométrico tradicional, ya que indica un cambio en cuanto a la determinación de los factores y aptitudes que hay que entrenar en el niño, así como en cuanto a la transferencia que se puede hacer de él a otras áreas o tests (BUDOFF, 1968; FEUERSTEIN, 1979, 1980; STERNBERG, 1985, 1986; VIGOTSKY, 1978).

Cada vez más la alternativa de la evaluación dinámica va cobrando importancia debido a su modelo dinámico de evaluación y a su posibilidad de diseñar programas de entrenamiento de la inteligencia.

FEUERSTEIN y STERNBERG critican el modelo psicométrico por cuanto que sobreenfaliza el producto de rendimiento intelectual más que el proceso por el cual el niño llega a la resolución del problema.

Así, el modelo de FEUERSTEIN permite hacer unas sesiones de test-entrenamiento-test que proporciona el potencial de aprendizaje de los individuos. A su vez, se puede evaluar a través de él el efecto que el proceso de enseñanza tiene sobre la capacidad del individuo y las estrategias utilizadas.

Las principales diferencias de este modelo con respecto al psicométrico son:

- Situación de examen basada en una serie de interacciones entre el examinador-examinado a través de las cuales se suceden procesos de mediación, intervención, refuerzo y feedback.
- Cambio en la orientación de los tests al no enfatizar el producto sino el proceso por el cual el sujeto ha llegado a la solución.

- Cambio en la interpretación de los resultados, ya que al evaluar el potencial de aprendizaje, proporciona la capacidad de pensamiento y conducta inteligente oculta del individuo, pues no se manifiesta normalmente en su conducta cotidiana.

Este modelo de evaluación dinámica entronca con la escuela rusa (VIGOTSKY, LEONTIEV, 1978), tan olvidada en nuestros días, al intentar valorar la prontitud y destreza con que el sujeto considera, analiza y generaliza la información.

En lo referente a las investigaciones sobre el *desarrollo de programas y estrategias de intervención*, se puede constatar que en los últimos años, la mayor parte de los programas de intervención utilizados en las aulas han estado influenciados por la Psicología Cognitiva, tal y como se ha señalado anteriormente. En ella se han inspirado los trabajos más novedosos en cuanto a estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias de intervención o tipo de tratamiento diferencial constituyen, junto al diagnóstico, la característica definitoria de la Educación Especial.

Actualmente, estas estrategias pretenden evaluar los efectos de la intervención temprana sobre el desarrollo motor, el lenguaje y el rendimiento intelectual de los sujetos con retraso y con "hándicaps" socio-culturales. De esta manera, la mayor parte de los programas estaban centrados en los primeros años de vida, al ser éste el momento más apropiado para lograr un mayor desarrollo y rentabilidad (ELLIS, 1981).

Las estrategias empleadas en la actualidad siguen esta misma línea, es decir, introducen pautas de acción educativa que estimulen precozmente los procesos de aprendizaje. Pero mientras en la época anterior se utilizaba una metodología conductista, ahora se ha pasado al dominio de la psicología cognitivista.

Dentro de las innovaciones en programas de intervención educativa cabe destacar el programa de enriquecimiento cognitivo del profesor FEUERSTEIN (1980). Este programa se basa en la capacidad de modificabilidad que tiene el organismo humano cuando es expuesto directamente a estímulos y experiencias que le proporcionan situaciones formales o informales de aprendizaje.

c) Investigaciones sobre trastornos de aprendizaje. ("Learning disabilities")

El término "learning disabilities" proviene de la bibliografía anglosajona y su influencia ha sido tal que en los últimos años ha hecho que pierdan vigor otros como el francés "troubles d'apprentissage", e incluso en nuestro país sea utilizado en lugar de trastorno de aprendizaje.

Las investigaciones sobre estrategias de tratamiento ofrecen datos desiguales sometidos a constante revisión, debido a que adolecen de una metodología científica rigurosa. La causa de esta falta de vigor reside en la dificultad para aislar los parámetros característicos a partir de los cuales se puede delimitar dicho constructo. Esta es la conclusión más generalizada que se desprende de la investigación actual que sobre el tema han realizado VEERNER y SENF (1982), entre otros.

El elevado número de concomitancias que se establecen entre las características que se utilizan para definir o diagnosticar este tipo de trastornos y otros asociados (sujetos lentos para el aprendizaje, retrasados mentales, ligeros, retrasos académicos, etc.) denota una falta de conocimientos técnicos adecuados por parte de los especialistas, como observan los trabajos de YSSELDYKE y col. (1982).

La causa de esta falta de rigor reside en la dificultad para aislar los parámetros característicos a partir de los cuales se puede delimitar dicho constructo, el cual puede explicitarse en los siguientes puntos:

- elevado número de concomitancias que se establecen entre las características que se utilizan para definir o diagnosticar este tipo de trastornos y otros asociados;
- ambigüedad que subyace en la definición de las variables a partir de las cuales se trata de delimitar el constructo: daño cerebral, disfunción cerebral mínima, trastorno perceptivo, los cuales son difícilmente objetivables al pertenecer a condiciones neurológicas. La utilización de esta variabilidad en los términos (dificultades en el aprendizaje escolar, anomalías en el funcionamiento cognitivo...) conduce a una inexactitud importante;
- falta de precisión en las medidas usadas en el diagnóstico de estos sujetos ocasionados por la presión de los padres para asegurar una atención especializada de sus hijos, presiones desde instituciones escolares, faltos de enseñanza, etc. (CRAIG et col., 1982).

d) Investigaciones en torno a programas de educación especial y servicios

Esta línea de investigación recoge los trabajos que se han realizado para evaluar la efectividad de los programas dedicados a la educación de los niños con déficits.

En la actualidad no son muchas las investigaciones que se han llevado a cabo en este ámbito. No obstante, la creciente atención hacia los sujetos con "hándicap", unido

al auge de la corriente integradora, ha favorecido la aparición de programas que proporcionen a estos alumnos situaciones educativas más enriquecedoras, sobre todo en la sociedad americana.

Entre ellos, podemos destacar: el IOWA EBCE project, el project PRISM in Portland, el ERCE de Virginia, el project CAST de Maryland, el Prime Project de Texas...

Para valorar estos programas y estimar sus ventajas e inconvenientes aparecen los trabajos de KAKALIK y col., 1981; BENEVENTO, 1981; McLLURE y col., 1976; ABRAM y col., 1973, entre otros.

Todo este tipo de investigación tiene una misma finalidad: clasificar la eficacia de determinadas estrategias en orden a la toma de decisiones futuras, por lo que se conocen como estudios valorativos o investigaciones evaluativas.

Es necesario remarcar aquí la importancia de esta línea de investigación en nuestro contexto social, ya que no se pueden tomar decisiones ni establecer programas de acción social sin prever los sistemas de evaluación al respecto.

e) Investigaciones en cuanto a estrategias de integración

La línea de investigación de diseños y evaluación de estrategias de integración educativa de los sujetos con déficits en aulas de centros ordinarios (mainstreaming) es la que ha tenido mayor desarrollo en la última década. El informe WARNOCK (1978) la considera como el acontecimiento más importante del mundo contemporáneo que se ha producido en materia de Educación Especial.

Desde la perspectiva de los hechos, la investigación ha intentado clarificar las ventajas e inconvenientes de la integración durante los últimos años, en relación con las principales variables utilizadas en el diseño de las experiencias. Estos trabajos de metaanálisis realizados en este campo pueden ser planteados en los siguientes términos:

1) Los trabajos que comparan los efectos de ubicación en *clases regulares frente a clases especiales*. Éstos llegan a la conclusión de que la ubicación de los sujetos deficientes, especialmente los ligeros, en clases regulares mejora su rendimiento.

2) Se ha llegado a constatar que las diferencias se hacen mucho mayores en función del *tipo de metodología utilizada* en las clases regulares. Este hecho ha llevado a que algunos autores se planteen si las ventajas de la integración dependen de la

ubicación de los sujetos en clases normales o de los programas y estrategias metodológicas utilizadas en las mismas (WANG, 1982).

3) Las *estrategias metodológicas* utilizadas en las clases regulares en las que se integran sujetos con necesidades especiales se ha comprobado que tienen efectos diferentes según el tipo de sujetos y los objetivos de los programas. Así, por ejemplo, en la variedad y aparente eficacia de las estrategias utilizadas para mejorar las habilidades sociales de los sujetos, las diversas investigaciones dieron como resultado que tienen mayor importancia variables como la actitud de los docentes, el tipo de preparación especializada, el número de alumnos por clase, etc., que este tipo de técnicas específicas.

En cuanto a la utilización de programas de orientación personalizada elaborados por expertos para complementar la actividad de clase, se vio que no tenían consecuencias positivas sobre la integración. Los resultados de las investigaciones de MILLER y SABATINO (1978) así lo demuestran. Los resultados más positivos aparecen en el caso de aplicación de las estrategias metodológicas centradas en el aprendizaje cooperativo e instrucción individualizada. Estas investigaciones aportan datos inequívocos en la influencia de la aplicación de estas técnicas con el ajuste y rendimiento de los sujetos con trastornos integrados en clases normales, sobre todo si combinan estas dos estrategias (SLAVIN, 1983; SLAVIN et col., 1982; WANG, 1982).

4) Otras investigaciones aportan datos que demuestran que la integración en clases regulares con *apoyos especiales*, casi siempre influye positivamente sobre la autoestima y el autoconcepto de los sujetos con déficits. También mejoran sus relaciones con los compañeros "normales".

5) Las últimas revisiones de las investigaciones en torno a la integración señalan que esta práctica depende del *nivel de inteligencia* de los sujetos integrados, recomendando, por tanto, que la integración no se lleve a cabo en el caso de los sujetos con trastornos severos y profundos. Además de esta variable del nivel intelectual influyen otras, tales como: la conducta escolar de los compañeros, el número de alumnos por aula, el potencial de aprendizaje del alumno con "hándicap", el tipo de ayuda especializada que se presta fuera y dentro del aula, etc. No obstante, las investigaciones de todas estas variables, no son muy numerosas, por lo que no se puede hablar de resultados definitivos.

6) La mayoría de trabajos de investigación coinciden en afirmar que las variables más definatorias para el éxito o fracaso de toda estrategia de integración es la *actitud*

del docente. Cualquier tipo de estrategia (habilidades sociales, implementación de programas...) utilizada dependerá totalmente de las actitudes del docente (aceptación, tolerancia, estímulo, etc.) en relación con la presencia y el tipo de conductas que los alumnos deficientes manifiestan en las clases, como muy bien resumen las principales investigaciones sobre el tema (ILLÁN ROMEU, 1986; PARRILLA, 1986).

f) **Tendencias futuras de la investigación en Educación Especial**

Las tendencias que a continuación vamos a enumerar vienen determinadas por los problemas que hemos detectado en este campo y por la prospección de las necesidades relativas a este sector para los próximos años.

Según los informes de HELLER y col (1982) y VOELKER (1984) y *desde un punto de vista temático* se deberían potenciar:

- Investigaciones sobre programas de instrucción que demuestren la eficacia de diversas estrategias de aprendizaje como señalábamos en el caso del programa de FEUERSTEIN en los que son considerados métodos paso a paso, instrucción por ordenador, autorreforzamiento, entrenamiento cognitivo, etc.
- Estudios relativos a la efectividad de los tratamientos según el tipo de deficiencias o alteraciones.
- Investigaciones relativas al "mainstreaming" con la finalidad de analizar cómo se está llevando a cabo la integración y sus efectos sobre los sujetos normales.
- Trabajos relativos a la psicopatología de los deficientes que permitan detectar y corregir los principales trastornos asociados a su deficiencia.
- Investigaciones en cuanto a las actitudes docentes respecto a los sujetos con necesidades especiales y a las exigencias de formación del profesorado para una adecuada atención a estos sujetos.
- Estudios orientados a un conocimiento de la realidad que permita la toma de decisiones para diseñar y establecer programas de Educación Especial y el modo de introducirlos en la práctica.

Desde el punto de vista metodológico es necesario:

- Desarrollar sistemas de observación directa que permitan un acercamiento más individualizado a la conducta global de cada sujeto en el medio natural donde se desenvuelve.
- Realizar estudios comparativos sobre sujetos con diferentes clases de deficiencia y entre sujetos deficientes y no deficientes.
- Introducir en los diseños criterios de evaluación sobre los entornos del aprendizaje.
- Utilizar sistemas de medida del progreso en el aprendizaje del sujeto en base a tests con referencia a criterios.
- Desarrollar la metodología específicamente cualitativa (estudios antropológicos, de rastreo, ecológicos, longitudinales, etc.) que permita un mayor conocimiento y análisis de la realidad educativa en los deficientes.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAM, H. (1973): *Evaluation of Special Education. Case Studies in Five cities*. Ohio: University Press.
- ANGUERA, M.T. (1978): *Metodología de la observación de las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- (1983): *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.
- BEKKESON, G. (1985): "The Next Generation: The relation Between Funding and Productivity in Mental Retardation Research". *Mental Retardation*, vol. 23, 4, pp. 177-181. "La siguiente generación: la relación entre la inversión y la productividad en la investigación del retraso mental".
- BENEVENTO, J. (1981): *Special Education in Cyprus*. New Orleans: Conference on the Exceptional Child.
- BENNETT, R.E. (1983): "Research and Evaluation Priorities for Special Education Assessment". *Exceptional Children*, vol. 50, 2, pp. 110-117.
- BINET, A. (1973): *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.
- BINET, A.; SIMÓN, T. (1978): *Les enfants anormaux*. Toulouse: Privat.
- BUDOFF, M. (1968): "Learning potencial", in HELLMUTH, J. (Ed.): *Learning disorders*. Seattle: Special Child Publications.
- CATELL, P. (1947): *The measurement of intelligence of infants and young children*. New York: Psychological Corporation.
- CAVE, C.; MADISON, P. (1978): *A survey of recent research in special education*. Slougt: National Foundation for Educational Research.
- CRAIG, P. y col. (1982): *Independent evaluation of for Special Education*. California: SKI menlo Park.
- DE MIGUEL DIAZ, M. (1986): "Líneas de investigación en Educación Especial", en *Enciclopedia Temática de educación Especial*. Madrid, CEPE; pp. 47-85.

- ELLIS, N.R. (1969): "A behavioral research shatepy in mental retardation: defends and critique". Rev. *A Behavioral. Research Shatepy*, 7; pp. 557-566.
- (1970): *International Review of research in mental research*. New York: Academic Press.
- *Investigación en retraso mental. Panorama Internacional* (3 vols.). Edit. Real Patronato Educación y atención a Deficientes. Madrid, 1º vol. 1981; 2º vol. 1982, 3º vol. 1984.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1986): "Innovación e investigación educativa". Rev. *Innovación e Investigación educativa*, 1; pp. 5-44.
- FEUERSTEIN, R. (1979): *The dynamic assesment of retarded performers: The learning potencial assesment service, theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- (1980): *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modificability*. Baltimore: University Park Press.
- FEUERSTEIN, R.; RAND, Y. y otros (1979): *The dynamic assesment of retarded performers*. Baltimore: University Park Press.
- FLAWELL, J.; WELLMAN, H. (1977): "Metamemory", en KAIL y HAGEN (Eds.): *Perspectives on the development of memory and cognition*. Millsdale, Erlbanon.
- GALINDO y otros (1982): *Modificación de conducta en la educación especial*. México: Trillas.
- GARANTO ALOS, J. (1984): "Educación Especial", en SANVICENS, A.: *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona, pp. 303-336.
- GORTH, W.; PERKINS, M. (1979): *A Study of Minium Competency testing Programs*. Amherst: Mass.
- HEAL, L.; JONHSON, Y. (1970): "Deficits in retardates learning and attention". In ELLIS (Ed.): *International Review of research in mental*. New York: Academic Press.
- HELLER, K. y col. (Ed.) (1982): *Placing children in special education: A strategy for equity*. Washington: Academic Press.
- HERSEN, M.; EISLER, R.; MILLER, P. (1978): *Progress in Behaviour modifications*. New York: Academic Press, vol. 6.
- ILLAN ROMEU, N. (1986): "El Plan Experimental de Integración: Interpretación y perspectiva de los profesores de aula regular de la región murciana". *Symposium sobre Innovación Educativa*. Murcia.
- KAKALIK, J. y col. (1981): *The cost of special education: Summary of Study findings*. Santa Mónica: Rand Corp.
- KIRBY, J.; BIGGS, J. (Eds.) (1980): *Cognition, development, and instruction*. New York: Academic Press.
- KIRBY, J. (Ed.) (1984): *Cognitive strategies and Educational Performance*. New York: Academic Press.
- MARTÍNEZ ARIAS, R. (1981): "Principios psicométricos de las técnicas de evaluación conductual", en FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. y col.: *Evaluación conductual*. Madrid: Pirámide.
- McLURE, W. (1976): *Special Programs in Public Schools*. Illinois: Col. de Education.
- MEYEN, E.; ALTMAN, R. (1981): "Special Education", in MITZEL, H. (Ed.): *Enciclopedy of Educational Research*, vol. 4, pp. 1.739-1.749. New York: The Free Press.
- MILLER, B. (Ed.) (1978): *Minim Competency testing. A Report of four Regional Conferences*. St. Louis: Cemirel.
- PARRILLA LATAS, M.A. (1986): "El concepto de integración escolar: un estudio descriptivo de la perspectiva de los profesores". *Jornadas Regionales sobre Educación Especial e Integración Escolar*. Murcia, abril de 1987.
- PAYNE, J. y col. (1977): *Strategies for teaching the mentally retarded*. Ohio: E. Merrill.
- POPHAM, W.; HUSEK, T. (1969): "Implications of criterion-referenced Measurement". *Journal of Education and Measurement*, 6, pp. 1-9.

- POPHAM, W. (1978): *Test con referencia a criterios*. Salamanca: Anaya.
- RIBES INESTA, E. (1972): *Técnicas de modificación de conducta: su aplicación al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SACKETT, G. (1978): *Observing behavior*. Baltimore: Park Press.
- SHERER, K.; EKMAN, P. (1982): *Handbook of methods in nonverbal behaviour research*. Cambridge: University Press.
- SLAVIN, R. (1983): *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- SLAVIN, R. E. (1984): "Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainheamed Students". *Exceptional Children*, vol. 50, S, pp. 434-443.
- STERNBERG, J. (1985): *Beyond Iq a triachic theory of human intelligence*. Cambridge: Univ. Press.
- (1986): "Instrumental and emponential Approaches to the Nature and Training of intelligence". In CHIPMAN, S.F.; SEGAL, J.N. and GLASER, R.: *Trinking and Learning Skills*, vol. 2. London: Lawrence Earlbaum ASS. Publ.
- T.E.A. (1974): *Wisc. Escala de inteligencia de Weschler para niños*. Madrid: T.E.A.
- UNESCO (1977): *La Educación Especial*. (Situación actual y tendencias en la investigación). Salamanca: Sígueme.
- UNESCO (1979): *Informe final de la sección de expertos de la UNESCO sobre Educación Especial*. París: UNESCO.
- UNESCO-OIE (1983): "Educación Especial". *Rev. Documentación e Información Pedagógicas*. París: Ibedda, nº 227.
- VEERNER, P.D.; SENF, G.M. (1982): "Learning disabilities", in MITSEL and col.: *Encyclopedic of educational research*. New York: The Free Press.
- VIGOSTKY, L.J. (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- VOELKER MORSINK, C. (1984): *Teaching Special Needs Students in Regular Classroom*. Boston: Little, Brown and Company.
- WANG, M. (1982): *Effective mainstreaming is possible*. Pittsburgh: Univ. Press.
- WARNOCK, M. (1978): *Warnock Report: White Paper*. Londres: SSRC.
- WECHSLER, D. (1944): *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- (1955): *WAIS espacial: escala de inteligencia para adultos*. México: Manual Moderno.
- (1967): *WPPSI español: escala de inteligencia para los niveles Preescolar y Primario*. México: Manual Moderno.
- (1974): *Wisc-R. español: escala de inteligencia para el nivel escolar revisado*. México: Manual Moderno.
- WEDELL, K.; ROBERTS, J. (1982): "Special Education and Research: A Recent Survey". *Special Education: Forward trends*, vol. 9, 2; pp. 19-25.
- WEDELL, K. (1985): "Future Directions for Research on Children's Special Education Needs". *British Journal of Special Education*, vol. 12, 1; pp. 22-26.
- YSSELDYKE, J.E.; ALGOZZINE, B. (1982): *Critical Issues in Special and Remedial Education*. Massachusetts: Houghton Iflen Company.

RESUMEN

Este artículo expone una revisión de las últimas investigaciones llevadas a cabo en Educación Especial, desde la perspectiva de diferentes ámbitos temáticos, ya que esta metodología es una de las más empleadas en Educación Especial.

Así, analizaremos las investigaciones realizadas en el campo de la psicometría; relativas al diagnóstico cualitativo; sobre trastornos de aprendizaje; en torno a programas de Educación especial y servicios; en cuanto a estrategias de integración, y, finalmente, las tendencias futuras de la investigación en Educación Especial.

ABSTRACT

This report offers a review of recent research in Special Education, from the perspective of different fields, since this methodology is one of the most used methodologies in Special Education.

So shall we survey research carried out on Psychometry; research related to qualitative diagnosis; research on learning disabilities; research dealing with curricula of Special Education and programs of services; research on mainstreaming strategies, and, finally, forward trends of research in Special Education.