

Estudio de los factores relacionados con el desarrollo de programas de integración

POR

NURIA ILLÁN ROMÉU

INTRODUCCIÓN

El debate surgido desde hace más de diez años sobre la normalización e integración de los sujetos con necesidades especiales, sigue vigente en aquellos países que han optado por la implementación de proyectos de integración dentro del sistema educativo ordinario. La esencia de este debate tiene que ver con aspectos ideológicos, sociales y políticos que han dado lugar a la adopción de diversas posturas respecto al sitio que deben ocupar las personas con necesidades especiales en la sociedad y cuál sería el tipo de educación que debería proporcionárseles.

Los argumentos en favor de la integración se apoyan, fundamentalmente, en el derecho que tiene toda persona a participar *plenamente* en su comunidad y en los efectos negativos que pueden derivarse de su exclusión, tanto para sí mismos como para el resto de la sociedad, al propiciarse percepciones distorsionadas y/o actitudes negativas hacia esta población.

Cuando desde nuestra administración se decidió optar por la filosofía de la

normalización al incluirla dentro de sus proyectos educativo-asistenciales para los sujetos con necesidades especiales, se produce una clara elección entre un modelo educativo segregador y un modelo potenciador de la integración. Una vez efectuada esta elección, que no deja de ser la expresión de un deseo, deberían considerarse toda una serie de actuaciones dirigidas a dar respuesta a cómo debería desarrollarse en la práctica cualquier intento por ofrecer una educación adecuada a los alumnos con necesidades especiales dentro del sistema educativo ordinario.

Llegados a este punto, considero que sería sumamente provechoso efectuar una clara distinción entre el principio de integración y su realización.

Como principio, parece indiscutible que existe un apoyo tanto desde dentro como desde fuera de los círculos docentes, a la hora de considerar necesario y/o conveniente el proporcionar dentro del marco escolar ordinario una educación capaz de asumir la diversidad. Los problemas surgen cuando se pone de manifiesto el hecho de que el creer que la integración de estos sujetos es necesaria no basta para que ésta se lleve a cabo. Ello ha conducido a considerar, sobre todo por parte del profesorado implicado en experiencias de integración, que la creencia no es suficiente y que ésta debe ser apoyada en su realización por una serie de disposiciones administrativas relativas a: preparación para el cambio, formación del profesorado, habilidades y/o estrategias educativas, recursos materiales y humanos.

Mi interés por separar el principio —«Integración»— de los intentos para su realización —«experiencias de integración en centros ordinarios»— pretende, en última instancia, enfatizar el riesgo que corremos al tomar como prueba algunos intentos fallidos para decir que la integración no puede ser eficaz.

Si nos situamos ahora en la realidad educativa de nuestro país, en la que se ha asistido a un proceso de cambio progresivo que nos ha permitido avanzar desde un modelo de atención único, eminentemente segregador, hacia modelos más abiertos en los que se contemplan diversas estrategias educativas para la atención de los alumnos deficientes —(aulas especiales, integración parcial, integración combinada, integración total)—, podremos comprender la complejidad que entrañaría el avanzar hacia modelos de atención más acordes con lo que hoy se considera adecuado para este tipo de sujetos: su integración dentro de la sociedad como miembros plenos de la misma.

La promulgación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial —6/3/85—, hace que nos encontremos en unos momentos decisivos en los que parecen haberse salvado todos los trámites necesarios para que la integración

entre en su fase de experimentación. El problema fundamental que ahora se nos plantea es delimitar los recursos tanto humanos como materiales que han de servir de apoyo a la integración. Sabemos qué es la integración, pero tenemos serias dificultades en saber cómo se hace. En definitiva, empezamos a ser conscientes de que la integración implica cambios importantes que afectan a nuestro comportamiento, a nuestro desarrollo, y que hemos de afrontar esos cambios como un proceso de aprendizaje, de educación.

DIFICULTADES PARA EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN

La complejidad que entraña el desarrollo de programas de integración viene en parte determinada por la ausencia de orientaciones que guíen su implementación, pero también, por el descuido que cualquier iniciativa de este tipo recibe por parte de quienes introducen el cambio al obviar sistemas de control y/o evaluación con objeto de optimizar la práctica de la integración en las escuelas.

A pesar de que se ha producido un interés cada vez mayor por la educación de los alumnos con necesidades especiales en ubicaciones regulares, lo cierto es que la literatura sobre la eficacia de la integración nos ofrece resultados poco concluyentes al respecto. Esta situación ha dado lugar a que los diversos intentos por efectuar una revisión de carácter evaluativo acerca de la literatura existente (MacMillan, Jones y Aloia, 1974; Madden y Slavin, 1983; MacMillan, Keogh y Jones, 1986), hayan tenido serias dificultades a la hora de extraer resultados unilaterales.

A pesar de la controversia creada en torno a esta temática, y a los resultados poco concluyentes que nos ofrece una revisión exhaustiva de las investigaciones más significativas en este campo, sí se aprecia una tendencia favorable que apoya la ubicación regular al ser comparada con la ubicación segregada. Así, se pone de manifiesto que los niveles de rendimiento académico de los alumnos con necesidades especiales en aulas regulares son superiores a los obtenidos por sus homólogos en aulas especiales. También se sugiere el hecho de que estos alumnos pueden beneficiarse de su contacto e interacción social con alumnos normales los cuales actúan de modelos de conducta apropiados (Carlberg y Kavale, 1986).

El tipo de resultados al que aludíamos anteriormente, también podría estar relacionado con la variación de la que es objeto el principio de integración en la

práctica (Zigler y Muenchow, 1979). Del mismo modo, podría atribuirse a la ausencia de líneas guía y de procedimientos disponibles para implementar programas de integración (Salend, 1984). En definitiva, lo que esta situación nos indica es la necesidad de concentrar nuestros esfuerzos por evaluar el *proceso* mediante el cual son integrados, partiendo de la concepción de que la implementación de un proyecto de cambio es un proceso dinámico en cuyo seno se establecen una serie de variables en constante interacción. Desde esta perspectiva el desarrollo de cualquier programa de integración debería contemplar, en su conjunto, la gama de factores que inciden en la puesta en práctica si con ello se persigue la integración plena y exitosa del alumno con necesidades educativas especiales.

EXPLORACIÓN DE LOS FACTORES IMPLICADOS EN EL PROCESO INTEGRADOR

En este apartado me propongo revisar la literatura existente sobre integración tratando de identificar los principales factores que parecen contribuir al desarrollo de proyectos de integración. Para ello, he contemplado tres grandes apartados en torno a los cuales se aglutinan los diversos factores asociados con el desarrollo de programas de integración. Estos apartados se refieren a:

1. Características del cambio; 2. Características del sistema escolar; 3. características relacionadas con la dinámica interna de un aula regular.

1. Características del cambio

Cuando desde la administración se decide introducir algún tipo de cambio tendente a transformar o modificar la estructura educativa existente, se suele obviar muy a menudo el papel que desempeñan los usuarios del mismo (profesores, alumnos, padres...). El establecimiento de una corriente informativa resulta de vital importancia en los momentos iniciales de cualquier proyecto si se pretende conseguir una auténtica colaboración por parte de quienes deben desarrollar la innovación. Así pues, se esbozan tres factores que se encuentran íntimamente relacionados con las características de la innovación que pretende llevarse a cabo: La necesidad para el cambio; la complejidad/claridad del cambio, y la preparación para el cambio.

Respecto al primero de estos factores: necesidad para el cambio, cabría decir que un determinado cambio puede que no sea valorado y/o sentido en todos los casos por igual a pesar de que exista una necesidad potencial que conduzca a considerar que éste debería llevarse a cabo. En este sentido la filosofía que subyace a la integración de los alumnos especiales puede constituirse en una aspiración compartida por muchos profesionales de la enseñanza pero, a su vez, considerar inviable su implementación dado el contexto educativo y las condiciones bajo las que se pretende desarrollar la integración. La claridad en la estrategia que se propone resulta igualmente importante debido a que el desarrollo práctico de la integración en el aula se encuentra mediatizada por la delimitación clara y específica de los componentes esenciales del proyecto de integración y por el conocimiento que posea el profesorado respecto a lo que *puede y debe hacer*. La ausencia de claridad en la estrategia provocará la confusión entre el profesorado y, en ocasiones, el inmovilismo puesto que desconoce qué cambios debe operarse en sus prácticas de enseñanza para acomodarse a la innovación que se propone. En definitiva, se estará contribuyendo al no desarrollo real de la integración.

La preparación para el cambio se convierte en un requisito imprescindible si entendemos que todo cambio exitoso conlleva el aprendizaje de cómo hacer algo nuevo y, en nuestro caso, cómo deben desarrollar los profesores en sus aulas la integración de los alumnos especiales. La formación y perfeccionamiento de los profesores se constituye en una condición indispensable para el cambio (Fullan, 1986).

La capacidad del profesorado regular para el trabajo con alumnos especiales en contextos educativos ordinarios, ha sido objeto de un considerable número de investigaciones (Glass y Meckler, 1972; Johnson y Cartwright, 1979; Naor y Milgran, 1980; Johson, 1980). A grandes rasgos, sus resultados nos sugieren que la actitud del profesorado hacia la integración vendría determinada por la concurrencia de tres factores fundamentales: a) El profesor ha de tener confianza en su capacidad para enseñar a alumnos con necesidades especiales; b) Ha de sentir que su esfuerzo es apoyado a lo largo del proceso integrador, y c) Ha de disponer del conocimiento necesario que le facilite su acción educativa dentro del aula cuando en ésta se encuentre un alumno integrado.

En un trabajo reciente (Illán, 1986), en el que lleva a cabo una revisión de los principales estudios relacionados con la figura del profesor dentro del proceso de la integración, se incluía un apartado dedicado a la formación del profesorado. Los estudios revisados me permitieron extraer consecuencias muy importantes

que apoyan la necesidad de preparar y formar al profesorado para la implementación de proyectos de integración. En todos estos trabajos se reconoce la necesidad de formar y preparar adecuadamente al profesorado regular para su participación en experiencias de integración. Del mismo modo, se esbozan los principales componentes que deberían contemplarse en cualquier programa destinado a la formación del profesorado, estos componentes hacen referencia a: — Información teórica; — Contacto con alumnos especiales en ubicaciones naturales; — Personal especializado que apoye el trabajo del profesor a lo largo del proceso integrador.

De lo dicho anteriormente se desprende que la formación del profesorado debería entenderse como un esfuerzo continuo e ininterrumpido a lo largo de todo el proceso de cambio. Su formación en un momento puntual, no asegura el necesario «feedback» entre el contexto educativo —escuela— en el que se introduce el cambio, y el marco de referencia desde el que éste se genera —Administración—. Así pues, su formación no debería abordarse mediante la realización de cursos ocasionales desconectados de la vida real y de la escuela en la que se desenvuelve normalmente, sino prestándole un apoyo continuo, interactivo y acumulativo, necesario para el desarrollo de nuevas habilidades, comportamientos y concepciones prácticas.

2. Características del sistema escolar

La cultura peculiar del sistema escolar en el que se introduce el cambio va a ejercer una gran influencia en el modo en que éste se desarrolle. Si consideramos al centro escolar como un lugar vivo y dinámico en el que se producen diversas formas de relación entre sus miembros, mediatizados por un entorno, creencias, organización, etc..., comprenderemos la gran importancia que adquiere el estudio del marco escolar dentro del proceso global de la integración.

No existen apenas investigaciones en las que se haya abordado globalmente el estudio del centro escolar como uno de los componentes clave para el desarrollo de experiencias de integración. Por el contrario, la mayor parte de los trabajos realizados dentro de este ámbito de estudio, han focalizado su interés en aspectos parciales tales como: nivel de recursos, características físicas del centro...; tratando de averiguar su mayor o menor incidencia, en el desarrollo de programas de integración. Considero que si en un futuro fuésemos capaces de llevar a cabo estudios en los que se abordase el conjunto del marco escolar,

estaríamos en mejores condiciones a la hora de identificar los factores que pueden llegar a entorpecer y/o facilitar el desarrollo de experiencias de integración. Dada la gran variedad de investigaciones, que desde visiones parciales han abordado esta temática, vamos a centrar nuestra exposición en torno a tres grandes apartados: —Estructura del marco escolar; —Clima organizativo; —Disponibilidad de servicios de apoyo.

2.1. *Estructura del marco escolar*

Dentro de este apartado trataremos por separado los factores que se asocian más directamente con el conjunto del centro escolar, de aquéllos que se relacionan con el aula en el que se integran a los alumnos con necesidades especiales.

Por lo que se refiere al conjunto del centro escolar, vamos a centrar nuestro interés en dos de ellos: tamaño y condiciones físicas. El tamaño del centro, es decir, el número de unidades que lo configuran puede incidir en la posibilidad de mantener un mayor contacto entre los docentes e incluso, entre el alumnado, o bien, dificultar el que estas relaciones tengan lugar entre aquellos sectores implicados directa y/o indirectamente en el proceso integrador. Desde esta perspectiva se considera que un centro con cuarenta unidades será más proclive a provocar el aislamiento del grupo de profesores implicados directamente en la integración que un centro que cuente con dieciséis unidades. No obstante, el tamaño del centro parece ejercer muy poca influencia en las actitudes del profesorado hacia la integración al no apreciarse diferencias significativas entre los profesores que imparten sus clases en centros con un número reducido de unidades y los que lo hacen en centros con un volumen superior (Larrivve y Cook, 1979). Ello nos conduce a pensar que el tamaño puede actuar como un elemento facilitador del aislamiento pero no como determinante del mismo.

Las condiciones físicas de los centros se convierten en un factor decisivo cuando en ellos se pretenden integrar a alumnos con déficits sensoriales y físicos. La supresión de barreras arquitectónicas parece pues imprescindible si se pretende integrar plenamente a este tipo de alumnos y contribuir a facilitar su inserción y acogida por parte del centro al que son asignados.

Para concluir este apartado mencionaremos el grupo de factores que han aparecido asociados con mayor frecuencia al aula en la que se asignan a los alumnos con necesidades especiales. Estos factores son: Nivel escolar, ratio profesor/alumno y el tipo de déficit.

Las posibilidades y/o limitaciones de llevar a cabo la integración de los alumnos especiales en contextos educativos ordinarios, puede variar en función del nivel escolar en la que ésta se desarrolle. No obstante, convendría aclarar que el tipo de estudios que han abordado esta cuestión se han centrado, fundamentalmente, en el análisis de las diversas variables que subyacen a la actitud del profesorado hacia la integración y no en el estudio del proceso en el que se produce la integración. (Prácticas de enseñanza, nivel de apoyos...). En este sentido se ha podido constatar que las mayores discrepancias aparecen entre el grupo de profesores pertenecientes al nivel de preescolar y los del nivel superior, en lo que se observa un incremento de actitudes negativas a medida que el nivel de enseñanza aumenta (Larrivee y Coock, 1979; Enoch, 1979; Stephen y Braum, 1980).

Desde otra perspectiva (Illán, 1987), se podría argumentar que la mayor incidencia de actitudes negativas en los niveles superiores vendría determinada por la propia estructura de funcionamiento de los centros. Las diferencias existentes entre el tipo de enseñanza que se ofrece en preescolar y Ciclo Inicial y lo que se exige a los alumnos en uno y otro nivel educativo, sería lo que llevaría a los profesores a considerar que la integración en preescolar es más realizable que en los niveles superiores. En definitiva, la actitud favorable o desfavorable hacia la integración se encuentra relacionada con las expectativas de éxito que los profesores sostienen acerca de sus alumnos y en relación al modo en que se desarrolla la integración en sus centros.

Asimismo, la ratio profesor/alumno parece ser un elemento mediatizador para la integración de estos sujetos en aulas regulares. La permanencia simultánea en un espacio común de alumnos normales y/o con necesidades especiales se traduce en una mayor exigencia para el profesor tutor debiendo acomodar sus prácticas de enseñanzas habituales a las necesidades especiales de sus alumnos integrados. Esta tarea de acomodación progresiva podría verse alterada si no se aplica una reducción considerable en la ratio profesor/alumno de las aulas en las que se vayan a integrar a este tipo de sujetos.

El estudio de la ratio profesor/alumno como un posible factor explicativo del éxito o fracaso de la integración, ha estado ligado a los estudios sobre la actitud del profesorado hacia la integración, tal y como sucedía con el nivel escolar. En todos ellos (García y Alonso, 1985; Molina García y Col, 1985), se ha podido constatar que la actitud del profesorado hacia la integración podría verse afectada por el número de alumnos que éstos deberían atender en el caso de participar en una experiencia de integración.

Desde nuestra propia visión, el conocimiento acerca del «cómo» estos facto-

res (ratio profesor/alumno y nivel escolar) pueden llegar a afectar el desarrollo de experiencias de integración no puede venir dado más que a través de estudios centrados en el contexto educativo (aula), utilizando para ello instrumentos que permitiesen su análisis como es el caso de la observación naturalista.

El tipo de déficit que presentan los alumnos integrados parece influir notablemente tanto en el docente como en el discente. La percepción de los diferentes tipos de déficits por parte del profesor y sus expectativas hacia ellos aparece como un factor clave de la integración, de forma que pueden potenciar o limitar considerablemente las interacciones y el nivel instructivo en el aula.

Las investigaciones que han tratado este tópico son muy diversas, tanto en su contenido como en el carácter de sus resultados (Foster, Schmidt y Sabatino, 1976; Keogh, Tchir y Windeguth, 1974; Schotel, Iano y MacGetigan, 1976; Chapman, Leysser y Parker, 1979). No obstante, se aprecian una serie de hallazgos comunes que merecen ser destacados:

- Los profesores mantienen actitudes diferenciales hacia diversos tipos de excepcionalidad.
- Los estereotipos generados en el profesorado por diversas categorías de excepcionalidad, ejercen un rasgo negativo en las percepciones que este efectúa en relación a la conducta de estos sujetos, aunque ésta sea inconsistente con la etiqueta que les ha sido asignada.
- Los alumnos con conductas disruptivas, son percibidos por el profesorado como los menos idóneos para ser ubicados en sus aulas. Los profesores se inclinan a aceptar a aquellos alumnos más sosegados, aunque su rendimiento académico sea inferior.

2.2. *Clima organizativo*

La capacidad de aceptación e implicación de todo el centro a la hora de llevar a cabo la experiencia de integración en sus aulas se constituye en un elemento clave para el éxito o el fracaso del proceso integrador. La creación de canales de colaboración intra-centro sería una consecuencia derivada de un auténtico compromiso y un importante mediador en la integración.

Renau (1984) señala la importancia de un sistema democrático como elemento favorecedor del derecho a la diferencia. En este sentido aboga por sistemas de relación abiertos que permitan la posibilidad de expresión y participación

en la toma de decisiones por parte de todos los miembros de la institución escolar. Y ello, porque el planteamiento integrador exige desde su propia base la ausencia de una jerarquización rígida y la existencia de unas relaciones fluidas entre iguales.

La fluidez en la información está en estrecha relación con lo anterior. Obviamente el nivel de comunicación entre los distintos profesionales y sus contenidos determinarán un tipo de trabajo aislado o enriquecido por contactos técnicos o revisiones de trabajo, etc... Diversas investigaciones han sugerido que el éxito de los esfuerzos integradores dependen sustancialmente de la calidad y cantidad de comunicación que haya logrado establecerse entre el profesorado implicado en programas de integración y, más concretamente, entre el profesor regular y el profesor de aula especial y/o apoyo (Cantrell y Cantrell, 1976; Jenkins y Mayhall, 1976; Miller y Sabatino, 1978).

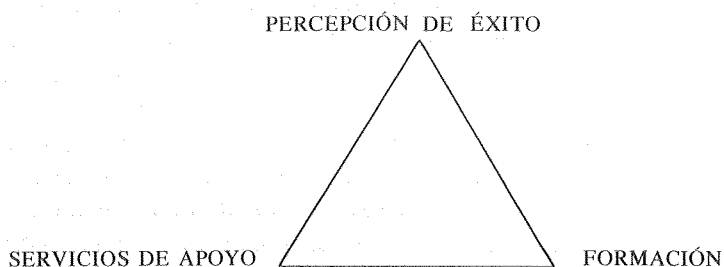
La comunicación y cooperación entre los educadores debería constituirse en un proceso continuo (Hudent, 1982), iniciado en el mismo momento en que se decide ubicar a un alumno especial dentro de un aula regular. Parece evidente, que este proceso requeriría desarrollarse en un contexto de clara aceptación e implicación con el proyecto de integración. La integración debería ser sentida y vivida por todo el Claustro escolar puesto que de ocurrir lo contrario, la integración quedaría recluida, en el mejor de los casos, al aula regular.

2.3. *Disponibilidad de Servicios de Apoyo*

La ayuda potencial suministrada por la Administración al proceso integrador y el nivel de recursos que se le ofrecen al docente desde su propio centro, se constituyen en dos de los factores que ejercen un mayor impacto tanto en el desarrollo de la integración como en la disposición del profesorado para implicarse en el cambio que se le propone.

La disponibilidad de servicios de apoyo ha sido incluida en numerosos estudios (Elkins, 1983; Larrivee y Coock, 1979, Nader, 1984) como una de las posibles variables subyacentes a la actitud del profesorado hacia la integración. La necesidad de encontrar modelos conceptuales que intenten aglutinar y encontrar relaciones explicativas entre las variables propuestas como configuradoras de la actitud del profesorado adquiere en la actualidad, una relevancia especial. Sobre todo, si aceptamos que uno de los principales factores de éxito en la implementación de proyectos de integración lo constituye el papel a desempeñar

por el profesor de clase regular y que éste, a su vez, vendrá determinado por la actitud que el profesor exhiba a lo largo del proceso integrador. Por esta razón, y a la luz de los datos más relevantes obtenidos por las investigaciones interesadas en este tópico, ofrecemos el siguiente modelo conceptual.



En él, nos aparece que la percepción de éxito se encuentra íntimamente relacionada con la disponibilidad de servicios de apoyo y con el soporte de una adecuada formación. A su vez, la percepción de éxito expresada por el profesorado a la hora de enfrentarse a las necesidades educativas de sus alumnos integrados ejercerá una influencia notable, no sólo en su actitud general hacia la filosofía de la integración sino en su mayor disponibilidad, expectativas de éxito y participación en experiencias educativas en las que se contemple la ubicación dentro de un mismo contexto de enseñanza a alumnos normales e integrados.

Por todo lo dicho anteriormente, parece evidente que el disponer de recursos adecuados y apoyos técnicos en colaboración con la escuela será un elemento decisivo en la puesta en práctica de la integración. Las instancias públicas deberían garantizar el apoyo a la escuela a través de la dotación y cualificación necesaria a los usuarios del proyecto de integración. Evidentemente habría mucho que matizar acerca de qué tipo de recursos y funciones serían los más efectivos, más aún, si pensamos que nuestra trayectoria dentro del movimiento integracionista es muy reciente.

3. Características centradas en el desarrollo práctico del cambio: dinámica interna del aula regular

El estudio de los factores que configuran la dinámica interna de un aula regular son, en ausencia de alumnos especiales, múltiples y variadas, por lo que no debe sorprendernos que esta situación se vuelva más compleja cuando su

estructura de funcionamiento interno debe de acomodarse a las exigencias impuestas por la implementación de un cambio de las características del proyecto de integración.

La integración de un alumno con necesidades especiales dentro del sistema educativo ordinario implica, sin duda, un cambio sustancial en la estructura interna del aula en la que éste vaya a ser ubicado. De lo contrario, correremos el riesgo de integrar «físicamente» a este tipo de alumnos y contribuir a su segregación.

En la literatura más reciente sobre el desarrollo de programas de integración se pone de manifiesto la necesidad de acomodar el aula regular a las necesidades educativas de los alumnos integrados (Morsink, 1984; Reynolds y Birck, 1982; Hodgson, Clunies-Ross y Hegarty, 1985). Las acomodaciones que se sugieren hacen referencia al entorno físico; estrategias instructivas, materiales, clima relacional; servicios de apoyo; evaluación del alumno, etc...

La capacidad de cambio y de transformación que posea cada centro para efectuar un replanteamiento en profundidad de sus prácticas de enseñanza se constituye, en última instancia, en un elemento facilitador de la integración en la práctica. No obstante, nuestra corta trayectoria en el desarrollo de experiencias de integración hace que nos situemos en una perspectiva bastante diferente de la de aquellos países en los que la integración escolar en su vertiente práctica, se encuentra bastante avanzada.

Si a esta situación se añade la ausencia casi absoluta de investigaciones interesadas en esta temática, comprenderemos lo difícil que resulta entrever el modo en que actúan cada uno de los factores que configuran la dinámica de un aula regular cuando en ella se sitúan alumnos con necesidades especiales.

CONSIDERACIONES FINALES

Nuestro intento por identificar los factores críticos en el desarrollo de experiencias de integración, nos sugiere la necesidad de potenciar nuevas vías de investigación capaces de dar respuesta a la actual demanda existente: «cómo poder llevar a la práctica el principio de integración».

Consideramos que los esfuerzos realizados hasta el momento dentro de este ámbito de estudio han contribuido, en mayor medida, a identificar las situaciones problemáticas en relación con el desarrollo de experiencias de integración

más que en clarificar y orientar el proceso integrador en su vertiente práctica. Por esta razón pensamos que nuestros esfuerzos podrían dirigirse a:

- 1) La realización de estudios etnográficos, en los que se incluyesen observaciones detalladas del aula como unidad funcional con una organización propia y de la conducta de sus miembros —profesor, alumnos normales e integrados...—.
- 2) Estudios longitudinales en los que se abordase el conjunto de la institución escolar en relación estrecha con la implementación de programas de integración.
- 3) Investigaciones en las que se explorasen variables relacionadas con el aula de integración tales como el clima social y de relaciones, efectos que producen los alumnos integrados sobre el rendimiento de sus compañeros, efectividad de las estrategias de enseñanza, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Cantrell, R. P. y Cantrell, M. C. (1976): «Preventive mainstreaming: impact of supportive services program on pupils». *Exceptional children*, n.º 42, pp. 381-386.
- Carlberg, C. y Kavale, K. (1980): «The efficacy of special versus regular class placements for exceptional children: A meta-analysis». *Journal of Special Education*, n.º 14, pp. 295-309.
- Chapman, R. B., Larsen, S. C. y Parker, R. M. (1979): «Interactions of first grade teachers with learning disorder children». *Journal of Learning disabilities*, n.º 23, pp. 225-230.
- Elkins, D. M. (1983): «An assessment of the relationships between select teacher characteristics and attitudes of regular classroom teacher toward mainstreaming». *Dissertation Abstracts*, v. 44/02-A, pp. 458.
- Enoch, M. (1979): Relationship of teacher attitudes toward mainstreaming with respect to prescious special education training, teaching level, and experience with exceptional children. *Dissertation Abstracts*, v. 41/02-A, p. 626.
- Foster, G. G., Schmidt, C. R. y Sabatino, D. (1976): «Teachers expectancies and the label learning disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, n.º 43, pp. 464-465.
- García, M. S. (1985): «La integración del niño disminuido en la escuela ordinaria». *Siglo Cero*, n.º 101, pp. 50-52.
- Glass, R. M. y Meckler, R. S. (1972): «Preparing elementary teachers to instruct mildly handicapped children in regular classrooms. A summer workshop». *Exceptional children*, n.º 39, pp. 152-156.
- Hodgson, A., Clunies-Ross, L. y Hegarty, S. (1985): *Learning Together. Teaching pupils with Special Education Needs in the Ordinary School*. Nffer-Nelson. Inglaterra.
- Illán, N. (1986): «Aportaciones al estudio del papel del profesor de clase regular en la integración del niño deficiente». *Anales de Pedagogía*, n.º 4, pp. 7-23.
- (1987): El plan experimental de integración: su dinámica a nivel de centros. Ponencia presentada a las I Jornadas Regionales de Educación Especial e Integración Escolar de la R. de Murcia.
- Jenkins, J. R. y Maxhall, W. F. (1976): «Development and evaluation of a resource teacher program». *Exceptional children*, n.º 42, pp. 19-21.
- Johnson, A. B. y Cartwright, C. A. (1979): «The roles of information and experience in improving teacher' knowledge and attitudes about mainstreaming». *Journal of Special Education*, n.º 13, pp. 453-462.
- Johnson, A. B. (1980): «The effects of in-service training in preparation for mainstreaming». *Journal of Special Education*, n.º 17, pp. 10-13.
- Keogh, B.; Tchir, C. y Windeguth, A. (1974): «Teachers' perceptions of educationally high risk children». *Journal of learning disabilities*, n.º 7, pp. 43-50.
- Larrivee, B. y Coock, L. (1979): «Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude». *Journal of Special Education*, v. 13, n.º 3, pp. 315-324.
- MacMillan, D. L., Jones, R. L. y Aloia, G. F. (1974): «The mentally retarded label: A theoretical analysis and review of research». *American Journal of Mental Deficiency*, 79, pp. 241-261.
- McMillan, D. L.; Keogh, B. K. y Jones, R. L. (1986): «Special Educational Research on Mildly Handicapped Leanners». En Wittcok C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching* (Third Edition). New York, MacMillan, pp. 686-724.
- Madden, N. A. y Slavin, R. E. (1983): «Mainstreaming Students with handicaps: Academic and social outcomes». *Review of Educational Research*, v. 53, n.º 4, pp. 519-569.

- Miller, T. L. y Sabatino, D. (1978): «An evaluation of the teacher consultant model as an approach to mainstreaming». *Exceptional children*, n.º 45, pp. 86-91.
- Morsink, C. V. (1984): *Teaching Special Needs students in regular classrooms*. Little Brown y Company. Canadá.
- Nader, A. (1984): «Teacher attitude toward the elementary exceptional child». *International Journal of rehabilitation research*, v. 7, n.º 1, pp. 37-46.
- Naor, M. y Milgran, R. M. (1980): «Two preservice strategies for prepoing regular class teachers for mainstreaming». *Exceptional children*, v. 47, n.º 2, pp. 126-129.
- Reanu, D. (1984): «Principios y condiciones». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 120, pp. 12-19.
- Reynolds, M. C. y Birch, J. W. (1982): *Teaching Exceptional children in all americas schools*. The council for Exceptional children. Association Drive, Reston, Virginia.
- Salend, S. J. (1984): «Factors contributing to the development of successful mainstreaming programs». *Exceptional children*, v. 50, n.º 5, pp. 409-416.
- Stephens, T. M. y Braun, B. L. (1980): «Measures of regular classroom teacher' attitudes toward handicapped children». *Exceptional children*, n.º 46, pp. 292-294.
- Zigler, E. y Muenchow, S. (1979): «Tje proof is in the implementation». *American Psychologist*, n.º 34, pp. 993-996.