

Líneas de investigación en educación inclusiva.

María Cristina Cardona Moltó.

Universidad de Alicante.

La tendencia actual hacia una pedagogía inclusiva, de no exclusión del entorno ordinario de los alumnos con dificultades, ha reforzado el énfasis en la necesidad de educar a *todos* los alumnos en el aula ordinaria, así como ha contribuido a subrayar la necesidad de poner en marcha estrategias efectivas para fomentar el respeto y la aceptación de las diferencias, ya sean relativas a discapacidad, cultura, lengua, género o estatus socioeconómico.

Aunque el concepto de educar a los estudiantes con marcadas diferencias individuales en las aulas ordinarias no es nuevo, el impacto de su integración/inclusión y las percepciones y actitudes de los profesores y padres hacia esta práctica continúan siendo objeto de atención y debate.

Esta ponencia tiene por objeto identificar las líneas de investigación actuales sobre el tema y realizar una escueta revisión, dado el espacio limitado de que disponemos, de la literatura de investigación desde los comienzos del movimiento hacia la integración hasta nuestros días.

Sin pretender ser exhaustivos, diremos que dos de las líneas de investigación que más interés han suscitado en torno a la integración/inclusión han sido: el estudio de su efecto sobre el rendimiento académico y el desarrollo social de los estudiantes, con y sin discapacidades, y el análisis de las creencias y percepciones que tienen los profesores, los padres y los alumnos de esta práctica educativa.

Gran parte de los esfuerzos de la investigación en este ámbito se han dirigido a evaluar los efectos psicológicos y pedagógicos sobre el alumno con y sin NEE (Salend y Garrick Duhaney, 1999), dado que uno de los objetivos prioritarios era examinar en *qué grado* resulta beneficioso este tipo de intervención.

En dicha investigación rivalizan las mismas dos tradiciones que prevalecen en el campo de la investigación pedagógica general: el enfoque positivista (cuantitativo) y el enfoque interpretativo y crítico (cualitativo), aunque con claro predominio del primero. Estos enfoques, llevados al ámbito de la

educación especial, particularmente al dominio de la integración/inclusión, toman una denominación propia: investigación centrada en el emplazamiento (programas de segregación/integración total), en los objetivos individuales del alumno (programas de integración parcial) y en el centro como institución (programas de inclusión).

Programas de Segregación/Integración.

Se agrupan bajo este enfoque un conjunto de concepciones educativas e investigadoras cuyo denominador común es el énfasis que ponen en una particular forma de entender el principio de normalización, es decir, como trasvase o traslado de alumnos desde el sistema educativo especial al ordinario.

Todas estas concepciones tienen en común una serie de presupuestos de base humanista e ideológica en relación a lo que Christopolos y Renz (1969) denominaron *hipótesis del contacto*, que sostiene que el simple acercamiento o contacto entre los alumnos acortará las distancias entre ellos.

El objetivo dentro de esta línea de investigación se reduce a comprobar los efectos que el emplazamiento en el aula ordinaria o especial tiene sobre los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Por tanto, no se analizan los procesos y actuaciones que tienen lugar en el marco escolar, ni la naturaleza de los mismos, ni los objetivos educativos que quedan relegados a un segundo plano (Corman y Gottlieb, 1987).

En esta perspectiva se sitúan los primeros estudios de eficacia o comparativos. En general, este tipo de estudios compararon los progresos de los alumnos con NEE ubicados en clases especiales de centros ordinarios, con el progreso de un grupo similar de alumnos integrados a tiempo total o parcial en aulas normales.

Por lo regular, las decisiones acerca de *dónde* los alumnos con NEE debieran ser enseñados han recibido más atención y han generado más controversia que las relativas al *cómo* y *qué* enseñarles (Jenkins y Heinen, 1989), dado que lo que habitualmente define a los alumnos como 'especiales' es el bajo rendimiento escolar (Slavin y Madden, 1986). La eficacia en la mayoría de estos estudios se ha considerado en términos de *rendimiento académico* y *adaptación personal/social*. Y a tal respecto, las revisiones llevadas a cabo por Carlberg y Kavale (1980), Leinhardt y Pallay (1982), MacMillan, Keogh y Jones (1986) y Madden y Slavin (1983) coinciden en señalar:

- Que no se apreciaban diferencias significativas a nivel de rendimiento académico entre los alumnos con necesidades especiales que asistían a clases especiales y los que asistían a aulas ordinarias, y

- Que en el caso de existir diferencias, éstas eran favorables a los alumnos con NEE que permanecían en el aula ordinaria.

Sin embargo, la mayor parte de estos primeros estudios fueron

rotundamente criticados por los procedimientos metodológicos empleados. La principal de las críticas se achacó a los procedimientos sesgados utilizados en la selección de las muestras, cuyos grupos habían sido equiparados en variables como el CI, la edad cronológica, la edad mental, etc. y no seleccionados al azar.

En un intento de solución a estos problemas Goldstein, Moss y Jordan (1965), Calhoun y Elliott (1977) y Leinhart (1980) llevaron a cabo una serie de estudios mejor diseñados que permitieron a Slavin y Madden (1986: 479-480) concluir de la forma siguiente:

1º) Cuando el aula ordinaria se halla convenientemente organizada para satisfacer las necesidades de los alumnos con retraso, el rendimiento de estos alumnos es superior al que obtienen en el aula especial.

2º) En ausencia de enseñanza individualizada u otros refuerzos incorporados al aula ordinaria, los niños de bajo CI (inferior a 70 o 75) adelantan más en un programa bien estructurado en aula de EE. Sin embargo, no hay pruebas de que los alumnos con CI más alto (superior a 70) obtengan mayor provecho, ni siquiera en las clases especiales más cuidadosamente preparadas.

3º) Las categorías de excepcionalidad revelaron efectos diferenciales, según el emplazamiento (Carlberg y Cavale, 1980). Así, los problemas de aprendizaje, emocionales y de conducta resultaron aparentemente mejor tratados en clases especiales, en tanto que las dificultades de aprendizaje asociadas a un bajo CI (50-75, 75-90) fueron significativamente mejor resueltas en el emplazamiento ordinario.

En el área de la *adaptación personal/social*, valorada a través del autoconcepto y la autoestima, no existe acuerdo en los resultados de la investigación. Mientras algunos estudios sugieren que con soportes adecuados los alumnos con discapacidades integrados en las clases ordinarias mantienen un mejor concepto de sí mismo (Calhoun y Elliott, 1977), revisiones como la de Luftig (1980) o Piers (1977) contradicen tales conclusiones.

Los hallazgos de estas primeras investigaciones sobre los efectos de la integración/inclusión nos vienen a demostrar que es preciso delimitar no sólo marcos físicos, sino conocer las experiencias de aprendizaje a que se someten los alumnos para poder comparar los resultados. Es por ello, que el valor esencial de estos estudios reside en que alertan sobre la importancia que en la evaluación de los programas tienen las variables instructivas, el tipo de interacción establecida, las actitudes o la competencia del profesorado. En el terreno práctico, el peligro que corren los estudios llevados a cabo dentro de este programa de investigación es el riesgo de otorgar excesiva importancia a la ubicación de los alumnos y relegar a un segundo plano los aspectos instructivos, institucionales e, incluso, sociales de la integración.

Programas de Integración Parcial.

Los planteamientos y estudios que surgen desde este programa de

investigación tienen en común una concepción más amplia de la integración que la sostenida desde el enfoque anterior. Así, el énfasis en el marco físico o emplazamiento (Yoshida, 1986) da paso a considerar no sólo los efectos de la integración física, sino también de la instructiva, social y profesional.

Se trata de un acercamiento que se preocupa por el sentido y la comprensión de lo que implica la integración, por los medios para alcanzarla e, incluso, por los criterios para evaluar los resultados de la misma.

Los presupuestos que subyacen en este enfoque son:

Se da por sentado que la integración no se producirá automáticamente por el simple contacto físico entre los alumnos, sino que será preciso contemplar y planificar adecuadamente las dimensiones instructiva y social de la misma.

Se presta especial importancia a la respuesta escolar que se da a los alumnos con necesidades educativas especiales integrados. Esta respuesta se articula mediante la individualización y/o adaptación de la enseñanza a las necesidades diferenciales detectadas.

Se asume que es preciso abordar al mismo tiempo y, además de las tareas académicas, las competencias personales y sociales que los alumnos deben poseer para interactuar en el aula y ser aceptados por sus compañeros (Gresham, 1987).

La consideración de la integración como un proceso de planificación y programación educativa individual requiere la presencia y el apoyo de nuevos profesionales, la redefinición de sus roles y el reparto de las nuevas responsabilidades (Corman y Gottlieb, 1978).

Junto al requisito de los apoyos, se reclama la necesidad de una formación profesional acorde con las demandas (Crisci, 1981).

En definitiva, se trata de una visión racional y tecnológica de la integración en la que se piensa que el proceso resultará exitoso si al alumno con necesidades educativas especiales se le da una respuesta acorde con sus necesidades. La integración no se contempla a nivel institucional, sino como respuesta a *casos puntuales*.

Dentro de este enfoque se sitúa toda la línea de estudios sobre evaluación de *programas de apoyo*. La evaluación sobre eficacia de estos programas ha seguido básicamente dos patrones de comparación (Cardona, 1996):

Aula especial vs aula ordinaria con programa de apoyo externo.

Aula ordinaria con programa de apoyo externo vs aula ordinaria con programa de apoyo '*en clase*'.

El volumen de investigación es considerable, pero las pruebas relativas a sus efectos no han sido claras, ya que con frecuencia los resultados han

dependido de la calidad de los programas de aula ordinaria y de apoyo.

La investigación sobre programas de apoyo en el período 1975-84 la resume prácticamente el estudio de meta-análisis llevado a cabo por Wang y Baker (1985-86). Sólo 11 estudios de un total de 264 reunieron los criterios de inclusión para el análisis que fue diseñado para dar respuesta, entre otras, a las siguientes cuestiones:

- Cuál era la evidencia empírica disponible sobre los resultados académicos y sociales de la integración.

- Qué características de los programas se hallaban asociadas a resultados positivos.

Las conclusiones de los estudios examinados en esa síntesis apoyan, en general, la efectividad de la integración para mejorar el rendimiento y el ajuste social de los alumnos con dificultades, hallazgo que aventaja a los encontrados en revisiones previas (Carlberg y Kavale, 1980; Leinhardt y Pally, 1982; Madden y Slavin, 1983) en las que los efectos de la integración se refleja sólo en el rendimiento. Además, los datos de dichas revisiones sugerían que la integración era efectiva sólo para determinadas categorías de discapacidad.

La década de los noventa, comparada con la de los ochenta y setenta, se caracteriza por un lapsus de la investigación experimental. El hecho de que la modalidad educativa más apropiada para los alumnos con NEE no pudiera ser defendida sobre una base empírica consistente, por una parte, y que la asignación de los sujetos a las condiciones de tratamiento por procedimientos aleatorios resultase cada vez más difícil, hacían la experimentación cada vez más difícil. Mientras tanto, las políticas inclusivas iban ganando terreno, a la par que aumentaba considerablemente la investigación de corte cualitativo.

En España es en esta década cuando empiezan a hacer su aparición los primeros estudios sobre integración (Aguilera *et al.*, 1990; Balbás, 1998; Cardona, 1993; Dueñas, 1988; entre otros), cuyos resultados en líneas generales apuntan en la dirección anteriormente indicada.

Los resultados *afectivo-sociales* de los programas de apoyo valorados a través de la adaptación personal-social es más confuso que el constatado sobre sus efectos pedagógicos:

La tendencia que se observa es de no apreciación de diferencias significativas (Smith y Kennedy, 1967) o éstas a favor de los programas integrados en clase (Meece y Wang, 1982; Slavin, Madden y Leavey, 1983). Sin embargo, la revisión de Chapman (1988) sugiere que los alumnos con deficiencias que permanecen en clase sin ningún apoyo tienen más bajos autoconceptos que los que reciben algún tipo de apoyo externo.

Por otro lado, los estudios señalan que los alumnos con necesidades especiales integrados son pobremente aceptados por sus compañeros, lo que nos lleva a pensar que la integración es un proceso complejo cargado de connotaciones cognitivas, afectivas, etc. en el que la apariencia física, los estereotipos, las etiquetas y el rendimiento académico son algunos de los

aspectos que juegan un importante papel como facilitadores u obstaculizadores de la aceptación social del niño/joven con problemas.

Son numerosas las críticas que han recibido los estudios llevados a cabo dentro de esta línea de investigación. Las limitaciones metodológicas siguen siendo la regla más que la excepción. De nuevo, rara vez los sujetos son seleccionados al azar, ni los grupos comparables. No se tienen en cuenta las diferentes historias educativas de los sujetos. En ocasiones, se hace un uso inadecuado de los instrumentos de medida (en particular del ajuste personal y social) y existe una falta de control de los procesos de enseñanza y del currículum (Cegelka y Tyler, 1970) que hacen los resultados difíciles de interpretar.

Programas de Inclusión.

Representan, este tipo de programas, el acercamiento más arriesgado y crítico a la integración. Las características que lo definen son:

- La idea de fusión de las modalidades de educación ordinaria y especial en una síntesis unitaria.

- La implicación institucional de los centros educativos en ese proceso.

- La integración va perdiendo protagonismo y se empieza a hablar de inclusión, entendida como proceso tendente al establecimiento de una única modalidad educativa (Gartner y Lipsky, 1987; Stainback y Stainback, 1984) totalmente abierta a la diversidad en donde no está justificada la exclusión de nadie en base a sus diferencias en capacidad, cultura, lenguaje, género o clase social.

Los presupuestos que subyacen a esta tendencia son (Parrilla, 1992: 187-189):

- El sistema general ha de dar respuesta a las necesidades individuales de *todos* los estudiantes (Gartner y Lipsky, 1987; Stainback y Stainback, 1984).

- Es toda la escuela la que ha de enfrentarse al cambio, por lo que se ha de poner en marcha un proceso que exige reconceptualizar y adaptar la organización escolar en su conjunto.

- La integración de las modalidades educativas ordinaria y especial crea unas condiciones para las que nadie está adecuadamente preparado (Birch y Reynolds, 1982). Si la institución ha de enfrentarse al cambio, la formación de los profesores es un requisito necesario.

- Vinculación al contexto. La educación inclusiva será un proceso distinto en cada centro dependiendo de la situación particular.

Se adopta una postura desmitificadora en torno a la atribución y distribución de las responsabilidades de los profesores y de los servicios de

apoyo, y se enfatiza no tanto la especialización de los mismos, cuanto la co-participación, colaboración mutua y comunicación *inter* e *intra* profesional.

La adaptación de la enseñanza y del currículum a las necesidades individuales y/o grupales de cada alumno y/o grupo, con o sin necesidades especiales, se constituye en principio básico para la intervención.

Los estudios realizados dentro de esta línea de investigación tienen en común la importancia otorgada a la escuela como promotora del cambio. Comparten, además, una manera particular de entender la inclusión que se caracteriza no sólo por el carácter procesual y dinámico de la misma, sino, sobre todo, por la implicación y participación activa y colectiva de los miembros del centro escolar en la búsqueda de soluciones institucionales a la diversidad.

Como mucha de la investigación sobre integración, la investigación sobre inclusión es inconclusiva. Tal como indica Salend (1998), tanto si uno es defensor de la inclusión cómo si es detractor de la misma puede encontrar estudios que den soporte a su punto de vista.

Los resultados que ofrecen los estudios sobre inclusión (Baker y Zigmond, 1995; Banerji y Dailey, 1995; Marston, 1996; Waldron y McLesley, 1998), sugieren que sus efectos sobre el rendimiento académico y el ajuste social de los alumnos son mixtos. Mientras algunos estudios concluyen que la inclusión contribuye a mejorar el estatus académico y social de los alumnos con NEE, otros indican que los alumnos con dificultades se benefician más con la asistencia combinada a programas de aula ordinaria-programas de apoyo. Esta variedad de resultados se explica en parte por la calidad de los programas adoptados para dar una respuesta satisfactoria a la diversidad (Waldron y McLesley, 1998). Así, por ejemplo, Fox y Ysseldyke (1997) examinaron un programa de inclusión con resultados negativos y atribuyeron el fracaso del programa a la formación inadecuada de los profesores, al escaso apoyo administrativo y a la no introducción de modificaciones instructivas en el currículum del aula.

La investigación asimismo sugiere que los *alumnos sin discapacidades* también se benefician de los programas inclusivos. Tales beneficios incluyen una creciente aceptación, comprensión y tolerancia hacia las diferencias individuales y el desarrollo de relaciones amistosas significativas con los compañeros con discapacidades. Sin embargo, MacMillan, Gresham y Forness (1996) sugieren que el contacto con los alumnos con discapacidades en sí mismo no resulta necesariamente en actitudes favorables y en una mejor aceptación de los chicos con discapacidades. Estos autores informan que es más bien la *naturaleza y calidad* de las interacciones las que afectan dichas actitudes. Y es más, apuntan que una interacción con los compañeros no bien pensada y planificada puede resultar en actitudes menos favorables hacia sus compañeros con diferencias. Por tanto, la implementación adecuada de los programas inclusivos lleva a plantearse la necesidad de poner en práctica estrategias para enseñar a los alumnos a reconocer y aceptar las diferencias individuales, sean del tipo que sean, y al mismo tiempo a ayudar a los alumnos con NEE a desarrollar habilidades sociales y comportamentales apropiadas para interactuar con sus compañeros de un modo efectivo (Salend, 1998; Salisbury, Gallucci, Palombaro y Peck, 1995).

Las *opiniones de los profesores* de educación ordinaria y de apoyo también ofrece resultados mixtos. Mientras lo que más preocupa a algunos profesores de educación especial es que las tendencias inclusivas puedan implicar la pérdida de sus puestos de trabajo y el hecho de que al tener que cambiar de rol y pasar a trabajar como un servicio de soporte en el aula ordinaria puedan llegar a ser vistos como ayudantes del profesor; otros profesores de apoyo cuestionan sus competencias para enseñar a grupos extensos y áreas de contenido que no les resultan familiares.

Los profesores de educación ordinaria, en cambio, suelen tener una visión más optimista. Consideran que una educación inclusiva les hace sentir más confortables con ellos mismos al liberarles de parte del estrés asociado a la co-enseñanza (Clement *et al.*, 1995). Una enseñanza colaborativa hace que se disfrute más y sea más estimulante la enseñanza (Giangreco *et al.*, 1995). Los profesores también consideran que la oportunidad de trabajar con otros profesores les ayuda a prevenir y vencer el aislamiento que pueden experimentar al trabajar solos (Salend *et al.*, 1997) y a reforzar las relaciones amistosas con sus colegas fuera de clase.

La línea de investigación sobre la *opinión de los padres* acerca de la educación inclusiva arroja asimismo resultados variados. Mientras algunos padres dan cuenta de que la inclusión ha mejorado la vida de sus hijos y ha tenido un efecto positivo sobre sus familias (Logan *et al.*, 1995), otros mantienen puntos de vista diferentes (Wilmore, 1995). Les preocupa fundamentalmente que la permanencia de sus hijos en aulas ordinarias pueda repercutir en una pérdida de los servicios individualizados (Green y Shinn, 1994) o les pueda llevar al fracaso y a la frustración. En cualquier caso, son muchos los padres que luchan denodadamente porque sus hijos tengan las mismas experiencias y oportunidades que sus compañeros. La inclusión piensan que brinda la oportunidad a sus hijos de observar modelos positivos e interactuar y relacionarse con ellos, lo que hace que algunos se sientan más felices, seguros y extrovertidos (Turnbull y Ruef, 1997).

En síntesis, podemos afirmar que la línea de trabajos sobre educación inclusiva supone un gran avance en relación a los planteamientos más tradicionales de atender a la diversidad al postular que la problemática que ésta plantea hay que situarla más allá de los programas; es decir, *dentro* de la propia escuela, siendo ésta la que tiene que adaptarse y transformarse.

La investigación sobre inclusión se encuentra limitada por los problemas propios de la investigación comparativa en el campo de la educación: la identificación y descripción de las condiciones de tratamiento, la no equivalencia de los recursos disponibles, y la indefinición, la mayor parte de las veces, de los componentes esenciales de los programas, lo cual hace difícil la interpretación de los resultados. Una dificultad añadida es la que deriva de la necesidad de conectar los resultados procedentes de estudios que emplean diseños de investigación cuantitativa con otros estudios que utilizan metodologías de corte cualitativo. Se hace necesaria pues, más investigación que trate de aderezar las limitaciones indicadas al tiempo que contribuya a ampliar el conocimiento acerca de la inclusión en todas sus posibles manifestaciones: sus efectos académicos y sociales sobre los alumnos, y las

creencias y opiniones de todos los sectores implicados: alumnos, profesores y padres.

Bibliografía.

- Aguilera et al. (1990). *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Baker, J. M. y Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from five cases. *The Journal of Special Education*, 29, 163-180.
- Balbás, M. J. (1998). Un instrumento para evaluar las necesidades formativas de los profesores ante la integración. *Revista de Educación Especial*, 20, 41-59.
- Banerji, M. y Dailey, R. A. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 511-522.
- Bender, W. N. y Ukeje, I. C. (1989). Instructional strategies in mainstreaming classrooms: Prediction of strategies teacher select. *Remedial and Special Education*, 10(2), 23-30.
- Birch, J. K. y Reynolds, M. C. (1982). Special education as a profession. *Exceptional Children Quarterly*, 2(4), 1-13.
- Calhoun, G. y Elliott, R. N. (1977). Self concept and academic achievement of educable retarded and emotionally disturbed pupils. *Exceptional Children*, 44, 379-380.
- Cardona, M. C. (1993). *Aulas de apoyo e integración escolar*. Madrid: UNED. Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis doctoral inédita.
- Cardona, M. C. (1996). *Educación en la diversidad: evaluación y perspectivas*. Alicante: Conselleria d'Educació i Ciència Generalitat Valenciana-Instituto de Cultura 'Juan Gil-Albert'.
- Carlberg, C. y Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placements for exceptional children. *The Journal of Special Education*, 14(3), 295-309.
- Cave, C. y Maddison, P. (1978). *A survey of recent research in special education*. Windsor: National Foundation for Educational Research (NFER).
- Cegelka, W. J. y Tyler, J. (1970). The efficacy of special class placement for the mentally retarded in proper perspective. *Training School Bulletin*, 67(1), 33-67.
- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58(3), 347-371.
- Christophos, R. y Renz, P. A. (1969). A critical examination of special education programs. *The Journal of Special Education*, 3, 371-380.
- Clement, B. et al. (1995, abril). *Restructuring for inclusion through shared decision making and programmatic blending*. Trabajo presentado a la reunión del *Council for Exceptional Children*, Indianapolis, IN.
- 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. 9, pp. 251-275). New York: Academic Press.
- Crisci, P. E. (1981). Competencies for mainstreaming: Problems and issues. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16(3), 175-182.
- Dueñas, M. L. (1988). Análisis y valoración de un ensayo de integración escolar en Madrid capital. Madrid: UNED. Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis doctoral inédita.
- Fox, N. E. y Ysseldyke, J. E. (1997). Implementing inclusion at the middle

school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64,81-98.

Gartner, A. y Lipsky, D. K. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57(4), 367-395.

Giangreco, M. F. et al., (1995). How inclusion can facilitate teaching and learning. *Intervention in School and Clinic*, 30(5), 273-278.

Goldstein, H. Moss, J. W. y Jordan, L. J. (1965). *The efficacy of special class training on the development of mentally retarded children*. Urbana, IL: University of Illinois.

Green, S. K. y Shinn, M. R. (1994). Parent attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcomes. *Exceptional Children*, 61(3), 269-281.

Gresham, F. M. (1987). Los errores de la corriente de integración. El caso para el entrenamiento de habilidades sociales en niños deficientes. *Revista de Educación [Nº extraordinario]*, 173-192.

Jenkins, J. R. y Heinen, A. (1989). Students' preferences for service delivery: Pull-Out, in-class, or integrated models. *Exceptional Children*, 55(6), 516-523.

Leinhardt, G. (1980). Transition rooms: Promoting maturation and reducing education? *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 55-61.

Leinhardt, G. y Pally, A. (1982). Restrictive educational settings: Exile or haven?. *Review of Educational Research*, 52(4), 557-578.

Logan, K. R. et al. (1995). How inclusion built a community of learners. *Educational Leadership*, 52(4), 42-44.

Luftig, R. L. (1980). *The effect of differential educational placements on the self-concept of retarded pupils: A review*. Paper presentado a la Reunión Anual de la American Educational Research Association. New York.

MacMillan, D. L., Gresham, F. M. y Forness, S. R. (1996). Full inclusion: An empirical perspective. *Behavioral Disorders*, 21, 145-159.

MacMillan, D. L., Keogh, B. K. y Jones, R. L. (1986). Special education research on mildly handicapped learners. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed., pp. 686-724). New York: Macmillan.

Madden, N. A. y Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53(4), 519-569.

Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 30, 121-132.

Meece, J. y Wang, M. C. (1982). *A comparative study of social attitudes and behaviors of mildly handicapped children in two mainstreaming programs*. Trabajo presentado a la Reunión Anual de la American Educational Research Association. New York.

Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración. Investigación y formación*. Madrid: Cincel.

Piers, E. V. (1977). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Research monograph #1*. Nashville: Counselor Recordings and Tests.

Salend, S. J. (1998). Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms. Columbus, OH: Merrill.

Salend, S. J. et al. (1997). Cooperative teaching: The voices of two teachers. *Remedial and Special Education*, 18, 3-11.

Salend, S. J. y Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.

Salisbury, C. L., Gallucci, C., Palombaro, M. M. y Peck, C. A. (1995). Strategies

that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 62, 125-137.

Slavin, R. E. y Madden, N. A. (1986). La integración en las clases ordinarias de los alumnos con retraso escolar. *Perspectivas*, XVI (4), 473-493.

Slavin, R. E., Madden, N. A. y Leavey, M. (1983). *Effects of team assisted individualization on mainstreamed academically handicapped students*. Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.

Smith, H. W. y Kennedy, W. A. (1967). Effects of three educational programs on mentally retarded children. *Perceptual and Motor Skills*, 24, 174.

Stainback, S. y Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of special education and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.

Turnbull, A. P. y Ruef, M. (1997). Family perceptives on inclusive lifestyles issues for people with problem behavior. *Exceptional Children*, 63(2), 211-227.

Waldron, N. L. y McLeskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64, 395-405.

Wang, M. C. y Baker, E. T. (1985-86). Mainstreaming programs: Design features and effects. *The Journal of Special Education*, 19(4), 503-521.

Wilmore, E. L. (1995). When your child is special. *Educational Leadership*, 52(4), 60-62.

Yoshida, R. (1986). Seating goals for mainstreaming programs. En J. Meisel (Ed.), *Mainstreaming handicapped children: Outcomes, controversies, and new directions*. London: Lawrence Erlbaum.