

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR (II)

PERSPECTIVAS, RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES

Partiendo del panorama general de la integración escolar expuesto en el primer artículo de esta serie y publicado en el número 15 de Zerbitzuan, vamos a tratar ahora de mirar hacia el futuro y aventurar un pronóstico para la década de los noventa recién iniciada.

Perspectivas

¿Qué cabe esperar para los próximos diez años en lo que a atención educativa a los alumnos con necesidades especiales se refiere?

Superada la etapa en que se debatía la conveniencia o no de la integración escolar, hoy existe un consenso bastante generalizado de que todo niño (incluido el diferente) en edad escolar debe encontrar respuesta a sus necesidades educativas especiales (o mejor individuales) en el sistema educativo regular.

La pregunta hoy es ¿está la educación ordinaria suficientemente preparada en la actualidad para responder de forma adecuada a las necesidades especiales de todos y cada uno de los alumnos de sus escuelas?

Los profesionales que investigan y trabajan sobre estos temas parece que están de acuerdo en afirmar que realmente no ocurre así y que es precisa una profunda reforma educativa para que se logre el objetivo propuesto. Parece claro que son necesarios grandes cambios y éstos nunca fueron fáciles.

Es muy posible que los próximos diez años referidos a la integración escolar estén marcados por la reforma de la educación ordinaria para integrar a todos los alumnos en un sistema educativo único.

¿Cómo será esa reforma? ¿Qué cambios conllevará? ¿Qué aportaciones ofrecen las experiencias anteriores a los gestores de estos cambios, para llevarles a lograr el objetivo final deseable de la plena integración del individuo en la sociedad?

A nuestro entender estos cambios han de darse de manera coordinada a tres niveles.

En primer lugar, ha de darse un cambio a nivel de política educativa, teniendo en cuenta las exigencias impuestas por la evolución de conceptos y realidades, tales como los de educación general y especial, deficiencia, integración social, etc., entendidos hoy de forma diferente a como lo eran hace veinte años por ejemplo. Los cambios necesarios para adaptar la normativa de cada país a dicha evolución se darían en un primer nivel.

Por otra parte, el propio sistema educativo ofrece un segundo nivel en donde

deberán operarse cambios si se desea que la corriente integradora avance de forma decidida hacia sus objetivos. Aspectos tales como los criterios de identificación de alumnos con necesidades educativas especiales y categorización de la enseñanza, la colaboración entre educación especial y general, la formación del profesorado o la evaluación de servicios y experiencias son sólo algunos de los componentes que requieren una constante reconsideración dentro del sistema educativo de cualquier país, para adaptarse a las tendencias innovadoras que se vayan desarrollando.

Finalmente, descendiendo (o ascendiendo) un paso más, consideramos que los cambios han de producirse también en un nivel más concreto y cercano a la realidad cotidiana, como es el de la práctica educativa y la organización del aula. Las recomendaciones recogidas en la literatura por nosotros consultada, se orientan en esta triple dirección.

Sólo la estructuración del cambio de manera coordinada en los niveles que hemos señalado puede lograr, a nuestro entender, el objetivo final de una educación normalizada para todo individuo (cualquiera que sean sus características personales), y su integración completa en la sociedad.

Recomendaciones para una reforma educativa integradora

Se ha escrito muchísimo sobre el desarrollo de la integración escolar en el mundo en las últimas décadas.

En la abundante literatura producida al respecto, aparecen de forma recurrente algunos temas que por su carácter sugestivo para una mejora en este campo, merecen, aunque sea brevemente, una atención particular. Por otra parte, la lista no es exhaustiva, ni el orden en que se exponen indica una jerarquización de acuerdo con su importancia.

La excesiva categorización

Los esfuerzos realizados para establecer una correspondencia adecuada entre las necesidades de aprendizaje de un alumno y los criterios para el diseño de programas de educación que respondan a ellas, han llevado a constatar los efectos

negativos que conlleva el caracterizar las diferencias de los alumnos como parte de un sistema de clasificación y etiquetamiento, que si bien puede servir de base para la financiación y distribución de recursos en educación especial no guarda ninguna relación con las necesidades instructivas.

Las características de aprendizaje de un alumno se han considerado tradicionalmente como entidades estáticas que han dado lugar a categorías diagnósticas imprecisamente definidas. Pero, afortunadamente, en los últimos años se tiende a otorgar una mayor atención a la naturaleza dinámica del proceso instructivo considerado como producto de una interacción entre factores tales como las actitudes del profesorado, las características del diseño de los programas o las relaciones con los compañeros.

Esto hace que en la actualidad se preconicen programas educativos no categóricos y métodos de valoración de base curricular en el campo de la educación especial.

Así, por ejemplo, Reynolds, Wang y Walberg (Reynolds y otros 1987) indican que las categorías utilizadas en educación especial aplicadas fundamentalmente a alumnos deficientes ligeros no son válidas como indicadores de formas particulares de educación, añadiendo que su utilización es costosa, ineficaz y produce excesiva compartimentalización en los programas escolares. Frente a esto recomiendan el diseño de nuevos programas en los que participen conjuntamente educadores especiales y regulares.

Tucker (Tucker 1985) señala, por otra parte, que aunque la literatura relativa a la valoración de los deficientes se ha concentrado fundamentalmente en el diagnóstico orientado a la asignación a un programa (placement), existe escasa evidencia de que tal diagnóstico aporte datos relevantes para una intervención educativa adecuada. En esta línea recomienda como alternativa la valoración con base curricular (CBA) que proporcionará mayor adaptación entre la capacidad del alumno y la enseñanza, reduciendo al máximo el bajo rendimiento escolar.

No obstante, cabe añadir que lo que surgirá a partir de las críticas a una excesiva categorización será una nueva forma

de clasificación, quizás también categórica, pero posiblemente más dimensional que tipológica, más funcional que etiológica y con capacidad de aplicación más positiva en el campo de la educación.

La preparación del profesorado

Este es otro de los aspectos ampliamente abordados en la literatura y uno de los que más problemas ha planteado en aquellos países que han apostado por la integración escolar del deficiente como alternativa educativa.

Todo cambio, cualquiera que sea el ámbito en el que se produzca, encuentra cierta resistencia por parte de quienes han de verse afectados por él y la innovación que supone la integración escolar no constituye una excepción.

Pero es sin duda el profesorado (especial o regular), artífice junto al alumnado del proceso educativo, quien manifiesta esta resistencia en mayor medida.

Como indica García Pastor (G. Pastor 1 988) al referirse a los maestros de clases ordinarias, para el profesor que se ha formado y trabajado en un tipo de escuela —la única que ha habido— que entendía que los niños con minusvalía necesitan unos programas específicos, en unos centros específicos, la integración supone una revisión de este supuesto que le hacía dedicarse a la educación de los "niños normales" e incluso rechazar cualquier problema en su clase, entendiendo que no era de su competencia.

De otro lado la resistencia al cambio por parte de los educadores especializados ha motivado la producción de innumerables artículos y trabajos tratando de justificar la existencia de servicios educativos especiales que de algún modo consideraban amenazada.

Es interesante señalar a este respecto que en consideración de los propios maestros de clase ordinaria, uno de los motivos de su resistencia a aceptar en sus aulas a alumnos con necesidades educativas especiales es precisamente la falta de una preparación profesional adecuada que les capacite para educar a un colectivo heterogéneo y diversificado. De acuerdo con ello, parece necesario otorgar una atención

especial al desarrollo de programas de formación del profesorado (ya se hallen éstos orientados a conseguir la titulación necesaria para el desempeño de la función educativa posterior o como cursos de reciclaje en el propio puesto de trabajo) más ajustados a las exigencias de la actual corriente integradora.

Diversos autores han señalado este tema como prioritario. Así Hegarty (Hegarty 1989) indica que el desarrollo profesional de los maestros, junto con la organización académica y el curriculum, constituyen la base de la reforma escolar.

También Margolis y McGettigan (Margolis y McGettigan 1 988) hacen referencia a este tema cuando indican que la perspectiva de vencer la resistencia de los maestros de clases ordinarias hacia la integración escolar aumenta cuando éstos consideran que han adquirido o pueden adquirir el conocimiento y la competencia necesaria para atender a todos sus alumnos.

En su artículo estos autores proponen además algunas estrategias que en manos de un equipo consultivo experto podrían prevenir o reducir la resistencia del profesorado a los cambios en el proceso educativo impuestos por la integración. Tales serían, por ejemplo, la mayor participación del profesorado en la toma de decisiones, el desarrollo de expectativas realistas en los maestros, la clarificación de la normativa escolar, el apoyo interpersonal, la promoción de la satisfacción personal de los educadores mediante un "feedback" continuado, etc.

Finalmente Munson (Munson 1986-7) abundando en el tema de la importancia de la correcta preparación del profesorado para desarrollar su función docente, indica que los programas de formación, ya sean de capacitación o de reciclaje, deben de ofrecer entrenamiento en capacidades específicas que garanticen que los maestros de educación regular son capaces de individualizar los programas educativos para responder a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos integrados en clases ordinarias.

En cuanto a posibles sugerencias para vencer la resistencia que ofrecen los educadores especializados a la innovación integradora, consideramos válida la propues-

ta que realizan los promotores de la REÍ y que establece la incorporación a la educación ordinaria no sólo de los alumnos con necesidades educativas especiales, sino también, y conjuntamente, de los recursos y del profesorado de educación especial, incorporado este último como facilitador, consultor, etc., como se expondrá en un próximo artículo.

La colaboración entre educación ordinaria y educación especial

También este aspecto ha sido objeto de muchos artículos y trabajos, sobre todo entre los profesionales de la educación en Estados Unidos en el contexto del debate sobre la Iniciativa de Educación Ordinaria y a nivel de reforma del sistema educativo.

En un plano más concreto de la práctica docente, Miller (Miller 1990) en un artículo reciente, formula algunas propuestas en esta línea que resumimos a continuación:

- Los profesores de educación regular y especial deben aprender a hablar y comunicarse mediante diálogos plenos de contenido.
- Unos y otros deben observarse mutuamente durante el desempeño de sus funciones docentes.
- Los educadores especiales y los maestros de clases ordinarias necesitarán algún tiempo para dominar las nuevas técnicas para llevar a cabo su trabajo en la escuela.
- Se ofrecerá a los profesores la oportunidad no solamente de participar en el proceso de mejora, sino también de liderar el cambio y reflexionar sobre él.
- El personal escolar deberá pasar del diálogo, la reflexión y la observación a la acción, antes de que todo esté agotado con la posibilidad de modificar los planes que no funcionen sobre la marcha.
- Los maestros y administradores de la educación necesitan formar grupos de apoyo y participación que se extiendan más allá de los límites de su escuela o distrito concretos, para

lograr un mayor enriquecimiento de su práctica educativa.

Todas estas sugerencias se ofrecen como punto de partida para el diálogo y preludio de una acción colaboradora entre educadores especiales y maestros de clases ordinarias, ya que es mediante el diálogo y la colaboración como se producirá el cambio en las escuelas. Esta es la lección que, según la autora, nos ofrece la integración.

La necesaria evaluación

Todo proceso de reforma requiere, además de una normativa reguladora de los cambios que han de configurarla, un sistema de evaluación de las distintas experiencias en las que se concretizan esos cambios.

La reforma educativa que viene dándose en los diferentes países del mundo, basada en la filosofía de integración social de la persona con minusvalía, no puede eludir esa necesidad. Por ello, en la mayoría de esos países se desarrollan trabajos de investigación que valoran los resultados de diferentes modelos, prácticas y programas integradores, orientados a situar al alumno con necesidades educativas especiales en el contexto normalizado de su propio entorno. Como hemos visto anteriormente, incluso en países como Italia, lanzada inicialmente a una integración escolar indiscriminada, se concentran ahora los esfuerzos en evaluar los resultados de esa integración.

Evidentemente, los datos estadísticos sobre alumnos con deficiencia integrados, personal educativo contratado en programas de integración o fondos destinados a esos programas en cada país, aportan muy poco a la hora de analizar el éxito o fracaso de la integración escolar.

Incluso las leyes promulgadas con el fin de propiciar la integración de la persona con minusvalía en la sociedad, partiendo de su educación en el sistema educativo ordinario, tendrán escaso valor si no se sigue cuidadosamente el proceso de aplicación de las mismas. Un país cualquiera puede ocupar uno de los primeros puestos porque su normativa en educación sigue una filosofía integradora, pero mientras no se pregunte por el resultado de sus pro-

gramas en el rendimiento escolar y el bienestar social de los alumnos diferentes, mientras no evalúe de forma sistematizada los resultados de esos programas en la integración posterior de dicho individuo diferente en su entorno laboral y social, mientras ese país no mantenga una postura abierta y de observación hacia las experiencias de otros países y, aún más, a los resultados de las suyas propias, tratando de aprovechar cuanto de positivo puedan ofrecer, su posición "aventajada" valdrá para poco más que para recrearse y elaborar pomposos informes.

Hay que valorar y evaluar el proceso de integración a gran escala en el sistema educativo como tal y en un ámbito más reducido a nivel de la escuela y del aula, y hay que realizar esta evaluación mediante modelos válidos y eficaces.

Aunque se han realizado numerosos estudios sobre diversos aspectos de la integración, ha habido pocos que hayan tratado de ofrecer un modelo comprensivo para valorar el marco integrado de la escuela y la clase. Una excepción a esta ausencia podrían constituirlos dos trabajos de W. N. Bender, que discurren por esta línea y pasamos a resumir brevemente.

En el primero de ellos (Bender 1986-87) el autor presenta un modelo de evaluación que incluye valoración no sólo de las prácticas educativas desarrolladas en clase, sino también de los resultados obtenidos por los alumnos y de las actitudes de los maestros. Además, el modelo trata de identificar tanto los factores positivos como los negativos en la práctica del maestro, ofreciendo alternativas concretas para solucionar estos últimos. El modelo utiliza además como forma de evaluación la valoración de profesionales, ya indicada en la literatura previa, y la autoevaluación del propio maestro.

En el segundo trabajo (Bender 1988) la autora explora las razones que hacen precisa la valoración de un marco educativo que facilite la integración de los alumnos con deficiencia media y ligera. Ofrece asimismo algunas orientaciones sobre el contenido que debe tener la evaluación y cómo ha de llevarse a cabo el proceso de valoración, recomendando finalmente un desarrollo más amplio de instrumentos de medida, para valorar el medio educativo, un mayor entrenamiento de los evaluado-

res, la comunicación más eficaz de los resultados de la evaluación al profesorado y la puesta en práctica de las recomendaciones sugeridas por dicha evaluación.

Esta es una muestra de cómo algunos autores entienden la evaluación aplicada a la integración escolar. Existirán otras muchas formas, posiblemente distintas, pero todas consensuadas en cuanto a un aspecto básico de la misma: su necesidad.

La práctica educativa. Modelos. Organización del aula

Ulan Romeu, al estudiar los factores relacionados con el desarrollo de programas de integración, indica en uno de sus artículos (Ulan 1988) "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". Y afirma asimismo "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" (pág. 48).

Ulan y otros autores en la misma línea plantean pues una reforma que ha de considerar seriamente los cambios necesarios a nivel de práctica educativa si se desea una integración escolar exitosa.

El interés en el desarrollo de estos cambios de la manera más eficaz posible ha cristalizado en la propuesta de diversos modelos orientados a mejorar la función del docente en el nuevo marco integrado.

El analizar en profundidad cada uno de los modelos propuestos desborda la extensión de este artículo. No obstante, vamos a citar brevemente los modelos que han tenido una mayor aplicación o han sido más ampliamente debatidos o investigados, describiendo sus principales características.

— Aprendizaje cooperativo (Cooperative learning). Es un modelo que utiliza las actividades realizadas en un grupo con un objetivo común y en el

que cada miembro se orienta a alcanzar esa meta. Se consigue así la interacción entre los alumnos puesto que deben coordinar sus esfuerzos para lograr un fin único.

- Instrucción individualizada (Individualized instruction). Modelo diseñado para responder a las necesidades educativas especiales de cada uno de los alumnos. La programación se basa en el criterio marcado por las características del individuo más que en la norma esperada de su grupo de referencia.
- Programas de progreso continuado. En estos modelos los alumnos avanzan a su propio ritmo a través de una secuencia de objetivos educativos claramente definidos. Sin embargo, son instruidos en pequeños grupos compuestos de alumnos con un nivel de capacidades similar. A menudo son evaluados y reagrupados según los resultados de dichas evaluaciones.
- Individualización apoyada por equipo (Team-assisted individualization, TAI). Modelo diseñado para lograr conjuntamente los efectos positivos de la cooperación entre alumnos de varios niveles de rendimiento y de la instrucción orientada al nivel y ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos.

Por ello, incorpora elementos del aprendizaje cooperativo y de la instrucción individualizada.

Los alumnos de capacidades heterogéneas son distribuidos en pequeños grupos de aprendizaje; se les estimula a que se ayuden mutuamente en la explicación de conceptos y en la revisión del material antes de proceder a un test. Los maestros presentan nuevo material directamente y en pequeños pasos; orientan a los alumnos en la práctica inicial y comprueban la comprensión de lo enseñado antes de que el alumno pase a ponerlo en práctica por sí mismo. Una de las características únicas del TAI es su utilización de ejercicios y tests de tiempo controlado en secuencias de hechos para desarrollar automatismos o capacidades rudimentarias aplicables a tareas más complejas.

- Modelo de ámbitos adaptados de aprendizaje (Adaptive learning environments model, ALEM). Es un programa instructivo diseñado con el objetivo global de proporcionar experiencias de aprendizaje adaptadas a las diferencias de los alumnos en el marco del aula ordinaria.

El ALEM contiene 12 dimensiones programáticas importantes. Nueve de ellas están relacionadas con el proceso de proporcionar una enseñanza adaptada y tres se orientan hacia la puesta en práctica de dicha enseñanza en la clase. Estas dimensiones combinadas apoyan:

- a) la identificación temprana de los problemas de aprendizaje mediante un sistema de diagnóstico estrechamente relacionado con el componente instructivo del programa
- b) el "desetiquetamiento" de los alumnos "especiales" y la descripción de las necesidades educativas en términos instructivos más que categóricos
- c) planes educativos diseñados individualizadamente
- d) la enseñanza de capacidades de autocontrol que permitan al alumno asumir una mayor responsabilidad en su aprendizaje.

La implantación del ALEM se halla apoyada a nivel de las escuelas y los distritos escolares por un sistema de aplicación constituido por cuatro componentes fundamentales referidos a formación y desarrollo del personal, acción educativa coordinada en equipos, agrupamiento por edades heterogéneas e implicación de los padres en el programa.

Este modelo ALEM inicialmente propuesto por Wang (Wang 1980), ha dado lugar a muchas derivaciones y ha sido experimentado, criticado y aplaudido por diversos autores, siendo abundante la literatura existente sobre él.

- Otros modelos. Además de los expuestos hasta aquí, otros modelos

han sido propuestos y aplicados en los marcos integrados. Así el modelo de Enseñanza Cooperativa descrito por Bauwens (Bauwens y otros, 1989) se refiere a un enfoque educativo en el que educadores generales y especiales trabajan de manera coordinada para enseñar conjuntamente a grupos de alumnos de características académicas y temperamentales heterogéneas en marcos integrados.

En cuanto a la instrucción mediante los compañeros (Peer-mediated instruction) es otro modelo muy utilizado en la enseñanza de capacidades sociales en ámbitos integrados, estimulando al alumno con minusvalía a participar en los juegos y en otras interacciones sociales, estimulado por el compañero no deficiente previamente entrenado para ello.

En definitiva, todos los esfuerzos se dirigen a lograr que la integración escolar sea una realidad positiva y para ello se ofrecen alternativas diferentes aplicables en el marco del sistema educativo, de la escuela y del aula. Stainback y Stainback, Wang y Slavin resumen estas alternativas y estrategias en diferentes trabajos que aparecen citados en la bibliografía para su consulta por el lector interesado.

Conclusiones

En resumen la elaboración de nuestro trabajo nos ha llevado a las siguientes conclusiones:

1. Si bien la integración escolar como ideología está comúnmente aceptada, en la práctica los esfuerzos se concentran actualmente en cómo llevarla a cabo de modo eficaz. El debate no se plantea ahora sobre integrar o no integrar, sino sobre cómo integrar. A pesar del consenso sobre las ventajas de la integración, la forma de ponerla en práctica varía de unos países a otros.
2. En línea con esta realidad, se han propuesto y se están experimen-

tando diversos modelos de educación integrada, cuyos resultados en los diferentes países deben seguirse con atención.

3. En la evolución de la integración escolar en los últimos años, se perfila como necesaria una mayor coordinación entre quienes establecen las leyes y normas para una política educativa integradora y quienes tienen como función el llevar a la práctica dicha normativa, sin olvidar a los profesionales de áreas no directamente relacionadas con la educación.
4. En términos de programación de la enseñanza se sugiere como deseable el orientar mayores esfuerzos hacia la globalización de los contenidos, el diseño del curriculum y la atención a las necesidades educativas individuales, dejando a un lado la excesiva categorización de los programas según diferentes excepciones y la costosa gestión administrativa y burocrática que conlleva.
5. En cuanto a la planificación de un sistema educativo integrado, hay que señalar la necesidad de una mayor atención a la configuración de alternativas integradas en la etapa post-escolar, que garanticen la continuidad de los logros obtenidos anteriormente y faciliten la integración del individuo diferente en el mundo laboral y en la sociedad.
6. Respecto al nivel de integración logrado en los países en que se ha aplicado esta alternativa educativa, cabe decir que la integración física está prácticamente generalizada, la integración funcional es un hecho en bastantes países y la integración curricular en muy pocos.
7. Los alumnos más fácilmente integrados han sido los que presentaban limitaciones físicas y sensoriales, deficiencia psíquica media y moderada y los afectados por diversos problemas de aprendizaje. En el otro extremo, los alumnos con dificultades características y de

comportamiento, con deficiencia mental severa y profunda y con deficiencias múltiples, son hoy, todavía, difícilmente integrables en el sistema actual de educación general.

8. Se requiere mayor énfasis en el proceso de evaluación de la integración escolar, de acuerdo a un diseño amplio que abarque también la etapa de postescolarización, con el fin de valorar en qué medida se ha logrado el objetivo fundamental de integrar en la sociedad al individuo diferente.
9. Las actitudes sociales hacia la persona con minusvalía parecen haberse modificado positivamente gracias a la integración escolar. Esto se ha traducido en una mayor aceptación del niño diferente por parte de sus compañeros, los padres de éstos y los educadores. Paradójicamente, son los padres de los propios afectados por una minusvalía, quienes más resistencia manifiestan ante la integración escolar, resistencia justificada por su desconfianza hacia la eficacia del sistema educativo ordinario. La modificación de estas actitudes negativas (también manifestadas por gran parte de los profesores regulares) es otro de los retos que se presentan a los planificadores de la integración escolar.
10. En línea con lo anterior, se sugiere una mayor atención a la formación integral de los educadores para que todos los maestros puedan dar respuesta a la extensa gama de necesidades educativas con que puedan enfrentarse en el desarrollo de su función. Esto, sin duda, contribuirá enormemente a modificar sus actitudes de rechazo hacia la integración, originadas muchas veces en la desconfianza, que tienen de su propia capacidad.
11. Finalmente, se aprecia también una necesidad de reforma en cuanto a la dotación y utilización racionalizada de los servicios de apoyo ofrecidos por la educación especial a la integración escolar.

proponiéndose distintas alternativas que van desde la integración global de alumnos y profesorado "especiales" al régimen educativo ordinario (como en Estados Unidos), a la coexistencia temporal de escuelas integradas y especiales, como una vía intermedia y progresiva hacia la integración escolar total (como se expresa en las recomendaciones del Consejo de las Comunidades Europeas).

Sagrario Sanz del Río

BIBLIOGRAFÍA

- BAUWENS, J. y otros.:** "Cooperative teaching: a model for general and special education integration". *Remedial and Special Education*, vol. 10, n.º 2, 1989, págs. 17-22.
- BENDER, W. N.:** "The other side of placement decisions: assessment of the mainstream learning environment". *Remedial and Special Education*, vol. 9, n.º 5, 1988, págs. 28-33.
- BENDER, W. N.:** "Effective educational practices in the mainstream setting: recommended model for evaluation of mainstream teacher classes". *The Journal of Special Education*, vol. 20, n.º 4, 1986-1987, págs. 475-487.
- GARCÍA, C.:** "Investigación sobre integración: una aproximación cualitativa". *Tavira*, n.º 5, 1988, págs. 73-88.
- HEGARTY, S.:** *Modifying the school's academic organisation and teaching approaches*. Integration at Work: The First European Community Conference on Handicap and Education. Rotterdam, Pedologisch Instituut, 1989, págs. 92-99.
- ILLAIM, N.:** "Estudio de los factores relacionados con el desarrollo de programas de integración". *Anales de Pedagogía*, n.º 6, 1988, págs. 37-51.
- MARGOLIS, H. y McGETTIGAN, H.:** "Managing resistance to instructional modifications in mainstreamed environments". *Remedial and Special Education*, vol. 9, n.º 4, 1988, págs. 15-21.
- MILLER, L.:** "The Regular Education Initiative and school lessons from the mainstream". *Remedial and Special Education*, vol. 11, n.º 3, 1990, págs. 17-22.
- MUNSON, S. M.:** "Regular education teacher modifications for mainstreamed mildly handicapped students". *The Journal of Special Education*, vol. 20, n.º 4, 1986-87, págs. 489-502.
- REYNOLDS, M. y otros.:** "The necessary restructuring of special and regular education". *Exceptional Children*, vol. 53, n.º 5, 1987, págs. 391-398.
- SLAVIN, R. E.:** "General education under the Regular Education Initiative: How must it change? *Remedial and Special Education*, vol. 11, n.º 3, 1990, págs. 40-48.

STAINBACK, S. y otros.: "Classroom organization for diversity among students". *Educating all students in the mainstream of regular education*. Londres, Paul H. Brooks, 1989, págs. 131-142.

STAINBACK, W. y otros.: "Facilitating mainstreaming by modifying the mainstream". *Exceptional Children*, vol. 52, n.º 2, 1 985, págs. 144-152.

STAINBACK, W. y Stainback, S.: "Practical organizational strategies". *Educating all students in the mainstream of regular education*. Londres, Paul H. Brooks, 1989, págs. 71-87.

TUCKER, J.: "Curriculum-based assessment: an introduction". *Exceptional Children*, vol. 52, n.º 3, 1985, pág. 199-204.

WANG, M. C.: "Accommodating student diversity through adaptive instruction". *Educating all students in the mainstream of regular education*. Londres, Paul H. Brooks, 1989, págs. 183-197.

WANG, M. C.: "Adaptive instruction: building on diversity". *Theory into Practice*, vol. 19, n.º 2, 1980, págs. 122-127.