

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

REVISIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE INTEGRACIÓN ESCOLAR: PRINCIPALES RESULTADOS Y ORIENTACIONES

M.^a LUISA DUEÑAS BUEY (*)

I. CONDICIONANTES PREVIOS

Un elemento importante a tener en cuenta en el análisis de los resultados de las investigaciones sobre integración escolar es el tipo de niños deficientes integrados al que se refieren. Existen aún en todo el campo de la educación especial «considerables problemas conceptuales y lingüísticos» (Hegarty y Pocklington, 1981, p. 20), con las consiguientes posibilidades de confusión, tanto porque términos similares se usan para describir situaciones diferentes, como porque para designar colectivos muy próximos se usan términos distintos.

Debe destacarse la aportación metodológica efectuada por MacMillan et al. (1986), quienes refieren sus análisis a niños «ligeramente retrasados» (*midly handicapped*), englobando bajo este epígrafe cinco categorías: retrasados mentales educables, con dificultades de aprendizaje, con problemas de conducta, con problemas emocionales ligeros y con disfunción cerebral mínima; si bien es aún tema de investigación el que tales categorías de niños constituyan grupos distintos y separados o que, por el contrario, puedan constituir subconjuntos de un mismo grupo (*op. cit.*; Keogh et al., 1982). Tal planteamiento permite una cierta visión de conjunto, toda vez que una gran parte de las investigaciones sobre resultados de la integración se refiere a tales tipos de niños. Así, por ejemplo, en la revisión realizada por Kaufman y Alberto (1976) sobre los resultados de veintinueve investigaciones, son veinticinco las referidas a niños retrasados mentales educables y sólo cuatro se refieren a retrasados mentales entrenables.

Un segundo elemento importante a considerar es la implicación que puede tener el cambio que se ha producido en los últimos veinte años en la naturaleza de la educación especial (MacMillan et al., 1986) y, en particular, el cambio que se haya podido ir produciendo en las características exigidas para la clasificación del

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

retraso o la deficiencia de los niños; sobre todo, en el caso de una categoría de límites difusos, como la de «ligeramente retrasados» o «retrasados mentales educables», en la que además parece clara la importancia del factor tiempo y del factor espacio. Así, se suele señalar «la desconocida validez» (*op. cit.*, p. 690) de los resultados de las investigaciones sobre estos grupos de niños, que sólo serán válidos para el período de tiempo en el que los parámetros utilizados para definir el grupo considerado hayan permanecido invariables (*op. cit.*, p. *cit.*).

Es por ello por lo que unos autores insisten en la necesidad de tener siempre presentes los acontecimientos y avances de todo tipo, tanto de carácter social como educativo, e incluso las conclusiones de investigaciones sobre resultados en rendimiento escolar y adaptación social que han ido contribuyendo a la progresiva implantación de la integración escolar (por ejemplo, Corman y Gottlieb, 1978). Otros adoptan en su análisis una perspectiva cronológica, como Kaufman y Alberto (1976), quienes consideran que desde los análisis de los resultados relativos al progreso académico y social en el proceso de integración obtenidos por Cegelka y Tyler (1970) es necesaria tal perspectiva para valorar adecuadamente «los cambios metodológicos que se han ido produciendo a lo largo del tiempo» (*op. cit.*, p. 226).

2. CONSIDERACIONES TIPOLOGICAS

Para efectuar un análisis de los resultados de los estudios realizados sobre integración escolar parece necesaria una sistematización de tales estudios en función de la aproximación que efectúan en el tratamiento de dicho proceso. Siguiendo este criterio, nos interesa referir aquí tres importantes estudios de revisión que, en cierta medida, contribuyen a definir una tipología.

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

Un intento más sistemático para establecer una tipología de los estudios de investigación sobre integración lo encontramos en Hegarty y Pocklington (1981), quienes los clasifican en cinco grupos: estudios básicos, descriptivos, comparativos, cualitativos y de acción. Aportan una interesante panorámica de los estudios descriptivos y de los comparativos (de eficacia), si bien algo sesgada hacia la investigación británica. Debemos, asimismo, destacar sus reflexiones sobre el papel que juega la investigación en el largo y complicado proceso de implementación de la integración; cuestión tratada también con cierta extensión por Cave y Madison (1978).

Finalmente señalaremos que el intento tipológico efectuado por Wendell y Roberts (1982) pretende ser mucho más completo. Tratan de actualizar el estudio de Cave y Madison (1978) —el cual fue realizado para el comité Warnock y es

calificado por Hegarty y Pocklington (1981) como la primera revisión que cubre la investigación británica hasta 1976 (*op. cit.*, p. 53)—, analizando las investigaciones británicas del período 1979-1981. Reseñan un total de 337 estudios, englobándolos en cuatro grandes grupos (descriptivos, de valoración, de formación y de provisión), que a su vez se subdividen hasta alcanzar un total de veintiséis tipos de investigaciones.

La mayor parte de la investigación existente es descriptiva o comparativa —estudios de eficacia—, estando la investigación americana particularmente centrada en este último tipo (Hegarty y Pocklington, 1981; Hodgson et al., 1984); por lo que nos referiremos en los apartados posteriores a ambos tipos de estudios con algún detalle.

3. ESTUDIOS DESCRIPTIVOS

3.1. *Consideraciones sobre su contenido y alcance*

Como señalan Hegarty y Pocklington (1981), los estudios descriptivos han jugado un papel muy importante en el desarrollo de la investigación educativa, pues debidamente realizados, proporcionan una buena base para el planteamiento de los problemas y ayudan a la planificación. En relación con el tema concreto de la integración, tales estudios suelen referirse a las distintas categorías de deficientes y nos informan de las características que rodean la escolarización de niños deficientes en escuelas ordinarias (*op. cit.*, p. 50).

Se centran, normalmente, en analizar con detalle los distintos grupos de provisión educativa, de programas de integración, combinando la descripción propiamente dicha con el análisis de las múltiples variables que inciden en el proceso de integración e incluyendo interesantes orientaciones para la acción docente y administrativa (Hogson et al., 1984).

Debemos destacar que las publicaciones de este tipo son mucho menos numerosas, al menos en USA, que las referidas a estudios de eficacia, quizá porque estos últimos «permiten el uso de sofisticadas y poderosas técnicas de análisis de datos» (Hegarty y Pocklington, 1981, p. 51), «tendiendo a ignorar factores tales como las características (*ethos*) de la escuela y el amplio abanico de variables relativas al profesor» (*op. cit.*, p. 52) o quizá por su dificultad de medida y, por tanto, su difícil consideración en los tratamientos de datos numéricos.

En la bibliografía que recoge y analiza estudios de este tipo suele citarse el *Informe Warnock* como punto de referencia a partir del cual se observa con relativa claridad un progresivo, aunque lento, cambio en el enfoque de los mismos. Más que poner el énfasis en la categoría o el tipo de deficiencia de los niños, se pretende analizar las necesidades educativas especiales que precisan. En otros términos, se va pasando de estudios referidos a la educación de niños con un tipo de deficiencia (ciegos, sordos, deficientes físicos, deficientes psíquicos, etc.) a estudios de provisión educativa según la naturaleza de los problemas de los niños (problemas

de lenguaje y comunicación, motóricos, sensoriales, dificultad de cálculo y lectura, problemas de conducta, etc.). Se considera entonces que «la naturaleza de la deficiencia del niño puede, a menudo, ser mejor entendida examinando la respuesta del niño a algunas formas específicas de enseñanza o de tratamiento» y, así, los estudios y análisis de «tipos específicos de intervención o provisión pueden informar mucho sobre la naturaleza de los problemas de estos niños» (Wedell y Roberts, 1982, pp. 21-22).

3.2. Principales trabajos

La mayoría de los estudios que en líneas generales son susceptibles de incluirse dentro de este tipo y que hemos podido consultar o hemos visto mencionados son británicos. En la revisión de investigaciones de Wedell y Roberts (1982) se pone de manifiesto que el 41 por 100 de la investigación británica sobre educación especial en el período 1979-1981 lo constituyen estudios descriptivos en sentido estricto y que prácticamente otro 48 por 100 se puede considerar parcialmente de este tipo (modos de organización y de provisión de servicios, formación de profesores y padres, tecnología educativa, etc.).

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

En conclusión, esta línea de estudios ha estado ligeramente alejada del interés de los investigadores, sobre todo en comparación con el quizá excesivo auge que han tenido los estudios de eficacia; aunque en los últimos años parece que estamos asistiendo a un resurgimiento, unido al reconocimiento del interés que pueden tener tanto desde el punto de vista docente como desde el administrativo.

4. ESTUDIOS DE EFICACIA

4.1. *Primeras consideraciones: su contenido*

En líneas generales, los estudios de eficacia comparan los progresos de los alumnos deficientes escolarizados en clases especiales dentro de escuelas normales —ordinarias— con los del mismo tipo de niños escolarizados dentro de clases ordinarias —integrados—. Solamente «unos pocos estudios han comparado alumnos en escuelas especiales y en escuelas ordinarias, y ello parece que se reduce a Gran Bretaña» (Hegarty y Pocklington, 1981, p. 53).

Dichos progresos o dicha eficacia de clases especiales y ordinarias se consideran en la mayoría de los casos en términos de rendimiento académico y/o, con mucha menor frecuencia, en términos de adaptación y aceptación sociales.

Los estudios comparativos realizados con alumnos retrasados mentales educables (EMR) escolarizados en clases especiales y con alumnos de bajo cociente intelectual integrados en clases ordinarias han contribuido de manera importante a impulsar el proceso de integración, como señalan Corman y Gottlieb (1978), toda vez que han puesto de manifiesto la escasa efectividad de las clases especiales. En efecto, tales estudios indicaron que en las clases especiales los alumnos no avanzaban más ni en rendimiento escolar ni en adaptación social que en las clases regulares (Budoff, 1972; Christopolos y Renz, 1969; Dunn, 1968; Lilly, 1970).

4.2. *Alumnos considerados*

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

La casi general referencia de los estudios de eficacia a este tipo de niños tiene una justificación empírica, pues se ha contrastado que los niños medianamente retrasados integrados en las clases normales son los que obtienen resultados positivos, tanto en el desarrollo académico como en la adaptación social (Carlberg y Kavale, 1980), mientras que la «educación de niños con deficiencias severas en escuelas y clases regulares no siempre es fácil y requiere creatividad y mucho esfuerzo» (Taylor y Ferguson, 1985, p. 142). También debemos tener en cuenta que tales tipos de niños constituyen el núcleo principal de los sujetos susceptibles de integración en los términos exigidos por la legislación americana (MacMillan et al., 1986).

Lo anterior tiene evidentemente una justificación teórica, ya que los niños «ligeramente retrasados» en su desarrollo cognitivo siguen una secuencia similar a la de los niños normales, pasando a través de todos los estadios de Piaget en el mismo orden, aunque a un ritmo más lento (Weisz y Zigler, 1979; Woodward, 1979;

MacMillan et al., 1986); en tanto que para los niños con disfunciones cerebrales la hipótesis de similar secuencia no parece que se cumpla (*ops. cit.*). Las diferencias entre los niños ligeramente retrasados y los niños normales son más de grado que de clase, pudiéndose considerar los primeros como principales constituyentes de la rama inferior de una distribución normal.

Habiendo señalado ya la importancia del factor tiempo (cf. el apartado 1), es de destacar también la importancia del factor espacio al categorizar a ciertos niños como «ligeramente retrasados». Son varias las revisiones realizadas en USA que hacen hincapié en la presencia dentro de estos grupos de una amplia representación de niños procedentes de las minorías étnicas que, en general, evidencian un retraso cultural notable (Hegarty y Pocklington, 1981; MacMillan et al., 1986). Por tanto, debemos tener siempre en cuenta la importancia del contexto sociocultural en el que se encuentra el niño para su valoración como sujeto de integración, así como el tipo de pruebas aplicadas o de criterios utilizados para ello.

4.3. Principales críticas

En general, existe un amplio consenso en cuestionar la metodología de los estudios de eficacia, poniéndose también de manifiesto que no llegan a conclusiones claras sobre las ventajas o desventajas de los distintos tipos de provisión educativa y que sus contribuciones al desarrollo del currículum y del trabajo práctico en el aula son bastante limitadas (Hodgson et al., 1984, p. 4; Corman y Gottlieb, 1978, p. 271; Hegarty y Pocklington, 1981, p. 54; Cave y Madison, 1978, pp. 92 y 128).

Así, en algunos estudios de eficacia se ha encontrado que los alumnos integrados alcanzan puntuaciones más altas que los alumnos de clases especiales en tests estandarizados de lectura (Carroll, 1967; Meyers et al., 1975; Walker, 1978) y aritmética (Meyers et al., 1975). Otros estudios informan que no hay diferencia entre alumnos integrados y segregados en lectura o aritmética (Budoff y Gottlieb, 1976).

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

No obstante, entendemos que estudios de este tipo, salvados los problemas metodológicos antes apuntados —en base a diseños adecuados—, son convenientes, máxime sin en ellos se conjugan los aspectos cuantitativos y cualitativos. Constituyen, en consecuencia, una línea a seguir en la que, como siempre, el conoci-

miento y el análisis crítico de los errores de trabajos anteriores nos permitirán avanzar en la dirección adecuada.

4.4. Consideraciones sobre sus resultados

Se suele señalar la dificultad de generalizar los resultados de este tipo de estudios, tanto por lo general «pequeña escala» de los mismos (Cave y Madison, 1978) —circunstancia, si bien objetiva, no exclusiva de ellos—, como por el hecho de que «las variables humanas y situacionales nunca pueden ser totalmente controladas»; lo que convertiría en utópico el buscar conclusiones que resulten de aplicación universal (*op. cit.*, p. 128). No obstante, entendemos que todo ello puede soslayarse mediante un adecuado planteamiento de replicación sistemática.

Respecto al *avance escolar* podemos concluir, con MacMillan et al. (1986), que no parece ser una cuestión relevante el hecho de que los niños ligeramente retrasados avancen más en uno u otro tipo de escolarización, pues tal tipo de niños avanza muy poco en cualquier situación (*op. cit.*, p. 709). Sin embargo, un diseño del proceso de integración que posibilite una participación activa de los padres parece dar mejores resultados en ciertas áreas (Dueñas, 1988, y apartado 5).

Por lo que a la *adaptación social* se refiere, MacMillan et al. (1986) concluyen que todo parece indicar que la integración escolar de tal tipo de niños no mejora su *status* social, siendo siempre menos aceptados y menos conocidos que sus compañeros normales; por lo que estiman más necesario investigar sobre las causas subyacentes en las dinámicas de aceptación y rechazo que continuar obteniendo información sobre el hecho constatado del bajo *status* social de estos niños (*op. cit.*, p. 710).

Quizá la situación anterior no deba ser considerada de forma tan drástica, pues se estima que aproximadamente una sexta parte de los niños retrasados mentales educables (incluidos dentro de los ligeramente retrasados) es sociométricamente tan aceptada como la media de los niños normales (Gottlieb, 1980, p. 119).

4.5 Algunas conclusiones metodológicas

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

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

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

Todo el profesorado involucrado en el estudio debe presentar ciertas características comunes en términos de formación académica y de experiencia previa, e incluso de características individuales; es evidente su dificultad, aun en el caso de una planificación a largo plazo. No obstante, se estima (*op. cit.*) que puede tenerse un razonable grado de control de la variable «profesor» si todos los profesores implicados en el estudio han tenido una cierta experiencia profesional, con resultados positivos, en la educación de niños con dificultades.

Aunque las apreciaciones señaladas se refieren a circunstancias que deben concurrir en la realización de un estudio de eficacia, es clara su relación con el tema tan debatido de la formación de profesores para llevar a cabo un proceso de integración (Dueñas, 1988 a). Estudios realizados en USA en los años cincuenta y sesenta pusieron de manifiesto que un número significativo de profesores de educación especial tenían escasa formación en el tema; circunstancia que si bien se ha ido corrigiendo en los últimos veinte años (Kaufman y Alberto, 1976), no puede ser muy ajena a los comentarios sobre su deficiente formación: «un especialista no puede ser formado en cursos de tarde durante un año (...); debe hacerse durante un mínimo de dos años a tiempo completo (...)» (Frosting, 1980, p. 54).

5. CONSIDERACIONES FINALES: PARTICIPACION DE LOS PADRES

Habiendo destacado la mayor profusión de estudios de eficacia (o comparativos) frente a los estudios descriptivos, un cierto resurgimiento de estos últimos años por cuanto bien planteados resultan útiles para el trabajo práctico en el aula y desde el punto de vista de planificación y organización de experiencias, así como las fuertes críticas a las que han sido sometidos los primeros y las precauciones mínimas que deben tener en su planteamiento, no podemos concluir sin destacar también la relativa escasez de investigaciones, tanto descriptivas como de eficacia, centradas en la participación de los padres en los programas de integración.

En los principales trabajos de recopilación y síntesis de las investigaciones realizadas sobre el tópico de integración, reseñadas en los apartados anteriores, muy pocas referencias se encuentran sobre este tema. Como meramente indicativos, parece oportuno señalar los datos presentados por Wedel y Roberts (1982) sobre los estudios de investigación en educación especial realizados en el período de 1979 a 1981 en Gran Bretaña: de los 337 estudios analizados en dicho trabajo, solamente 19 (el 5,6 por 100) se refieren a la educación, formación y participación de los padres.

Lo anterior sorprende aún más si tenemos en cuenta que la aceptación de los padres y su involucración en los programas de integración pueden considerarse

como un elemento crítico y fundamental para el éxito de los mismos (Stetson et al., 1981); aceptación e involucración que pueden obtenerse y/o canalizarse a través de una participación activa de los padres en el proceso, lo que puede contribuir de forma positiva al éxito de la integración (Dueñas, 1988 b).

Es admitido que el diseño y la ejecución de una investigación sobre la incidencia de la participación de los padres en el proceso de integración exigen una estrategia cuidadosamente planificada que favorezca y motive dicha participación (Taylor y Ferguson, 1985); circunstancias que conocemos por nuestra propia experiencia para implementar una acción de los padres a través de unos *Programas conductuales educacionales* de apoyo a la integración (Dueñas, 1988 a) cuyos resultados parecen positivos en diversas áreas y, fundamentalmente, en la instrumental (*op. cit.*).

6. RESUMEN

Para realizar un análisis de los resultados de las investigaciones sobre integración escolar es preciso tener en cuenta una serie de elementos: contexto sociocultural en el que se llevan a cabo, identificación de terminologías, tipo de deficiencia al que se refieren dichos estudios, criterios exigidos para la clasificación del retraso o la deficiencia de los niños (en los que parece clara la influencia del factor espacio-temporal) y resultados de otras investigaciones.

La mayor parte de la investigación existente es comparativa —estudios de eficacia— o descriptiva. Escasean investigaciones que se centren en la participación de los padres en los programas de integración. La aceptación e involucración paternas pueden lograrse implementando una acción personal a través de Programas conductuales educacionales, que resultan muy positivos sobre todo en el área instrumental.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, E. M. *The disabled schoolchild: A study of integration in primary schools*. Londres, Methuen, 1973.
- Birch, J. W. «Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes». *The Council for Exceptional Children*. Virginia, Reston, 1974.
- Budoff, M. «Providing special education without special classes». *Journal of School Psychology*, 10, 1972, pp. 199-205.
- Budoff, M. y Gottlieb, J. «Special class EMR children mainstreamed: A study of an aptitude (learning potential) x treatment interaction». *American Journal of Mental Deficiency*, 81, 1970, pp. 1-11.
- Carlberg, C. y Kavale, K. «The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis». *Journal of Special Education*, 14, 1980, pp. 295-305.
- Carroll, A. W. «The effects of segregated and partially integrated school programs on self-concepts and academic achievement of educable mental retardate». *Exceptional children*, 34, 1967, pp. 93-96.
- Cave, C. y Madison, P. *A Survey of Recent Research in Special Education*. Windsor, National Foundation for Educational Research (NFER), 1978.

- Cegelka, W. J. y Tyler, J. L. «The efficacy of special class placement for the mentally retarded in proper perspective». *Training School Bulletin*, 67, 1970, pp. 33-68.
- Christopolos, F. y Renz, P. «A critical examination of special education programs». *Journal of Special Education*, 3, 1969, pp. 371-380.
- Cope, Chr. y Anderson, E. «Special Units in Ordinary Schools». *Studies in Education* (new series), 6. University of London, Institute of Education, 1977.
- Corman, L. y Gottlieb, J. «Mainstreaming Mentally Retarded Children: A Review of Research», en N. R. Ellis (Ed.), *International review of research in mental retardation* (vol. 3). Nueva York, Academic Press, 1978, pp. 251-275.
- Department of Education and Science (DES) «Units for Partially-Hearing Children». *Education Survey*, 1, Londres, HMSO, 1967.
- «Slow learners in secondary schools». *Education Survey*, 15, Londres, HMSO, 1971.
 - «The Education of the Visually Handicapped», *Vernon Report*, Londres, HMSO, 1972.
- Dueñas, M. L. *Análisis y valoración de un ensayo de integración escolar en Madrid-capital* Tesis Doctoral. Madrid, UNED, 1988 a.
- «Experiencia educativa de participación de los padres en el proceso de integración escolar de sus hijos». *IX Congreso Nacional de Pedagogía*, Alicante, 1988 b.
 - «Revisión de algunos modelos de provisión de la educación especial de interés desde el punto de vista de la integración escolar». *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*. Barcelona, 1989 (en prensa).
- Dunn, L. M. «Special education for the mildly retarded: Is much of it justified?» *Exceptional Children*, 35, 1968, pp. 5-22.
- Frosting, M. «Meeting Individual Needs of all Children in the Classroom Setting». *Journal of Learning Disabilities*, 13, 1980, pp. 51-54.
- Gottlieb, J. (Ed.) *Educating mentally retarded persons in the mainstream*. Baltimore, University Park Press, 1980.
- Hegarty, S. et al. *Integration in Action. Case Studies in the Integration of Pupils with Special Needs*. Windsor, NFER-NELSON, 1982.
- Hegarty, S. y Pocklington, K. *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Windsor, National Foundation for Educational Research (NFER), 1981.
- Hodgson, A. et al. *Learning Together*. Windsor, NFER-NELSON, 1984.
- Jameison, M. et al. *Towards Integration: Study of Blind and Partially Sighted Children in Ordinary Schools*. Windsor, National Foundation for Educational Research (NFER), 1977.
- Kaufman, M. E. y Alberto, P. A. *Research on Efficacy of Special Education for the Mentally Retarded*, en Ellis (Ed.), 1976, pp. 225-255.
- Keogh, B. K. et al. *A system of marker variables for the field of learning disabilities*. New York, Syracuse University Press, 1982.
- Lilly, M. S. «Special education: A teapot in a tempest». *Exceptional Children*, 37, 1970, pp. 43-49.
- MacMillan et al. «Special Educational Research on Mildly Handicapped Learners», en M. C. Witrock, *Handbook of Research on Teaching* (A Project of the American Educational Research Association). New York-Londres, 1986 (3.ª edición), pp. 686-724.
- Meyer, E. L. y Altman, R. *Special Education*, en H. E. Mitzet (Ed.), 1982, pp. 1739-1748.
- Meyers, C. E. «Correlates of success in transition of MR to regular class», *Final Report Grant*, OEG-0-73-5263. Pomona, Calif. U.S. Department of Health, Education and Welfare (cit. por Corman y Gottlieb). 1978.
- Meyers, C. E. et al. *Regular class education of EMR students from efficacy to mainstreaming: A review of issues and research*, en Gottlieb (Ed.), 1980, pp. 176-206.
- Mitzet, H. E. (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. New York, The Free Press (5.ª edición), 1982.
- Stainback, S. y Stainback, W. (Eds.) *Integration of Students with Severe Handicaps into Regular Schools*. Reston, Virginia, The Council for Exceptional Children (CEC), 1985.

- Stetson, F. E. et al. *Options: A training program to present administrative option for implementing the least restrictive environment (LRE) mandate*. Annandale, Virginia, JWK International Corporation (cit. en Stainback y Stainback, 1985).
- Taylor, S. J. y Ferguson, D. *A Summary of Strategies Utilized in Model Programs and Resource Materials*, en S. Stainback y W. Stainback (Eds.), 1985, pp. 125-142.
- Walker, V. *The efficacy of the resource room for educating mentally retarded children*. Tesis doctoral. Temple University (no publicado, cit. en Corman y Gottlieb, 1970).
- «The efficacy of the resource for educating retarded children». *Exceptional Children*, 40, 1974, pp. 288-289.
- Wedell, Kl. y Roberts, J. «Special Education and Research: A Recent Survey». *Special Education: Forward Trends*, 1982.
- Weisz, J. R. y Zigler, E. «Cognitive development in retarded and nonretarded persons: Piagetian tests of the similar sequence hypothesis». *Psychological Bulletin*, 86, 1979, pp. 831-851.
- Woodward, W. M. *Piaget's theory and the study of mental retardation*, en N. R. Ellis (Ed.), 1979, pp. 169-195.