

Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales en integración basadas en la investigación

por
NURIA ILLÁN ROMEU

INTRODUCCIÓN

La integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo ordinario, se ha convertido ya en una realidad reconocida y amparada por la legislación educativa que ha venido produciéndose en nuestro país desde la promulgación del Real Decreto 334/1985 de la Ordenación de la Educación Especial de 6 de mayo de 1985.

No voy a efectuar aquí una descripción detallada de los supuestos ideológicos y filosóficos en los que se apoya esta nueva corriente educativa, puesto que ello sobrepasa el objetivo de este trabajo en el que me propongo efectuar una revisión acerca de las investigaciones que se han ocupado de evaluar toda una serie de programas educativos tendentes a mejorar los resultados de la integración escolar a través de la enseñanza de habilidades sociales. No obstante, es preciso efectuar algunos comentarios que contribuyen a contextualizar el clima en el que se producen estos trabajos

que arrancan y se apoyan en los resultados obtenidos por los primeros estudios realizados sobre la eficacia de la integración.

Durante la década de los años 60, aproximadamente, y bajo el influjo de la filosofía de la normalización, se produce un giro importante en la evolución de las prácticas e ideologías que hasta el momento habían orientado a la Educación Especial.

Hasta entonces, la única respuesta educativa para los alumnos agrupados bajo distintas categorías de excepcionalidad la constituía su asignación a un aula y/o centro de Educación Especial, sobre todo, si su handicap era fácilmente apreciable (Déficit sensorial, Déficit motor, ciertos niveles de déficits psíquicos). La propia incapacidad del sistema educativo ordinario para ofrecer un tipo de educación diferenciada provoca la creación y proliferación de las aulas de Educación Especial y, hasta cierto punto, lo que sigue justificando su vigencia. Desde esta perspectiva, la existencia de un sistema educativo especial, materializado en las aulas y centros de educación especial, se justificó por toda una serie de argumentos en los que subyacía una actitud segregadora que perseguía, ante todo, un sistema educativo eficaz al que sólo debían acceder los más preparados. Entre estos argumentos (recogidos por INGALLS, 1982) me interesa destacar, aquel que postula que el ambiente de un aula regular no es el más adecuado para el desarrollo social y afectivo de los niños retrasados. Además se sugería que era muy posible que estos niños sufriesen un daño en su propia estima, que ya de por sí resultaba muy baja, si se les obligaba a competir con niños de inteligencia normal.

Frente a esta postura, los partidarios de la integración consideran que la asignación de un alumno a un aula de educación especial conduce, inevitablemente, a adscribirle una determinada etiqueta, que es precisamente lo que justifica su exclusión del sistema educativo ordinario. El hecho de colocar etiquetas puede producir graves daños, no sólo sobre la estima que los sujetos tienen de sí mismos sino sobre las expectativas que los demás mantienen acerca de sus posibilidades. El educador tenderá a basarse en la etiqueta a la hora de exigir y/o esperar un determinado rendimiento o comportamiento de sus alumnos. Del mismo modo, las aulas de educación especial producen de facto la separación física de los alumnos «especiales» del resto de sus compañeros normales; lo cual da como resultado que se formen ideas falsas, estereotipos y temores poco realistas de las personas impedidas.

La constatación de estos y otros argumentos en favor y/o en contra de la integración produce la realización de toda una serie de estudios de eficacia en los que se intenta averiguar las ventajas y/o inconvenientes, de uno u otro tipo de ubicación —Regular/Especial— sobre el nivel de logros sociales y emocionales en los sujetos con necesidades especiales.

En líneas generales, puede decirse que la información obtenida por una buena

parte de estos estudios iniciales (BENNETT, 1932; LAPP, 1957; ELEMBOGEN, 1957; JHONSON, 1950; BALDWIN, 1958), nos permite inferir que la asignación «física» de este tipo de alumnos en ubicaciones regulares no les conduce, por sí sola, a su plena integración social. Por el contrario, el aula regular puede ser percibida por el alumno retrasado como un medio en el que se le rechaza y no se le acepta.

De igual forma es importante destacar (THURSTON, 1959; CASSIDY y STANTON, 1959; JORDAN, 1960; MULLEN e ITAIN, 1961) que, en muchas ocasiones, las percepciones negativas de los profesores hacia estos alumnos ejerce un sesgo no sólo en sus valoraciones sino también, y eso es lo más importante, en los que efectúan los alumnos normales acerca de sus iguales.

En definitiva, una lectura en profundidad sobre estos trabajos (ILLÁN, 1989), nos ofrece un modelo bastante claro de la aceptación y/o rechazo social del que son objeto este tipo de alumnos, tanto en ubicaciones regulares como especiales. Así, aparece que los alumnos menos habilidosos y menos inteligentes son rechazados activamente por sus compañeros.

De ello se desprende una consecuencia muy importante para la integración, me refiero a la necesidad de potenciar programas de integración que incluyan la aplicación de técnicas adecuadas para ayudar a estos alumnos a interactuar adecuadamente con sus iguales y a desarrollar, progresivamente, conductas apropiadas que faciliten su integración.

Con ello no sólo lograremos su plena inserción social en el contexto normal del aula, sino que estaremos contribuyendo a la mejora de sus procesos de enseñanza/aprendizaje que, en última instancia, asumen un alto componente interactivo y de relaciones interpersonales bien conformadas.

LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES. ESTRATEGIAS PARA SU IMPLANTACIÓN

En este apartado voy a focalizar mi discurso en la descripción de las principales estrategias que han sido empleadas para la enseñanza de habilidades sociales tratando, al mismo tiempo, de aportar sintéticamente los resultados que, a la luz de los estudios realizados sobre el particular, pueden aportar al profesor y/o profesionales relacionados con el ámbito de la educación especial toda una serie de elementos de referencia susceptibles de ser aplicados a situaciones y/o programas de integración.

En los últimos treinta años, aproximadamente, se han desarrollado algunos procedimientos tendentes a dar respuesta a los problemas relacionados con el rechazo y

aislamiento social del que son objeto un sector bastante significativo de la población escolar. Aunque existe una literatura sustancial sobre la enseñanza de habilidades sociales (GOTTLIEB y LEYSER, 1981; GRESHAM, 1981; STRAIN y KERN, 1981; Nan HASSELY et al., 1971), es importante advertir que muy pocos estudios realizados en esta área han abordado directamente la problemática del alumno con necesidades educativas especiales o han incluido contextos educativos en los que se estuviera llevando a cabo experiencias de integración. No obstante, y debido a que los alumnos con dificultades en su aprendizaje suelen presentar a menudo déficits en sus habilidades sociales y en el procesamiento de la información (BRYAN, 1978; GOTTLIEB y LEYSER, 1981), la enseñanza de este tipo de habilidades y el refuerzo de conductos apropiados podrían constituirse en un recurso eficaz a la hora de mejorar la aceptación social de los alumnos con necesidades educativas especiales situados en aulas regulares integradas. La enseñanza de habilidades sociales incluye seis tipos diferentes de estrategias que a continuación pasaré a comentar.

— *Apoyo instructivo individual del profesor.* La mayor parte de los trabajos realizados en torno a la enseñanza de habilidades sociales se basan en la creencia de que los alumnos peor aceptados precisan de una instrucción directa que les enseñe cómo deben interactuar con sus iguales, con el fin de mejorar sus modos de relación y promover su aceptación e inserción plena dentro del aula. Esta estrategia de instrucción directa se denomina COACHING e incluye tres componentes esenciales:

- a) El profesor proporciona al alumno una regla o estándar de la conducta social.
- b) El alumno tiene la posibilidad de aplicar esa conducta en interacciones con otros compañeros.
- c) A los alumnos se les brinda la oportunidad de participar en un feed-back en el que son discutidos sus resultados, al tiempo que se les proporcionan sugerencias para que su conducta mejore.

En esta línea de trabajo se sitúan las investigaciones llevadas a cabo por ODEN y ASHER (1977) y GRESHAM y NAGLE (1980).

En la primera de ellas (ODEN y ASHER, 1977) se pretendió evaluar la estrategia de apoyo instructivo individual del profesor (coaching) como un método susceptible de ser empleado a la hora de instruir a los sujetos rechazados en aquellas habilidades sociales que les condujesen a una mayor aceptación por parte de sus iguales. El grupo

de alumnos participantes en el estudio, escogidos entre los que obtuvieron las puntuaciones más bajas en medidas sociométricas, fueron asignados aleatoriamente a tres condiciones experimentales: 1) *Apoyo instructivo individual del profesor (Coaching)*. Los alumnos recibían instrucción directa acerca de las habilidades sociales que pretendían ser mejoradas. Más adelante, se les daba la oportunidad de poner en práctica esas conductas en situaciones de juego con otros compañeros y, finalmente, se les sometía a una sesión en la que el instructor revisaba conjuntamente las conductas desplegadas y se les orientaba para que éstas mejoraran. 2) *Juego por parejas*. Los alumnos rechazados fueron emparejados con sus compañeros de clase con los que mantenían las mismas situaciones de juego que en la condición anterior, pero sin recibir el apoyo instructivo individual del profesor (Coaching). 3) *Control*. El experimentador sacaba fuera del aula a un alumno rechazado junto con otro compañero. En este caso la situación de juego era en solitario.

Paralelamente a la evaluación de la conducta se utilizaron diversas escalas sociométricas con el fin de obtener valoraciones relativas al juego, mejor amigo y el compañero de trabajo. Los resultados pusieron de manifiesto que los alumnos asignados a la condición de apoyo instructivo individual del profesor (Coaching) recibieron de sus compañeros las puntuaciones más elevadas en las actividades relacionadas con el juego. Un año más tarde, utilizando la misma escala, se comprobó que los alumnos entrenados mediante la estrategia de Coaching seguían mejorando.

En la investigación de GRESHAM y NAGLE (1980) se compara la efectividad de cuatro tipos de tratamientos en orden a mejorar la aceptación social de un grupo de alumnos rechazados. Los tratamientos sometidos a comparación fueron: 1) Apoyo instructivo individual del profesor (Coaching); 2) Modeling; 3) Coaching más Modeling y 4) Control. Los procedimientos de Coaching fueron similares a los empleados por ODEN Y ASHER (1977). El modelado consistía en una serie de seis películas en las que se representaban diversas situaciones en las que los niños protagonistas desplegaban las conductas sociales apropiadas, tales como el compartir, cooperar, animar a un amigo, etc... En la condición que combinaba el Coaching y el Modelado, los alumnos recibían versiones abreviadas de ambas estrategias; mientras que el grupo de Control miraba las películas con sus compañeros pero sin recibir ningún comentario. Los resultados de la investigación indicaron que los tres procedimientos experimentales fueron superiores a la situación de control a la hora de aumentar las puntuaciones en las interacciones sociales positivas. Del mismo modo, se pudo constatar que los efectos del tratamiento permanecieron al menos tres meses más tarde, período en el que les fue aplicada una medida sociométrica para evaluar las interacciones en el juego.

En otros trabajos también se comprueba la validez del Coaching como estrategia válida a la hora de conseguir una mejora en diversas conductas no adoptadas. En este sentido, cabe situar el trabajo desarrollado por COOKE y APOLLONI (1976), en el que se emplean el Coaching, el Modelado y las alabanzas para enseñar conductas apropiadas a un grupo de alumnos con trastornos de aprendizaje. Los efectos del tratamiento se generalizaron a todos los alumnos de la clase y se mantuvieron por un espacio de cuatro semanas. GOOTMAN, GONSO y SHULER (1976) utilizaron las técnicas de ODEN y ASHER (1977) para mejorar las valoraciones sociométricas de dos alumnos impopulares de tercer curso. Los efectos de tratamiento se mantuvieron a lo largo de nueve semanas. En los estudios de BORNSTEIN, BELLACK y HERSEN (1977) y ZAHAVI y ASHER (1978), la estrategia de Coaching también fue empleada con resultados muy positivos para aquellos alumnos que recibieron este tipo de entrenamiento.

La idea de utilizar el apoyo instructivo individual del profesor (Coaching) con los alumnos especiales nos parece muy atractiva. Es muy probable que los alumnos con retraso mental no hayan podido aprender las habilidades sociales necesarias debido a sus problemas en el aprendizaje, su pobre atención, sus déficits en el lenguaje o por cualquier otra dificultad que les haga exhibir conductas sociales inapropiadas. De ahí, la necesidad de proporcionar a estos sujetos una instrucción directa en la que se contemple el refuerzo, la posibilidad de ensayar y la repetición de situaciones de aprendizaje, puesto que tal y como señalan MERCER y SNELL (1977) resultan factores muy importantes a la hora de instruir a un alumno con necesidades especiales.

— *El Modelado.* La estrategia del modelado es muy similar a la del Coaching. En ambas, se parte de la idea de que los alumnos pobremente aceptados son aquellos que carecen de las habilidades sociales necesarias y que éstas pueden ser enseñadas bien por medio de una instrucción directa (Coaching) o bien por ejemplos dirigidos (Modeling). Sin embargo, en este tipo de estudios se emplean criterios distintos a los de la estrategia del Coaching para la identificación de las conductas aisladas y/o introvertidas. En este caso, el aislamiento social se identifica a través de la observación directa de la conducta de los sujetos, mientras que en la estrategia del Coaching se efectúa en base a las puntuaciones que estos alumnos alcanzan en medidas sociométricas.

Las investigaciones que utilizan el paradigma del modelado muestran a los alumnos ejemplos de niños ocupados en conductas apropiadas, a la vez que se les refuerza para que las imiten. Los modelos empleados pueden ser simbólicos —films o vídeos— o reales.

En esta línea de investigación destacan los trabajos desarrollados por O'CONNORS

(1969, 1972) en los que la estrategia del modelado se utilizó con muy buenos resultados.

En el primero de sus trabajos (O'CONNORS, 1969), se centró en evaluar la efectividad del modelado simbólico como un medio de incrementar la cantidad de conductas sociales en una muestra de alumnos introvertidos de Preescolar. El autor pidió a un grupo de profesores que identificaran a los cinco alumnos más introvertidos de sus aulas. Seguidamente estos alumnos fueron observados y sus conductas se registraron en base a cinco categorías de respuestas: Proximidad física, interacción verbal, mirar a, interacción con, y tamaño del grupo en el que se producía la interacción. Los alumnos fueron elegidos tomando en cuenta las observaciones efectuadas y los criterios empleados por el profesorado para su identificación.

Los treinta alumnos seleccionados fueron asignados aleatoriamente a dos condiciones: Control y experimental. Los alumnos del grupo experimental —Modelado— visionaron un film en el que se mostraban secuencias de niños de Preescolar interactuando en situaciones diversas. Las interacciones fueron seguidas de consecuencias positivas. A su vez, una voz en off enfatizaba la conducta apropiada de los modelos. A los alumnos del grupo de control se les pasó un film en el que se les mostraba las acrobacias de un grupo de delfines. Inmediatamente después de haber sido sometidos a ambos tratamientos, los alumnos fueron conducidos a sus aulas donde se les observó de nuevo. El análisis estadístico obtenido en ambas situaciones reveló la existencia de un aumento significativo en las interacciones sociales de los alumnos asignados a la condición de modelado, al ser comparados con sus homólogos del grupo de control.

En el segundo de sus estudios, O'CONNORS (1972) llevó a cabo una investigación en la que se compararon los efectos del modelado, el «shaping» (refuerzo a las aproximaciones de las conductas deseadas) y una combinación de ambas estrategias. Los resultados pusieron de manifiesto que el shaping produjo un aumento significativo en las interacciones de los sujetos. Del mismo modo se pudo constatar que los altos niveles de interacción conseguidos en el modelado y en el modelado más el «shaping» permanecían estables a lo largo del tiempo. Sin embargo, los efectos de la condición de «shaping» por sí sola, no permanecieron tan evidentes.

Investigaciones adicionales a las de O'CONNORS (EVERS-PASQUALE y SHERMAN, 1975; JAKIBCHUK y SMERAGLIO, 1976; KELLER y CARLSON, 1974) han contribuido a corroborar que los modelos de conducta apropiados transmitidos por medio de un film pueden incrementar las conductas sociales de los alumnos. No obstante, los efectos de este tratamiento fuera de la situación experimental, logran mantenerse como máximo de uno a cuatro meses. Este dato debe interpretarse con cierta

cautela debido a que la mayor parte de estos estudios carecen de evaluaciones periódicas para comprobar la generalización de los tratamientos empleados.

El uso de modelos reales (otros alumnos) para incrementar las conductas sociales de los alumnos introvertidos, ha sido uno de los procedimientos menos empleados por este tipo de estudios. La mayor parte de las investigaciones que han utilizado estos modelos (MARBURG, HOUSTON y HOMES, 1976; MORIS y DOLKER, 1974; PETTERSON y SCRIVEN, 1977), se han centrado en sujetos con retrasos severos y medios ubicados en aulas especiales. PETTERSON et al. (1977) puso de relieve que los alumnos de Preescolar normales fueron más efectivos como modelo para los alumnos deficientes que sus propios compañeros deficientes.

Los estudios revisados en esta sección nos permiten concluir que el modelado se constituye en una técnica efectiva para la enseñanza de habilidades sociales en niños aislados y/o introvertidos. Sin embargo, tal y como señala BANDURA (1969), el aprendizaje observacional implica un registro sistemático y una organización central del estímulo del modelo, su representación en códigos de memoria, imagen y verbales, y su subsecuente transformación de formas simbólicas a sus equivalentes motores. La ausencia de los efectos del modelo podría deberse por tanto a posibles deficiencias en el registro sensorial por una atención inadecuada a los detalles sociales más relevantes, o bien, a unas condiciones de refuerzo poco apropiadas. Estas precisiones constituyen un dato a tener en cuenta a la hora de aplicar esta estrategia con alumnos deficientes puesto que en algunos casos pueden aparecer deficiencias en los procesos señalados por BANDURA que actuasen en contra del uso de un aprendizaje observacional como una intervención adecuada para este tipo de alumnos. Sin embargo, los resultados ofrecidos por algunos estudios (MACMILLAN, 1977; MERCE y SNELL, 1977; ROBINSON, 1976), nos sugieren que las estrategias del modelado e imitación podrían ser utilizadas con éxito en alumnos con necesidades especiales.

— *Asesoramiento y apoyo personal (Counseling)*. Ha sido empleado como un medio de ayudar a los alumnos rechazados socialmente para que se conozcan en profundidad y crear en ellos una disposición para el cambio. Son representativas de esta estrategia las investigaciones llevadas a cabo por KRANZLER, MAYER, DYE y MUNGER (1966) y la de MAYER, KRANZLER y MATTHES (1967).

KRANZLER et al. (1966), empleo el Counseling para ayudar a un grupo de alumnos rechazados a que mejorasen su status social. Estos alumnos fueron asignados aleatoriamente a una de las tres condiciones experimentales siguientes: Asesoramiento y apoyo personal (Counseling). Los alumnos recibían sesiones de terapia individuales y/o grupales. Guía del profesor en la que los niños realizaban distintas tareas y el

profesor les compensaba. Control. A los cinco meses de haber finalizado el tratamiento les fue aplicado a todos los alumnos un test sociométrico. Los resultados pusieron de manifiesto que el grupo de asesoramiento y apoyo personal (Counseling) diferían significativamente del resto de los alumnos participantes en el estudio. Estas diferencias en favor del grupo de Counseling permanecieron siete meses más tarde, período en el que fue realizada una segunda evaluación.

Estos resultados constituyen una prueba evidente de la validez del Counseling, sin embargo, tal y como señalaron los autores el diseño empleado en su investigación no les permitió averiguar si fue el Counseling en grupo, el Counseling individual, o la mayor atención que recibió este grupo, lo que contribuyó a marcar tales diferencias. Esta situación condujo a los autores a mejorar su investigación en un estudio posterior (MAYER et al., 1967) en el que se empleaban las mismas condiciones experimentales. Sin embargo, este segundo intento fue incapaz de encontrar diferencias significativas en las medidas sociométricas aplicadas dos meses después de finalizado el tratamiento. En un intento por explicar la ausencia de diferencias significativas, MAYER et al. (1967), indicaron que el tratamiento había sido mucho más corto que el de su anterior investigación (1966). Lo cual les condujo a considerar que el aplicar un tratamiento de Counseling en un reducido período de tiempo no es efectivo para cambiar el status social de los alumnos rechazados.

Los estudios mencionados y la propia estructura en la que se fundamenta el Counseling nos muestran que su aplicación se encuentra limitada por ciertos presupuestos que el sujeto ha de poseer de entrada. Estos incluyen la propia capacidad de las personas para ser conscientes de su rechazo, de las razones que lo motivan y de una voluntad para querer mejorar su situación. Los resultados ofrecidos por MAYER et al. (1977) nos sugieren que quizás esta estrategia no sea la más adecuada para los alumnos con necesidades especiales. En su intervención pudieron constatar que los alumnos deficientes no eran conscientes, en la mayor parte de los casos, del rechazo del que eran objeto lo cual dificultó sus propios deseos de querer salir de esa situación y buscar nuevas estrategias de relación. Otra de las dificultades inherentes al Counseling tiene que ver con su alto componente verbal que opera en detrimento de la población de sujetos con necesidades especiales.

Refuerzo positivo. En esta sección revisaremos algunos de los trabajos que han intentado averiguar el efecto del refuerzo positivo a la hora de incrementar el status social de los alumnos rechazados y/o aislados. A esta línea de investigación responden los trabajos desarrollados por FLANDERS y HAVUMAKI (1963); RETISH (1968); ALDEW, PETTIGREW y SKIBA (1970). Los resultados obtenidos en cada una de

ellas, subrayan la influencia ejercida por el refuerzo positivo sobre el status social de los alumnos peor aceptados. El papel del profesor dentro de estos estudios es clave, puesto que es él el que se encarga de reforzar a sus alumnos, al tiempo que contribuye a generar situaciones en las que se favorezcan el desarrollo de situaciones personales positivas.

Al igual que sucedía en las diversas estrategias revisadas hasta ahora, estos estudios se han centrado exclusivamente en alumnos normales. Este dato podría resultar en cierto modo problemático si se pretendiese aplicar esta estrategia con alumnos deficientes integrados, a no ser que el aula regular transformase su dinámica de enseñanza habitual. Si las normas predominantes de las aulas regulares se siguen centrando sobre aspectos académicos y si la competitividad y el alto rendimiento sigue siendo altamente valorado, entonces es muy probable que los alumnos integrados tengan muy pocas oportunidades de ser reforzadas (Mac MILLAN, 1977).

Grupo de contingencias. Las investigaciones que emplean este procedimiento similar al de refuerzo directo, recompensan a los alumnos en base a su propia conducta, a la de toda la clase o a la de un grupo en particular. En la investigación desarrollada por WEINSOTT, CARSON y WILCHESKY (1979) fue evaluado un grupo de contingencias en la que los estudiantes introvertidos y sus compañeros recibían fichas en base a las conductas sociales apropiadas de los niños introvertidos. WEINSOTT et al. (1979) y BROWN, RESCHLY y SABERS (1974) constataron que este tipo de refuerzo incrementó las conductas de este tipo de alumnos y que éstas se mantenían por algún tiempo. Otros estudios han ofrecido resultados similares al emplear el grupo de contingencias, pero sus efectos no se mantuvieron una vez finalizado el tratamiento (BROWN et al., 1974; GRESHAM y GRESHAM, 1982; ROSENBAUN, O'LEARY y JACOB, 1975).

Modificación cognitiva de la conducta. Debido a que uno de los criterios básicos para el uso de los programas y habilidades sociales basados en el refuerzo se centra en el mantenimiento de la conducta deseada, algunos investigadores se han interesado en evaluar programas específicamente diseñados para prolongar el mantenimiento de tales conductas sometiendo la conducta objeto bajo el control cognitivo de los propios alumnos.

En los estudios que a continuación comentaré, las conductas que se pretenden alcanzar son sometidas al control de reforzadores externos que son sustituidos por métodos de autocontrol y/o autoreforzo. DRABNAM, SPITALNIK y O'LEARY (1973), reforzaron a estudiantes disruptivos para que alcanzasen un repertorio de

conductas sociales apropiadas. El refuerzo consistió, básicamente, en que estos alumnos tenían la posibilidad de evaluarse asimismos junto a sus profesores. Los resultados fueron muy positivos, ya que la conducta de estos sujetos mejoró notablemente y se mantuvo después del tratamiento. Estos resultados fueron replicados por RURKWITZ, O'LEARY e INONSMITH (1975) y BOLSTAD y JOHNSON (1972). Sus estudios pusieron de manifiesto que la autorregulación resultó más efectiva que el refuerzo de los profesores a la hora de conducir conductas disruptivas.

CONSIDERACIONES FINALES

En el apartado introductorio a este trabajo, ya aludimos al hecho de que los estudios de eficacia efectuados en torno a las relaciones sociales entre los alumnos «normales» y con «necesidades especiales» apuntaban que, en general, los alumnos deficientes ocupaban un status social inferior entre el grupo de sus iguales. Estos resultados, claramente desfavorables para este tipo de alumnos, contribuyó, en su momento, a cuestionar la idoneidad de una ubicación integrada y a poner en tela de juicio una de las razones fundamentales de la filosofía en que se apoya la corriente de la integración escolar.

La importancia de propiciar un status igualitario entre los miembros de un status superior —«alumnos normales»— y los miembros de un grupo minoritario —«alumnos con necesidades especiales»—, junto con la necesidad de poder disponer de los apoyos institucionales que faciliten este proceso, ha sido una cuestión ampliamente reconocida en el plano teórico pero muy descuidada cuando se contemplan los efectos del proceso de socialización en su vertiente práctica. En definitiva, en el modo en que transcurre la integración en las aulas y cómo ésta se ve o no entorpecida por la carencia de habilidades sociales adecuadas por parte de los alumnos que son integrados.

Las diversas estrategias reseñadas en el apartado anterior para la enseñanza de habilidades sociales —Coaching, Modelado, Consulting...—, podrían ser empleadas para conseguir que los alumnos con necesidades especiales lograsen adaptarse con mayor facilidad al clima de relaciones interpersonales propias de un aula regular. No obstante, existen en mi opinión ciertos factores inherentes a todo proceso integrador que deberían ser tenidos en cuenta si se pretende aplicar este tipo de estrategias.

Quizás, uno de los factores más importantes sea el del profesor de clase regular. Si tenemos en cuenta el modo particular en que han sido implementados los progra-

mas de integración, resulta poco probable el considerar que estos profesores poseen el tiempo y el entrenamiento necesario para llevar a cabo este tipo de programas.

Por otra parte, si los alumnos que han sido integrados son impopulares y/o introvertidos pero no disruptivos es probable que el profesor regular considere que el llevar a cabo un programa sistemático con estos alumnos no forme parte de su trabajo y traslade la responsabilidad al profesor especializado. Es en este punto, donde a mi modo de ver, surgirían los mayores problemas. La aplicación de este tipo de programas fuera del aula regular y por parte de un profesor especializado dificultaría el mantenimiento y la transferencia de sus efectos al aula regular.

Si tenemos en cuenta que uno de los aspectos más importantes es el de la generalización y el mantenimiento de las habilidades sociales aprendidas, las estrategias más apropiadas serían aquellas que se orientan específicamente a su generalización y mantenimiento. En este sentido tanto el Coaching como el Modelado podrían ser tenidos en cuenta para su aplicación a estudiantes especiales integrados. El Modelado, y particularmente el modelado simbólico, también podría ser una estrategia efectiva, aunque los resultados obtenidos por esta estrategia se encuentran limitados en la actualidad a alumnos preescolares de clase media.

El empleo del refuerzo positivo y las estrategias de autocontrol merecen una menor consideración dado que hasta el momento han sido utilizadas, única y exclusivamente, para conducir conductas disruptivas y no para mejorar las habilidades sociales per se.

En definitiva, la investigación sobre la enseñanza de habilidades sociales nos ha demostrado inequívocamente que las habilidades sociales de los alumnos rechazados, introvertidos y/o disruptivos pueden ser mejoradas de formas muy diversas, mantenerse a lo largo del tiempo y generalizarse a otras ubicaciones. La implicación de estos estudios para la problemática de los alumnos integrados es indirecta. Sin embargo, si tenemos en cuenta que estos alumnos son rechazados por sus iguales y que, en general, no poseen las habilidades sociales necesarias, estos procedimientos podrían ser en teoría adecuados para mejorar sus relaciones sociales y facilitar su proceso integrador. Del mismo modo, la aplicación de tales estrategias sería infructuosa si los estudiantes integrados son claramente etiquetados como tales o si su atención prioritaria dentro del aula regular ha de ser compartida con tratamientos específicos fuera del aula.

ABSTRACT

This paper presents a review of social ability programs that are applied to handicapped pupils in order to improve the school mainstreaming programs.

It describes six different kinds of strategies: coaching, modeling, counseling, positive reinforcement, group contingencies and behavior cognitive modification, and it gives an account of the most relevant outcomes of research in each.

The article emphasizes, at the same time, the importance of delabeling this kind of pupils and promoting a process of the regular integration in the normal classroom. This process is necessary for the permanence and transfer of these abilities.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDEW, S.E.; PETIGREW, E.; SKIVA, E.A. (1970): «The effects of individual contingent group reinforcement on popularity». *Child Development*, 41, págs. 1.191-1.196.
- BALDWIN, W.K. (1958): «The educable mentally retarded children in the regular grades». *Exceptional children*, 25, págs. 106-108.
- BENNETT, A. (1932): *A comparative study of subnormal children in the elementary grades*. Teachers College. New York.
- BORNSTEIN, M.; BELLACK, A. y HERSEN, M. (1977): «Social skills training for unassertive children: A multiple baseline analysis». *Journal of applied Behavior Analysis*, 10, págs. 183-195.
- BROWN, D.; RESCHLY, D.; SABERS, D. (1974): «Using group contingencies with punishment and positive reinforcement to modify aggressive behaviors in a Head Start classroom». *The Psychological Record*, 24, págs. 491-496.
- BRYAN, T. (1978): «Social relationships and verbal interactions of learning disabled children». *Journal of Learning Disabilities*, 11, págs. 58-66.
- DRABMAN, R.; SPITALNIK, R.; O'LEARY, K. (1973): «Teaching self-control to descriptive children». *Journal of Abnormal Psychology*, 82, págs. 10-16.
- CASSIDY, V.M. y STANTON, J.E. (1959): *An investigation of factors involved in the educational placement of mentally Retarded Children*. Columbus Ohio Press. Ohio State University.
- COOKET y APOLLONI, T. (1976): «Developing positive social-emotional behaviors: A study of training and generalization effects». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, págs. 65-78.
- ELEMBOGEN, M.L. (1957): «A comparative study of some aspects of academic and social adjustment of two groups of mentally retarded children in special and in regular grades». *Dissertation Abstracts*, 17, págs. 24-96.
- EVERS-PASQUALE, W. y SHERMAN, M. (1975): «The reward value of peers: A variable influencing the efficacy of filmed modeling in modifying social isolation in preschoolers». *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3, págs. 179-180.

- FLANDERS, T.Z. y HAVUMAKI, S. (1963): «The effect of teacher-pupil contact involving praise on the sociometric choices of students», en J.M. SERDINAN (ed.), *Education for mental healths*. New York, Thomas Y. Crowell.
- GRESHAM, F. y NAGLE, R. (1980): «Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation». *Journal of consulting and clinical Psychology*, 18, págs. 718-729.
- GRESHAM, F. (1981): «Social skills training withs handicapped children: A review». *Review of Educational Research*, 51, págs. 139-176.
- GRESHAM, F. y GRESHAM, C. (1982): «Interdependent, dependent, and independent group contingencies for controlling disruptive behavior». *Journal of special education*, 16, págs. 101-110.
- GOTTLIEB, J. y LEYSER (1981) «Friendship between mentally retarded and nonretarded children», en S. ASHER y GOTTMAN (eds.): *The development of childrens friendship*. Cambridge University Press. Cambridge.
- GOTTMAN, J.; GANSO, J. y SCHULER, P. (1976): «Teaching social skills to isolated children». *Journal of abnormal child psychology*, 4, págs. 179-197.
- ILLÁN R., N. (1989): *La integración escolar y los profesores*. Nau Llivres. Valencia.
- INGALLS, R. (1982): *Retraso Mental. La nueva perspectiva*. Ed. El Manual Moderno. México.
- JAKIBCAUX, Z. y SMERAGLIO, V. (1976): «The influence of symbolic modeling on the social behavior of preschool children with low levels of social responsiveness». *Child Development*, 47, págs. 838-841.
- JOHNSON, G.O. (1956): «A study of the social position of the mentally retarded child in the regular grades». *American Journal of Mental Deficiency*, 55, págs. 60-89.
- JORDAN, J.B. (1960): «Intelligence as a factor in social position: A sociometric study in special classes for the mentally handicapped». *Dissertation Abstracts*, 21, págs. 2.987-2.988.
- KELLER, M. y CARLSON, P. (1974): «The use of symbolic modeling to promote social skills in preschool children with low levels of social responsiveness». *Child Development*, 45, págs. 912-919.
- KRANZLER, G.D.; MAYER, G.R.; DYER, C.O.; MUNGER, P.E. (1966): «Counseling with elementary schools children: An experimental study». *Personnal and Guidance Journal*, 44, págs. 944-949.
- MAMBURG, G.; HOUSTON, B.; HOLMES, D. (1976): «Influence of multiple models on the behavior of institutionalized retarded children: Increased generalization to other behaviors». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, págs. 514-519.
- MERCER, C.D. y SNELL, M.E. (1977): *Learning theory research in mental retardation: Implications for teaching*. Charles, E. Merrill. Columbus, Ohio.
- MORRIS, R.S. y DOLKER, M. (1974): «Developing cooperative play in socially withdrawn retarded children». *Mental Retardation*, 12, págs. 24-27.
- MULLEN, F.A. e ITKIN, W. (1961): *Achievement and adjustment of educable mentally handicapped children in special classes and in regular classes*. Chicago Board of Education. Chicago.
- O'CONNORS, R.D. (1969): «Modification of social withdrawal through symbolic modeling». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, págs. 15-22.
- ODEN, S. y ASHER, S.R. (1977): «Coaching children in social skills for friendship making». *Child Development*, 48, págs. 495-506.
- PETERSON, C. y SCRIVEN, G. (1977): «Peer imitation by nonhandicapped and handicapped preschoolers». *Exceptional Children*, 44, págs. 223-224.
- RETISH, P. (1968): «The effect of positive overt teacher verbal reinforcement on peer acceptance. Unpublished doctoral dissertation». Indiana University. Bloomington, Indiana.

- ROSENBAUN, A. (1975): «Behavioral intervention with hyperactive children: Group consequences as a supplement to individual contingencies». *Behavior Therapy*, 6, págs. 315-323.
- THURSTONE, F.G. (1959): «An Evaluation of Educating Mentally handicapped Children in special classes and in regular grades». *Proyecto V.S.O.E., nº 6452*. Office of Education V.S.
- WEINROTT, M.; CORSON, J.; WILCHESKY, M. (1979): «Teacher-mediated treatment of social withdrawal». *Behavior Therapy*, 10, págs. 281-294.
- ZAHAVI, S. y ASHER, S. (1978): «The effect of verbal instructions on preschool children's aggressive behavior». *Journal of School Psychology*, 16, págs. 146-153.