

LOS ERRORES DE LA CORRIENTE DE INTEGRACION: EL CASO
PARA EL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES
CON NIÑOS DEFICIENTES

FRANK M. GRESHAM (*)

La Ley de educación para todos los niños deficientes de 1975, n.º 94-142, dispone que los educadores especiales han de impartir a los niños deficientes una educación pública libre y apropiada en el «entorno menos restrictivo»:

Hasta donde sea posible, los niños deficientes, incluidos los atendidos en instituciones públicas o privadas u otras de carácter asistencial, serán educados con niños no deficientes... y las clases especiales, la enseñanza separada u otras formas de apartar a aquéllos del entorno educativo regular únicamente se producirán cuando la naturaleza o la gravedad de su deficiencia sea tal que la educación en clases regulares... no pueda llevarse a cabo satisfactoriamente. (Ley de educación para todos los niños deficientes de 1975).

La exigencia de la Ley citada en lo que se refiere al «entorno menos restrictivo» ha sido interpretada por la mayoría de autores como equivalente al concepto de integración escolar (MacMillan & Semmel, 1977). Esta última ha sido definida por Kauffman, Gottlieb, Agard y Kuric (1975) del modo siguiente:

Se entiende por integración escolar la integración temporal, académica y social de alumnos excepcionales en posesión de ciertos requisitos con compañeros normales. Se basa en una evaluación continua e individualizada de las necesidades educativas y requiere, para la coordinación de las actividades de planificación y programación, que se clarifiquen las responsabilidades del personal administrativo, docente y de apoyo tanto de las escuelas especiales como de las regulares (págs. 40-41).

(*) Assistant Professor del Departamento de Psicología de la Louisiana State University, Baton Rouge.

Por elogiable que sea, el concepto de integración escolar o entorno menos restrictivo está en parte basado en tres supuestos erróneos. Uno es que la colocación física de niños deficientes en clases regulares dará como resultado un incremento de su interacción social con los no deficientes (Christophos y Renz, 1969; Fisher y Rizzo, 1974; Peterson y Haralick, 1977). Un segundo supuesto erróneo es que dicha colocación provocará un aumento de la aceptación social de los mismos por parte de sus pares no deficientes (Birch, 1974; Christophos y Renz, 1969; Fisher y Rizzo, 1974; Sheare, 1974). El tercer falso supuesto es que los niños deficientes integrados imitarán o reproducirán por modelado el comportamiento de sus compañeros no deficientes en virtud de su mayor exposición a ellos (Bricker, 1978; Mercer y Algozzine, 1977; Peterson y Haralick, 1977).

Los esfuerzos de integración han resultado en su mayor parte desacertados porque los niños deficientes han sido colocados en clases regulares sin comprobar previamente que posean las destrezas sociales imprescindibles para que sus pares los aceptasen. Tampoco con posterioridad a esa colocación se han tomado las medidas necesarias para enseñarles dichas destrezas (Cartledge & Milburn, 1978). Los esfuerzos de integración escolar intensificarán probablemente los fenómenos de aislamiento social y darán lugar a entornos sociales más restrictivos si no se ponen los medios para que la enseñanza integrada tenga lugar de modo que se produzca una integración social efectiva y los niños deficientes sean aceptados por sus pares. El presente artículo pretende estudiar las pruebas disponibles al respecto. Examina la importancia de la enseñanza de las destrezas sociales y también, brevemente, el modo en que puede llevarse a cabo con eficacia en niños deficientes. La información examinada muestra que: *a)* los niños no deficientes interactúan menos, o más negativamente, con niños deficientes cuando se encuentran en entornos integrados; *b)* los niños deficientes no son bien aceptados por sus compañeros no deficientes, y *c)* los niños deficientes no son modelados automáticamente por el comportamiento de sus compañeros no deficientes.

INTERACCION SOCIAL

Diversos estudios han puesto de manifiesto que los niños no deficientes interactúan muy poco con los niños deficientes integrados (ver figura 1). En general, dichos estudios revelan bajos niveles de interacción social entre unos y otros, así como un carácter negativo de la misma. No se trata, pues, únicamente del aspecto cuantitativo: Byran, Wheeler, Felcan y Henek (1976), por ejemplo, han mostrado que los niños con dificultades de aprendizaje utilizan expresiones más competitivas y reciben un menor número de mensajes de estima que sus compañeros no deficientes. Se ha informado de descubrimientos semejantes por lo que se refiere a niños con trastornos emocionales o mentalmente retrasados (ver figura 1).

El dato de que los niños no deficientes interactúan menos y en general negativamente con los niños deficientes indica que los esfuerzos de integración no tendrán éxito en cuanto a la aceptación de estos últimos por sus nuevos compañeros. La bibliografía existente considera ciertos comportamientos sociales, tales como la cooperación, la interacción positiva con los pares, el hecho de compartir cosas, de saludarse, de pedir y dar información y de entablar conversación, como indicadores de aceptación social (Asher y Hymel, 1981; Asher, Oden y Gottman, 1977). Puesto que los niños deficientes están faltos de tales destrezas sociales, sería un error suponer que su integración en clases regulares vaya a producir de forma automática un aumento de conductas como las mencionadas.

Estudio	Población
Allen, Benning y Drummond, 1972	Preescolares deficientes
Ballard, Corman, Gottlieb y Kaufman, 1977	Mentalmente retrasados
Berry y Marshall, 1978	Preescolares mentalmente retrasados
Bryan, 1974	Con dificultades de aprendizaje
Bryan, 1978a	Con dificultades de aprendizaje
Bryan, 1978b	Con dificultades de aprendizaje
Bryan y Bryan, 1978	Con dificultades de aprendizaje
Faitelson, Weintraub y Michael, 1972	Preescolares deficientes
Gottlieb, 1975	Mentalmente retrasados
Gottlieb, Semmel y Veldman, 1972	Mentalmente retrasados
Karnes, Teska y Hodgins, 1970	Preescolares deficientes
Ray, 1974	Preescolares deficientes
Shores, Hester y Strain, 1976	Niños caracteriales
Strain, 1977	Niños caracteriales
Strain, Shores y Kerr, 1976	Niños caracteriales
Strain, Shores y Timm	Niños caracteriales

Figura 1: Investigación de cómo los niños deficientes interactúan menos frecuentemente o de forma más negativa con sus compañeros que los niños no deficientes.

ACEPTACION SOCIAL

Muchos de los defensores de la integración consideran que la colocación de los alumnos en aulas de integración aliviará el estigma asociado a las clases especiales, así como que los niños deficientes serán aceptados por sus pares no deficientes como consecuencia del mayor contacto y familiaridad entre ellos. Sin embargo, disponemos de una amplia serie de investigaciones sobre el estatus social de los niños deficientes que, simplemente no apoyan tal opinión. Antes bien, se ha mostrado una y otra vez que los niños deficientes no son bien aceptados por sus compañeros no deficientes. Y esto se da tanto en los mentalmente retrasados como en los que presentan dificultades de aprendizaje o trastornos emocionales (ver figura 2).

Estudio	Población
Ballard, Corman, Gottlieb y Kaufman, 1977	Mentalmente retrasados
Bruininks, Rynders y Gross, 1974	Mentalmente retrasados
Bruininks, 1978	Con dificultades de aprendizaje
Bryan, 1974	Con dificultades de aprendizaje
Bryan, 1976	Con dificultades de aprendizaje
Bryan, 1978	Con dificultades de aprendizaje
Bryan y Bryan, 1978	Con dificultades de aprendizaje
Bryan y Wheeler, 1972	Con dificultades de aprendizaje
Cowen, Pedersen, Babigia, Izzo y Trost, 1973	Con trastornos emocionales
Gottlieb, 1975	Mentalmente retrasados
Gottlieb y Buddof, 1973	Mentalmente retrasados
Gottlieb, Semmel y Veldman, 1978	Mentalmente retrasados
Iano, Ayers, Heller, McGettigan y Walker, 1974	Mentalmente retrasados
McMillan y Morrison, 1980	Mentalmente retrasados
Morgan, 1977	Con trastornos emocionales
Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub y Neale, 1978	Con trastornos emocionales
Weintraub, Prinz & Neale, 1978	Con trastornos emocionales

Figura 2.: Investigación de cómo los niños deficientes no son bien aceptados por sus pares.

Existen pruebas de que los niños deficientes no integrados son mejor aceptados por sus pares que los integrados (Goodman, Gottlieb y Harrison, 1972; Gottlieb y Buddoff, 1973; Iano, Ayers, Heller, McGettigan y Walker, 1977). Si es así, se sigue de ello que las aulas de integración constituyen entornos más restrictivos que las de no integración. Ahora bien, puesto que un aspecto significativo de la definición de integración escolar es la «integración social de alumnos excepcionales en posesión de ciertos requisitos con compañeros normales» (Kaufman y cols., 1974), hay que concluir, de acuerdo con los datos de las investigaciones, que los esfuerzos de integración han sido un desacierto. En su mayor parte, la integración social de niños deficientes con pares no deficientes no han tenido éxito.

Distintos estudios han investigado los correlatos con el status social de los niños deficientes. MacMillan y Morrison (1980) descubrieron que los mejores indicadores de status social en niños mentalmente retrasados educables (*educable mentally retarded*, EMR) eran las valoraciones hechas por el profesor de los aspectos cognitivo y de mala conducta. En un estudio anterior, Gottlieb, Semmel y Veldman (1978) habían mostrado que los mejores indicadores de status social entre los niños EMR integrados eran las valoraciones de su rendimiento cognitivo realizadas por sus pares. Los resultados de estos estudios indicarían, pues, que los correlatos del status social de los niños deficientes no son iguales en el marco integrado y en el no integrado. Puesto que los niños EMR integrados son valorados por sus compañeros no

deficientes, puede ocurrir que éstos sean más propensos a reparar en su deficiente rendimiento académico y a valorarlo negativamente. En efecto, el bajo nivel académico es quizá la característica más notoria de los niños EMR integrados para sus profesores y para sus compañeros no deficientes. Debe señalarse que la escala de valoración del rendimiento cognitivo usada en ambos estudios incluía numerosos comportamientos, como la concentración en la tarea, el tener presente el trabajo escolar, su finalización a tiempo y el rendimiento sin necesidad de supervisión constante. Ahora bien, se ha mostrado que estas conductas relativas a la realización de tareas constituyen importantes destrezas sociales (Cartledge y Milburn, 1978; Stephens, 1978).

Los niños con incapacidad para al aprendizaje muestran ciertas conductas que predicen la escasa aceptación social. Así Bryan y Bryan (1978), descubrieron que los niños con dificultades de aprendizaje emitían y recibían mensajes de hostilidad y rechazo más a menudo que los no deficientes; por ejemplo, decían más groserías y eran más propensos a ignorar iniciativas verbales interpersonales. Bruinkins (1978) descubrió que los niños con dificultades de aprendizaje se equivocaban más que los no deficientes al valorar su propio status social. En general, los niños con dificultades de aprendizaje tendían a sobreestimar su status. Esta percepción errónea puede causar un aumento de los niveles de su rechazo social.

Los correlatos comportamentales del status social en niños con trastornos emocionales han sido objeto de una creciente atención. Weintraub, Prinz y Neale (1978) descubrieron que las conductas agresivas y asociales con respecto a los pares se registraban con más frecuencia entre los niños con madres esquizofrénicas o que sufrían procesos depresivos. Distintos estudios han revelado que los niños caracteriales tienen un bajo nivel de interacción con sus pares (ver figura 1). Estos muestran no sólo el aspecto cuantitativo de la interacción social, sino también el cualitativo (esto es, si la interacción es positiva o negativa).

En resumen, la integración escolar no tiene necesariamente como consecuencia una mayor aceptación social de los niños deficientes. De hecho, hay sólidos datos para afirmar que implica un mayor rechazo y aislamiento de los mismos por parte de sus compañeros. Es preciso considerar desde una nueva perspectiva los esfuerzos de integración basados en el erróneo supuesto de que la aceptación se producirá automáticamente. Muchas veces la colocación de niños deficientes en aulas integradas provoca, por el contrario, un bajo nivel de aceptación de los mismos por sus pares, así como su exposición al rechazo, el ridículo y el fracaso. Esto, sin embargo, no significa afirmar que debemos detener la integración escolar. Lo que se requiere es proporcionarles previamente las destrezas sociales necesarias para que sus pares los acepten, y luego proseguir esta tarea dentro de las clases regulares, una vez producida la integración.

EFECTOS DE MODELADO

Uno de los fundamentos de la integración escolar, según sus defensores, es que, como consecuencia de ella, los niños deficientes reproducirán por modelado o imitación el comportamiento social apropiado de sus pares no deficientes. No obstante, los efectos de modelado no se producen por simple exposición. La teoría del modelado (Bandura, 1969, 1977) y una investigación aplicada cada vez más voluminosa así lo indican (ver figura 3): para que tenga lugar el modelado, el observador ha de atender a los estímulos modeladores relevantes, retener la información de los estímulos modelados, disponer de los procesos reproductivo-motores necesarios para ejecutar el comportamiento modelado, y tener algún incentivo o motivación para ejecutar dicho comportamiento (Bandura, 1977). Por lo demás, los efectos de modelado se intensifican cuando las secuencias que se han de modelar son también narradas, cuando se utilizan modelos de superación de dificultades, no de fácil dominio de las situaciones, y cuando se atrae la atención hacia el comportamiento del modelo (Bandura, 1969, 1977).

Es obvio que muchos niños deficientes no poseen las destrezas imitativas necesarias para reproducir ciertos comportamientos en la clase. No disponen de la atención, memoria o destrezas reproductivas que les permitirían beneficiarse de su integración en clases regulares. Tampoco la mayoría de las aulas están físicamente estructuradas para posibilitar el aprendizaje observacional. Una multitud de variables pueden afectar a la capacidad o el deseo de un niño de reproducir un comportamiento modelado (Bandura, 1971). Entre ellas hay que citar el interés por imitar una respuesta, los antecedentes de refuerzo de las conductas imitativas y la complejidad de los comportamientos modelados. Además, es más probable que la imitación tenga lugar en condiciones de participación activa que de mera observación (Bricker, 1978; Guralnick, 1976), pero la estructura de la mayoría de las aulas tradicionales no permite que los niños deficientes participen activamente en la limitación del comportamiento social apropiado de sus pares no deficientes.

Estudio	Población
Apolloni y Cooke, 1978	Preescolares deficientes
Apolloni, Cooke y Cooke, 1977	Preescolares deficientes
Cooke, Apolloni y Cooke, 1977	Preescolares deficientes
Marboug, Houston y Holmes, 1976	Retrasados mentales
Peterson, Peterson y Scriven, 1977	Preescolares deficientes
Snyder, Apolloni y Cooke, 1977	Preescolares mentalmente retrasados
Strain, Shores y Kerr, 1976	Caracteriales

Figura 3.: Investigación de cómo los niños deficientes no son modelados por el comportamiento de sus pares a menos que se tomen medidas específicas de programación.

Actualmente no hay demasiados datos que indiquen que la integración de los alumnos deficientes en clases regulares producirá efectos de modelado beneficiosos. Como señalan Apolloni y Cooke (1978), el tema de los resultados beneficiosos de la integración no se ha sometido a un detallado examen empírico, y ha causado más el efecto de juicios jurídicos, éticos y de valor que de las pruebas aportadas por la investigación.

Según lo dicho hasta aquí, la investigación no apoya las ideas de que la integración escolar intensificará la interacción social entre los niños deficientes y los no deficientes, de que aquéllos serán socialmente aceptados en las aulas de integración o de que, como resultado de la integración, se producirán efectos de modelado beneficiosos. La interpretación de sus resultados lleva, por el contrario, a la conclusión de que, tomando todo en consideración, la integración escolar no significa un beneficio para los niños deficientes. No obstante, el panorama puede cambiar si pasa a primer plano la enseñanza a dichos niños de las destrezas sociales necesarias para la interacción positiva y la aceptación social. En la sección siguiente nos ocupamos de la medición de estas destrezas y de su enseñanza.

CONCEPTO DE DESTREZA SOCIAL

Recientemente ha aumentado el interés por la enseñanza de destrezas sociales a los niños (Asher y Hymel, 1981; Bornstein, Bellack y Hersen, 1977; Gottman y cols., 1975; Gottman, Gonso y Schuler, 1976). Las destrezas sociales pueden considerarse parte de un constructo más amplio conocido como competencia social. Foster y Ritchey (1979) definen la competencia social como «...quellas respuestas que, en una situación dada, se demuestran efectivas, o en otras palabras, maximizan la probabilidad de producir, mantener o intensificar los efectos positivos para el sujeto de la interacción» (pág. 626). Esta definición no difiere de la que se da para la inteligencia social, definida como la capacidad de una persona para comprender e interactuar eficazmente con los objetos y acontecimientos interpersonales (Greenspan, 1979). La competencia o inteligencia social es parte del constructo más conocido del comportamiento adaptativo (Reschley, 1981).

No es preciso que nos detengamos aquí en la importancia de la medición del comportamiento adaptativo en educación especial. Sin embargo, señalaremos que la educación especial no ha prestado excesiva atención a la medición del nivel de destreza social de los niños deficientes integrados, ni utilizado sus resultados para remediar las carencias de destrezas sociales o para orientar las decisiones concernientes a la integración escolar. El objeto de esta sección es examinar brevemente la literatura sobre la medida de las destrezas sociales de los niños deficientes, así como la enseñanza de dichas destrezas a ellos.

Medida de las destrezas sociales

Existen pocos o ningún instrumento adecuadamente estandarizado para medir el nivel de destreza social de los niños deficientes. En un reciente examen de los métodos de medida de la conducta asocial en niños, Greenwood, Walker y Hops (1977) señalaron como los más comunes la investigación en el medio natural del aula, las mediciones sociométricas y las valoraciones del profesor. Cada uno de ellos tiene sus propias ventajas e inconvenientes (Gresham, 1981). Aquí basta decir que cada uno proporciona información importante relativa al nivel de competencia social de los niños deficientes.

Las valoraciones del profesor y la sociometría pueden emplearse para la selección y medición de resultados de los programas de enseñanza de destrezas sociales, mientras que las observaciones en el medio natural del aula pueden utilizarse para valorar los antecedentes y las consecuencias que rodean el comportamiento social. Hay que ser, sin embargo, consciente de los inconvenientes potenciales del uso de métodos sociométricos con poblaciones atípicas (ver a este respecto Jones, 1976). Esencialmente, dichos inconvenientes se centran en torno a tres cuestiones: *a)* la vulnerabilidad de las mediciones sociométricas ante los acontecimientos que preceden a la administración de la escala; *b)* la relación entre las mediciones sociométricas y las interacciones sociales efectivas entre los miembros de la clase, y *c)* la especificidad situacional de las mediciones sociométricas (es decir, no son idénticas a efectos sociométricos las situaciones del patio de recreo y la del grupo de lectura, por ejemplo). MacMillan y Semmel (1977) afirman que los resultados sociométricos han de estar apoyados por otros datos, como los obtenidos mediante las observaciones del comportamiento y las valoraciones del profesor. De esta forma, los tres tipos de medida se utilizarán en la valoración de la competencia social a fin de que datos procedentes de fuentes distintas puedan hacerse converger sobre los niveles de destreza social de los niños deficientes.

Una novedad afortunada en el campo de la tecnología de la medición de las destrezas sociales ha sido el desarrollo del Instrumento de Medición del Comportamiento Social (*Social Behaviour Assessment, SBA*). La SBA es una escala de valoración del profesor en la cual 136 destrezas sociales son agrupadas en cuatro categorías y puntuadas en una escala de 0 a 3. Las cuatro categorías son las siguientes: *a)* comportamientos relacionados con el entorno; *b)* comportamientos interpersonales; *c)* comportamientos relacionados con el sí mismo, y *d)* comportamientos relacionados con la tarea. La SBA explicita sus criterios y viene acompañada de un libro (*Social Skills in the Classroom*) que especifica objetivos y técnicas de enseñanza para sus 136 destrezas sociales. La SBA debe suponer una ayuda para los profesores a la hora de valorar la competencia social de los niños deficientes, y ha de ofrecer a los equipos

multiprofesionales información para la toma de decisiones relativa a si un niño está preparado para su integración.

Se han desarrollado asimismo otras técnicas de medición de destrezas sociales, actualmente sometidas a investigación. No obstante, al ser menos utilizadas, no las examinaremos aquí. Para más información, véase Asher y Hymel (1981).

Enseñanza de destrezas sociales

Las técnicas de enseñanza de destrezas sociales derivadas de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1969, 1977) pueden dividirse en tres grandes categorías: *a)* manipulación de los antecedentes; *b)* manipulación de las consecuencias, y *c)* modelado. Se han utilizado también a menudo con niños deficientes las técnicas cognitivo-conductistas, pero no las trataremos aquí. El lector interesado puede consultar tres fuentes que ofrecen una revisión amplia de este área (Hobbs, Moguin, Tryoler y Lahey, 1980; O'Leary y Dubey, 1979; Rosenbaum y Drabman, 1979). Numerosos investigadores han utilizado diversas combinaciones de las estrategias arriba mencionadas para la enseñanza de destrezas sociales a niños deficientes.

Manipulación de los antecedentes. La manipulación de los acontecimientos antecedentes del entorno social del niño deficiente ha demostrado ser una técnica efectiva de enseñanza de las destrezas sociales. Descansa en la idea de que los niños deficientes tienen un bajo nivel de interacción social y/o no son bien aceptados porque el entorno social no propicia la ocasión para intercambios sociales positivos entre ellos y sus pares. La manipulación citada tiene la ventaja de requerir menos tiempo y menor vigilancia activa del profesor que las técnicas de control consecuente (por ejemplo, distribución de «tokens» o de reforzadores comestibles, reforzamiento por aproximaciones sucesivas, etc.).

En una serie de tres estudios, Strain y colaboradores (Strain, 1977; Strain, Shores y Timm, 1977; Strain y Timm, 1974) elevaron los niveles de interacción social de niños deficientes haciendo que sus pares no deficientes iniciaran interacciones con ellos. El procedimiento normal consistía en que miembros de grupos constituidos de pares tomaran iniciativas dirigidas a niños deficientes, por ejemplo «juguemos al béisbol», «vamos», etc. Estas iniciativas posibilitaban el aumento de la interacción entre los niños deficientes y no deficientes.

En otro conjunto de estudios, Strain y colaboradores (Shore, Hester y Strain, 1976; Strain, 1975; Strain y Wiegernik, 1976) utilizaron actividades de sociodrama para aumentar los niveles de interacción social de los niños deficientes. En el sociodrama, los niños asumen papeles de personajes de conocidos cuentos infantiles (por ejemplo, Los Tres Osos, Blancanieves, Caperu-

cita Roja), lo que crea las condiciones para que se produzcan intercambios sociales entre los participantes. Normalmente, el profesor lee uno de esos cuentos a un grupo de niños y hace que éstos se encarnen los diversos papeles. Esta técnica no es estrictamente antecedente, en cuanto que el profesor impulsa, da forma y refuerza la participación.

Diversos investigadores han recurrido a juegos y tareas para incrementar los niveles de interacción social y facilitar la aceptación por sus pares de los niños deficientes (Aloia, Beaver y Pettus, 1978; Ballard, Corman, Gottlieb y Kaufman, 1977; Rucker y Vincenzo, 1970). Al igual que en las investigaciones sobre las iniciativas y sobre el sociodrama, aquí los juegos y tareas cooperativos pueden crear la ocasión de que se produzca la interacción social, así como la aceptación de los niños deficientes por sus padres. Por ejemplo, Aloia y colaboradores (1978) descubrieron que, al informar a los compañeros de niños EMR de la competencia de éstos en algún juego, aquéllos los seleccionaban más a menudo para tareas posteriores. Rucker y Vincenzo (1970) informan de descubrimientos similares.

Manipulación de consecuencias. La manipulación de consecuencias ha sido la estrategia de modificación de conducta más utilizada en las clases de educación especial. Se ha empleado asimismo con frecuencia para la enseñanza de destrezas sociales a niños deficientes. Comprende un conjunto de estrategias de enseñanza, como el refuerzo social contingente (Allen, Hart, Buell, Harris y Wolf, 1964; Buell, Stoddard, Harris y Baer, 1968; Nash, Thorpe y Andrews, 1979); los programas de refuerzo a base de «tokens» (Brodén, Hall, Dunlap y Clark, 1970; Drabman, 1973; Iwata y Bayley, 1974; Russo y Koegel, 1977); las contingencias grupales (Gamble y Strain, 1979; Gresham y Gresham, en prensa; Rosenbaum, O'Leary y Jakob, 1975) y el refuerzo diferencial de bajos niveles de respuesta (*differential reinforcement of low rates of responding*, DRL) (Dietz y Repp, 1973; Epstein, Repp y Cullinan, 1978).

El procedimiento general del refuerzo social contingente consiste en que el profesor refuerza socialmente (mediante elogios, abrazos, etc.) al niño objetivo cuanto éste interactúa o coopera con sus pares. Idéntico procedimiento puede utilizarse para reforzar a los niños no deficientes cuando se aproximen e interactúen positivamente con niños deficientes integrados. En los procedimientos de refuerzo a base de «tokens», el profesor administra normalmente puntos o tokens dependiendo de comportamientos sociales apropiados (compartir cosas, cooperar, interactuar positivamente). Russo y Koegel (1977) utilizaron un programa de tokens para integrar con éxito a una niña autista de cinco años en una clase de unos 25 niños no deficientes. Destrezas sociales tales como decir hola, tomar prestado un juguete y compartir materiales de enseñanza fueron reforzados con tokens. El comportamiento únicamente dirigido al sí mismo era castigado mediante la retirada de tokens (coste de respuesta).

Las contingencias grupales se refieren a la aplicación de consecuencias para el grupo en virtud de conductas de los niños en la clase. Así, el refuerzo para el grupo puede depender del comportamiento del grupo completo (contingencia grupal dependiente). Gamble y Strain (1979) utilizaron una contingencia grupal interdependiente para aumentar la frecuencia de ciertas conductas derivadas de destrezas sociales en una clase no integrada de niños con trastornos emocionales. Se consideraban destrezas la cooperación, el acceder a las peticiones de los otros, el compartir cosas, el decir por favor y gracias, y el expresar elogios. El refuerzo (cajas de juegos de «Tic-Tac») para la clase entera se hizo depender de que cada uno de los niños mostrara al menos veinte «caras sonrientes» a la semana. Esta contingencia favoreció un aumento de las destrezas sociales mencionadas. Gresham y Gresham (en prensa) utilizaron una contingencia grupal dependiente en la que niños seleccionados obtenían refuerzo para toda la clase mediante la realización de destrezas sociales apropiadas. El refuerzo para el grupo se hizo depender del comportamiento de dos niños objetivo. Este procedimiento podría emplearse en aulas de integración actuando de forma que los niños deficientes sean los que deban ganar refuerzos para el grupo. No obstante, han de tomarse muchas precauciones, comprobando previamente que los niños objetivo son capaces de ganar el refuerzo para sus compañeros de clase.

El refuerzo diferencial de bajos niveles de respuesta ha sido utilizado para hacer disminuir un comportamiento social inapropiado en niños deficientes. Implica el refuerzo de una respuesta siempre que siga a otra previa en un período especificado de tiempo. Dietz y Repp (1973) utilizaron una secuencia DRL para reducir las charlas inconvenientes de una clase entera de niños mentalmente retrasados educables. Los alumnos obtenían el refuerzo (dos caramelos) si la totalidad de la clase sólo armaba alboroto cinco veces o menos en un período de 50 minutos. La frecuencia de estos fenómenos se redujo de 32 a 3 en períodos de 50 minutos. Epstein y colaboradores (1978) utilizaron una secuencia DRL para reducir la frecuencia de expresiones obscenas hasta eliminarlas en una clase de niños con trastornos emocionales. Las secuencias DRL eliminan con éxito comportamientos no deseados sin utilizar castigos, de forma que puede llevarse a cabo la enseñanza de las destrezas sociales aplicando otras técnicas, tales como el control antecedente, el modelado y/o intervenciones cognitivo-conductistas.

Modelado. Como ya se ha dicho, los efectos significativos del modelado no se deben simplemente a la exposición de los niños deficientes a sus pares no deficientes en las aulas de integración. Los niños deficientes disponen normalmente de limitados repertorios imitativos (Nordquist, 1978); sin embargo, datos recientes indican que la imitación de los modelos constituidos por pares puede aumentarse mediante una programación sistemática (Guralnick, 1976; Synder, Apolloni y Cooke, 1977).

La influencia modeladora puede ser presentada en película o vídeo, o bien en situaciones reales. El modelado en situaciones reales implica que el niño objetivo observa modelos en entornos naturales, mientras que en el modelado a través de películas observa un comportamiento en una película o en una cinta de vídeo. Bandura (1977) sostiene que los procesos cognitivos que facilitan el modelado son idénticos en estos dos tipos de situación.

Varios estudios han utilizado el modelado para enseñar destrezas sociales a niños deficientes (Becker y Glidden, 1979; Cooke y Apolloni, 1976; Evers y Schwarz, 1973; Evers-Pasquale, 1978; Evers-Pasquale y Sherman, 1975; O'Connor, 1969, 1972; Peterson, Peterson y Scriven, 1977; Strain, Shores y Kerr, 1976). Estos estudios utilizaron modelados en situaciones reales y a través de películas, y fueron aplicados a poblaciones asociales, mentalmente retrasadas o características.

En una serie de estudios en que se utilizó el modelado a través de películas (Evers y Schwarz., 1973; Evers-Pasquale, 1978; Evers-Pasquale y Sherman, 1975; O'Connor, 1969, 1972), los investigadores consiguieron aumentar los niveles de interacción de preescolares asociales. Una película modeladora de 23 minutos de duración en color, que describía a varios modelos dedicados a interacciones sociales positivas fue proyectada ante grupos de niños asociales. Después de que éstos vieran la película aumentaron los niveles de interacción social en la clase regular. Tales estudios sugieren que una exposición relativamente breve a películas modeladoras que muestran a niños dedicados a interacciones sociales positivas conduce a aumentos de los niveles de interacción social entre los niños asociales y sus pares en marcos integrados.

Varios aspectos de las películas modeladoras merecen ser señalados. Las películas eran narradas con el fin de atraer la atención hacia el comportamiento de los modelos. Utilizaban varios modelos interactuando en una diversidad de situaciones, con el propósito de facilitar los efectos modeladores y la generalización (Bandura, 1977). Asimismo, describían modelos que en un principio tenían dificultades y miedo de interactuar con sus pares, pero que los superaban gradualmente. Se ha mostrado que este enfoque intensifica los efectos del modelado (Thelen, Fry, Fehrenback y Frautschi, 1979). Para que tengan éxito con los niños deficientes, las películas modeladoras deben ser además cuidadosamente planeadas y secuenciadas, con el fin de que se deriven de ellas el mayor número de efectos de modelado. Asimismo, deben mostrar a niños no deficientes interactuando positivamente con niños deficientes. Así puede suscitarse en los observadores la adopción de actitudes positivas ante los niños deficientes, ya que el aprendizaje observacional ocasiona cambios en los valores y actitudes (Bandura, 1977); en otras palabras, los observadores tienden a adoptar las actitudes o valores de los modelos de estas películas.

El modelado en situaciones reales es quizá la técnica más práctica en los marcos de integración, puesto que no hace falta disponer de costosos equipos de vídeo o películas modeladoras. Stephens (1978) refiere diversas estrategias de modelado que pueden ser utilizadas por los profesores en clase. Aquí se examinarán tres de los estudios que han aplicado el modelado en situaciones reales para la enseñanza de destrezas sociales (Cooke y Apolloni, 1976; Peterson y cols., 1977; Strain, Shore y Kerr, 1976).

Cooke y Apolloni (1976) utilizaron una combinación de modelado en situaciones reales, instrucciones y elogios para enseñar a sonreír, compartir y tener contactos físicos y verbales positivos a cuatro niños con dificultades de aprendizaje. Estas destrezas sociales se generalizaron extendiéndose por distintos marcos (hasta llegar a la clase regular), entre diversos sujetos (esto es, hasta niños no objetivo) y a lo largo del tiempo (persistían cuatro semanas después). El aspecto más interesante de dicho estudio fue que niños que no eran objeto de la intervención quedaron modelados por las citadas destrezas sociales. Ello indica que los padres de niños deficientes pueden servir de modelos viables para éstos en las clases regulares. Strain y colaboradores (*spillover effects*), por efecto de los cuales los niños no objetivo imitaban los comportamientos (por ejemplo, destrezas sociales) de los niños que estaban siendo directamente reforzados por el profesor.

Hay datos para sugerir que los niños no deficientes son más imitados como modelos que los deficientes. Bandura (1977) afirma que los modelos de status social más alto son más emulados que los de bajo status social. Peterson y colaboradores (1977) sometieron a prueba esta afirmación en un grupo de preescolar compuesto tanto por niños mentalmente retrasados como por no deficientes. Utilizando modelos de los dos subgrupos, descubrieron que tanto unos peescolares como otros tendían a imitar más al modelo no deficiente. El fenómeno no se debió a la capacidad de influencia individual ni a la popularidad sociométrica, pues ambos aspectos estaban controlados. Esto indica que los niños no deficientes son modelos más eficaces que los deficientes. La causa sigue sin estar clara, y merece más investigación.

DISCUSION

Existen en la actualidad pruebas empíricas suficientes de que la enseñanza de destrezas sociales a niños deficientes puede ser un medio de ayudarles a que interactúen positivamente y sean mejor aceptados por sus pares no deficientes. Por su parte, la investigación reciente de la teoría del aprendizaje social indica que los niños deficientes pueden imitar apropiadamente un comportamiento social, siempre que el proceso de modelado esté cuidadosamente planeado y secuenciado. Existen varios currículos de destrezas sociales que pueden utilizar los profesores tanto de educación especial como de

educación regular para facilitar los efectos beneficiosos de la integración escolar (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klen, 1980; Milburn y Cartledge, 1976; Stephens, 1978). Las destrezas enseñadas en ellos son variables que se sabe que correlacionan con la aceptación de un niño por sus pares (Asher, Oden y Gottman, 1977; Cartledge y Milburn, 1978; La Greca y Meisbov, 1979).

CONCLUSION

La tesis de este artículo es que el principio de la integración escolar se basa en parte en tres supuestos erróneos: *a*) que la colocación de los niños deficientes en clases regulares dará como resultado un incremento de su interacción social con los niños no deficientes; *b*) que dicha colocación favorecerá una mayor aceptación social de los mismos por parte de sus pares no deficientes, y *c*) que los niños deficientes integrados reproducirán por modelado el comportamiento de sus pares no deficientes, en virtud de su mayor exposición a ellos. Las numerosas investigaciones examinadas no apoyan estos supuestos.

Es posible que los esfuerzos en favor de la integración escolar hayan resultado desacertados debido a la diferencia ente la intención, la interpretación y la aplicación de la exigencia del «entorno menos restrictivo» de la Ley n.º 94-142. Obviamente, la intención es la de evitar la total exclusión de los niños excepcionales del tronco principal del entorno escolar regular. Parte de las dificultades pueden deberse a que un gran número de autoridades educativas locales y estables hayan interpretado que esta exigencia significaba que la mayoría, si no todos, los niños deficientes deben ser integrados. No era ésta la intención de la ley. Lo que ésta pretendía era educar en el entorno menos restrictivo, no en integrar a todos los niños deficientes. Como demuestra la investigación, la integración escolar determina a menudo que el nuevo entorno de los niños deficientes sea aún más restrictivo. Al aplicar la mencionada exigencia legal, muchos educadores especiales se desilusionaron al comprobar que no se producían los beneficios pretendidos con la integración.

En su examen de la definición general de «entorno menos restrictivo», Johnson y Johnson (1978) señalan que se pretendía facilitar a los niños deficientes el acceso a sus pares no deficientes. Extendiéndose en esta consideración, afirman: «Es cuando los alumnos deficientes son queridos, aceptados y escogidos como amigos, cuando la integración se convierte en un factor de influencia positivo en sus vidas, así como en la vida de los alumnos que progresan normalmente» (pág. 153). La literatura examinada en el presente artículo indica que los niños deficientes, en su mayor parte, no son apreciados, aceptados ni elegidos como amigos. Desarrollan bajos niveles de interactua-

ción y no imitan el comportamiento de sus pares no deficientes a menos que se realicen esfuerzos de programación específicos. Las intenciones de los defensores del movimiento de la integración parten de un verdadero interés por los niños deficientes. Sin embargo, parece que debemos considerar desde nuevas perspectivas nuestras inclinaciones actuales en favor de la integración indiscriminada. Si dirigimos los esfuerzos hacia la medición de las destrezas sociales y hacia su enseñanza antes, durante y después de la integración, conseguiremos que los niños deficientes, así como los no deficientes, extraigan los máximos beneficios de ésta.

La integración escolar o educación en el «entorno menos restrictivo» es una idea filosóficamente loable que ha provocado que muchas personas relacionadas con las necesidades de los niños deficientes hayan caído en un excesivo optimismo. No se ha hecho lo necesario para preparar los resultados de la integración, de acuerdo con las investigaciones realizadas sobre la interacción social, la aceptación por los pares y los procesos de modelado. Esta investigación muestra que la colocación meramente física de sujetos de aprendizaje deficientes en clases regulares no produce necesariamente consecuencias positivas.

La enseñanza de las destrezas sociales es un modo de aumentar las probabilidades de éxito de la integración. Tal enseñanza, en relación con los niños deficientes, pueden producirse, tanto en marcos de integración como de no integración. Es el nivel de las destrezas sociales de un niño deficiente lo que debe guiar las decisiones de los comités de colocación respecto a la conveniencia o no de su integración en un momento determinado. Si dicho nivel no da a entender que el niño actuaría con éxito en un marco de integración, habrá que situarle en otro marco más estructurado hasta que obtenga el nivel de destreza social necesario. Aunque la enseñanza de las destrezas sociales no sea una panacea, permite aumentar las probabilidades de que un niño deficiente interactúe con sus pares no deficientes y sea aceptado por ellos.

RESUMEN

Este artículo afirma que la integración escolar se basa parcialmente en tres supuestos erróneos: a) que la colocación de niños deficientes en clases regulares dará como resultado un incremento de su interacción social con los niños no deficientes; b) que dicha colocación favorecerá una mayor aceptación social de los mismos por parte de sus padres no deficientes, y c) que los niños deficientes integrados reproducirán por modelado el comporta-

miento de sus padres no deficientes, en virtud de su mayor exposición a ellos. Se examinan numerosas investigaciones que refutan estos tres supuestos. Se ofrece un enfoque alternativo basado en la enseñanza a los niños deficientes de las destrezas sociales necesarias para la aparición de interacciones sociales efectivas y la aceptación de estos niños por sus padres. Con este fin se proponen también currículos de destrezas sociales para uso de profesores tanto de educación especial como regular.

BIBLIOGRAFIA

ALLEN, K. E.; BENNING, P. M., & DRUMMOND, T. W.: Integration of normal and handicapped children in a behavior modification preschool: A case study. In G. Semb (Ed.), *Behavior analysis and education*. Lawrence, KS: University of Kansas Press, 1972.

ALLEN, K. E.; HART, B. M.; BUELL, J. S.; HARRIS, F. R., & WOLF, M. M.: Effects of social reinforcement on isolate behavior of a nursery school child. *Child Development*, 1964, 35, 511-518.

ALOIA, G. F.; BEAVER, R. J., & PETTUS, W. F.: Increasing initial interactions among integrated EMR students and their nonretarded peers in a game-playing situation. *American Journal of Mental Deficiency*, 1978, 82, 573-579.

APOLLONI, T., & COOKE, T. P.: Integrated programming at the infant, toddler, and preschool levels. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children*. Baltimore: University Park Press, 1978.

APOLLONI, T.; COOKE, S. A., & COOKE, T. P.: Establishing a normal peer as a behavioral model for developmentally delayed toddlers. *Perceptual and Motor Skills*, 1977, 44, 231-241.

ASHER, S. R., & HYMEL, S.: Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. In J. D. Wine and M. D. Smye (Eds.). New York: Guilford Press, 1981.

ASHER, S. R.; ODEN, S. L., & GOTTMAN, J. M.: Children's friendships in school settings. In L. G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education* (Vol. 1). Norwood, NJ: Albex, 1977.

BALLARD, M.; CORMAN, L.; GOTTLIEB, J., & KAUFMAN, M. J.: Improving the social status of mainstreamed retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, 605-611.

BANDURA, A.: *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1969.

BANDURA, A.: (Ed.), *Psychological modeling*. Chicago: Aldine-Atherton, 1971.

BANDURA, A.: *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

BECKER, S., & GLIDDEN, L. M.: Imitation in EMR boys: Model competency and age. *American Journal of Mental Deficiency*, 1979, 83, 360-366.

BERRY, P., & MARSHALL, B.: Social interaction and communication patterns in mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 1978, 83, 44-51.

BIRCH, J. W.: *Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes*. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1974.

BORNSTEIN, M. R.; BELLACK, A. S., & HERSEN, M.: Social skills training for unassertive children: A multiple baseline

analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1977, 10, 183-195.

BRICKER, D. D.: A rationale for the integration of handicapped and nonhandicapped preschool children. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children*. Baltimore: University Park Press, 1978.

BRODEN, M.; HALL, R. V.; DUNLAP, A., & CLARK, R.: Effects of teacher attention and a token reinforcement system in a junior high special education class. *Exceptional Children*, 1970, 36, 341-349.

BRUINIKS, V. L.: Actual and perceived peer status of learning-disabled students in mainstream programs. *Journal of Special Education*, 1978, 21, 51-58.

BRUININKS, R. H.; RYNDERS, J. E., & GROSS, J. C.: Social acceptance of mildly retarded pupils in resource rooms and regular classes. *American Journal of Mental Deficiency*, 1974, 78, 377-383.

BRYAN, T. S.: Peer popularity of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 1974, 7, 621-625.

BRYAN, T. S.: Peer popularity of learning disabled children: A replication. *Journal of Learning Disabilities*, 1976, 9, 307-311.

BRYAN, T. S.: An observational analysis of classroom behaviors of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1978, 7, 35-43 (a).

BRYAN, T. S.: Social relationships and verbal interactions of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 1978, 11, 107-115 (b).

BRYAN, T. S., & BRYAN, J. H.: Social interactions of learning disabled children. *Learning Disabilities Quarterly*, 1978, 1, 33-38.

BRYAN, T. S., & WHEELER, R.: Perception of children with learning disabilities: The eye of the observer. *Journal of Learning Disabilities*, 1972, 5, 484-488.

BRYAN, T. S.; WHEELER, R.; FELCAN, J., & HENEK, T.: «Come on dummy»: An observational study of children's communication. *Journal of Learning Disabilities*, 1976, 9, 53-61.

BUELL, J.; STODDARD, P.; HARRIS, F., & BAER, D. M.: Collateral social development accompanying reinforcement of outdoor play in a preschool child. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1968, 1, 167-173.

CARTLEDGE, G., & MILBURN, J. F.: The case for teaching social skills in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 1978, 48, 133-156.

CHRISTOPHOS, R., & RENZ, P.: A critical examination of special education programs. *Journal of Special Education*, 1969, 3, 371-380.

COOKE, T. P., & APOLLONI, T.: Developing positive social-emotional behaviors: A study of training and generalization effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1976, 9, 65-78.

COOKE, T. P.; APOLLONI, T., & COOKE, S. A.: Normal preschool children as behavior models for retarded peers. *Exceptional Children*, 1977, 43, 531-532.

COWEN, E. L.; PEDERSON, A.; BABIGIAN, H.; IZZO, L. D., & TROST, M. A.: Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, 41, 438-446.

DIETZ, S. M., & REPP, A. C.: Decreasing classroom misbehavior through the use of DRL schedules of reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1973, 6, 457-463.

DRABMAN, R. S.: Child- versus teacher-administered token programs in a psychiatric hospital school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1973, 1, 68-87.

EPSTEIN, M. H.; REPP, A. C., & CULLINAN, D.: Decreasing «obscene» language of behaviorally disordered children through the use of a DRL schedule. *Psychology in the Schools*, 1978, 15, 419-423.

EVERS-PASQUALE, W. L.: The Peer Preference Test as a measure of reward value: Item Analysis, Cross-Validation, Concurrent Validation, and Replication. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1978, 6, 175-188.

EVERS-PASQUALE, W., & SHERMAN, M.: The reward value of peers: A variable influencing the efficacy of filmed modeling in modifying social isolation in preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1975, 3, 179-189.

EVERS, W. L., & SCHWARTZ, J. C.: Modifying social withdrawal in preschoolers: The effects of filmed modeling and teacher praise. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1973, 1, 248-256.

FEITELSON, D.; WEINTRAUB, S., & MICHAEL, O.: Social interactions in heterogeneous preschools in Israel. *Child Development*, 1972, 43, 1249-1259.

FISHER, C. T., & RIZZO, A. A.: A paradigm for humanizing special education. *Journal of Special Education*, 1974, 8, 321-329.

FOSTER, S. L., & RITCHEY, W. L.: Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1979, 12, 625-638.

GAMBLE, A., & STRAIN, P. S.: The effects of dependent and interdependent group contingencies on socially appropriate responses in classes for emotionally handicapped children. *Psychology in the Schools*, 1979, 16, 253-260.

GOLDSTEIN, A. P.; SPRAFKIN, R. P.; GERSHAW, N. J., & KLEIN, P.: *Skillstreaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press, 1980.

GOODMAN, H.; GOTTLIEB, J., & HARRISON, R. H.: Social acceptance of EMRs integrated into a nongraded elementary school. *American Journal of Mental Deficiency*, 1972, 76, 412-417.

GOTTLIEB, J.: Attitudes toward retarded children: Effects of labeling and beha-

vioral aggressiveness. *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, 581-585.

GOTTLIEB, J., & BUDOFF, M.: Social acceptability of retarded children in non-graded schools differing in architecture. *American Journal in Mental Deficiency*, 1973, 78, 15-19.

GOTTLIEB, J.; SEMMEL, M. I., & VELDMAN, D. J.: Correlates of social status among mainstreamed mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70, 396-405.

GOTTMAN, J.; GONSO, J., & RASMUSSEN, B.: Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 1975, 46, 709-718.

GOOTTMAN, J.; GONSO, J., & SCHULER, P.: Teaching social skills to isolated children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1976, 4, 179-197.

GREENSPAN, S.: Social intelligence in the retarded. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency, psychological theory, and research* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

GREENWOOD, C. R.; WALKER, H. M., & HOPS, H.: Issues in social interaction/withdrawal assessment. *Exceptional Children*, 1977, 43, 490-499.

GRESHAM, F. M.: Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology*, 1981, 19, 120-133.

GRESHAM, F. M., & GRESHAM, G. N.: Interdependent, dependent, and independent group contingencies for controlling disruptive behavior. *Journal of Special Education*, in press.

GURALNICK, M. J.: The value of integrating handicapped and nonhandicapped preschool children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1976, 46, 236-245.

HOBBS, S. A.; MOGUIN, L. E.; TRYOLLER, M., & LAHEY, B. B.: Cognitive behavior therapy with children: Has clinical utility been demonstrated? *Psychological Bulletin*, 1980, 87, 147-165.

IANO, R. P.; AYERS, D.; HELLER, H. B.; McGETTIGAN, J. F., & WALKER, V. S.: Sociometric status of retarded children in an integrative program. *Exceptional Children*, 1974, 40, 267-271.

IWATA, B. A., & BAILEY, J. S.: Reward versus cost token systems: An analysis of the effects on student and teacher. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1974, 7, 567-576.

JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T.: Mainstreaming: Will handicapped children be liked, rejected, or ignored? *Instructor*, 1978, 87, 152-154.

JONES, R. L.: Evaluating mainstreaming programs for minority children. In R. L. Jones (Ed.), *Mainstreaming and the minority child*. Minneapolis: Leadership Training Institute/Special Education, 1976.

KARNES, M. B.; TESKA, J. A., & HODGINS, A. S.: The effects of four programs of classroom intervention on the intellectual and language development of 4-year-old disadvantaged children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, 40, 58-76.

KAUFMAN, M.; GOTTLIEB, J.; AGARD, J. A., & KUKIC, M. B.: Mainstreaming: Toward an explication of the construct. In E. L. Meyer, G. A. Vergason, R. J. Whelan (Eds.), *Alternatives for teaching exceptional children*. Denver: Love Publishing, 1975.

LAGRECA, A. M., & MESIBOV, G. B.: Social skills intervention with learning disabled children: Selecting skills and implementing training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1979, 1, 234-241.

MACMILLAN, D. L., & MORRISON, G. M.: Correlates of social status among mildly handicapped learners in self-contained special classes. *Journal of Educational Psychology*, 1980, 72, 437-444.

MACMILLAN, D. L., & SEMMEL, M. I.: Evaluation of mainstreaming programs. *Focus on Exceptional Children*, 1977, 9, 1-14.

MARBURG, C. C.; HOUSTON, B. K., & HOLMES, D. S.: Influence of multiple models on the behavior of institutionalized re-

tarded children: Increased generalization to other models and other behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1976, 44, 514-519.

MERCER, C. D., & ALGOZZINE, B.: Observational learning and the retarded: Teaching implications. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 1977, 12, 345-353.

MILBURN, J. F., & CARTLEDGE, G.: *Build your own social skills curriculum*. Unpublished manuscript, Cleveland State University, 1976.

MORGAN, S. R.: A descriptive analysis of maladjusted behavior in socially rejected children. *Behavioral Disorders*, 1977, 3, 23-30.

NASH, R. T.; THORPE, H. W., & ANDREWS, M. M.: A management program for elective mutism. *Psychology in the Schools*, 1979, 16, 246-253.

NORDQUIST, V. M.: A behavioral approach to the analysis of peer interaction. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children*. Baltimore: University Park Press, 1978.

O'CONNOR, R. D.: Modification of social withdrawal through symbolic modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1969, 2, 15-22.

O'CONNOR, R. D.: Relative effects of modeling, shaping, and the combined procedures for modification of social withdrawal. *Journal of Abnormal Psychology*, 1972, 79, 327-334.

O'LEARY, S. G., & DUBEY, D. R.: Applications of self-control procedures by children: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1979, 12, 449-465.

PEKARIK, E. G.; PRINZ, R. J.; LIEBERT, D. E.; WEINTRAUB, S., & NEALE, J. M.: The pupil evaluation inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1976, 4, 83-97.

PETERSON, N. L., & HARALICK, J. G.: Integration of handicapped and nonhandicapped preschoolers: An analysis of play behavior and social interaction. *Education on Training of the Mentally Retarded*, 1977, 12, 235-245.

PETERSON, C.; PETERSON, J., & SCRIVEN, G.: Peer imitation by nonhandicapped and handicapped preschoolers. *Exceptional Children*, 1977, 43, 223-224.

RAY, J. S.: *Behavior of developmentally delayed and non-delayed toddler-age children: An etiological study*. Unpublished doctoral dissertation, George Peabody College, 1974.

RESCHLY, D. J.: Assessing mild mental retardation: The influence of adaptive behavior, sociocultural status, and prospects for nonbiased assessment. In C. Reynolds & T. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology*. New York: Wiley Interscience, 1981.

ROSENBAUM, M. S., & DRABMAN, R. S.: Self-control training in the classroom: A review and critique. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1979, 12, 467-485.

ROSENBAUM, A.; O'LEARY, K. D., & JACOB, R. G.: Behavioral intervention with hyperactive children: Group consequences as a supplement to individual contingencies. *Behavior Therapy*, 1975, 6, 315-323.

RUCKER, C. N., & VINCENZO, F. M.: Mainstreaming social acceptance gains made by mentally retarded children. *Exceptional Children*, 1970, 36, 679-680.

RUSSO, D. C., & KOEGEL, R. L.: A method for integrating an autistic child into a normal public-school classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1977, 10, 579-590.

SHEARE, J. B.: Social acceptance of EMR adolescents in integrated programs. *American Journal of Mental Deficiency*, 1974, 78, 678-682.

SHORES, R. E.; HESTER, P., & STRAIN, P. S.: Effects of amount and type of teacher-child interaction on child-child interaction during free play. *Psychology in the Schools*, 1976, 13, 171-175.

SNYDER, L.; APOLLONI, T., & COOKE, T. P.: Integrated setting at the early childhood level: The role of nonretarded peers. *Exceptional Children*, 1977, 43, 262-266.

STEPHENS, T. M.: *Social skills in the classroom*. Columbus, OH: Cedars Press, 1978.

STRAIN, P. S.: Increasing social play of severely retarded preschoolers with socio-dramatic activities. *Mental Retardation*, 1975, 13, 7-9.

STRAIN, P. S.: A experimental analysis of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children: Some training and generalization effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1977, 5, 445-455.

STRAIN, P. S.; SHORES, R. E., & KERR, M. M.: An experimental analysis of «spillover» effects on the social interaction of behaviorally handicapped preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1976, 9, 31-40.

STRAIN, P. S.; SHORES, R. E., & TIMM, M. A.: Effects of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1977, 10, 289-298.

STRAIN, P. S., & TIMM, M. A.: An experimental analysis of social interaction between a behaviorally disordered preschool child and her classroom peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1974, 7, 583-590.

STRAIN, P. S., & WIEGERINK, R.: Effects of socio-dramatic activities on social interaction among behaviorally disordered preschool children. *Journal of Special Education*, 1976, 10, 71-75.

THELEN, M. H.; FRY, R. A.; FEHRENBACH, P. A., & FRAUTSCHI, N. M.: Therapeutic videotape and film modeling: A review. *Psychological Bulletin*, 1979, 86, 701-720.

WEINTRAUB, S.; PRINZ, R. J., & NEALE, J. M.: Peer evaluations of the competence of children vulnerable to psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1978, 6, 461-473.