

# Integració mal orientada. Raons per a l'entrenament en habilitats socials de nens desavantatjats\*

Frank M. Gresham

*S'afirma, en aquest article, que el moviment integrador es basa, en part, en tres assumpcions falses: (a) la ubicació de nens deficients en aules ordinàries comporta un increment de la interacció social entre aquests nens i els seus companys normals; (b) la ubicació de nens deficients en aules ordinàries provoca un increment de l'acceptació d'aquests nens per part dels seus companys normals, i (c) els nens deficients integrats imiten més el comportament dels seus companys normals, per raó de l'increment de la seva exposició en aquests. Es revisa un volum important de recerca que refuta aquestes tres assumpcions. Se suggereix una aproximació alternativa en la qual s'ensenyarien als nens deficients les habilitats socials necessàries per a una interacció social efectiva i l'acceptació per part dels companys. Se suggereixen dissenys curriculars per a l'assoliment d'aquest objectiu, que haurien de ser utilitzats per educadors especials i ordinaris.*

La llei pública PL 97-142 —Acta per a l'Educació de Tots el Nens Deficients— ha manat a tots els educadors especials que proporcionin als nens deficients una educació pública, gratuïta i adequada, en l'entorn menys restrictiu. En les paraules de la mateixa llei:

«Fins allí on sigui possible, els nens deficients, inclosos els nens en institucions públiques o privades o d'altres menes, han de ser educats amb nens que no són deficients..., i les classes especials, l'escolarització separada o qualsevol altre mena de retirada de nens deficients de l'entorn educatiu ordinari només es pot produir quan la naturalesa o la severitat del dèficit sigui tal que l'educació en aules ordinàries... no es pugui assolir de manera satisfactòria. (Acta per a l'Educació de Tots els Nens Deficients, 1975).»

Gairebé tothom ha interpretat el requeriment d'entorn menys restrictiu de la llei pública PL 94-142 com a equivalent a la noció d'integració (MCMILLAN i SEMMEL, 1977). Una definició d'integració és la que proposaren Kaufman, Gottlieb, Agard i Kukic (1975):

«Integració temporal, instructiva i social de nens excepcionals elegibles amb companys normals. Es basa en una avaluació continuada de les necessitats educatives individualment determinades, i requereix l'aclariment de responsabilitats en la planificació i la programació coordinades del personal administratiu, educatiu i de suport de l'educació especial i ordinària.» (p. 40-41).

Per lloable que pugui ser el concepte d'integració o d'entorn menys restrictiu, aquest es basa, en part, en tres assumpcions falses. Una d'aquestes assumpcions dels defensors de la integració és que la ubicació física de nens deficients en aules ordinàries comporta un increment en la interacció social entre aquests i els seus companys normals (CHRISTOPHOS i RENZ, 1969; FISHER i RIZZO, 1974; PETERSON i HARALICK, 1977). Una segona i falsa assumpció és que la ubicació de nens deficients en aules ordinàries dóna com a resultat una acceptació social més gran per part dels companys normals (BIRCH, 1974; CHRISTOPHOS i RENZ, 1969; FISHER i RIZZO, 1974; SHEARE, 1974). La tercera assumpció falsa és que els nens deficients integrats imiten el comportament dels companys normals per raó d'estar-hi més exposats (BRICKER, 1978; MERCER i ALGOZZINE, 1977; PETERSON i HARALICK, 1977).

Els esforços integradors han estat, en gran part, mal dirigits, en la mesura que hom ha col·locat nens deficients en aules ordinàries sense les habilitats socials que requereixen l'acceptació dels companys. A més, un cop ubicats, no es fan les adequacions pertinents per entrenar les habilitats socials en l'aula ordinària (CARTLEDGE i MILBURN, 1978). És molt probable que la integració comporti un increment en l'aïllament social que els entorns socials més restrictius, si no s'arranja l'entrenament dels nens deficients en les habilitats socials necessàries per a una interacció i una acceptació social efectives. La finalitat del present article és revisar l'evidència disponible sobre aquesta qüestió. Es discutirà la importància de l'entrenament en habilitats socials, conjuntament amb

\* *Exceptional Children*, vol. 48, núm. 5, p. 422-433, 1982. Amb l'autorització del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que va publicar aquest article l'any 1987 en el volum 7 de la col·lecció «Documents d'Educació Especial», titulat *Recerca actual en integració escolar*.

una breu revisió de la manera com les habilitats socials han pogut ser efectivament ensenyades a nens deficients. La recerca que es revisarà mostra que: (a) els nens no deficients interaccionen menys o de forma més negativa amb els nens deficients en situacions d'integració; (b) els nens deficients són molt poc acceptats pels seus companys normals, i (c) els nens deficients no imiten automàticament el comportament dels companys normals.

### Interacció social

Hi ha una certa quantitat d'estudis que han demostrat que els nens normals interaccionen molt poc amb els nens deficients integrats (vegeu taula 25). En general, es pot observar en aquests estudis que els models d'interacció social entre els nens normals i els deficients es donen en proporcions molt baixes i són generalment de caire negatiu. I no només els percentatges són quantitativament inferiors. Bryan, Wheeler, Felcan i Henek (1976) han demostrat que els nens amb problemes d'aprenentatge emeten més expressions competitives i reben menys expressions de consideració que els seus companys normals. S'han fet observacions semblants en el cas de nens amb perturbacions emocionals i amb retardats mentals (vegeu taula 25).

El fet que els nens normals interaccionin menys, i, en general, de forma negativa amb els nens amb aquesta mena de problemes, suggereix que la seva integració no podrà aconseguir que siguin acceptats pels seus companys normals. Hi ha un volum considerable de literatura que indica que determinades conductes socials, tals com

la cooperació, la interacció positiva amb companys, el fet de compartir, saludar, demanar i donar informació i establir conversa, prediuen l'acceptació social (ASHER i HYMEL, 1981; ASHER, ODEN i GOTTMAN, 1977). En la mesura que els nens amb trastorns d'aprenentatge són deficitaris en aquestes habilitats socials, és erroni pensar que la integració d'aquests nens en les aules ordinàries comportarà automàticament un increment en aquestes conductes.

### Acceptació social

Molts dels defensors de la integració assumeixen que la ubicació integrada ha d'alleugerir l'estigma associat a les classes especials, i que els nens amb problemes seran acceptats pels seus companys normals com a resultat de l'increment del contacte mutu i de la familiaritat. Una quantitat considerable de recerca sobre l'estatus social dels nens deficients no ofereix, simplement, cap suport en aquesta creença. És així quan es tracta de nens retardats mentals, amb trastorns d'aprenentatge i amb perturbacions emocionals. (Vegeu taula 26.)

Hi ha, en canvi, una certa evidència del fet que els nens deficients no integrats són més ben acceptats pels seus companys que els mateixos nens integrats (GOODMAN, GOTTLIEB i HARRISON, 1972; GOTTLIEB i BUDIFF, 1973; IANO, AYERS, HELLERS, MCGETTIGAN i WALKER, 1977). Si, a la pràctica, els nens deficients integrats són menys acceptats pels seus companys, llavors cal concloure que les aules integrades són entorns més restrictius que les aules no integrades. De la mateixa manera, si un dels aspectes significatius de la definició d'integració és «la integració

TAULA 25. Recerca en la qual s'ha trobat que els nens deficients interactuen menys sovint o més negativament amb els companys que nens normals

Estudi	Població
Allen, Benning i Drumond, 1972	Nens deficients preescolars
Ballard, Corman, Gottlieb i Kaufman, 1977	Retardats mentals
Barry i Marshal, 1978	Preescolars retardats mentals
Bryan, 1974	Trastorns d'aprenentatge
Bryan, 1978a	Trastorns d'aprenentatge
Bryan, 1978b	Trastorns d'aprenentatge
Bryan i Bryan, 1978	Trastorns d'aprenentatge
Feitelson, Weintraub i Michael, 1972	Nens deficients preescolars
Gottlieb, 1975	Retardats mentals
Gottlieb, Teska i Veldman, 1978	Retardats mentals
Karnes, Teska i Hodgins, 1970	Nens deficients preescolars
Ray, 1974	Nens deficients preescolars
Shores, Hester i Strain, 1976	Trastorns de conducta
Strain, 1977	Trastorns de conducta
Strain, Shores i Kerr, 1976	Trastorns de conducta
Strain, Shores i Timm, 1977	Trastorns de conducta

TAULA 26. Recerca en la qual s'ha trobat que els nens deficients són poc acceptats pels seus companys

Estudi	Població
Ballard, Corman, Gottlieb i Kaufman, 1977	Retardats mentals
Bruininks, Rynders i Gross, 1974	Retardats mentals
Bruininks, 1978	Trastorns d'aprenentatge
Bryan, 1974	Trastorns d'aprenentatge
Bryan, 1976	Trastorns d'aprenentatge
Bryan, 1978	Trastorns d'aprenentatge
Bryan i Bryan, 1978	Trastorns d'aprenentatge
Bryan i Wheeler, 1972	Trastorns d'aprenentatge
Cowen, Pedersen, Babigian, Izzo i Trost, 1973	Trastorns emocionals
Gottlieb, 1975	Retardats mentals
Gottlieb, Semmel i Veldman, 1978	Retardats mentals
Iano, Ayers, Heller, McGettigan i Walker, 1974	Retardats mentals
McMillan i Morrison, 1980	Retardats mentals
Morgan, 1977	Trastorns emocionals
Pekarik, Prinz, Liebert Weintraub i Neale, 1976	Trastorns emocionals
Weintraub, Prinz i Neale, 1978	Trastorns emocionals

social de nens excepcionals elegibles amb companys normals» (KAUFMAN [et al.], 1974), llavors, i segons l'evidència reflectida per la recerca, els esforços integradors han estat mal dirigits. Com a norma general, no s'ha aconseguit la integració social de nens amb problemes amb nens normals.

Alguns estudis han investigat els correlats de l'estatus social entre nens deficients. McMillan i Morrison (1980) trobaren que el millor predictor d'estatus social per a nens retardats mentals educables (RME) eren les puntuacions de l'educador en cognició i problemes de conducta. En un estudi anterior, Gottlieb, Semmel i Veldman (1978) trobaren que els millors predictors de l'estatus social entre nens deficients integrats eren les puntuacions de mestres i companys en cognició. Els resultats d'aquests dos estudis vindrien a suggerir que els correlats de l'estatus social són diferents en els casos de nens RME separats o integrats. Si són els companys els qui valoren els nens RME integrats, és possible que, a l'hora de valorar-los, aquests tinguin més probabilitats de captar i avaluar negativament la pobra conducta acadèmica dels nens RME. És possible que el baix rendiment acadèmic sigui, per als nens normals i els educadors, la característica més conspícua dels nens RME integrats. Cal remarcar que l'escala usada per avaluar la cognició incloïa moltes conductes que podrien ser considerades habilitats socials, tals com la concentració en les tasques, el manteniment de l'atenció en el treball escolar i la capacitat de treballar sense supervisió constant. S'ha demostrat que aquestes conductes relacionades amb tasques acadèmiques són habilitats socials importants (CARTLEDGE i MILBURN, 1978; STEPHENS, 1978).

Els nens amb trastorns d'aprenentatge («learning disabled») exhibeixen determinades conductes que

s'han demostrat predictores d'una pobra acceptació social. Per exemple, Bryan i Bryan (1978) trobaren que els nens amb trastorns d'aprenentatge emetien i rebien expressions d'hostilitat i rebuig amb més freqüència que els nens normals; per exemple, s'observà que aquests nens tenien una manera de parlar més grollera i era més probable que ignoressin les iniciatives d'interacció personal. Bruininks (1978) trobà que els nens amb trastorns d'aprenentatge eren menys acurats, a l'hora d'avaluar el seu propi estatus social, que els nens normals. En general, els nens amb trastorns d'aprenentatge tendeixen a sobreestimar el seu estatus social. Aquesta impercepció social pot ser causa d'un increment en el rebuig social.

Els correlats conductuals de l'estatus social en nens amb trastorns emocionals («emotionally disturbed») han anat rebent més atenció. Weintraub, Prinz i Neale (1978) trobaren que en un instrument d'avaluació de companys, els fills de mares esquizofrèniques i depressives rebien més observacions de conducta agressiva i d'isolament. Diversos estudis han trobat que els nens amb trastorns de conducta interaccionen poc amb els seus companys (vegeu taula 25). Aquests estudis remarquen no només la quantitat de la interacció social sinó també la qualitat (positiva o negativa).

Per resumir, la integració no representa necessàriament un increment de l'acceptació social dels nens amb problemes per part dels nens normals. De fet, hi ha una forta evidència del fet que la integració d'aquests nens en aules ordinàries comporta un increment del rebuig i l'isolament social. Cal, doncs, tornar a considerar els esforços integradors basats en la falsa creença que l'acceptació per part dels companys dels nens deficients es materialitzarà només com a conseqüència de la ubicació en aules ordinàries. En massa ocasions la integració dels

nens deficients comporta una pobra acceptació social i els lliura al rebuig, el ridícul i el fracàs. Això no vol dir que haguem d'aturar la integració. El que cal és equipar els nens deficients amb les habilitats socials necessàries perquè puguin ser acceptats abans de la integració. Un cop integrats, l'entrenament en habilitats socials pot ser continuat a l'aula ordinària per aconseguir l'acceptació dels companys.

### Efectes sobre la imitació

Una de les raons esgrimides pels defensors de la integració és que la ubicació de nens deficients en aules ordinàries ha de permetre que aquests imitin o modelin les conductes socials i acadèmiques apropiades dels companys normals. Això, senzillament, no passa. La teoria de l'aprenentatge social (BANDURA, 1969; 1977) i un volum cada cop més gran de recerca aplicada suggereix que no és així (vegeu taula 27). Perquè es produeixi l'aprenentatge per imitació, cal que l'observador atengui als estímuls rellevants que ha d'imitar, retengui la informació o els estímuls modelats, disposi dels processos de reproducció motora necessaris per executar la conducta imitada i tingui algun incentiu o motivació per executar la conducta observada (BANDURA, 1977). De fet, els efectes del modelament s'incrementen quan les seqüències que s'han d'imitar són explicades, quan s'utilitzen models de solució de situacions de mestria i quan es demana l'atenció a la conducta del model (BANDURA, 1969; 1977).

Hauria de resultar obvi que molts nens deficients no disposin de les habilitats d'imitació necessàries per copiar determinades conductes dintre de l'aula. Molts nens deficients no tenen la capacitat d'atenció suficient de memòria o de reproducció per beneficiar-se per si mateixos de la integració en aules ordinàries. A més, la major part de les aules ordinàries no estan estructurades per permetre l'aprenentatge per observació. Hi ha un gran nombre de variables que poden influir en la capacitat o la voluntat per imitar conductes (BANDURA, 1971).

Entre aquestes cal incloure l'interès per imitar una resposta, la història prèvia de reforçament de la conducta d'imitació i la complexitat de la conducta que s'ha d'imitar. A més, la imitació té més probabilitat de produir-se en condicions de participació activa que d'observació passiva (BRICKER, 1978; GURALNICK, 1976). L'estructura de la major part de les aules tradicionals no afavoreix que els nens amb problemes participin activament en la imitació de les conductes socials apropiades manifestades pels seus companys normals.

En aquests moments hi ha ben poca evidència empírica que suggereixi que la integració de nens amb problemes en les aules ordinàries hagi de traduir-se en efectes beneficiosos sobre la imitació. Tal com assenyalen Apolloni i Cooke (1978), el tema dels efectes positius de la integració no ha estat objecte d'investigació empírica i s'ha vist influït més per consideracions legals, ètiques i morals que per l'evidència derivada de la recerca.

D'acord amb la revisió que s'acaba de fer, la recerca no ha produït evidència en suport de la noció que la integració aconseguixi cap millora en el nivell d'interacció social entre nens deficients i normals, que els nens deficients siguin socialment acceptats dintre les aules ordinàries o que es produeixin efectes positius en el terreny de la imitació com a conseqüència de la integració. La interpretació d'aquests resultats porta a la conclusió que, prenent en consideració tots els factors, la integració per si sola no suposa efectes beneficiosos per als nens deficients. Tanmateix, la integració pot donar resultats positius si s'enfoca des de la perspectiva de l'ensenyament de les habilitats socials necessàries per a una interacció positiva i l'acceptació social dels nens deficients. En la secció següent es desplegaran els temes que tracten de l'avaluació i l'entrenament de les habilitats socials.

### Definició d'habilitats socials

En els últims temps hi ha hagut un interès creixent per l'entrenament de nens en habilitats socials (ASHER

TAULA 27. Recerca en la qual s'ha trobat que els nens deficients no imiten el comportament dels seus companys si no es fan esforços específics de programació

Estudi	Població
Apolloni i Cooke, 1978	Nens deficients preescolars
Apolloni, Cooke i Cooke, 1977	Nens deficients preescolars
Cooke, Apolloni i Cooke, 1977	Nens deficients preescolars
Marburg, Houston i Holmes, 1976	Retardats mentals
Peterson, Peterson i Scriven, 1977	Nens deficients preescolars
Snyder, Apolloni i Cooke, 1977	Preescolars retardats mentals
Strain, Shores i Kerr, 1976	Trastorns de conducta

i HYMEL, 1981; ASHER [et al.], 1977; BORNSTEIN, BELLACK i HERSEN, 1977; GOTTMAN [et al.], 1975; GOTTMAN, GONSO i SCHULER, 1976). La noció d'habilitats socials pot ser entesa com a part d'un conjunt més ampli conegut com a competència social. Foster i Ritchey (1979) defineixen la competència social com el conjunt «...d'aquelles respostes que, en una situació determinada, es demostren efectives, o, dit en altres paraules, maximitzen la probabilitat de produir, mantenir o incrementar els resultats positius per a l'interactuador» (p. 626). Aquesta definició no està gaire allunyada de la noció d'intel·ligència social, que es refereix a la capacitat d'una persona per entendre i manipular eficaçment objectes i esdeveniments socials i interpersonal (GREENSPAN, 1979). Tant la competència social com la intel·ligència social formen part del conjunt més conegut com a conducta adaptativa (RESCHLY, 1981).

#### *Avaluació d'habilitats socials*

Hi ha molt pocs instruments, si és que n'hi ha, ben estandarditzats i dissenyats per avaluar el nivell d'habilitats socials dels nens deficients. En una recent revisió dels procediments d'avaluació de l'aïllament social en nens, Greenwood, Walker i Hops (1977) identificaren com a mètodes més comunament usats l'observació naturalista, les mesures sociomètriques i les puntuacions donades pels mestres. Cada tipus de mesura presenta els seus propis avantatges i inconvenients (GREESHAM, 1981). N'hi ha prou de dir que cada mesura proporciona informació important relativa al nivell de competència social d'un nen deficient.

Les puntuacions dels mestres i les mesures sociomètriques poden ser utilitzades com a mesures de selecció i de valoració de resultats en programes d'entrenament en habilitats socials, mentre que les observacions naturalistes poden servir per determinar els antecedents i les conseqüències adjacents a les conductes socials. Cal, però, ser conscient dels possibles problemes derivats de l'ús de procediments sociomètrics amb poblacions atípiques (vegeu Jones, 1976). Aquests problemes se centren, essencialment, al voltant de tres temes: (a) vulnerabilitat de les puntuacions sociomètriques als esdeveniments que precedeixen a l'administració de l'escala, (b) la relació entre les puntuacions sociomètriques i la interacció social real entre els membres de la classe, i (c) puntuacions sociomètriques lligades a la situació específica (per exemple, grup de lectura o pati). McMillan i Semmel (1977) defensen que les mesures sociomètriques haurien d'anar acompanyades per altres dades, com observacions conductuals o puntuacions dels mestres. D'aquesta manera, caldria utilitzar els tres tipus de mesura en l'avaluació de la competència social, per obtenir dades

convergentes relatives als nivells d'habilitats socials de nens deficients.

Una novetat benvinguda al camp de la tecnologia de l'avaluació de les habilitats socials ha estat el desenvolupament, per Stephens (1978), de l'instrument per a l'Avaluació del Comportament Social (*Social Behavior Assessment*. SBA). L'SBA és una escala per a educadors en la qual s'han de puntuar de 0 a 3 un total de 136 habilitats socials agrupades en quatre categories. Aquestes són: (a) conductes relatives a l'entorn, (b) conductes de relació interpersonal, (c) conductes relatives a un mateix, i (d) conductes relatives a l'execució de tasques. L'SBA és un instrument referit a criteri, i va acompanyat d'un llibre (*Social Skills in the Classroom*, «Habilitats socials dintre de l'aula») on hi ha especificats objectius i tècniques per a l'entrenament en cadascuna de les 136 habilitats socials. L'SBA hauria d'ajudar els educadors a avaluar la competència social dels nens deficients i proporcionar als equips multidisciplinaris informació per a la presa de decisions relatives a la conveniència d'integrar un nen deficient.

Hi ha altres tècniques que han estat desenvolupades per a l'avaluació de les habilitats socials i que estan essent investigades. Com que aquestes altres tècniques són molt menys utilitzades, aquí no se'n farà la revisió. El lector interessat pot consultar la revisió d'aquestes tècniques d'Asher i Hymel (1981).

#### *Entrenament en habilitats socials*

Les tècniques d'entrenament en habilitats socials derivades de la literatura sobre la teoria d'aprenentatge social (BANDURA, 1969; 1977) es poden agrupar en tres apartats principals: (a) manipulació d'antecedents, (b) manipulació de conseqüències, i (c) demostració i imitació («modeling»). S'han utilitzat, també, de forma extensa, tècniques de base conductual cognitiva amb nens deficients, però aquí no seran revisades. El lector que hi estigui interessat pot consultar tres treballs que han fet una revisió comprensiva d'aquesta àrea (HOBBS, MOGUIN, TRYOLER i LAHEY, 1980; O'LEARY i DUBEY, 1979; ROSENBAUM i DRABMAN, 1979). Molts investigadors han recorregut a diverses combinacions de les estratègies mencionades per entrenar nens deficients mentals en habilitats socials.

*Manipulació d'antecedents.* La manipulació dels esdeveniments antecedents de l'entorn social del nen amb problemes ha estat una tècnica eficaç per a l'entrenament en habilitats socials. El raonament subjacent a l'estratègia de manipulació d'antecedents es basa en la noció que els nens deficients tenen un nivell baix d'interacció personal i/o són mal acceptats perquè l'entorn social no ofereix les ocasions necessàries perquè tinguin lloc intercanvis socials positius entre els nens deficients

i els seus companys. La manipulació d'antecedents té, també, l'avantatge de requerir menys temps de l'educador i menys monitorització activa que les tècniques de control de conseqüències (per exemple: comestibles, fitxes, modelament, etc.).

En una sèrie de tres estudis, Strain i els seus col·laboradors (STRAIN, 1977; STRAIN, SHORES i TIMM, 1977; STRAIN i TIMM, 1974) incrementaren el nivell d'interacció social de nens deficientes fent que llurs companys iniciessin les interaccions socials amb ells. El procediment típic d'aquests estudis consistia a demanar que els companys oferissin iniciatives als nens deficientes (per exemple: «vine a jugar a futbol», «au, anem-hi!», etc.). Aquestes iniciatives permeteren l'increment de la interacció entre els nens deficientes i els seus companys.

En un altre grup d'estudis, Strain i els seus col·laboradors (SHORES, HESTER i STRAIN, 1976; STRAIN, 1975; STRAIN i WIEGERINK, 1976) usaren activitats sociodramàtiques per incrementar el nivell d'interacció social dels nens deficientes. En aquesta mena d'activitats, els nens assumeixen els diferents papers corresponents als personatges de contes infantils populars (per exemple: la Blancaneu, la Caputxeta Vermella, etc.), la qual cosa ofereix l'oportunitat d'intercanvis socials recíprocs entre els participants. Típicament, l'educador llegeix una història familiar a un grup de nens i després fa que aquests representin els diversos papers dels personatges del conte. Aquesta no és una tècnica estrictament de manipulació d'antecedents, ja que l'educador fa demostracions, modela i reforça la participació.

Alguns investigadors han programat activitats a tall de joc per incrementar la interacció social i per facilitar l'acceptació pels companys dels nens deficientes (ALOIA, BEAVER i PETTUS, 1978; BALLARD, CORMAN, GOTTLIEB i KAUFFMAN, 1977; RUCKER i VINCENZO, 1970). De la mateixa manera que en les estratègies d'iniciació i d'activitats sociodramàtiques, els jocs o les tasques cooperatives poden oferir oportunitat per a la interacció i l'acceptació socials. Per exemple, Aloia [et al.] trobaren que la presentació als companys d'informació sobre el nivell de competència en un joc d'un nen RME (retard mental educable) incrementava la probabilitat que aquest fos seleccionat pels seus companys en els següents jocs o tasques. Rucker i Vicenzo (1979) reportaren resultats similars.

*Manipulació de conseqüències.* La manipulació de conseqüències ha estat l'estratègia de canvi conductual més utilitzada a les aules d'educació especial. També ha estat utilitzada freqüentment per a l'entrenament en habilitats socials de nens deficientes. Les estratègies de control de conseqüències han inclòs el *reforçament social contingent* (ALLEN, HART, BUELL, HARRIS i WOLF, 1964; BUELL, STODDARD, HARRIS i BAER, 1968; NASH, THORPE i ANDREWS, 1979), *sistemes d'economia de fitxes* (BRODEN, HALL, DUNLAP i CLARK, 1970; DRABMAN, 1973; IWATA i BAILEY, 1974; RUSSO

i KOEGEL, 1977), contingències de grup (GAMBLE i STRAIN, 1979; GRESHAM i GRESHAM, en premsa; ROSENBAUM, O'LEARY i JACOB, 1975), i *reforçament diferencial de taxes baixes de resposta* (DRL) (DIETZ i REPP, 1973; EPSTEIN, REPP i COLLINAN, 1978).

El procediment general en el reforçament social contingent consisteix a fer que l'educador reforci socialment (manifestant aprovació, etc.) el nen quan interactua o coopera amb els companys. També es pot utilitzar aquest procediment per reforçar els companys normals, quan aquests s'atansen i interactuen positivament amb nens deficientes integrats. Els programes d'economia de fitxes impliquen, típicament, l'administració per l'educador de punts o fitxes de forma contingent al comportament social adequat (per exemple: deixar propietats, cooperar, interaccionar positivament). Russo i Koegel (1977) usaren un programa d'economia de fitxes per integrar amb èxit una nena autista de 5 anys en una classe d'aproximadament 25 nens normals. Es reforçaren amb fitxes habilitats socials tals com saludar, demanar una joguina o compartir materials. Les conductes autoestimulatòries foren castigades amb la retirada de fitxes (cost de resposta).

El sistema de contingències de grup fa referència a l'aplicació de conseqüències contingentment a la qualitat del comportament social de tot el grup de nens de la classe. D'aquesta manera, el reforçament de grup pot dependre del comportament del grup sencer (contingències de grup interdependents) o del d'un o dos membres del grup (contingències de grup dependents). Gamble i Strain (1979) usaren un procediment de contingències de grup interdependents per incrementar la freqüència de determinades habilitats socials en una aula especial per a nens amb pertorbacions emocionals. Entre les habilitats socials hi havia la cooperació, l'acceptació de demandes, la capacitat de compartir, de demanar les coses «si us plau», de donar les gràcies i fer compliments verbalment. El reforçament de tota la classe (paquet de «Tic Tacs») requeria que cada nen guanyés, si més no, 20 «carotes somrients» per setmana. Aquestes contingències aconseguiren increments en les habilitats socials mencionades. Gresham i Gresham (en premsa) usaren un sistema de contingències de grup dependents, en funció del qual uns nens seleccionats podien guanyar reforçament per a tota la classe exhibint les conductes socials apropiades. El reforçament per a tot el grup es va fer contingent respecte del comportament de dos nens determinats. Aquest procediment podria ser utilitzat en aules integrades fent que els nens amb problemes poguessin obtenir reforçament per a tot el grup. Cal, però, tenir especial precaució per assegurar que els nens seleccionats tinguin possibilitats d'èxit en l'obtenció d'aquest reforçament per a tot el grup.

El reforçament diferencial de taxes baixes de resposta (DRL) ha estat utilitzat per disminuir el comporta-

ment social inadequat de nens deficients. El DRL implica el reforçament d'una resposta qualsevol cada cop que es produeixi després d'un període especificat de temps. Dietz i Repp (1973) utilitzaren un programa DRL per reduir la parla inadequada d'una classe sencera de nens RME. Els alumnes podien guanyar el reforçament (dos caramels) si en tota la classe es parlava cinc o menys vegades en un període de 50 minuts. D'aquesta manera es va reduir la freqüència de parlar de 32 a 3 cops per període de 50 minuts. Epstein [et al.] (1978) utilitzaren un programa DRL per reduir i eliminar la freqüència de comentaris grollers en una classe de nens emocionalment perturbats. Els programes DRL són útils per a l'eliminació de conductes indesitjables sense necessitat de càstig, de forma que es pugui procedir a l'entrenament en habilitats socials mitjançant altres tècniques, com són el control d'antecedents, la demostració o la imitació i/o les intervencions conductuals-cognitives.

*Demostració o imitació.* Com s'ha exposat abans, no es produeixen efectes significatius d'imitació per la simple exposició de nens deficients als seus companys normals en aules integrades. Els nens deficients tenen característicament un repertori d'imitació limitat (Nordquist, 1978); tanmateix, l'evidència recent suggereix que és possible incrementar la imitació dels models comportamentals dels companys mitjançant una programació sistemàtica (GURALNICK, 1976; SNYDER, APOLLONI i COOKE, 1977).

Les demostracions es poden fer en viu o mitjançant una pel·lícula. El modelament en viu implica que el nen en qüestió observi les demostracions en l'entorn natural, mentre que el modelament mitjançant pel·lícula vol dir que el nen observa conductes gravades en pel·lícula o vídeo. Segons Bandura (1977), els processos cognitius que faciliten l'aprenentatge per imitació són idèntics en els dos casos.

Hi ha diversos estudis en els quals s'ha utilitzat la demostració per ensenyar habilitats socials a nens deficients (BECKER i GLIDDEN, 1979; COOKE i APOLLONI, 1976; EVERS i SCHWARTZ, 1973; EVERS-PASQUALE, 1978; EVERS-PASQUALE i SHERMAN, 1975; O'CONNOR, 1969; 1972; PETERSON, PETERSON i SCRIVEN, 1977; STRAIN, SHORES i KERR, 1976). Aquests estudis han utilitzat el modelament en viu o mitjançant pel·lícula i s'han aplicat a nens socialment aïllats, deficients mentals i amb trastorns conductuals.

Diversos investigadors (EVERS i SCHWARTZ, 1973; EVERS-PASQUALE, 1978; EVERS-PASQUALE i SHERMAN, 1975; O'CONNOR, 1969, 1972), en una sèrie d'estudis on s'utilitzaren pel·lícules, aconseguiren incrementar els nivells d'interacció social de preescolars socialment aïllats. Una pel·lícula de demostració en color i de 23 minuts, que mostrava diversos models exhibint un comportament d'interacció social efectiva, fou passada a grups de nens socialment aïllats. El nivell d'interacció social d'aquests

nens s'incrementà dintre de les aules després d'haver vist la pel·lícula. Aquests estudis suggereixen que una exposició relativament breu a unes pel·lícules de demostració de nens implicats en interaccions socials positives pot aconseguir l'increment del nivell d'interacció social entre els nens socialment aïllats i els seus companys a l'entorn natural.

Cal destacar alguns aspectes d'aquestes pel·lícules de demostració. A les pel·lícules, un narrador dirigia l'atenció cap a la conducta dels models, i sortien diversos models interactuant en una varietat de situacions, la qual cosa s'ha demostrat que facilita l'aprenentatge per imitació i la generalització (BANDURA, 1977). També en aquestes pel·lícules, els models demostraven primerament dificultats i por d'interactuar amb els companys, que després superaven a poc a poc. S'ha demostrat que aquesta estratègia d'aproximació al problema facilita l'aprenentatge per imitació (THELEN, FRY, FEHRENBACH i FRAUTSCHI, 1979). Per tenir èxit amb nens deficients, cal que les pel·lícules de demostració estiguin planificades i seqüenciades molt acuradament, per aconseguir efectes d'imitació màxims. També cal que aquestes pel·lícules mostrin com nens normals interactuen positivament amb nens deficients. Això pot provocar que els observadors adoptin actituds positives envers els nens deficients, puix que s'ha demostrat que l'aprenentatge observacional pot modificar valors o actituds (BANDURA, 1977). És a dir, els observadors tendeixen a adoptar les actituds o els valors mostrats pels models de les pel·lícules. Potser la tècnica més aplicable, per educadors de classes integrades, sigui la demostració en viu, ja que en aquest cas no cal l'adquisició ni el desenvolupament d'equips de vídeo ni pel·lícules costosos. Stephens (1978) presenta una sèrie d'estratègies de demostració que poden ser utilitzades pels educadors. Aquí es revisaran tres estudis on s'utilitzaren tècniques de demostració en viu per ensenyar habilitats socials (COOKE i APOLLONI, 1976; PEARSON [et al.], 1977; STRAIN, SHORES i KERR, 1976).

Cooke i Apolloni (1976) usaren una combinació de demostració en viu, instruccions i aprovació social per ensenyar a somriure, compartir, establir contacte físic i verbal positiu a quatre nens deficients. Les habilitats socials es generalitzen a nous indrets (aula ordinària), nous subjectes (nens que no havien estat entrenats) i es mantingueren en el temps (4 setmanes de seguiment). L'aspecte més interessant d'aquest estudi està en el fet que la demostració de les habilitats socials fou feta per nens que no eren objecte d'intervenció. Això suggereix que es poden utilitzar companys com a models viables per a nens deficients dintre de l'aula ordinària. Strain [et al.] (1977) explicaren llurs resultats en termes d'un efecte de «vessament» («spillover»), pel qual nens que no eren objecte d'intervenció imitaven les conductes (habilitats

socials) dels nens que sí que eren directament reforçats per l'educador.

Hi ha alguna evidència que suggereix que els models normals són més imitats que els models deficientes. Bandura (1977) afirma que els models d'estatus social superior són més imitats que els models d'estatus social inferior. Aquesta afirmació fou posada a prova per Peterson [et al.] (1977) amb un grup de nens d'edat pre-escolar on n'hi havia de retardats mentals i de normals. Peterson [et al.] (1977) trobaren que, tant davant d'un model normal com d'un de deficient, els nens d'edat pre-escolar normals i deficientes imitaven preferentment el model normal. Aquest resultat no depenia de l'habilitat de la demostració ni de la popularitat sociomètrica, ja que ambdues foren controlades. Tot això suggereix que els nens normals són models molt més eficaços que els nens deficientes. No es veu clara la raó que fa que això sigui així, i, certament, val la pena investigar-ho.

## Discussió

Disposem, en aquests moments, de prou evidència per a la noció de l'entrenament en habilitats socials de nens deficientes pot ser una manera d'ajudar-los a interactuar de forma més positiva i a ser més ben acceptats pels seus companys normals. La recerca recent sobre aprenentatge social indica, també, que els nens deficientes poden imitar el comportament socialment adequat, sempre que el procediment de demostració sigui acuradament planificat i seqüenciat. Hi ha uns quants currículums d'habilitats socials disponibles per ser usats per part d'educadors especials i normals, amb la finalitat de facilitar els efectes beneficiosos de la integració (GOLDSTEIN, SPRAFKIN, GERSHAW i KLEIN, 1980; MILBURN i CARTLEDGE, 1976; STEPHENS, 1978). Les habilitats descrites en aquests currículums són necessàries per a llur acceptació per part dels companys (ASHER, ODEN i GOTTMAN, 1977; CARTLEDGE i MILBURN, 1978; LAGRECA i MESIBOW, 1979).

## Conclusions

La tesi presentada en aquest article és que el principi d'integració es basa, en part, en tres assumpcions falses: (a) que la ubicació de nens deficientes en aules ordinàries ha de produir un increment de la interacció social entre aquests nens i els seus companys normals; (b) que la ubicació de nens deficientes en aules ordinàries ha de produir una millor acceptació social d'aquests nens per part dels seus companys normals, i (c) que els nens deficientes integrats han d'imitar el comportament dels seus companys normals simplement perquè hi són exposats.

L'ampli cos de recerca, revisat aquí, no ofereix suport a cap d'aquestes assumpcions.

És possible que els esforços per a la integració hagin estat mal dirigits per les diferències entre la intencionalitat, la interpretació i la implementació del requeriment d'entorn menys restrictiu de la llei pública 94-142. Certament, la intencionalitat del requeriment d'entorn menys restrictiu és evitar l'exclusió perjudicial dels nens excepcionals de l'entorn normal constituït per l'escola ordinària. Part de les dificultats poden haver sorgit en interpretar, moltes autoritats educatives locals i estatals, aquest requeriment, en el sentit que la gran majoria dels nens deficientes, si no tots, haurien de ser integrats. Aquesta no és la intenció de la llei. La idea és educar en l'entorn menys restrictiu, no integrar tots els nens deficientes. Tal com demostra la recerca, la integració aconsegeix sovint que nens deficientes siguin ubicats en entorns més restrictius. En implementar el requeriment d'entorn menys restrictiu, molts educadors especials es veieren desil·lusionats per la no-realització dels beneficis suposadament associats a la integració.

Johnson i Johnson (1978), en revisar la definició general d'entorn menys restrictiu, remarquen que l'objectiu era proporcionar als nens deficientes la possibilitat d'aconseguir companys normals. Bo i comentant la seva visió de l'entorn menys restrictiu, Johnson i Johnson (1978) deien: «Només quan els alumnes deficientes són volguts, acceptats i escollits com a amics, la integració esdevé una influència positiva en les vides tant dels nens deficientes com dels seus companys.» (p. 153) La literatura revisada en aquest article suggereix que els nens deficientes no són, generalment, ben volguts, acceptats ni escollits com a amics. Tenen un nivell baix d'interacció i no imiten el comportament dels nens normals, tret que es facin esforços específics de programació.

Les intencions dels defensors del moviment integrador tenen, certament, com a base el millor interès dels nens deficientes. Sembla, tanmateix, que calgui reconsiderar la tendència actual envers una integració indiscriminada. La reconducció dels esforços cap a l'avaluació de les habilitats socials i l'entrenament abans, durant i després de la integració en aules ordinàries pot permetre que tant els nens deficientes com els normals obtinguin el màxim de beneficis dels esforços integradors.

La integració, o l'educació en l'entorn menys restrictiu, és una noció filosòficament valuosa, però que ha provocat que molta gent associada a les necessitats dels nens deficientes hagi esdevingut excessivament optimista. Els resultats esperats de la integració no s'han materialitzat, segons ens diu la recerca sobre interacció social, pel que fa a l'acceptació dels companys i la imitació. La revisió feta demostra que la mera ubicació física de nens amb problemes d'aprenentatge en aules ordinàries no aconsegeix, necessàriament, efectes positius.



L'entrenament en habilitats socials és una de les maneres d'incrementar les probabilitats d'èxit de la integració. És possible ensenyar als nens deficients habilitats socials efectives, tant en situacions segregades com integrades. La decisió sobre la conveniència o no d'integrar un nen deficient particular en un moment donat, s'hauria de fer d'acord amb el nivell i l'extensió de les habilitats socials d'aquest nen. Si el nivell d'habilitats socials no permet de suposar que hagi de funcionar amb èxit en una situació integrada, llavors un nen deter-

minat ha de restar millor en una situació més estructurada fins a assolir el nivell adequat. L'entrenament en habilitats socials no és una panacea, però sí una forma d'incrementar les probabilitats que els nens deficients interactuïn i siguin ben acceptats pels seus companys.

---

**Frank M. Gresham.** És professor al Departament de Psicologia de la Louisiana State University.

---