

LIMITACIONES DEL CONSTRUCTO "HABILIDADES SOCIALES" PARA LA ELABORACIÓN DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN SOCIAL EN EL AULA

EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ
CARMEN GARCÍA PASTOR
GREGORIO RODRÍGUEZ GÓMEZ
Grupo de Investigación ISIS
Dpto. Didáctica y Organización
Escolar y Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Dada la necesidad de que el currículum escolar incluya como objetivo la adquisición de una adecuada “competencia social”, han adquirido mucha relevancia en los últimos años los trabajos sobre “habilidades sociales”, en relación estrecha con el concepto de “competencia social”. A lo largo del presente trabajo intentaremos ofrecer un primer análisis global y crítico de esta corriente de investigación centrada en las “habilidades sociales” que nos posibilite una mayor comprensión de la misma. Asimismo, a la luz de sus posibilidades y limitaciones, establecer unas pautas de intervención educativa que nos sirvan para fomentar y favorecer el proceso de socialización, más concretamente la integración socio-educativa del alumno, entendiendo ésta como el conocimiento y comprensión del mundo social y la adaptación crítica y positiva al mismo mediante el desarrollo de sus capacidades, para que sea capaz de participar en él y modificarlo en la interacción. Por tanto, desde diversas perspectivas, que agruparemos en lo que denominamos modelos psicológicos (conductuales o cognitivistas) y modelos ecológicos, iremos caracterizando el concepto de habilidades sociales y los programas de intervención que se derivan de ellos, señalando nuestra postura frente a estos dos modelos. Por último, trataremos de establecer cuáles son las aportaciones del modelo ecológico para la mejora de las relaciones sociales en las clases integradas.

LIMITATIONS OF THE “SOCIAL SKILLS” CONSTRUCT FOR THE ELABORATION OF A MODEL FOR SOCIAL INTERVENTION IN THE CLASSROOM

SUMMARY

Given the need for the school curriculum to include as an aim the acquiring of adequate ‘social competence’, studies on “social skills” have gained importance over recent years, in close relation with the concept of “social competence”. In this study we

attempt to offer a first global and critical analysis of this trend of research focused on “social skills”, which will give us a better understanding of it. Likewise, in the light of its possibilities and limitations, we have tried to establish norms for educational intervention which will serve to foment and favour the process of socialization, more specifically the socio-educational integration of the student, by which we mean a knowledge and comprehension of the social world and the critical and positive adaptation to this world through the development of his/her capabilities, so that he/she will be able to participate in it and modify it by interaction. Therefore, from diverse perspectives, which we shall group into what we call psychological models (behavioural or cognitivist) and ecological models, we will characterize the concept of social skills and the intervention programs deriving from them, pointing out our position regarding these two models. Finally, we will try to establish those contributions of the ecological model which improve social relations in the integrated classes.

LIMITATIONS DU CONSTRUIT “HABILITES SOCIALES” POUR L’ELABORATION D’UN MODELE D’INTERVENTION SOCIALE DANS LA CLASSE

RESUME

Etant donné que le curriculum scolaire doit introduire l’acquisition d’une adéquate “compétence sociale” comme objectif, les travaux sur les “habiletés sociales” —en étroite rapport avec le concept de “compétence sociale”— sont devenus très importants ces dernières années. Dans ce travail-ci, nous essayerons d’offrir une première analyse globale et critique nous permettant une meilleure compréhension de ce courant de recherche axé sur les “habiletés sociales”. De même, à partir de ses possibilités et de ses limitations, nous tenterons d’établir des lignes d’intervention éducative nous servant à développer et favoriser le processus de socialisation, plus particulièrement l’intégration socio-éducative de l’élève; cette intégration étant aperçue comme la connaissance et la compréhension du monde social et l’adaptation critique et positive à celui-ci par le développement des capacités de l’élève, pour qu’il soit capable de le modifier et d’y participer dans l’interaction. En conséquence, à partir des diverses perspectives que nous regrouperons dans ce que nous appelons modèles psychologiques (conductuels ou cognitivistes) et modèles écologiques, nous caractériserons le concept d’habiletés sociales et les programmes d’intervention qui s’en dégagent, en signalant notre attitude face à ces deux modèles. Finalement, nous tâcherons d’établir quels sont les apports du modèle écologique à l’amélioration des relations sociales dans les cours d’intégration.

Se ha reconocido la necesidad de que el currículum escolar incluya la adquisición como objetivo de una adecuada “competencia social”, de la misma manera que se contemplan los objetivos que responden a “contenidos académicos”. De hecho, los contenidos curriculares tienen como meta final un mejor conocimiento del mundo social, de sus distintas manifestaciones, para que niños y jóvenes comprendan y sean capaces de adaptarse positivamente a éste, participando en él y modificándolo en la interacción.

La necesidad de plantear como objetivo el desarrollo de la competencia social resulta más evidente en los casos en que los alumnos, jóvenes o niños, presentan algún tipo de problema de adaptación a la escuela. La falta de esta dimensión socializadora en los currícula, y de la formación de los profesores capaces de plantear las estrategias oportunas para promoverla, llega a constituir un verdadero obstáculo para la integración escolar y social de estos alumnos.

Inmersos en una sociedad axiológicamente plural, este proceso de socialización ha de entenderse no desde la perspectiva de la dominación de un grupo sobre otro, sino desde la perspectiva intercultural, entendida ésta como un proceso de intercambio recíproco en el que se reconocen los valores y las formas de vida de todos, donde el ser diferente no sea discriminatorio sino un derecho a ser respetado y valorado. Los valores, actitudes, normas..., en definitiva, todo aquello que consideramos cultura, va a mediatizar nuestras relaciones con los demás, llegando a modelar nuestra forma de contemplar y relacionarnos con aquéllos que no participan de nuestra misma identidad cultural, y son estas relaciones las que van a mediar el proceso de socialización.

Desde distintas y diversas fuentes de investigación educativa se pone de manifiesto la importancia que la calidad de las relaciones interpersonales, entre los distintos elementos que intervienen en el proceso educativo, tienen para el desarrollo personal y social del alumno, así como para el buen funcionamiento de las propias instituciones educativas.

Así, por ejemplo, a través de las investigaciones sobre las *escuelas eficaces*, el clima escolar, y más concretamente, la calidad de las relaciones que mantienen profesores, padres y alumnos, se constituye como una variable fundamental que incide en el rendimiento de los alumnos y de los propios centros educativos (Fuentes Vicente, 1986; Rodríguez Gómez, 1991).

Desde otra perspectiva, las investigaciones sobre la *interacción social en el centro y/o aula* (Doyle, 1986; Medina, 1988) se enfatiza la importancia de las relaciones interpersonales como un aspecto clave de las condiciones favorecedoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“los alumnos deben aprender claves que les ayuden a interpretar correctamente las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, aprender estrategias que le permitan comprender las tareas y generar los comportamientos apropiados para responder adecuadamente a las exigencias que se le planteen (psicosociales, personales, etc.)”
(Medina, 1988:23)

Con el objetivo de encontrar las causas que originan el fracaso escolar, se llega a constatar que uno de los principales déficits de los alumnos con hándicap socio-cultural reside en el desarrollo de *habilidades sociales* y de procesamiento de la información social (De Miguel, 1985). Las investigaciones en este campo llegan a demostrar cómo las deficiencias en habilidades sociales son una de las causas de los conflictos existentes con los compañeros de clase, los profesores y las autoridades; y cómo las estrategias centradas sólo en el control de la clase no necesariamente producen un mayor interés por el aprendizaje (Goldstein y otros, 1986).

Desde esta última perspectiva son de destacar las investigaciones que ponen de manifiesto las relaciones significativas entre este tipo de habilidades y otras características fundamentales para el desarrollo personal y social de los sujetos, tales como

el rendimiento escolar y la adaptación social (Coie y Krehbiel, 1987; Parker y Asher, 1987; Elliot, Sheridan y Gresham, 1989; Frenzt, Gresham y Elliot, 1991). Es más, las habilidades sociales de los niños afectan a la forma en que son percibidos y contestados por sus maestros, por sus compañeros, padres y otras personas significativas para ellos (Michelson y otros, 1987).

A lo largo del presente trabajo intentaremos ofrecer un primer análisis global y crítico de esta corriente de investigación centrada en las “habilidades sociales” que nos posibilite una mayor comprensión de la misma. Asimismo, a la luz de sus posibilidades y limitaciones, establecer unas pautas de intervención educativa que nos sirvan para fomentar y favorecer el proceso de socialización, más concretamente, la integración socio-educativa del alumno, entendiendo ésta como el conocimiento y comprensión del mundo social y la adaptación crítica y positiva al mismo mediante el desarrollo de sus capacidades, para que sea capaz de participar en él y modificarlo en la interacción.

1. LAS HABILIDADES SOCIALES

¿Qué se entiende por habilidad social?

La revisión de la literatura revela, sobre todo, una diversidad en la concepción de estas habilidades. Así, mientras para unos autores la habilidad social es una capacidad para actuar, para otros la habilidad se identifica con la propia conducta. Entre los primeros podríamos citar a Combs y Slaby (1977:162) quienes llegan a conceptualizarla como la “*capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado y valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás*”. En la misma línea Blanco Abarca (1983:568) entenderá que la habilidad social es la “*capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del comportamiento de los demás*”.

Ladd y Mize (1983:127), en un sentido más amplio, consideran que la habilidad social puede entenderse como una “*habilidad para organizar los conocimientos y las conductas dentro de una línea de conducta integrada dirigida hacia objetivos sociales o interpersonales culturalmente aceptables*”.

Entre los autores que definen las habilidades en términos de conducta encontramos a Cartledge y Milburn (1980:7) para quienes las habilidades sociales son “*conductas que implican una situación de interacción entre el niño y sus compañeros o los adultos donde la principal intención sea el logro de metas del niño o del adulto a través de interacciones positivas*.” En este mismo sentido se expresan Gresham y Elliot (1990:1), para quienes “*las habilidades sociales son conductas aprendidas, socialmente aceptables, que le permiten a una persona interactuar de una forma eficaz con los otros y evitar las respuestas socialmente inaceptables*”.

Algunos autores plantean una descripción operativa en la que se señalan diferentes características. Por ejemplo, Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987:19) llegan a considerar los siguientes componentes de las habilidades sociales:

1. Las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje.
2. Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.

3. Las habilidades sociales suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
4. Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social.
5. Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada.
6. La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio.
7. Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

Un concepto estrechamente relacionado con el de habilidad social lo constituye el de competencia social, sobre cuya relación se mantienen posturas bastante diferenciadas.

Para algunos autores ambos conceptos son sinónimos (Michelson y otros, 1987; Blanco Abarca, 1983) y equivalentes. Para otros, la competencia social es un constructo constituido por dos grandes componentes (Gresham, 1988): (1) la conducta adaptativa, que incluye habilidades de funcionamiento independiente, desarrollo físico, desarrollo del lenguaje y competencias académicas; y (2) las habilidades sociales, que incluyen: (a) conductas interpersonales como la aceptación de la autoridad, las habilidades de conversación, las conductas cooperativas y las conductas de juego; (b) conductas referidas a sí mismo, como expresar sentimientos, conducta ética y actitud positiva hacia uno mismo y, (c) conductas referidas a la tarea, como conducta de atención, completar tareas, seguir indicaciones y trabajo independiente.

En esta misma línea se expresan Walker y McConnel (1988), para quienes la competencia social, dentro del entorno escolar, se constituye por dos dimensiones: la conducta adaptativa y las habilidades sociales. No obstante, estos autores consideran que el concepto de conducta adaptativa expresado por parte de Gresham es muy amplio y optan por referirse a él como ajuste escolar, manteniendo una concepción similar en cuanto a las habilidades sociales.

Por último nos encontramos con una serie de autores para quienes la competencia social no incluye de forma explícita las habilidades sociales. Asher (1983) considera como dimensiones de la competencia social la sensibilidad, la relación y el conocimiento social del niño, los tipos de objetivos que persiguen en situaciones sociales, la confianza de los niños en sus habilidades para conseguir objetivos interpersonales y la habilidad para autorregular sus interacciones sociales y su conducta en función de la retroalimentación de los demás. En esta misma línea, en un reciente trabajo, en el que se analizan las relaciones entre la competencia social y el rendimiento académico, Wentzel (1991) toma como aspectos de la competencia social la conducta socialmente responsable, la calidad de las relaciones entre los compañeros y los procesos de autorregulación.

A pesar de esta multiplicidad de conceptos, un análisis más profundo de las distintas concepciones nos lleva a encontrar, dentro de esta diversidad, elementos comunes. En primer lugar, la habilidad, sea definida en términos de "capacidad" o de "conducta", hace referencia necesariamente a un proceso de aprendizaje por parte del sujeto. Si partimos del hecho que las habilidades sociales suponen un aprendizaje, tendremos obviamente que explicar cómo se produce tal aprendizaje. Mas no debemos olvidar que las teorías del aprendizaje no son más que aproximaciones parciales que explican tan sólo parcelas de la realidad y que, con frecuencia, no tienen en cuenta la ingente cantidad de variables que intervienen en el proceso educativo que se realiza desde la institución escolar, con lo cual no podemos tomar

estas teorías sino como informaciones básicas, pero no suficientes, para organizar la intervención educativa.

Este hecho comienza a ser reconocido por autores que podríamos denominar clásicos dentro del estudio de las habilidades sociales, aún cuando todavía con posiciones extremadamente tímidas. Así, Mizze y Ladd (1991) afirman: *“Pensamos que el campo del entrenamiento de las habilidades sociales podría beneficiarse del examen de los principios y las prácticas que caracterizan la intervención en otros campos como el entrenamiento de las habilidades cognitivas”* (Mizze y Ladd, 1991:357).

En segundo lugar, el carácter social de las habilidades no puede entenderse sin hacer referencia a un contexto social, que exige y espera que el sujeto adquiera una serie de destrezas que le serán imprescindibles para poder adaptarse a un ambiente social. La cuestión aquí es que el sujeto recibe datos que le muestran como viven, piensa y sienten otras personas en otros contextos, y recibe valores y esquemas de comportamiento no siempre coincidentes con los que su propio grupo social o su cultura considera aceptables. En las definiciones anteriores encontramos claras referencias a la necesidad de que el sujeto se adapte a unos esquemas social y culturalmente aceptables, pero ¿qué patrones sociales y culturales son los que se consideran, entonces, como criterio para valorar la habilidad social de un sujeto o de un grupo?, ¿cuáles de estos patrones deben enseñarse-aprenderse en las escuelas?

En el contexto multicultural en el que vivimos, la educación deberá ofrecer oportunidades para que los sujetos aprendan a adaptarse a patrones sociales y culturales, no homogéneos ni estáticos, sino heterogéneos y dinámicos, de suerte que sean capaces de construir una nueva relación intercultural fruto de su interpretación de valores, creencias, conductas, modos de comunicación... procedentes de grupos sociales diversos.

Una unidad o grupo social (familia, escuela, clase, organización social...) al desarrollarse genera “un conjunto de significados compartidos” que se traduce en normas que son aprendidas por sus miembros para entender lo que les rodea, para actuar y para evaluar las acciones de los otros. Cuando se produce un intercambio o comunicación entre culturas, lo que los sujetos cuestionan son tanto la lógica de justificación, y por qué no las creencias, miedos, valores... que sustenta su propia cultura, como las normas que permiten moldear el comportamiento cotidiano de los sujetos particulares y de su grupo social de referencia.

Cuando hablamos de habilidades sociales nos referimos, en consecuencia, no sólo a factores conductuales, sino también cognitivos, axiológicos, actitudinales... Este hecho supone, además, que a la hora de intervenir desde el contexto escolar no sólo interesa que esta intervención se realice sobre el sujeto individual, favoreciendo la adquisición de determinadas habilidades y/o destrezas, interesa, también, intervenir sobre el propio contexto escolar y comunitario (Ovejero, 1991).

Las dificultades en habilidades sociales

Una perspectiva muy determinante en la concepción de las habilidades sociales y, de un modo particular, en la concepción de competencia social es la del estudio de los sujetos que experimentan dificultades en ese área. Desde esta perspectiva “deficitaria” la definición de habilidad o competencia social puede resultar viciosa. Se puede llegar a mantener que un sujeto puede fallar al exhibir una conducta social

apropiada debido a la falta de la habilidad necesaria para hacerlo. Así, para algunos (por ejemplo, Curran, 1979), el déficit es sinónimo de ausencia de conductas observables, mientras que, para otros, estos déficits son conceptualizados como las habilidades que pueden ser juzgadas como inapropiadas, menos desarrolladas o incompetentes (Ladd y Mize, 1983).

Cuando hablamos de un sujeto in-competente, in-capaz o poco hábil, desde el enfoque deficitario, lo hacemos en términos absolutos, con el riesgo que esto implica dentro de un ámbito en el que la definición de la propia capacidad o habilidad es particularmente dependiente del contexto donde interactúa el sujeto, el contexto social que definirá la validez de su conducta. La perspectiva o enfoque deficitario nos lleva, pues, a plantear problemas muy serios de conceptualización, que se traducirán más tarde en problemas de evaluación e intervención con estos sujetos.

Los programas de intervención

Dada la relación que, a lo largo de diversas investigaciones, se ha encontrado entre las habilidades sociales y el desarrollo personal y social, cada vez son más numerosos los programas que se vienen implementando con el objetivo de desarrollar tales habilidades.

Cualquier programa de intervención educativa parte de unos supuestos teóricos, más o menos explícitos, que explican en gran medida la orientación seguida en la intervención. En este sentido los esfuerzos por desarrollar las habilidades sociales se han llevado a cabo a través de tres aproximaciones fundamentales (Gresham y Elliot, 1990): las basadas en la teoría del condicionamiento operante, las que parten de la teoría del aprendizaje social y las que utilizan un enfoque cognitivo-conductual.

Las estrategias basadas en las teorías del condicionamiento operante, que centran su atención en las conductas observables y los sucesos antecedentes y consecuentes, utilizan como principal procedimiento de intervención el reforzamiento, en sus distintas modalidades. Si bien es cierto que la meta de estos programas ha sido el llegar a sustituir el programa de reforzamiento por el propio "refuerzo social" de tales conductas, las mayores críticas a estas estrategias ha sido precisamente la dificultad para que el sujeto generalice las conductas aprendidas aplicándolas a situaciones fuera del programa, y lograr esta "contingencia" entre conducta y refuerzo social.

Las estrategias que toman como punto de partida la teoría del aprendizaje social centran su intervención no sólo en las conductas observables, sino también en los procesos mediacionales. Sus principales procedimientos de intervención son el modelado, las auto-instrucciones y el Role-Play, tomando como criterio de evaluación el cambio habido en la respuesta aprendida y en la ejecución de la respuesta.

Por último, desde una perspectiva cognitivo-conductual, se centra la atención en las habilidades para la resolución de problemas y su relación con conductas observables. La instrucción verbal directa, la resolución de problemas y la autoinstrucción serán sus procedimientos preferidos, tomando como criterio de valoración los cambios habidos en las ideas sobre las conductas y la habilidad para realizar conductas apropiadas.

Sobre la base de estas tres orientaciones se han venido desarrollando una serie de programas para el desarrollo y entrenamiento en habilidades sociales, entre los que cabe destacar:

- *Programa para el entrenamiento de las habilidades sociales en la infancia* (Michelson, Sugai, Wood, y Kazdin, 1987);
- *Programa de entrenamiento de las habilidades sociales en la adolescencia* (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, y Klein, 1989);
- *Programa ACCEPTS* (A Curriculum for Children's Effective Peer and Teacher Skills) de Walker, McConnel, Holmes, Todis, Walker y Golden (1988);
- *Programa ACCES* (Adolescent Curriculum for Communication and Effective Social Skills) de Walker, Todis, Holmes y Horton (1988);
- *Curriculum de habilidades sociales de Waksman* (Waksman, Messne, y Waksman, 1988);
- *Social Skills for Daily Living* (Shumaker, Hazel y Pederson, 1991) y
- *Programa CARES* (Cooperation, Assertion, Responsibility, Empathy, Self-Control) de Elliot y Gresham (1991).

Tomaremos como punto de análisis este último, ya que es un programa de reciente publicación (1991), y que presenta un gran número de características comunes con el resto de los señalados, para tener una idea global de cómo se estructuran y organizan estos programas.

Partiendo del marco teórico de las teorías del aprendizaje social y del condicionamiento operante, el programa CARES se presenta por parte de sus autores como el componente de intervención de la escala de evaluación de las habilidades sociales *The Social Skills Rating System (SSRS)* (Gresham y Elliot, 1990), con el objetivo de ayudar a remediar las deficiencias en habilidades sociales de los niños y a prevenir futuras dificultades en las relaciones sociales.

El programa consta de cinco áreas que se corresponden con las iniciales del mismo: C (Cooperación), A (Asertividad), R (Responsabilidad), E (Empatía) y S (Autocontrol- "Self-Control"), y comprende un total de 43 habilidades sociales valoradas como socialmente importantes por parte de padres y profesores.

El programa se dirige alumnos de 6 a 16 años que son deficientes en habilidades sociales, o que son sujetos de riesgo en problemas de conducta social (dificultades de aprendizaje, retrasados mentalmente, emocionalmente alterados, trastornos conductuales) y también para alumnos rechazados por los compañeros.

Se centra el programa en conductas observables y los sucesos antecedentes y consecuentes, utilizando las técnicas de modelado, role-play, repetición conductual y refuerzo y una orientación cognitivo-conductual que enfatiza el desarrollo de las habilidades de un individuo para resolver problemas y la aplicación de tales habilidades a situaciones sociales, empleando las técnicas de entrenamiento, resolución de problemas y autocontrol.

Las sesiones de trabajo con los alumnos, de forma individual o en pequeños grupos, siguen todas un mismo formato de enseñanza dividido en seis grandes pasos:

- 1) Introducción:
 1. Define una habilidad específica.
 2. Suministra un objetivo de aprendizaje.
- 2) Fase de Información:
 1. Introducir la habilidad a través de preguntas.
 2. Para asegurar la comprensión, leer la definición de la habilidad y discutirla con el estudiante o los estudiantes.
 3. Suministrar razones para la importancia de la conducta.
 4. Dar una idea general de los pasos a seguir para realizar la conducta.

- 3) Fase de presentación:
 1. Modela la conducta:
 - a. Modelo positivo de la conducta.
 - b. Modelo negativo de la conducta.
 2. Modelar discretamente cada uno de los principales pasos para realizar la conducta.
 3. Con la ayuda de los estudiantes, dirigir un role-play de una situación típica en la que la conducta se presente.
 4. Mantener una discusión sobre conductas alternativas para conseguir el mismo objetivo.
- 4) Fase de actuación:
 1. Definir la conducta.
 2. Proporcionar una razón para utilizar la conducta.
 3. Hacer un listado de los pasos críticos para ejecutar la conducta.
 4. Modelar la conducta.
 5. Utilizar la conducta en el role-play.
 6. Preguntar a los estudiantes para proporcionar retroalimentación sobre su role-play.
 7. Preguntar al "terapeuta" para proporcionar retroalimentación sobre el role-play.
- 5) Fase de terminación y práctica:
 1. Revisar la habilidad en una sesión posterior.
 2. Dar tareas para casa.
- 6) Fase de generalización:
 1. Utilizar la habilidad en otras situaciones o con otros estudiantes.
 2. Dar tareas para casa.

Tanto las habilidades sociales contempladas, como la estructura seguida en el proceso de entrenamiento son, con pequeñas diferencias, comunes a los distintos programas reseñados anteriormente.

Aunque los programas más criticados han sido los que han utilizado los procedimientos de modificación de conducta, cabría señalar algunas lagunas comunes al conjunto de programas que han surgido de las tres perspectivas presentadas.

La implementación de los programas puede ser realizada de tres formas diferentes: (1) sacando a uno o varios alumnos objeto de intervención fuera del aula y desarrollar el programa con ellos con la intervención de un "instructor"; (2) llevar a cabo el programa en el propio aula, pero atendiendo tan sólo al grupo de alumnos que presentan la necesidad, con la presencia de un "instructor" y, (3) implementar el programa a toda la clase completa.

De las tres posibilidades, la que en un principio parece más eficaz es la tercera, con el grupo clase completo, pues se mantiene al alumno dentro de su grupo natural de interacción, a la vez que se posibilita que los propios compañeros sirvan como modelo, apoyo o ayuda. No obstante, esta posibilidad es la que menos se plantea en los distintos programas, optándose por la realización de los mismos con grupos reducidos o de forma individual. Este hecho encuentra su explicación en su origen psicológico y terapéutico de tales programas. Es más, en algunos se requiere incluso la presencia de varios educadores, lo cual puede ser una dificultad añadida, en ciertos contextos escolares caracterizados por el binomio un grupo clase/un profesor.

Estos programas, al plantearse como programas estandarizados, no pueden tomar en cuenta el contexto en el que interacciona el alumno; y, aún cuando podrían tener su validez de forma independiente al propio currículum (en cuanto se pone el énfasis en habilidades que es necesario desarrollar), no obstante, lo ideal sería contemplar la integración de los objetivos de estos programas en el currículum ordinario.

Otro de los elementos comunes a los distintos programas reside en el énfasis puesto en la relación terapeuta-sujeto, de tal forma que no llegan a contemplarse otras características del propio medio escolar, llegando a establecerse una relación uno a uno, olvidando uno de los aspectos fundamentales como es la dimensión contextual. No se contemplan otras variables como puedan ser la organización del aula o del propio centro, olvidando que en el proceso de interacción, dentro del marco escolar, el clima del aula y del propio centro juegan un papel fundamental y esencial.

En definitiva, en los distintos programas de intervención subyace una concepción psicológica/terapéutica del proceso de intervención centrado fundamentalmente a nivel individual, olvidando otros niveles como son el aula, el centro y el contexto social. Este hecho resulta más evidente cuando se analizan las estrategias de evaluación utilizadas por los programas, de tal forma que centran el análisis en el niño y no en la interacción de éste con su entorno. En la revisión llevada a cabo por parte de McIntosh, Vaughn y Zaragoza (1991), de un total de 22 estudios analizados, tan sólo en uno de ellos se planteaba la evaluación de determinadas variables contextuales, como podían ser aquellas que facilitasen un ambiente de trabajo cooperativo.

De lo expuesto hasta el momento, caben entresacar tres conclusiones que resultan de suma importancia para el planteamiento de un modelo de intervención educativa. En primer lugar, no disponemos en la actualidad de un marco teórico comprensivo y explicativo del desarrollo de las habilidades sociales, constructo, por otra parte, que no está bien definido ni suficientemente delimitado. En segundo lugar, los modelos que se proponen para organizar la intervención en este área suponen la consideración de elementos exclusivamente conductuales o cognitivos, y que no cuestionan el sistema de valores ni la validez social de los criterios que están en la base de las conductas o de las creencias de determinado grupo social. En tercer lugar, cabe cuestionar la posición deficitaria de la que se parte en el análisis de las dificultades que puede presentar un sujeto en su proceso de interacción social. Esta posición centra las causas en el propio sujeto, no concediendo demasiada importancia al contexto en el que se desenvuelve y que, en gran medida, puede modificar su propio proceso de interacción.

2. HACIA LA CONSIDERACIÓN DE UN MODELO ECOLÓGICO DE INTERVENCIÓN

Hasta aquí hemos podido evidenciar algunas de las limitaciones de las que, desde nuestro punto de vista, adolece el ámbito de las habilidades sociales, tanto en conceptualización como en programas de intervención en el contexto escolar. Nos corresponde ahora ofrecer nuestra propia perspectiva de lo que podría configurarse como un modelo más comprensivo de esta intervención.

La línea de investigación o intervención sobre habilidades sociales, como evidencia nuestra revisión, es subsidiaria de dos modelos explicativos bien conocidos.

De una parte, el modelo basado en las "habilidades" como constructo explicativo del progreso en el aprendizaje (la habilidad confirma el aprendizaje, entendido como dominio de una determinada tarea). De otra parte, el modelo deficitario, según el cual, la falta de "habilidad" es una laguna que el "tratamiento" puede llenar. Ambos modelos revierten en una concepción tecnológica de los programas de enseñanza (como aplicación de las leyes del aprendizaje) que contrasta con las aproximaciones actuales más interesadas en modelos mediacionales y ecológicos.

Desde nuestro punto de vista, los modelos mediacionales, no obstante, siguen manteniendo la base de su intervención en el modelo deficitario, coincidiendo en algunas de sus propuestas con el modelo de habilidades (véase, por ejemplo, Tomlinson, 1989), participando de su mismo énfasis en la relación profesor o terapeuta-sujeto a la que hemos aludido más arriba. Por ello, para nosotros es el modelo ecológico el que se constituye como una alternativa real a aquellos modelos en los que se han basado los programas de intervención hasta ahora. Feiler y Thomas (1988) aluden a una característica común de la intervención tradicional:

"Las ideas sobre necesidades especiales han sido formuladas tradicionalmente dentro de paradigmas psicológicos. Aunque estos paradigmas difieren marcadamente en el modo de ver los problemas y en el modo de generar soluciones, tienen una cosa en común: su interés sobre lo singular" (p.25).

Para estos autores los paradigmas psicológicos siempre han aislado los problemas y, en este modo de proceder, han sacrificado su relación con el contexto donde éstos se desarrollan, quizás por ello "los paradigmas de la psicología, sus tradiciones y sus metodologías, nunca han estado suficientemente engranados con los objetivos de la educación o con las realidades de la vida de la clase" (Feiler y Thomas, 1988: 26).

Si en los programas de intervención anteriores, la influencia de los paradigmas psicológicos es evidente, los que se derivan de los ecológicos tienen una tradición intelectual distinta: la antropología, la sociología, la sociolingüística. Sus seguidores tienen una visión de la ciencia social como fuente de crítica y planteamiento de problemas, perdiendo los resultados de sus investigaciones el interés central sobre los datos objetivos en pro de una interpretación del significado. Dentro de esta tradición intelectual Shulman (1986) identifica a autores como Smith y Geofry (1968), Erickson (1973), Mehan (1979), Green (1980), Delamont y Atkinson (1980), Phillips (1983), Lighthoot (1983), Doyle (1983). Las cuestiones sobre las que se ha investigado en esta tradición son muy variadas aunque sus intereses coincidan en :

- a) El énfasis en la interacción entre las personas y su ambiente.
- b) El tratamiento de la enseñanza y del aprendizaje como procesos de interacción continua.
- c) La visión del contexto de la clase incluido en otros contextos (escuela, comunidad, familia, cultura, ...).
- d) El tratamiento de procesos no observables (pensamientos, actitudes, percepciones de los participantes) como fuente de datos.

Efectivamente, a diferencia de los paradigmas psicológicos anteriores, lo que la tradición antropológica y sociológica plantea es un interés por la interacción de los participantes en los procesos. Esto supone que, en el caso de la enseñanza, el profesor y el alumno son vistos como participantes del medio donde interactúan, la clase. Es en ella donde podrán definirse las situaciones de interacción, dentro del contexto

de las relaciones sociales que la caracterizan y cuya consideración nos remitirá a organizaciones sociales más complejas (escuela, comunidad, etc.).

Nosotros entendemos que cualquier mejora en las estrategias de enseñanza que tengan por objetivo la socialización, ha de partir de la consideración del contexto social en el que se trata de intervenir y no de una valoración de la conducta del sujeto independientemente del contexto en la que ésta se produce. Estamos convencidos de que es necesario retomar el sentido original de la adaptación social, considerando el significado particular de los comportamientos individuales en contextos determinados.

Uno de los primeros problemas con los que nos encontramos a la hora de intervenir en la clase es que, en ella, las relaciones sociales pocas veces se consideran de forma explícita. Cualquier programa de enseñanza implica un tipo de relaciones entre el profesor y los alumnos, y entre los alumnos, pero estas relaciones no se entienden como una exigencia diferente al aprendizaje “académico”. Lo mismo sucede a gran escala al plantear el currículum: aunque se entiende la socialización como uno de sus objetivos fundamentales, sus objetivos de enseñanza parecen estar implícitos en otros objetivos. Esta situación da lugar a que muchos profesores que creen conocer bien lo que ocurre en su clase se vean sorprendidos cuando se les presentan algunos resultados obtenidos mediante observaciones, sociogramas o inventarios como el MCI (My Classe Inventory) de Fraser (1986). Esta dimensión social del trabajo de clase se torna importante en el caso de que se den situaciones excepcionales, no necesariamente problemáticas. Una de estas situaciones puede ser la integración, a la que nos referiremos más adelante.

Nuestro objetivo último radica en que el alumno llegue a tener un mejor conocimiento del mundo social, en sus distintas manifestaciones, objetivo éste cuya consecución resulta evidente que no puede darse sólo a través de un currículum enfocado sólo hacia los contenidos “académicos”, sino a través de estrategias de participación que favorezcan la interacción social del sujeto en los contextos donde se desenvuelve: el aula, el centro, la familia, el barrio...etc. El niño se desarrolla socialmente en un proceso de interacción con su entorno, y en el caso de la escuela, este proceso de interacción implica a padres, profesores y a los propios alumnos. Centrar la intervención en uno de los elementos, y más específicamente en el alumno, supone, en definitiva, responsabilizar al mismo de las dificultades, eximiendo al resto de sus posibles responsabilidades (Fernández Enguita, 1990). No se pretende tanto un dominio de determinadas habilidades como la comprensión del significado de estas interacciones entre iguales y no iguales, dentro de un conjunto de normas y valores con respecto a las cuales su comportamiento va a ser considerado.

Tres principios servirán de base para nuestra intervención:

1. La valoración del contexto donde el sujeto ha desarrollado el tipo de comportamiento que le caracteriza

Señalábamos anteriormente cómo centrar el proceso de evaluación en uno de los elementos que intervienen en el proceso supone responsabilizar al mismo de las dificultades, olvidando que el resto de elementos también comparten la responsabilidad. Además, hemos podido comprobar la importancia que tiene el contexto en el desarrollo de la socialización. Es más, podríamos decir que una condición necesaria, aunque no suficiente, es la de contar con un ambiente que ofrezca oportunidades

para aprender y poner en juego las relaciones sociales, que fomente la participación, que sea capaz de comunicar sus normas, valores y expectativas, y que favorezca la interacción entre iguales.

¿En qué medida el medio en que se desenvuelve el alumno desarrolla y potencia todos los factores señalados? De la respuesta que se dé a este interrogante podremos determinar un conjunto de necesidades sobre las que se hará necesaria la intervención, y ello implica la valoración no sólo del propio alumno, sino, también, la de su entorno próximo: aula, centro, familia...

2. La intervención como parte de una educación integral que se desarrolla en contextos normalizados y no en situaciones de "programas"

La práctica educativa se desarrolla en un contexto en el que intervienen multitud de variables, muchas de las cuales son difíciles de controlar o predecir. Al planificar una intervención educativa se ha de tener en cuenta esta realidad, permitiendo la flexibilidad necesaria para poder adaptar la actuación a las necesidades y dificultades que surgen en cada momento. Pensar en un proceso de intervención donde cada minuto está planificado, en el que sólo existe una vía única de actuación y respuesta es lo más alejado de la realidad cotidiana de la propia escuela.

Además de esta flexibilidad en la intervención debemos tener presente que todo proceso de intervención educativa es, precisamente, eso, educativa. Y este hecho supone la consideración de la integralidad. No puede concebirse una actuación educativa que tan sólo se centre en una parcela de la realidad.

3. La concepción de la adaptación social en su sentido original de esfuerzo activo que tiende no sólo a asimilar, sino también a transformar el medio

Nuestra crítica al estudio de las habilidades sociales no ha de considerarse en menoscabo de su aportación a la comprensión de los procesos de adaptación social. Sobre la base de estos trabajos podemos hoy contemplar nuevas perspectivas, que nos hacen situar el problema de la adaptación social desde una mayor complejidad. La adaptación social se ejerce en un proceso de interacción, de relación recíproca, en la cual lo sustancial es la construcción de los significados, reglas, normas, valores, etc., que resultan de ciertas negociaciones y renegociaciones.

Por lo tanto es muy limitado explicar el proceso de adaptación social, como aquél en el que un sujeto intenta comprender y actuar de acuerdo con unas normas, valores, creencias, etc, que se suponen preexistentes. Precisamente la mayor pretensión del sujeto que interactúa será siempre que los demás tengan en cuenta sus opiniones y puntos de vista; y que cualquier grupo social o sistema sea lo suficientemente flexible como para permitir que él pueda interactuar sin presiones.

Tomando como base estos principios, planteamos la necesidad de establecer una estrategia de intervención que implique una actuación a distintos niveles:

- a) A nivel de alumno: Facilitándole las estrategias y medios necesarios para que adquiera las habilidades necesarias para conocer, comprender, criticar y adaptarse al medio social en que se desarrolla.
- b) A nivel de aula: Posibilitando los medios necesarios para conseguir un clima de cooperación y colaboración entre todos, alumnos y profesores, replanteando estrategias metodológicas y organizativas de carácter flexible.

- c) A nivel de centro: Tomando las medidas necesarias para establecer un clima de coherencia en la actuación y organización del propio centro, y tomando como un objetivo básico del propio curriculum escolar el desarrollo social de los alumnos, haciendo explícitas todas las actuaciones que en este sentido se realicen.
- d) A nivel familiar: Integrandó a la propia familia en el proceso de intervención a fin de reducir el enfrentamiento entre la actuación seguida en el centro y la del propio medio familiar.

A partir de estas consideraciones, en la actualidad nos encontramos diseñando un proceso de intervención que, sobre la base de los principios señalados, integre estos distintos niveles, para ofrecer un conjunto de líneas programáticas básicas de actuación que supongan un replanteamiento del trabajo llevado a cabo en los centros. Nuestra primera meta en el trabajo que viene desarrollando nuestro equipo de investigación es la construcción de unos instrumentos de evaluación que caractericen el contexto socio-educativo más próximo (Rodríguez Gómez, García Jiménez y García Pastor, en prensa). Esto nos llevará a una identificación de problemas, no de déficits o falta de habilidades en los sujetos, para los que se plantearán propuestas de solución a los tres niveles señalados.

La segunda meta es configurar un modelo de intervención flexible que pueda responder con facilidad a los problemas particulares que puedan plantearse en contextos socio-educativos diferentes. En esta línea estamos revisando, también, diferentes modelos de apoyo para la implementación de tales intervenciones (consulta, coaching, supervisión clínica... etc).

3. APORTACIONES DE UN MODELO ECOLÓGICO PARA LA MEJORA DE LAS RELACIONES SOCIALES EN LAS CLASES INTEGRADAS

Precisamente Gresham (1982) fue uno de los primeros autores que puso de manifiesto la necesidad de trabajar las relaciones sociales en clases integradas, rechazadas las denominadas "hipótesis de contacto" según las cuales los niños deficientes y normales se relacionarían espontáneamente una vez compartieran las mismas clases. Las primeras investigaciones dieron, efectivamente, resultados que rechazaban estas hipótesis; el trabajo de Gresham ponía de manifiesto tres tipos de investigaciones distintas en cuanto a los resultados obtenidos:

- Aquéllas que manifestaban que los niños deficientes interactúan menos y, con frecuencia, negativamente con sus compañeros no deficientes.
- Aquéllas que manifestaban que los niños deficientes no son bien aceptados por sus compañeros.
- Aquéllas que manifestaban que los niños deficientes no modelan su conducta.

Dos tipos de consideraciones debemos hacer con respecto a estos resultados:

- a) Gresham se refiere a investigaciones desarrolladas a lo largo de los años setenta, en los cuales la integración está aún sin regular y existen en las escuelas muchas reticencias hacia la integración.

b) Los niños que se integran vienen remitidos desde los servicios de educación especial, por lo que se ha de tener en cuenta que están considerados como "sujetos de educación especial", no siendo extraño además que su experiencia educativa anterior haya influido negativamente en su "comportamiento social".

La revisión de MacMillan, Keoghs y Jones de 1986 no es, sin embargo, más optimista, manifestando que "la evidencia hasta la fecha hace testificar el hecho de que el simple emplazamiento de niños deficientes ligeros en clases regulares sin tratamiento específico, es probable que produzca la baja aceptación del compañero para la mayoría de estos niños" (p. 710).

Este tipo de resultados han supuesto una base para el desarrollo de estos programas específicos, algunos de los cuales se han referido en este trabajo. Para nosotros no obstante tanto estos resultados como las soluciones que se toman olvidan aspectos esenciales del desarrollo de las relaciones sociales. De ahí que muchos de estos programas no hayan tenido mucho éxito. Aparte de las razones a las que hemos aludido más arriba, desde nuestro punto de vista, resulta fácilmente comprensible la funcionalidad de unos programas que para mejorar las relaciones sociales se apliquen a sujetos particulares que se consideran "desajustados", cuando lo más claro en las relaciones sociales es que es cosa de más de uno.

En este sentido somos más partidarios, desde luego, de recobrar una tradición intelectual diferente que conceda la máxima importancia a la "interacción". La interacción no es un tema de interés nuevo en el campo de la educación y, más concretamente, en los estudios sobre la clase; una prueba de ello puede constituirlo la obra "Interaction in classroom" de Delamont, aunque quizás sería necesario remitirse a Flanders (1973, 1977) para empezar por el principio. Nuestro interés, no obstante, se centra en determinado momento en que la investigación sobre la clase se vuelve más etnográfica, coincidiendo en nuevos intereses investigadores de diferentes contextos (véase Delamont, 1985: 24 y ss.).

Nuestro grupo de investigación (ISIS), viene trabajando en un tipo de investigación sobre integración que, aunque no puede considerarse etnográfica, participa de muchos de sus supuestos y procedimientos. Es más, hemos desarrollado desde hace años una idea de la integración como "subcultura", que explicaría parte del conflicto que supone su implementación en los centros (García Pastor y Orcasitas, 1987). Esta idea nos ha llevado a trabajar desde las perspectivas de los protagonistas de la integración y acercarnos a los planteamientos del interaccionismo simbólico, en los que ya existe una tradición investigadora dentro del ámbito de la educación especial (Bogdan, 1986). Hasta ahora hemos trabajado con los centros, con sus profesores y con los alumnos integrados, tratando de evidenciar problemas y necesidades. También hemos trabajado en las clases integradas y, a este respecto, deberíamos señalar que no sólo nuestros resultados, sino también nuestras impresiones no son tan negativas con respecto a las relaciones sociales que en ellas se desarrollan; sin embargo sí creemos que en la misma medida que los profesores de aulas integradas deben considerar la necesidad de poner en práctica nuevas estrategias de enseñanza, deben considerar las exigencias e interacciones implícitas en el desarrollo de tales estrategias.

Estudiar la clase desde un enfoque interaccionista simbólico tiene, como señala Delamont (1985), algunas consecuencias: "La relación en la clase entre el profesor y los alumnos es considerada como un acto conjunto: una relación que se desarrolla y funciona alrededor del trabajo. La interacción es entendida como un toma-y-dame

diario entre el profesor y los alumnos” (p. 34). Una idea fundamental de esta autora toma del interaccionismo simbólico es la de que los modelos cambiantes de la vida de la clase están socialmente contruidos sobre la marcha, y sujetos a una negociación y renegociación constante.

Esta idea es fundamental para nuestros propósitos, ya que entendemos que la integración supone para la escuela, y más concretamente para la clase, una renegociación de significados muy importantes para el profesor y los alumnos como, por ejemplo, el valor de los resultados del aprendizaje, el respeto a las diferencias, etc.

También para nosotros resultan una fuente de referencia fundamental los trabajos de Doyle sobre la naturaleza del medio de la clase, como contexto idiosincrático que se define por las demandas interactivas de sus miembros. Resulta especialmente interesante su concepción del “orden” en la clase: el orden como propiedad del sistema social supone un ajuste entre los participantes, una organización de los cursos de acción, en los que deben estar definidos los roles de participación social y las demandas del trabajo académico (véase Doyle, 1986: 395 y ss.).

Tann (1988) se refería a la clase como el lugar donde la integración se logra o falla, porque es éste el lugar donde el alumno se mezcla con los demás, habla y coopera.

A la luz de todas estas aportaciones resulta necesario enfrentarse al reduccionismo implícito en el tratamiento individual de las habilidades sociales, pasando a unos programas de intervención que partan de la consideración de la clase como un marco donde las relaciones sociales tienen un orden particular, donde cada cual desarrolla un rol, donde las acciones tienen un determinado significado, donde es posible negociar y renegociar.

BIBLIOGRAFÍA

- ASHER, S.R. (1983): Social Competence and Peer Status: Recent Advances and Future Directions, *Child Development*, 54, 1427-1434.
- BLANCO ABARCA, A. (1983): Evaluación de las Habilidades Sociales, en R. FERNÁNDEZ BALLESTEROS y J. CARROBLES, *Evaluación conductual*. Madrid, Pirámide.
- BOGDAN, R. (1986): A Sociology of Special Education, en R.J. MORRIS y B. BLATT (Eds.): *Special Education: Research and Trends*. Oxford, Pergamon Press, 334-359.
- CARTELEDGE, G. y MILBURN, J.F. (1980): *Teaching Social Skills to Children*. New York, Pergamon.
- COIE, J.D. y KREHBIEL, G. (1984): Effects of Academic Tutoring on the Social status of Low-achieving, Socially Rejected Children, *Child Development*, 55, 1465-1478.
- COMBS, T.P. y SLABY, D.A. (1978): Social skills training with children, en B. LAHEY y A. KAZDIN (Eds.): *Advances in clinical child psychology*. New York, Plenum Press.
- CURRAN, J.P. (1979): Social Skills: Methodological Issues and Future Directions, en A.S. BELLACK y M. HERSEN (Eds.): *Research and practice in social skills training*. New York, Plenum Press.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1986): Orientación educativa y estrategias compensatorias, *Aula Abierta*, 45, 9-34.
- DELAMONT, S. (1985): *La interacción didáctica*. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- DELAMONT, S. y ATKINSON, P. (1980): The two traditions in educational ethnography: Sociology and Anthropology compared, *British Journal of Sociology of Education*, 1, 139-152.
- DOYLE, W. (1983): Academic work, *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199.
- DOYLE, W. (1986): Classroom Organization and Management, en M. C. WITROCK (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan, 392-431.
- ELLIOT, S.N. y GRESHAM, F.M. (1991): *Social Skills Intervention Guide*. Circle Pines, MN, American Guidance Service.
- ELLIOT, S.N., SHERIDAN, S.M. y GRESHAM, F.M. (1988): Assessing and Treating Social Skills Deficits: A Case Study for the Scientist-Practitioner, *Journal of School Psychology*, 27(2), 197-222
- ERICKSON, F. (1973): What makes schools ethnography et ethnographic?, *Council of Anthropology and Education Newsletter*, 2, 10-19.
- FEILER, A. y THOMAS, G. (1988): Special needs: past, present and futur", en G. THOMAS y A. FEILER (Eds.): *Planing for Special Needs*. Oxford, Blackwell, 5-30.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- FLANDERS, N.A. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid, Anaya.
- FRASER, B.J. (1986): *Classroom environment*. London, Croom Helm.
- FRENTZ, C., GRESHAM, F.M. y ELLIOT, S.N. (1991): Popular, Controversial, Neglected, and Rejected Adolescents: Contrasts of Social Competence and Achievement Differences, *Journal of School Psychology*, 29, 109-120.
- FUENTES VICENTE, A. (1986): *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Tesis Doctoral. Madrid, Universidad Complutense.
- GARCÍA PASTOR, C. y ORCASITAS, J.R. (1987): Situación de la educación especial en España: El proceso de integración a revisión, *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, 0, 5-18.
- GOLDSTEIN, A.P., SPRAFKIN, R.P., GERSHAW, N.J. y KLEIN, P. (1989): *Habilidades sociales y auto-control en la adolescencia*. Barcelona, Martínez Roca.
- GREEN, J.L. (1980): Teaching and learning: A linguistics perspective, *Elementary School Journal*, 83, 353-391.
- GREENSPAN, S. (1981): Social competence and handicapped individuals: Practical implications and a proposed model, *Advances in Special Education*, 3, 41-82
- GRESHAM, F.M. (1982): Misguided mainstreaming: The keys for social skills training with handicapped children, *Exceptional Education*, 48(5), 422-433.
- GRESHAM, F.M. y ELLIOT, S.N. (1990): *Social Skills Rating System*. Circle Pine, MN, American Guidance Service.

- GRESHAM, F.M. (1986): Conceptual Issues in the Assessment of Social Competence in Children, en P.S. STRAIN, M.J. GURALNICK y H.M. WALKER (Eds.): *Children's Social Behavior*. New York, Academic Press.
- GRESHAM, F.M. (1988): Social Skills. Conceptual and Applied Aspects of Assessment, Training, and Social Validation, en J.C. WITT, S.N. ELLIOT y GRESHAM, F.M.: *Handbook of Behavior Therapy in Education*. New York, Plenum.
- LADD, G.W. y MIZE, J. (1983): A Cognitive-Social Learning Model of Social-Skill Training, *Psychological Bulletin*, 90(2), 127-157.
- LIGHOOT, S.L. (1983): *The good high school*. New York, Basic Books.
- MCINTOSH, R. VAUGHN. S. y ZARAGOZA, N. (1991): A Review of Social Interventions for Students with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 451-458.
- MACMILLAN, D.L., KEOGHS, B.K. & JONES, R.L. (1986): Special Education Research on mildly handicapped children, en WITTRICK, M.C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan, 686-732.
- MEDINA RIVILLA, A. (1988): *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid, Cincel.
- MEHAN, H. (1979): *Learning lesson: Social organization in the classroom*. Cambridge, M.A., Harvard University Press.
- MICHELSON, L., SUGAI, D.P., WOOD, R.P. y KAZDIN, A.E. (1987): *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona, Martínez Roca.
- OVEJERO, A. (1991): *Aprendizaje cooperativo*. Barcelona, PPU.
- PARKER, J.G. y ASHER, S.R. (1987): Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?, *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- PHILLIPS, S.V. (1983): *The visible culture: Communication in classroom and community on the Warm Spring Indian Reservation*. New York, Logman.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1991): *Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de EGB*. Tesis Doctoral. Madrid, UNED.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GARCÍA JIMÉNEZ, E. y GARCÍA PASTOR, C. (En prensa): *La competencia social como exigencia escolar: Un modelo de evaluación*.
- SHULMAN, L.S. (1986): Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching, en M.C. WITTRICK (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan.
- SMITH, L. H. y GEOFRY, W. (1968): *The complexities of an urban classroom: An analysis toward a general theory of teaching*. New York, Holt, Reinhart and Winston.
- TANN, S. (1988): Grouping and integrated Classroom, en G. THOMAS y A. FEILER (Eds.): *Planing for Special Needs*. Oxford, Blackwell, 154-170.
- TOMLINSON, P. (1989): The teaching of Skill, en SUDGEN (Ed.): *Cognitive Approaches in Special Education*. London, Falmer Press, 28-50.
- WAKSMAN, S., MESSNER, C.L. y WAKSMAN, D.D. (1988): *The Waksman Social Skills Curriculum: An assertive Behavior Program for Adolescents*. Austin, TX, Pro-Ed.
- WALKER, H., McCONNELL, S., HOLMES, D., TODIS, B., WALKER, J. y GOLDEN, N. (1988): *The Walker Social Skills Curriculum. The ACCEPTS Program*. Austin, TX, Pro-Ed.
- WALKER, H., TODIS, B., HOLMES, D. y HORTON, G. (1988): *The Walker Social Skills Curriculum. The ACCES Program. Adolescent Curriculum for communication and Effective Social Skills*. Austin, TX, Pro-Ed.
- WALKER, H.M y McCONNEL, S.R. (1988): *Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment*. Austin, TX, Pro-Ed.
- WENTZEL, K.R. (1991): Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence, *Child Development*, 62, 1066-1078.