

Actitud de preescolares hacia un compañero con trastorno de Asperger

CLAUDIA LIZBETH ANDRADE-RADILLO,¹
NAYELI SERVÍN-HERNÁNDEZ,² ADRIANA PATRICIA GONZÁLEZ-ZEPEDA³



Resumen

Para conocer las actitudes de preescolares hacia un compañero con Trastorno de Asperger, se trabajó en una sesión individual con seis niños (PE), en la que tenían que interactuar con tres compañeros en calidad de confederados, quienes se encontraban en una aparente situación de competencia, en una tarea de ensartar aros. Los confederados fueron: un niño y una niña sin requerimientos educativos especiales y uno especial, que fue el niño con Asperger (CE). Los PE tenían que interactuar con los confederados para beneficiar y/o perjudicar el trabajo de cualquiera de ellos, y al final de la sesión informar sobre ello. En general, se apreció una tendencia a la indiferencia o al perjuicio hacia el CE; además, sólo la mitad de los PE fueron congruentes con su actuar benéfico y su reporte, argumentando fácilmente su proceder, aunque ninguno explicó sus actos de perjuicio. Estos datos sugieren aún un arduo camino hacia una auténtica integración educativa.

Descriptor: Actitud, Necesidades Educativas Especiales, Trastorno de Asperger, Integración Educativa, Preescolares.

Attitude to a Preschooler's Partners with Asperger's Disorder

Abstract

To know preschoolers' attitudes toward to a partner with Asperger Disorder, it was worked in an individual session with six children (PE), which had to interact with three companions as Confederates, who were in an apparent competitive situation, to set rings. The Confederates were a boy and a girl with no special education requirements and a special one, which was the child with Asperger's (CE). The PE had to interact with the Confederates to benefit and/or harm the work of any of them, and at the end of the session report it. Overall, there was a trend to indifference or prejudice to the CE, in addition, only half of the PE were consistent with its beneficial act and reporting, saying their actions easily, but none explained their acts of prejudice. These data suggest even a hard work to a truly Educational Integration.

Key Words: Attitude, Special Educational Needs, Asperger Disorder, Educational Integration, Preschool.

Artículo recibido el 25/03/2013
Artículo aceptado el 18/05/2013
Conflicto de interés no declarado

1 Pasante de la Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. lizbethandrade.12@gmail.com

2 Pasante de la Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. servin0390@outlook.com

3 Maestra en Ciencias, Profesora Investigadora Asociada C TC, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México. adriapa19@hotmail.com

Introducción

La integración educativa es un movimiento generado desde la década de los 70 a partir de un llamado que realizó la UNESCO a los países para tener igualdades de acceso hacia la educación. En respuesta a éste, en México se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) en 1970, abriendo así un amplio sendero hacia la integración de las personas con discapacidad (Dubrovsky *et al.*, 2000; García, Escalante, Escaron, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

El propósito original de la integración educativa fue, entonces, que las personas con alguna discapacidad pudieran tener una participación con sus semejantes “respetándolos conforme a sus limitaciones”. En el año 2000, México tuvo un avance significativo pretendiendo que el alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pudiera integrarse y no colarse en un centro educativo. El primero de ellos conlleva tener una participación activa por parte del individuo con NEE dentro de una sociedad (Cano *et al.*, 2003; García *et al.*, 2000).

Existe una amplia variedad de condiciones que propician que un individuo no logre un desarrollo integral y al ritmo que normalmente acontece, que propician que se valore necesario proveer de requerimientos educativos especiales. Algunas de ellas son producto de alteraciones genéticas o en las estructuras cerebrales, como es el caso del síndrome de Down (Rodríguez y Olmo, 2010) y la parálisis cerebral (García, Linares, Oropeza y González, 2011), cuyas afectaciones primordiales son claramente manifiestas a nivel físico y motriz, y por tanto de fácil percepción. En tanto otras, son fruto de afecciones sensoriales, neurológicas y/o comportamentales, cuyos detrimentos resultan sutiles y poco ostentosos, como es el caso del trastorno de Asperger, que en términos generales es reconocido como un desorden generalizado del desarrollo neurobiológico, e influye en el funcionamiento social, la comunicación y la motricidad (Artigas, 2000; García, Jorreto, 2007; Zúñiga, 2009; Cererols, 2010; Andrade, 2011; Cobo, Morán, 2011).

Son diversos los factores que dificultan llevar a cabo una integración educativa eficaz a un contexto social. Una de ellas, según lo expuesto por Verdugo (1995 citado por García *et al.*, 2000), es la actitud de la sociedad ante las connotaciones negativas hacia la discapacidad.

En términos generales se entiende por *actitud* a la predisposición relativamente invariable de un indivi-

duo a reaccionar de forma favorable, desfavorable o incluso indiferente hacia un estímulo en particular, que puede implicar una persona, objeto y/o evento (Vaquero, 2006; Elejabarrieta e Iñiguez, 2008; Gross, 2007). Tal reacción presenta tres componentes: uno *cognitivo*, que hace alusión a una serie de creencias que la persona posee hacia el estímulo en cuestión; uno *afectivo*, que se refiere a los sentimientos que tal estímulo provoca en la persona; y uno *conductual* que consiste en la tendencia a reaccionar de cierto modo ante él (Vaquero, 2006; Gross, 2007). Es así que para la psicología resulta importante su estudio, ya que al cambiarla de una tendencia a otra (por ejemplo, de desfavorable a favorable o viceversa), se modificarán los pensamientos, creencias, preferencias y deseos de las personas, lo que para Baker (1992; citado en Janés, 2006), pueden constituir auténticas oportunidades de éxito o beneficios comunitarios.

Lo anterior puede ilustrarse con la existencia de programas ante los que la actitud benévola han optimizado su progreso (Sarmiento, *et al.*, 2010), en contraste con el rechazo o indiferencia que han sufrido algunos otros programas, propiciando que los resultados sufran estancamientos o avances paulatinos (Riveros y Cabrera, 1998). Esta segunda situación, pudiera ser el caso de la integración educativa, programa que lleva más de 40 años impulsando la inserción de niños con NEE en un ambiente normalizado, y que hasta la fecha no ha logrado plenamente su objetivo tal como se planeó originalmente. Por tal motivo, es indispensable promover una actitud de aceptación no sólo en ámbitos externos (en el transporte público, los estacionamientos, etc.), sino también tomar en cuenta características socio-afectivas en contextos particulares, especialmente en la escuela.

Al respecto, Aguado, Flores y Alcedo (2004) realizaron un estudio en el cual se trabajó con escolares de 12 a 15 años, donde evaluaron los cambios de actitud y su mantenimiento en un periodo de tres años, logrando modificar actitudes desfavorables hacia las personas con discapacidad. En un primer momento se evaluó a través de la aplicación de un cuestionario tipo Likert (*Escala de Valoración de Términos Asociados con la Discapacidad*, EVT), la actitud de los alumnos hacia la discapacidad, posteriormente se sensibilizó a la población a través de charlas, proyecciones y visitas a colegios de educación especial. Finalmente se dio seguimiento en un periodo de seis meses, uno y tres años, aplicando nuevamente la escala EVT, encontrando la permanencia de una actitud positiva.

Otros autores, han centrado sus estudios simple-

mente en conocer las actitudes de sectores específicos del contexto educativo. Tal es el caso de Álvarez, Castro, Campo y Álvarez (2005), quienes pretendían descubrir las actitudes de los maestros de primaria hacia la integración y las NEE, encontrando una actitud positiva hacia ésta. Otro estudio en esta línea es el de Alonso, Navarro y Vicente (2005), que identificaron las creencias y actitudes de los estudiantes del magisterio, los cuales evidenciaron una actitud favorable, aunque reconocieron no sentirse preparados para tener un niño (a) con NEE en el aula.

Ante la escasez de estudios sobre la actitud de preescolares hacia compañeros con requerimientos educativos especiales, Quintero, Ruiz, Fulgencio y González (2011) diseñaron un procedimiento experimental en el que se trabaja básicamente con triadas conformadas por dos participantes confederados (CE) y uno experimental (PE). De los confederados, es imprescindible que uno tenga una condición que lo ubique con NEE (CE), y otro sin tener esta condición (CnoE), permitiendo fungir como un aspecto "control" del procedimiento propuesto. El participante experimental (PE) es el niño en el que se evalúa la actitud. De este modo, se simula una competencia de productividad entre los dos sujetos confederados, que consiste en ensartar la mayor cantidad de aros comestibles en varitas verticales de colores. Durante 10 minutos, el participante experimental tiene la posibilidad de ayudar a cualesquiera de los dos confederados, justamente a quien él decida, cuando hay cierta señal ambiental, y de perjudicar a alguno de ellos, cuando no existe dicha señal. Los diez minutos en los que puede ocurrir esto, están divididos en diez intervalos de un minuto; los intervalos noes pueden ser dedicados al beneficio y los pares al perjuicio de uno de los confederados. En una aplicación piloto de dicho procedimiento, se trabajó con un total de nueve niños; con seis de ellos en condición de experimentales, con otros dos en condición de confederados no especiales (CnoE), un niño y una niña y un confederado especial (CE), dada su condición de síndrome Down. Cada niño experimental fue evaluado en dos sesiones, en una el CnoE, era niño, y en la otra niña, con la intención de controlar la posible influencia de la compatibilidad sexual o no con el CE. En términos generales se apreciaron actitudes predominantemente de indiferencia y perjuicio hacia el CE y de beneficio al CnoE, sin apreciarse aparentemente la influencia de compatibilidad sexual.

Como se mencionó en párrafos anteriores, existe una amplia variedad de condiciones que pueden

obstaculizar el desarrollo integral de un individuo, ameritando así requerimientos educativos especiales. Considerando factible que algunas de estas condiciones constituyen mayores retos que otras al contemplar la integración educativa, y a partir del reconocimiento del valor de las investigaciones encaminadas a identificar la actitud de diversos sectores implicados en la integración educativa, es que se gestó el objetivo del trabajo aquí expuesto, tomando como referente metodológico el estudio de Quintero, Ruiz, Fulgencio y González (2011): analizar experimentalmente la actitud de preescolares ante un compañero con trastorno de Asperger, el cual conlleva síntomas mucho menos ostentosos que los del Síndrome de Down.

Método

Participantes

Se trabajó con nueve niños preescolares con edades oscilantes entre los 3 y los 4 años; uno de ellos presentaba trastorno de Asperger, quien cumplió el rol de Confederado Especial (CE). Otros dos, desempeñaron el rol de Confederado no Especial, uno masculino (CnoEm) y otro femenino (CnoEf); el resto fueron Participantes Experimentales (PE), tres niños (PEm) y tres niñas (PEf). Todos ellos eran compañeros de un jardín de niños público de la ciudad de Morelia, Michoacán, México.

Materiales e instrumentos

Además de dos videocámaras, también se requirió de: a) tres tabloncillos de un octavo de papel cascarón, sujetando cada uno de ellos 4 varitas de bambú de 25 cm de largo (una rosa, una amarilla, una verde y una morada); b) cuatro recipientes plásticos conteniendo cada uno de ellos 80 aros de colores comestibles (20 rosas, 20 amarillos, 20 verdes y 20 morados); c) una estrella de color rosa que cumplía como señal ambiental; d) una guía de entrevista; y e) una hoja de registro por participante.

Situación experimental

Se trabajó en un área circunscrita de 2 x 1.5 m, de un cubículo ubicado dentro de las instalaciones de la escuela a la que asistían los participantes, que contaba con luz natural y artificial. En dicha área se colocó una mesa rectangular de 110 x 60 cm, y tres sillas distribuidas linealmente en uno de los lados largos de la mesa. Frente a cada silla se colocó un tablón con varitas y un recipiente de aros comestibles. En el costa-

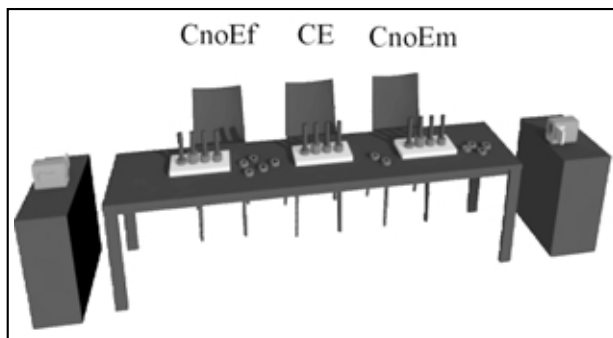


Figura 1. Muestra el área de trabajo de cada Confederado

do derecho de la mesa se colocó una videocámara, en tanto que una segunda estuvo ubicada a su frente izquierdo (ver Figura 1).

Procedimiento

Antes de iniciar con el trabajo experimental propiamente dicho, se realizaron dos sesiones de familiarización con los participantes tanto confederados como experimentales. Concluida esta etapa, se llevó a cabo una sesión de entrenamiento con los tres confederados que fueron ubicados en uno de los lados largos de la mesa en el siguiente orden de izquierda a derecha: CnoEf, CE y CnoEm, explicándoles que trabajarían sentados con el material colocado frente a ellos, teniendo como labor el ensartado de aritos en las varas, haciendo coincidir sus colores (por ejemplo, aros verdes, en la vara verde). Poco antes de terminar de ensartar todos los aros, se les comentó que durante los siguientes seis días, los tres serían nuevamente invitados a hacer la misma tarea, y que en esas ocasiones un compañero más asistiría para jugar con ellos, quitándoles o poniéndoles aritos, por lo que no se debían enojarse porque sólo era un juego.

Concluido este entrenamiento se procedió a realizar una sesión experimental por día, en las que se trabajó con cuadrillas conformadas por los tres participantes confederados y uno experimental. De este modo se inició el trabajo con los PE, con quienes se trabajó en una única ocasión. En estas sesiones, una vez que los tres confederados iniciaban su tarea, un experimentador explicaba al PE en turno, que sus compañeros estaban compitiendo para ver quien ensartaba más aros, y que él había sido invitado no sólo para que ayudara a quien él quisiera que ganara, sino también para sacarle aros a quien quisiera que perdiera. Asimismo, se le aclaraba que su ayuda podría otorgarla cuando se le mostrara una estrella y

que cuando ésta fuera retirada de su vista, era el momento para sacar aros. Aclarándole lo anterior se le entregaba un recipiente con aros y se le dirigía hacia la mesa donde se encontraban los confederados. A partir de este momento, la sesión duraba 10 minutos fragmentados en 10 intervalos de 1 minuto cada uno; los nones se asociaron con los momentos para ayudar, y los pares para perjudicar. Concluidos los 10 minutos, se realizaba una breve entrevista al PE, en la que se le preguntaba: “¿A quién ayudaste más, y por qué?” y “¿A quién le sacaste más aritos, y por qué?”.

Análisis de datos

Recabada la información se procedió al análisis de las videograbaciones y entrevistas con los niños, de tal forma que por cada PE se obtuvieron los siguientes datos:

• Cuantitativos:

1. *Porcentaje de Intervalo de Beneficio (PIB) a cada confederado*, que se obtuvo del total de intervalos nones en los que el PE ayudó a cada confederado, por 100 entre 5, cantidad correspondiente al total de intervalos destinados a perjudicar el trabajo de algún confederado. De esta forma, el dato varió de 0 a 100.
2. *Porcentaje de intervalo de perjuicio (PIP) por cada confederado*, se adquirió del total de intervalos pares en los que el PE perjudicó a cada confederado, por 100 entre 5, cantidad correspondiente al total de intervalos destinados a perjudicar el trabajo de algún confederado. De esta forma, el dato varió de 0 a 100.
3. *Índice de beneficio (IB) proporcionado a cada confederado*, se obtuvo al dividir la cantidad total de aros ensartados, entre la sumatoria del número total de aros ensartados y retirados por el PE. De esta forma, el dato varió de 0 a 1.
4. *Índice de perjuicio (IP) por cada confederado*, se consiguió al dividir la cantidad total de aros retirados, entre la sumatoria del número total de aros ensartados y retirados por el PE. De esta forma, el dato varió de 0 a 1.

• Cualitativos:

1. *Argumento de beneficio (AB)*, que se obtuvo de la respuesta del PE a la pregunta: “¿A quién ayudaste más, y por qué?”.
2. *Argumento de perjuicio (AP)*, que se obtuvo de la respuesta del PE a la pregunta: “¿A quién le sacaste más aritos, y por qué?”.

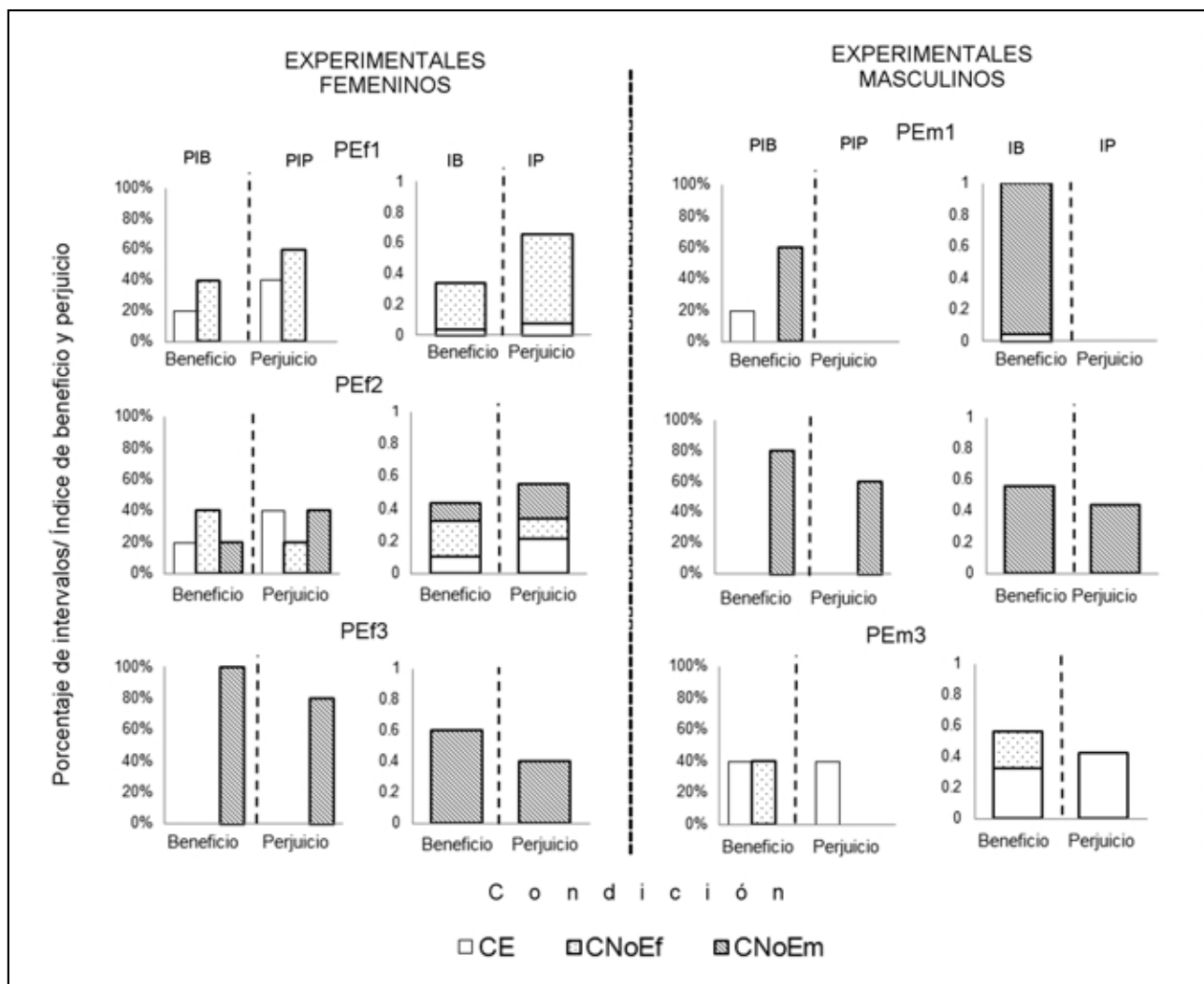


Figura 2. Muestra los porcentajes de intervalos e índice de beneficio y perjuicio correspondientes de cada Participante Experimental hacia cada uno de los Confederados

Cabe aclarar que ambas clases de argumentos se catalogaron en alguna de las siguientes tres categorías: a) *por consigna*: cuando el niño justificó su proceder aludiendo a la supuesta consigna otorgada por una figura de autoridad; b) *por coherencia afectiva positiva o negativa*: en esta categoría se incluyeron las respuestas de los niños que manifestaban el tipo de relación pre-existente con alguno de los confederados (por ejemplo: "Porque es mi amigo (a)", correspondiente a una coherencia afectiva positiva o "Porque no me hace caso", referente a una coherencia afectiva negativa); y, c) *por ajuste a la situación*: en esta categoría se incluyeron las respuestas que hacían referencia a un acto espontáneo para dar solución a una situación imprevista (por ejemplo: "Lo ayude por qué se estaba tensionando").

Resultados

En la Figura 2 se muestran los datos cuantitativos de cada uno de los seis PE, hacia cada confederado, correspondiendo dos gráficos para cada uno de ellos. Los pares de gráficos del panel izquierdo corresponden a los PEf y los del derecho a los PEm. De cada par de gráficos, el del lado izquierdo, con barras independientes se representan los porcentajes de beneficio (PIB's) y perjuicio (PIP's), y el del lado derecho, con diagrama de rectángulos partidos, los índices de beneficio (IB's) y perjuicio (IP's). En ambos gráficos, las áreas blancas corresponden a los datos asociados con el CE, las áreas punteadas corresponden al CNoEf y las áreas con diagonales corresponden al CNoEm.

En términos generales se observó que la actitud de tres PE (específicamente PEf3y PEm2) hacia el CE,

Tabla 1. Respuestas de la entrevista cualitativa de los participantes experimentales (PE)

Participantes	Ejecución de beneficio		Ejecución de perjuicio	
	Confederado más beneficiado (<i>argumento AB</i>)	Congruencia	Confederado más perjudicado (<i>argumento AP</i>)	Congruencia
PEf1	Solo a CnoEf (<i>coherencia afectiva</i>)	Sí	Solo a CnoEm (<i>ninguno</i>)	No (CnoEf)
PEf2	Solo a CnoEf (<i>coherencia afectiva</i>)	Sí	Solo a CnoEm (<i>coherencia afectiva</i>)	Parcial (porque perjudicó tanto al CE como al CnoEm)
PEf3	Solo a CnoEm (<i>consigna</i>)	Sí	Respuesta omitida	
PEm1	Solo a CE (<i>ajuste a la situación</i>)	No (pues quien ayudó fue al CnoEm)	A ninguno	Sí
PEm2	Solo a CnoEm (<i>coherencia afectiva</i>)	Sí	Respuesta omitida	
PEm3	A los tres (<i>coherencia afectiva</i>)	No (Solo ayudó a CnoEf y CE)	Respuesta omitida	

fue de total indiferencia; tendiendo a interactuar casi en exclusiva con el CnoEm. En el caso particular de la PEF3 se encontró que en el 100% de los intervalos destinados a beneficiar, solo interactuó con el CnoE con un IB de .6; en cambio, con este mismo confederado solo interactuó en el 80% de los intervalos de perjuicio con un IP de tan solo .4.

Como lo hizo la PEF3, el PEM2 sólo interactuó con CnoEm, específicamente en el 80% de los intervalos de beneficio y en un 60% de los de perjuicio, con un IB de .56 y un IP.44 respectivamente.

El PEM1 por su parte interactuó con el CE y el CnoEm, en los intervalos de beneficio inclinándose prioritariamente por el CnoE de su mismo sexo, interactuado con él, en el 60% de los intervalos con un IB de .96; con el CE sólo interactuó en un 20% de los intervalos y con un IB de tan sólo .04.

Una actitud totalmente contraria a la mostrada por los tres PE's anteriores, la presentaron tanto la PEF1 como el PEM3, ya que ellos jamás interactuaron con el CnoEm. En el caso particular de la PEF1 se apreció que interactuó en los intervalos tanto de beneficio como de perjuicio de manera relativamente equitativa con la CnoEf y el CE. Respecto a los intervalos de beneficio, interactuó en el 40% de ellos con la CnoEf con un IB de .30; y con el CE en un 20% de los intervalos, con un IB de sólo .04. También en los intervalos de perjuicio mostró una mayor interacción con la CnoEf, pues perjudicó su trabajo en un 60% de los intervalos con un IP de .58; en tanto que con el CE sólo interactuó en un 40% de los intervalos con un IP de sólo .08.

Respecto al comportamiento del PEM3 se observó que, aunque su comportamiento en los intervalos

de beneficio fue equitativo con la CnoEf y el CE (interactuando con cada uno de ellos en un 40% de los intervalos con un IB de .24 hacia el primero de ellos y con un .33 hacia el CE), en los de perjuicio sólo se limitó a interactuar con el CE. Esto lo hizo en el 40% de los intervalos con un IP .43.

Finalmente, considerando ahora el comportamiento de la PEF2 se apreció que fue la única participante que mostró un comportamiento de interacción relativamente equivalente con los tres confederados con una ligera tendencia a favor de la coincidente con su sexo. Esto se apreció porque en los intervalos de beneficio interactuó con ella en el 40% de los intervalos con un IB de .22, mientras que con los otros dos confederados (el CE y el CnoEm) en un 20% con un IB de .11; Por el contrario, en los intervalos de perjuicio interactuó menos con la CnoEf con un IP de solo .12 (sólo en un 20% de los intervalos). En cambio con los otros dos confederados interactuó en 40% de los intervalos con un IP de .22.

Ahora bien, con respecto a los datos cualitativos, en la Tabla 1 se muestran las respuestas de los PE en la entrevista de cierre. En la columna izquierda se muestra lo alusivo a las ejecuciones en los periodos de beneficio, mencionando no sólo al Confederado más beneficiado por cada PE y la categoría a la que pertenece su AB, sino también la especificación de la congruencia o no, de su respuesta con su ejecución previa. En la columna derecha se muestra la misma información pero correspondiente a las acciones de perjuicio.

En términos generales las tres PEF's y el PEM2 mostraron una congruencia entre su ejecución y el reporte de ésta, dando como argumentos la coherencia

afectiva positiva (PEf1, PEf2, y PEm2) o el seguimiento de una supuesta consigna por parte de la profesora (PEf3). En cambio, el PEm1 y el PEm3 no fueron congruentes con su ejecución y el reporte de ella, pues como se mencionó en párrafos anteriores, en el caso del primero de ellos en los periodos de ayuda, sólo interactuó con el CnoEm y pese a ello, él reportó haber brindado esta ayuda al CE. El PEm3, por su parte, en la entrevista reportó haber brindado su ayuda a los tres confederados, siendo que su ejecución evidenció el otorgamiento de ayuda sólo a la CnoEf y al CE.

Aludiendo finalmente a los reportes dados respecto a las ejecuciones de perjuicio, se apreció que sólo el PEm1 mostró congruencia entre su reporte y su ejecución previa, pues tal y como él lo reportó, él efectivamente no interactuó con ninguno de los confederados durante los intervalos pares. La PEf2 por su parte, mostró una congruencia parcial pues reportó haber perjudicado sólo al CnoEm, cuando en realidad además de perjudicarlo a él, también lo hizo con el CE en la misma proporción. Quién no mostró la más mínima congruencia fue la PEf1 ya que reportó haber perjudicado al CnoEm cuando en realidad al que perjudicó fue a la CnoEf.

En el resto de los participantes (PEf3, PEm2 y PEm3) no fue posible analizar su congruencia entre sus ejecuciones de perjuicio y su reporte ya que omitieron respuesta ante la pregunta "¿A quién le sacaste más aritos, y por qué?".

Discusión

En función de los resultados antes descritos, se considera haber cumplido satisfactoriamente con el objetivo del estudio, debido a que se identificó la actitud que los preescolares presentan ante un compañero con diagnóstico de Trastorno de Asperger.

En términos generales, la situación de competencia permitió observar que existió mayor tendencia por parte de los PE's a interactuar con los CnoE's, condición que puso en desventaja al CE, mostrando así perjuicio e indiferencia ante su trabajo. Estos resultados sugieren que si bien es cierto que el Trastorno de Asperger no representa una alteración física notoria, el funcionamiento social y comportamiento aislado típicos de quienes lo padecen, influyen en la evitación y rechazo hacia ellos, por parte de quienes lo rodean. Estos hallazgos se asemejan a los resultados obtenidos por Quintero, Ruiz, Fulgencio y González (2011), al evidenciar que predomina la indiferencia en las actitudes de niños preescolares ante un

compañero con trisomía veintiuno. Del mismo modo, también se concuerda con los encontrados en los estudios de Villamil & Puerto (2004), Huerta (2006) y Ferreira (2008), quienes reportan que existe una tendencia hacia la indiferencia en niños con alguna discapacidad. Tales coincidencias sugieren que, independientemente de la condición que posiciona al niño con una NEE, existe indiferencia o rechazo hacia él por parte de sus compañeros, hecho que limita la integración educativa.

Complementariamente, los hallazgos cualitativos permitieron contemplar dos visos. Por un lado, que no siempre se presenta una congruencia, entre el actuar y el reporte de ese actuar, aspecto que, de acuerdo con Corral (1998), Elejabarrieta e Iñiguez (2008,) resulta un factor no siempre presente al analizar las actitudes de los individuos, quienes en ocasiones, por razones contextuales pueden reportar tener acciones favorables hacia algo, pero que no se aprecia en su proceder cotidiano. Por otro lado, también se advirtió que resultó fácil para los participantes dar argumentos de un actuar benéfico (en este caso, ayudar a ensartar aros), independientemente de que coincidiera o no con su proceder. No obstante, argumentar actos perjudiciales (en este caso, retirar aros ensartados de un compañero), resultó algo difícil de explicar, al grado de mostrarse esquivos ante los cuestionamientos. Esto sugiere que en preescolar los niños ya tienen la capacidad de reconocer cuáles son las conductas que aprueba y cuáles las que rechaza su grupo social, lo que les confiere la facultad de ajustar su comportamiento a esas normas para ser reforzados y evitar el castigo (Skinner, 1975 citado por Gómez, 2004). De esta forma, resulta factible suponer que prefirieron mostrarse adustos, a tener que explicar una conducta poco favorecedora para otra persona.

Ahora bien, en otro orden de ideas, reconociendo la escasez de investigaciones sobre la actitud de preescolares hacia compañeros con requerimientos educativos especiales, se considera que el presente estudio constituye un modesto y decoroso intento de generación de nuevos hallazgos sobre el tema. Lo anterior se sugiere porque permitió conocer actitudes hacia las NEE demandadas por una condición que no representa características físicas tan evidentes, sino más bien alteraciones comportamentales que pueden malinterpretarse como actos alevosos y premeditados para generar incomodidad en quienes se encuentran alrededor.

No obstante, se sugiere continuar las réplicas del procedimiento experimental, para sugerir nuevos

ajustes y así seguir generando hallazgos que contribuyan a la clarificación de los componentes de las actitudes. Pese a dicha sugerencia se asume que esta primer réplica ofreció algunas importantes mejoras al procedimiento originalmente propuesto (Quintero, Ruiz, Fulgencio y González, 2011) específicamente en los siguientes tres aspectos: por un lado, resultó pertinente tener en la misma situación a los PE's, ante dos CnoE's, uno de su mismo sexo, y otro del opuesto a él, pues tal condición permitió apreciar la influencia de los estereotipos de género. Una segunda razón fue que al hacer la entrevista se contó con elementos cualitativos para analizar la congruencia entre el componente conductual y cognitivo en niños. Del mismo modo, se considera que resultó adecuado contabilizar el número de aros que los PE's introdujeron y retiraron de las varas de los confederados para obtener el "índice de beneficio y perjuicio", pues constituyó un dato medible y verificable que permitió precisar la actitud de los niños.

Contemplando estos mismos ajustes, o mejor aún algunos otros que se vislumbren en su momento, se propone realizar una nueva réplica con una discapacidad motriz evidente de las extremidades inferiores, superiores y no especificadas. Esto se sugiere al considerar factible que esta clase de condición puede inducir una situación de empatía y/o comprensión de las evidentes limitantes que enfrentan las personas que padecen estas condiciones, promoviendo probablemente así una sensibilización que genere una actitud favorable hacia la inclusión.

Finalmente, se sugiere realizar diversas investigaciones, que estudien a las personas con NEE desde una perspectiva que incluya no sólo un agente pasivo, en donde se victimiza a la persona, sino donde se le otorgue un papel activo para poder generar una mejor integración educativa, y así poder factiblemente lograr un actitud de aceptación ante los niños con alguna NEE.

Referencias

AGUADO, A., FLORES, M., ALCEDO, M. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16, 4, 667-673.

ALONSO, M., NAVARRO, R., VICENTE, L. (2005). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Universitat Jaume*, 2-16.

ÁLVAREZ, M., CASTRO, P., CAMPO, M., ÁLVAREZ, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17,4, 601-606.

ANDRADE, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de síndrome de Asperger. *Educare*, 15, 42-58.

ARTIGAS, J. (2000). Aspectos neurocognitivos del síndrome de Asperger. *Neurología clínica*, 1, 34-44.

CANO, R., GARCÍA, N., PARRILLA, A., PEREZ, I., SANCHEZ, E., SUSINOS, T. (2003). *Bases Pedagógicas de la Educación Especial, Manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Biblioteca Nueva.

CEREROLS, R. (2010). *Descubrir el Asperger*. España: Psylicom

COBO, M., MORAN, E. (2011). *El síndrome de Asperger: intervenciones Psicoeducativas*. España: Asociación Asperger y Tgds de Aragón.

DUBROVSKY, S., ALEGRE, S., CAMPOS, M., GALLO, A., GIANELLA, A., GONZÁLEZ, G., DIBNER, N., GUTEMAN, D., KUITCA, R., KULESZ, A., NIRO, A., SIPES, N. (2000). *Integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Colección Conjunciones.

ELEJABARRIETA, F., IÑIGUEZ, L. (2008). Construcción de escalas de actitud tipo Thurst y Likert. *La sociología en sus escenarios*, 17, 1-50.

FERREIRA, V. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracterológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, 141-174.

GARCÍA, E., JORRETO, R. (2007). *Síndrome de Asperger un enfoque multidisciplinar*. España: Asociación Asperger Andalucía.

GARCÍA, I., ESCALANTE, I., ESCARON, M., FERNÁNDEZ, L., MUSTRI, A., PUGA, I. (2000). *La integración educativa en el aula escolar*. México: Sep.

GARCÍA, O., LINARES, B., OROPEZA, R., GONZÁLEZ, A. (2011). Corrección de la postura en un joven con parálisis cerebral mediante procedimientos operantes. *Educación y Desarrollo*, 19, 51-58.

CÓMEZ, K. (2004). *Efectos del tipo de entrenamiento en la regulación del comportamiento moral* (Tesis de Licenciatura en Psicología).

GROSS, R. (2007). *Psicología la ciencia de la mente y la conducta*. México: Manual Moderno.

HUERTA, J. (2006). *Discapacidad y accesibilidad*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

JANÉS, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20, 2, 117-132.

QUINTERO, O., RUIZ, M., FULGENCIO, M., GONZÁLEZ, A. (2011). Actitud de preescolares hacia un compañero con retardo en el desarrollo en situaciones de competencia. *Educación y Desarrollo*, 17, 51-58.

RIVEROS, H., CABRERA, E. (1998). El Hoy No Circula y nosotros los mexicanos. *Ciencias*, 51, 26-29.

RODRÍGUEZ, L., OLMO, L. (2010). Aportaciones para la intervención psicológica y educativa en niños con síndrome de Down. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 307-327.

SARMIENTO, O., TORRES, A., JACOBY, E., PRATT, M., SCHMID, T., STIERLING, G. (2010). La ciclo vía-recreativa: Un programa masivo de recreación con potencial en salud pública. *Journal of Physical Activity and Health*, 7, 2, 163-180.

SEP. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP.

VAQUERO, C. (2006). *Psicología: un espacio para tu reflexión*. México: Esfinge.

VILLAMIL, O., PUERTO, Y. (2004). Discapacidad e integración, una aproximación a sus representaciones sociales. *Umbral Científico*, 5, 14-24.

ZÚÑIGA, A. (2009). El síndrome de Asperger y su clasificación. *Educación*, 33,1, 183-186.