

Interacción social entre los niños y niñas con necesidades educativas especiales y sus pares: una revisión narrativa

Angelita Gabriela Arroyo Limaico
Lorena Toro-Mayorga

Universidad Técnica del Norte
agarroyol@utn.edu.ec

RESUMEN

Este estudio analiza las relaciones sociales entre los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y sus pares desde una revisión narrativa de artículos vinculados al tema. La estrategia de búsqueda se realizó de acuerdo con los principios PRISMA, resultando una selección preliminar de 21 estudios que fueron sometidos a una validación de calidad utilizando el instrumento *Quality Assesment Tool*, que incluyó finalmente 14 estudios. Tres preguntas guías se plantearon para realizar el análisis ¿qué características tiene la interacción social entre niños con NEE y sus pares? ¿qué beneficios y limitaciones ofrecen las escuelas regulares para niños con NEE? y ¿cómo inciden las actitudes entre pares en el aprendizaje? Los resultados muestran que a nivel general los niños y niñas con NEE sufren exclusión de su grupo de pares; sin embargo, en estudios con variables específicas de edad y género, se encuentra que las niñas y los estudiantes de edades tempranas muestran actitudes más positivas hacia sus compañeros con NEE. Además, los estudios sugieren que la sola admisión de estudiantes con NNE en las aulas regulares no es suficiente para lograr una inclusión plena, es necesario el apoyo permanente de intervenciones y acompañamiento a docentes y estudiantes.

Palabras Clave: INTERACCIÓN SOCIAL, NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, INCLUSIÓN EDUCATIVA

ABSTRACT

Social Interaction Among Boys and Girls with Special Educational Needs and Their Peers A Narrative Review

This study seeks to analyze the social relationships between boys and girls with Special Educational Needs (SEN) and their peers, using a narrative review as a method of analysis of articles related to the topic. The search strategy for the selected works was performed according to PRISMA principles, resulting in a preliminary selection of 21 studies, validated through the Quality Assessment Tool, which resulted in the final consideration of 14 studies. Three questions guide the analysis, what are the characteristics of social interaction between boys and girls with SEN and their peers? what are the benefits and limitations that regular education settings offer for children with SEN?, and how do peer attitudes relate to learning? The results show that in general, boys and girls with SEN experience exclusion from their peer group; however, specific variables of age and gender, show that girls and early-age students are more willing to demonstrate more positive attitudes towards their peers with SEN. In addition, studies suggest that the mere admission of students with SEN in regular schools is not enough to achieve full inclusion, it is necessary a permanent support, interventions and training for teachers and students in regular schools.

Keywords: SOCIAL INTERACTION, SPECIAL EDUCATIONALNEEDS, LEARNING INCLUSION

Introducción

La interacción social es la relación entre dos o más personas, se trata de un que encuentro permite la expresión de pensamientos, emociones y actitudes. Para Faas (2017:349) *“el contacto con los otros nos permite construirnos como seres sociales, tomamos conciencia de lo que somos cuando vemos a los otros y los otros nos devuelven una imagen de nosotros mismos”*; esta interacción permite conocer y vivenciar la diversidad en cada individuo.

El ámbito escolar es el ambiente de interacción social por excelencia, es el espacio que luego de la familia permite que los niños y niñas puedan establecer contacto con sus pares y también con los docentes. En este aspecto, Macchiarola y Perassi (2018:7) resaltan, sin embargo, el carácter homogeneizador y excluyente en el que se basó el sistema de escolarización: *“la escuela moderna se organizó desde un formato único para atender una población etaria que consideró homogénea con secuencias temporales lineales, división curricular por áreas disciplinares, espacios fragmentados y aprendizajes descontextualizados”*. Frente a estas circunstancias, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) podrían presentar dificultades en la interacción social y en los aprendizajes aun cuando se maneje la

idea de inclusión y de diversidad en los ambientes de educación regular.

Un estudiante presenta una Necesidad Educativa Especial (NEE) cuando por *“una amplia variedad de razones”* muestra dificultades mayores en comparación al resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo con su edad o curso y requiere para compensar dichas dificultades, apoyos extraordinarios y especializados, que de no proporcionárseles limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo (López y Valenzuela, 2015). Por lo tanto, las NEE cubren un rango de necesidades que incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales (UNESCO, 2011).

Los estudiantes con NEE, incluidos aquellos que tienen discapacidad, pueden acceder a la educación regular, dado que tienen derecho a una educación sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades los estados tienen el deber de garantizar la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos regulares, eliminando las barreras de su aprendizaje y participación (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006; Ley Orgánica de Educación Intercultural 2010).

La literatura sugiere que la inclusión

educativa requiere más que políticas inclusivas para los estudiantes con NEE. Por ejemplo, Allport (1954), explica que, si los miembros de un grupo tienen un rol o estatus inferior, es probable que se refuerzan los estereotipos existentes, el contacto con individuos o grupos de un rol o estatus superior puede producir sentimientos de inferioridad. Después de varias investigaciones con estos grupos, Allport construye la teoría de contacto, en la cual establece que el contacto con miembros diferentes a uno mismo conducirá a un cambio de actitud si se presenta en las condiciones adecuadas.

En este sentido, la teoría de contacto en el aula de clase por un lado puede fomentar los contactos sociales y las relaciones con pares que se desarrollan normalmente, lo que permite que puedan convivir con la diversidad, aceptando las diferencias de cada compañero/a, las relaciones sociales positivas en el aula no favorecen únicamente a los estudiantes con NEE, pues los alumnos regulares también se benefician, ya que pueden desarrollar conductas pro-sociales, empatía, tolerancia y respeto por la diferencia, al punto que disminuyen las conductas agresivas (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). Pero de otro lado, este contacto puede generar que los estudiantes con NEE se sientan solitarios, con menos amigos que sus pares y con mayor probabilidad de ser víctimas de acoso escolar; estas experiencias sociales negativas pueden afectar el autoconcepto y su visión del mundo los rodea, esta exclusión educativa constituye generalmente la antesala de la exclusión social (Koller, Pouesard y Rummens, 2017).

Además, algunas veces los niños y niñas con NEE presentan conductas agresivas o distintas a la mayoría de los miembros del salón de clase, lo cual puede ocasionar frustración. Se evidencia entonces una necesidad para responder ante situaciones negativas, en el manejo de las emociones y en la resolución de conflictos. En ocasiones los niños con discapacidad intelectual presentan comportamientos agre-

sivos que no facilitan las relaciones con los pares en la escuela (Cabrera-García, Lizarazo-Sandoval y Medina-Casallas 2016).

Así también cuando los docentes cuentan entre sus alumnos estudiantes con NEE, sus actitudes hacia ellos pueden verse influenciadas por diversos factores, es posible que no se encuentren lo suficientemente capacitados para dar respuesta a dichas necesidades, pueden estar a cargo de grupos numerosos de estudiantes, contar con escasos materiales de trabajo, las creencias respecto al rendimiento académico están basadas en las características de los niños, en los sentimientos que provocan en ellos y en su capacidad para aprender (Gavia, 2013; González-Rojas y Triana-Fierro, 2018) por esto, el docente está llamado a asumir un papel protagónico, pues en sus prácticas pedagógicas es el responsable de que todos los alumnos alcancen el desarrollo de competencias cognitivas y sociales.

En cuando a los padres y madres de familia de estudiantes con NEE, se ha encontrado que no conocen con certeza si el ambiente de educación en las escuelas regulares es constructivo o acoge de manera adecuada a sus hijos e hijas; de hecho, existen opiniones divididas entre si es positivo o negativo ya que por una parte es un derecho, pero al mismo tiempo no existen garantías de que reciban la educación acorde a sus necesidades particulares. En la mayoría de los estudios se muestra que los padres tienen actitudes positivas, aunque manifiestan preocupación por la falta de servicios individualizados y recursos que puedan atender las necesidades puntuales de los estudiantes con NEE, también es necesario tomar en cuenta la implicación de factores afectivos y sociales (Jaén, 2017; Seade, Peñaherrera-Vélez, Huiracocha y Vélez-Calvo, 2019).

Las consecuencias de las actitudes negativas por parte de los compañeros podría resultar perjudicial para los niños y niñas con NEE, algunos de los principales efectos de la exclusión social en el entorno escolar incluyen agresividad, deserción,

acoso escolar, problemas psicológicos, desmotivación para asistir a la escuela, problemas de autonomía, inseguridad, agresividad y miedo a afrontar retos que se le presenten en su diario vivir. Estas tres últimas condiciones en ocasiones persisten hasta la edad adulta (Castillo y Caicedo, 2012; Garcés, 2004; Parada, 2005).

Frente a esta situación este trabajo de investigación se centra en artículos científicos relacionados al tema de la interacción social entre pares en el ámbito educativo regular para establecer ¿qué características tiene la interacción social entre niños y niñas con NEE y sus pares? ¿qué beneficios y limitaciones ofrecen los ambientes de educación regular para niños con NEE? y ¿cómo inciden las actitudes de los pares en el aprendizaje?

Materiales y Métodos

El método de análisis usado es la revisión narrativa que de acuerdo a Enferm (2007), es un método de estudio que describe y analiza el estado de la ciencia de un tema específico desde un punto de vista teórico y contextual; además, consiste en un análisis crítico de la literatura publicada en libros y artículos de revistas electrónicas o en papel. Estas revisiones, son muy importantes porque proporcionan datos útiles a los lectores sobre temas específicos.

En un inicio se desarrolló una estrategia de búsqueda utilizando las palabras: inclusión educativa AND exclusión; actitudes de pares AND necesidades educativas; Peer attitudes AND social interaction; Attitudes students towards peers AND special educational needs; relaciones sociales AND necesidades educativas especiales. Las búsquedas se realizaron en siete bases de datos: Taylor and Francis, Springer, Latindex, Scielo, Redalyc, Science Direct y Psycinfo. Los criterios de exclusión primarios fueron: artículos de revisiones narrativas y meta análisis; estudios realizados en escuelas especiales, centros de salud, atención psicológica; en participantes mayores de doce años, docen-

tes y familia (Tabla 1). Los resultados se analizaron de acuerdo con los principios PRISMA (Figura 1).

Tabla 1 Criterios de inclusión y exclusión

Tipo de estudio	Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
	Cuantitativos, cualitativos y mixtos, escritos en español e inglés	Meta análisis y revisiones sistemáticas
Participantes	Niños y niñas hasta 12 años	Mayores de 12 años
Lugar de la investigación	Escuelas regulares	Adultos, docentes y familia Escuelas especiales, centros de salud y de atención psicológica
Área geográfica	Todos porque no se encontraron suficientes de América Latina.	

Elaboración propia

Las búsquedas iniciales arrojaron un resultado de 157 artículos. Después de la selección se eligieron veintiún artículos. Para ello se utilizó el diagrama de flujo PRISMA (figura 1), este instrumento es un conjunto mínimo de elementos basados en evidencias para informar en revisiones sistemáticas y metanálisis; se centra en el informe de revisiones que evalúan ensayos aleatorios, pero también se puede utilizar como base para informar revisiones bibliográficas de otros tipos de investigación (The PRISMA Group, 2009).

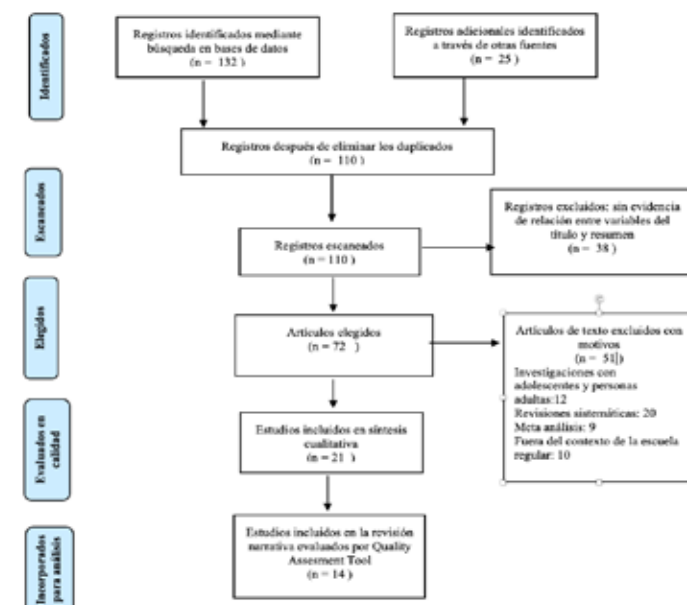


Figura 1. Diagrama de selección de artículos. Fuente: PRISMA

En la tabla 2 y 3 se describen la validación de los 21 artículos seleccionados. El instrumento que se utilizó fue Quality Assessment Tool como criterios de evaluación de calidad estándar para analizar artículos de investigación primarios de una variedad de campos; este instrumento ayuda a evaluar la calidad de los informes de investigación primarios, mediante una lista de verificación que se diseñó específicamente para su uso con estudios cualitativos y cuantitativos (Kmet, Lee y Cook, 2004).

En la lista de verificación del instrumen-

to Quality Assessment Tool, se evaluó criterios importantes para la validación de los artículos, entre ellos: objetivo, diseño del estudio, muestra, recolección y análisis de datos, metodología, resultados y conclusiones. Como resultado de la validación y de acuerdo con los criterios establecidos, se excluyeron todos los estudios que arrojaron una valoración inferior a 0.70, seleccionándose entonces los 14 estudios que cumplieron con los puntajes entre 0,70 y 1,00 para el análisis narrativo en base a las tres preguntas guías de la investigación.

Tabla 2

Evaluación de los estudios cuantitativos de acuerdo a Quality Assessment Tool (se tomaron en cuenta 10 de los 14 criterios establecidos en la herramienta)

CRITERIO / AUTORES DEL ESTUDIO	Lee y Kelly (2005)	Martinez Carpeck et al. (2017)	PJ, Frensd y Plem. (2004)	Rull, Niergal, Dandari, Pustretian, Barea, y Evangelopoulos. (2011)	De Baer, Marnett y Post. (2011)	Marrero y Sidoroff (2014)	Villalobos et al. (2014)	Schwab, Haber, & Gekker (2015)	Luque Lopez Rojas (2015)	Schwab (2017)	Zack, Yash-Eggan & Zev (2016)	Helmick, y Langer. (2011)	Blas, Moran & Gomez (2020)
1. ¿La pregunta/objetivo se describe suficientemente?	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2
2. El diseño del estudio es evidente y apropiado?	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2
3. ¿El contexto del estudio está claramente descrito? (muestras, variables, fuentes de información)?	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2
4. ¿Las características de los sujetos están suficientemente descritas?	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2
5. ¿Se describe la intervención con claridad? (si existe intervención)	-	2	-	-	2	1	-	1	-	-	-	-	-
6. ¿Se reportan los instrumentos para la medición?	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2
7. ¿El tamaño de la muestra es apropiado?	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2
8. ¿Los métodos de análisis se describen y se justifican?	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2
9. ¿Los resultados se reportan con suficiente detalle?	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
10. ¿Las conclusiones se sostienen en los resultados?	0	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1
TOTAL:	10	17	16	16	19	14	17	15	10	15	17	15	17
INDICE:	0.5	0.85	0.88	0.88	0.95	0.7	0.94	0.75	0.55	0.83	0.94	0.83	0.94

Elaboración propia. Fuente: Quality Assessment Tool

Tabla 3.

Evaluación de los estudios cualitativos de acuerdo con Quality Assessment Tool

CRITERIO/ AUTORES DEL ESTUDIO	Chamberlain, Kasari, y Rathman-Fisher. (2006)	Moya et al. (2006)	Serrano, & Blesa. (2013)	Zuloaga-Latelli, Arias-Gallo, Mantoya (2018)	Diaz y Andrade (2015)	Cabrera-García, Lizaso-Sardón, y Medina-Casillas. (2016)	Bastida, Tarrull, Saad, & Vidal (2016)	Kyriakou (2019)
1. ¿La pregunta/objetivo se describe suficientemente?	2	1	1	1	2	2	2	1
2. El diseño del estudio es evidente y apropiado?	1						1	2
3. El contexto del estudio está claramente descrito?	1	2	2	2	2	1	1	1
4. El estudio se conecta adecuadamente al marco teórico y a una literatura más amplia?	1	2	1	1	2	1	1	2
5. La estrategia de muestreo descrita es relevante y justificada?	1	2	1	1	2	1	1	1
6. El procedimiento de recolección de datos es sistemático y claramente descrito?	2	2	1	1	1	2	1	2
7. El análisis de los datos se presenta claro y coherente?	2	2	2	1	2	1	1	2
8. Se usó algún procedimiento para validar la metodología?	0	1	2	1	2	1	0	1
9. Las conclusiones se sostienen en los resultados?	1	2	2	2	1	2	1	2
10. El estudio toma en cuenta la reflexibilidad?	1	1	2	1	2	1	1	2
TOTAL:	12	18	18	13	16	14	10	16
INDICE:	0,55	0,85	0,88	0,68	0,95	0,7	0,50	0,95

Elaboración propia. Fuente: Quality Assessment Tool

Análisis y discusión

Características de la interacción social entre niños con NEE y sus pares

Los estudios analizados refieren a aspectos no muy alentadores en cuando a la interacción social y a la convivencia en el aula entre estudiantes con y sin NEE, varios trabajos refieren a que los niños y niñas con NEE no tienen relaciones positivas con los compañeros. Generalmente, son estudiantes invisibles en el aula con una posición que oscila entre la marginación y el rechazo porque son percibidos en forma negativa por sus pares que los identifican como quienes manifiestan conductas distractoras en la clase (Moya et al., 2006). Villalobos et al. (2014) evaluaron exclusivamente la convivencia en la escuela, y encontraron que aquellos estudiantes, que fueron diagnosticados con alguna necesidad educativa especial o que reciben apoyo pedagógico, son víctimas de más agresiones en los entornos educativos regulares. Además, este grupo de estudiantes es más propenso a ser víctima de agresión social en un 58,2% comparado con el 36,50% en sus pares sin NEE. El estudio de Pijl, Frostad y Flem (2008) encuentra también que los niños con NEE están excluidos de su grupo de pares, son menos populares, tienen menos amistades y participan con menos frecuencia como miembros de un subgrupo. Adicionalmente, tienen mayor posibilidad que sus pares sin NEE de ubicarse en un grupo de riesgo. Los autores también dan cuenta de un sobre-optimismo de los docentes con respecto a las relaciones en el aula entre pares en relación a lo que realmente ocurre entre estudiantes con y sin NEE. Para el caso de la inclusión de niños con síndrome de Down (SD) Schwab, Huber y Gebhardt (2015) describen que los niños con este diagnóstico son en general menos aceptados socialmente que los niños sin discapacidad y que las intervenciones basadas en la retroalimentación de los docentes hacia el grupo de es-

tudiantes, en cuanto a la aceptación social los niños con discapacidad, es importante.

Pero conforme los estudios van alcanzando un nivel menos general y se enfocan en género o edad, aparecen diferencias en las actitudes grupales hacia estudiantes con NEE. En cuanto a género, por ejemplo, el estudio de Ralli et al. (2011) encuentra que más niñas que niños expresaron actitudes positivas hacia ayudar a un compañero con dificultades de aprendizaje y en la misma línea argumentativa, para Martínez y Carspecken (2007) en ambientes multiculturales, los niños no interactúan de forma natural con los niños que tienen discapacidades a menos que se les anime a hacerlo, pero las niñas (particularmente hispanas) muestran actitudes más favorables en relación a niños con discapacidades antes y después de implementar tratamientos para promover la inclusión escolar.

En cuanto a edad, De Boer et al. (2013) dan cuenta de los resultados de un cuasi-experimento de un programa de intervención para influenciar las actitudes de los estudiantes de la escuela primaria hacia compañeros con discapacidades físicas e intelectuales; las mediciones realizadas antes, durante y después de la intervención muestran resultados inmediatamente positivos en estudiantes de nivel preescolar pero no así en estudiantes de educación básica. Esta tendencia es corroborada por otro estudio que encuentra que a medida que aumenta la edad, los estudiantes presentan reacciones y actitudes emocionales más negativas hacia los niños con NEE.

De acuerdo con estos estudios se puede decir que las actitudes afirmativas emergen cuando se hacen particularizaciones en los grupos, así por ejemplo en cuanto a género y edad, además a nivel individual aparecen las diferencias actitudinales mucho más que a nivel grupal. Para Schwab (2017), los estudiantes con NEE son nominados con menos frecuencia por sus compañeros para actividades conjuntas y para trabajar colaborativamente en proyectos escolares, pero cuando son

elegidos, la elección viene de estudiantes que tienen actitudes más positivas frente a personas con discapacidad. Estas actitudes positivas están muy relacionadas con el ambiente familiar de los niños y niñas. En la misma línea, el estudio de Helmich y Loeper (2019) encuentra que las actitudes constructivas por parte de estudiantes hacia sus pares con NEE dependen de sus experiencias de contacto, de lo que creen en cuanto a la autoeficacia del otro y de las percepciones del comportamiento de sus padres hacia personas con NEE. Al parecer la aceptación y las actitudes positivas están relacionadas con otros factores a nivel extra-escolar que inciden en la aceptación de personas con discapacidad o NEE.

La amistad entre niños en etapa de desarrollo y sus compañeros con discapacidades físicas se forma sobre la base de lo que los niños entienden y sienten acerca de las discapacidades que reflejan los estereotipos sociales del ambiente propio en el que los niños crecen. Es así como se hace necesario que los niños vivan la diversidad y la inclusión social como experiencias de primera mano, de la vida cotidiana (Kyriakos 2019). El trabajo de Ralli et al. (2011) aborda las formas como los niños entienden la diversidad, identificando que la mayoría basan las diferencias a nivel individual, en las diferencias biológicas y mucho menos en las diferencias por discapacidad. De otro lado, hay mucha desinformación y desconocimiento entre los niños de las escuelas regulares respecto a las causas de las dificultades para aprender que afectan a otras personas. Si bien se puede evidenciar que los niños se inclinan a ayudar, pueden tener algunos estereotipos negativos sobre convivir de manera cercana con personas con NEE en su escuela. Resumiendo, en cuanto a la interacción social, los estudios muestran que las actitudes negativas en cuanto a la interacción entre niños y niñas con y sin NEE se tornan evidentes a nivel grupal pero conforme se particulariza el enfoque se pueden encontrar hallazgos más alentadores. Son mediadores el entorno familiar

y el ambiente social más tolerante con la diversidad.

Beneficios y limitaciones que ofrecen los ambientes de educación regular para niños con NEE

Si bien es cierto que cuando se propicia la proximidad y contacto con los niños y niñas con NEE, los resultados muestran que las actitudes son más favorables en las dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales (Dias, Mamas y Gomes 2020), este contacto tiene que ser espontáneo porque cuando se elige libremente la interacción con un compañero con NEE se propician actitudes más positivas hacia la discapacidad (Schwab, 2017). En el caso de las escuelas inclusivas, muchas veces esta interacción libre no se logra, de hecho, Schwab et al. (2015) no encuentran diferencias en cuanto a la inclusión de estudiantes con SD en escuelas inclusivas y regulares; inclusive, la tasa de aceptación social fue mayor en escuelas regulares que en las escuelas inclusivas.

En cuanto a la relación entre el contacto y las actitudes en escenarios escolares convencionales donde asisten estudiantes con NEE, Schwab (2017) encuentra que la asistencia a la misma aula de niños y niñas con y sin NEE no tiene ningún efecto positivo notable pero podría tener efectos negativos en las actitudes de los estudiantes; es más, no se encontraron diferencias en las actitudes de estudiantes frente a sus pares con NEE entre aulas inclusivas y regulares. En este sentido, la presencia física de los niños y niñas con NEE en las escuelas regulares es solo un paso que necesita otros aspectos de apoyo para que puedan ser realmente incluidos en el grupo (Pijl et al., 2008).

El estudio de Díaz y Andrade (2015) explora las perspectivas los profesores, que en general ven que las actitudes que presentan los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) tienen repercusiones para sí mismos con mediana incidencia

en la tensión en el aula. La gran mayoría coincide en la necesidad de capacitación y asesoría a los docentes. De Boer et al. (2013) dan cuenta de que los programas de intervención para influenciar las actitudes de los estudiantes pueden dar resultados positivos, pero no del mismo modo en diferentes grupos etarios. Dias et al. (2020) y Martínez y Carspecken (2007) afirman que las actitudes hacia las personas con discapacidades se desarrollan en la infancia y están influenciadas por las creencias de los padres y los profesores.

Para Villalobos et al. (2014) existen evidentes circunstancias de desventaja de los estudiantes con NEE al ser víctimas de agresión con mayor frecuencia que sus pares sin diagnóstico de NEE. Frente a estas circunstancias las acciones que toma el sistema educativo es castigar los comportamientos agresivos, pero se hace muy poco para prevenirlo; las actividades administrativas y pedagógicas reciben mayor atención que la dimensión social y la plena inclusión en la comunidad educativa. En este sentido, son necesarios insumos adicionales al contacto entre estudiantes con y sin NEE. Las intervenciones muestran ser eficaces para influir positivamente en las actitudes de los niños hacia sus compañeros con NEE (Martínez y Carspecken, 2007; De Boer et al., 2013). Por otro lado, los docentes expresan que la mejora en las habilidades sociales mejoraría logros académicos y relaciones con docentes y compañeros (Díaz y Andrade 2015).

Si bien se han logrado avances en temas de inclusión en los ambientes escolares, aún hay mucho camino que recorrer. Al parecer, son necesarios programas de apoyo dentro de las escuelas inclusivas.

Incidencia de actitudes entre pares en el aprendizaje

Entre los artículos analizados no se encontraron estudios que analicen específicamente la incidencia de las actitudes entre pares y el aprendizaje de estudiantes con NEE. Zach et al. (2016:37) compara-

ron estudiantes con y sin diagnóstico de trastornos de aprendizaje, y encontraron que los logros académicos y los problemas de conducta predicen el 70% de las habilidades sociales de niños y niñas y no así los trastornos de aprendizaje. Este hallazgo es alentador al mostrar que los niños con deficiencias leves se integran en las clases regulares cuando se llevan adelante intervenciones: *“los programas desarrollados para mejorar el funcionamiento socioemocional de los estudiantes y los servicios de prevención dan como resultado una mejora tanto en los aspectos sociales como en los logros académicos”*.

Frente a este tema se sostiene un debate porque otros estudios encuentran que estudiantes con NEE tienen menos logros académicos (Zach et al 2016), son nominados con menos frecuencia por sus compañeros para actividades conjuntas, como trabajar juntos en un proyecto escolar (Schwab, 2017) participan con menos frecuencia como miembros de un subgrupo (Pijl et al., 2008). Sin embargo, lo que se ha encontrado es que la inclusión de niños con discapacidad intelectual en las aulas de educación regular no muestra diferencia significativa en el progreso de estudiantes con alto o bajo rendimiento, ni que tampoco tenga un impacto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes sin discapacidad (Sermier y Bless, 2013).

Conclusión

La revisión narrativa que ha cubierto este artículo no es en modo alguno exhaustiva; sin embargo, ofrece pistas sobre las condiciones en las que se da la inclusión de estudiantes con NEE en los espacios de educación regular. Aun cuando varios estudios encuentran aspectos no muy alentadores en cuanto a la interacción social y a la convivencia en el aula entre estudiantes con y sin NEE, en evidente desventaja para los primeros, se ha encontrado que al particularizar el análisis por género o edad se pueden identificar actitudes más positivas hacia estudiantes con NEE, especialmen-

te entre las niñas y en grupos de edades más tempranas. Otro aspecto importante que recalcan los autores es el rol de la familia y el entorno general de la sociedad que acoge a las personas con discapacidad bajo condiciones de tolerancia y de sana convivencia para que los niños desde tempranas edades crezcan en ambientes realmente inclusivos y repliquen estos comportamientos en el aula. Como señalan Peñaflo y Jara (2009), la educación puede ser un recurso importante para combatir la discriminación, la exclusión y cimentar las bases de la inclusión, pero es necesario también un entorno macro social más favorable que valore la diversidad como fuente y recurso del desarrollo que genere espacios abiertos para el diálogo, la convivencia y la construcción de la equidad.

Por otra parte, las políticas de varios países defienden y garantizan la inclusión educativa; sin embargo, de acuerdo con lo encontrado en esta revisión, el acceso de los estudiantes con NEE en aulas regulares no garantiza una plena inclusión educativa, son necesarios otros apoyos. Si bien el contacto con los estudiantes con NEE puede resultar beneficioso para sus compañeros ya que les permiten convivir y conocer las diferencias, al mismo tiempo se mues-

tra que para una convivencia armónica en el aula son necesarias intervenciones que permitan mejorar el conocimiento acerca de las características de cada NEE. Este recurso no necesariamente es aplicado por las instituciones educativas quienes principalmente brindan apoyos individualizados para estos estudiantes centrados en el aspecto cognitivo y administrativo institucional.

Como limitación a este estudio cabe reconocer que no se pudo hacer una diferenciación entre estudios por región o por país para poder comparar si las condiciones de inclusión presentan variaciones notables. En este sentido, es necesario e importante plantear investigaciones que evalúen los alcances y limitaciones de las prácticas localizadas a nivel micro y de las políticas de inclusión educativa a nivel macro en Ecuador, ya que la mayoría de los artículos seleccionados han sido realizados en países europeos y otros escasos estudios realizados en Latinoamérica, especialmente provenientes del cono sur. Quedan planteadas guías para otros trabajos que profundicen en la importancia de la familia y del entorno inmediato en la formación de actitudes más positivas frente a personas con NEE.

Referencias bibliográficas

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bautista, M., Turnbull, B., Saad, E., & Vidal, A. (2016). La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular. *Psicología Iberoamericana*, 24(1), 8-18
- Cabrera-García, V., Lizarazo-Sandoval, F. y Medina-Casallas, D. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela. *Revista educación y desarrollo social*, 10(2), 86-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1554>
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2012). Ponencia presentada en la conmemoración Día Mundial Contra el Racismo "Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real". Bogotá.
- De Boer, A., Pijl, S.J., Minnaert, A. y Post, W. (2013). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *J Autism Dev Disord* 44, 572-583 (2014). <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1908-6>
- Dias, P., Mamas, C. & Gomes R. (2020): Attitudes of students towards peers with special educational needs in mainstream Portuguese schools, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2020.1743410
- Díaz, E. y Andrade, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (1), 163-181 ISSN: 0187-7690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80242935009>
- Enferm, P. (2007). Revisión sistemática de la literatura y revisión narrativa. *Acta Paul Enferm*, 20, 2.
- Faas, A. (2017). *Psicología del desarrollo de la niñez*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- Garcés, D. (2004). Aproximación a la situación educativa afrocolombiana. *Estudios afrocolombianos aportes para un estado del arte* (pp. 147-175). Popayán: Universidad del Cauca
- Gavia, P. (2013). Creencias de los profesores sobre los problemas de conducta en alumnos con discapacidad intelectual. *Ra Ximhai*, 9(4), 245-258.
- González-Rojas, Y. & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
- Hellmich, F. y Loeper, M. (2019). Children's attitudes towards peers with learning disabilities – the role of perceived parental behaviour, contact experiences and self-efficacy beliefs. *Revista Británica de Educación Especial*. doi: 10.1111 / 1467-8578.12259
- Jaén, A. (2017). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1).
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI (2001). Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/documentos-legales-y-normativos/>
- López, S. y Valenzuela, B. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26 (1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>
- Luque Parra, D. & Luque Rojas, M. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: Un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 369-392.
- Kyriakos D. (2019). Intentions of children without disabilities to form friendship with peers with physical disability: a small scale study, *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2019.1697246
- Koller, D., Pouesard, L., & Rummens, A. (2017). Defining Social Inclusion for Children with Disabilities: A Critical Literature Review. *Children & Society*, 32(1), 1-13. doi:10.1111/chso.12223
- Macchiarola, V. y Perassi, Z. (2018). Políticas de inclusión educativa: la evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina. Miño y Dávila. <https://elibro.net/es/ereader/utnorte/116980?page=17>
- Martínez, R. y Carspecken, P. (2007). Efectividad de una intervención breve sobre la aceptación social de los niños latinos de sus compañeros con necesidades especiales. *Revista de psicología escolar aplicada*, 23 (1), 97.
- Mavropoulou, S. y Sideridis, G. (2014) Knowledge of Autism and Attitudes of Children Towards Their Partially Integrated Peers with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord* 44, 1867-1885 (2014). <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2059-0>
- Moya, A., Romero, C., Macías, Á., Gómez C., y Moreno N. (2006). Necesidades educativas especiales en las aulas ¿compañeros y compañeras invisibles? *Enclave pedagógico*, 8.
- Organización de las Naciones Unidas ONU (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Parada, D. (2005). Percepciones sobre el territorio y su relación en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de educación intercultural a partir de las expresiones gráfico-plásticas, por niños y niñas de origen afrocolombiano. Escuela Jose María Cordova del municipio de San Onofre, Sucre (tesis de maestría), Universidad de Antioquia, Medellín
- Peñaflor, G. y Jara, L. (2009). *Representaciones populares en torno a la discriminación*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones, Instituto Bartolomé de Las Casas.
- Pijl, S., Frostad, P. y Flem, A. (2008). The social position of pupils with Special Needs in regular schools. *Revista escandinava de investigación educativa*, 52 (4), 387-405.
- Ralli, A., Margeti, M., Doudoni, E., Panteleimidou, V., Rozou, T. y Evaggelopoulou, E. (2011). Typically developing children's understanding of and attitudes towards diversity and peers with learning difficulties in the Greek setting. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (2), 233-249. doi: 10.1080 / 08856257.2011.563609
- Schwab, S., Huber, C., & Gebhardt, M. (2015). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*, 36(8), 1501-1515. doi:10.1080/01443410.2015.1059924
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Investigación en discapacidades del desarrollo*, 62, 160-165. doi: 10.1016 / j.ridd.2017.01.015
- Seade, C., Peñaherrera-Vélez, M. J., Huiracocha, K., y Vélez-Calvo, X. (2019). Actitudes hacia la educación inclusiva de los padres de niños con discapacidad. *Educación en Contexto*, Vol. VI, N° Especial, Julio, 2020. ISSN 2477-9296
- Sermier R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 23-30.
- The PRISMA Group, (2009). *Elementos de informe preferidos para revisiones sistemáticas y metaanálisis: la declaración PRISMA*. *PLoS Med* 6 (7): e1000097. doi: 10.1371 / journal.pmed1000097
- UNESCO, (2011). *Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED)*.
- Villalobos B., Carrasco C., López V., Bilbao M. Á., Morales M., Ortiz S., & Ayala del Castillo, Á. (2014). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar.
- Zach, S., Yazdi-Ugav, O., & Zeev, A. (2016). Academic achievements, behavioral problems, and loneliness as predictors of social skills among students with and without learning disorders. *School Psychology International*, 37(4), 378-396. <https://doi.org/10.1177/0143034316649231>
- Zuluaga-Lotero, A., Arias-Gallo, L., & Montoya, M. (2016). Proyecto Mosqueteros: una propuesta de intervención en el aula para favorecer los procesos de inclusión escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 77-88. ISSN: 1657-8961. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=801/80144041006>