

Inclusión educativa de niños con habilidades diferentes

Diseño de un modelo alternativo

SILVIA GEORGINA AGUINAGA DOIG
MARÍA DEL ROCÍO HENDE SANTOLAYA
LIZZETH AIMÉE GARCÍA FLORES



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

Inclusión educativa de niños con
habilidades diferentes: Diseño de
un modelo alternativo

INSTITUTO
LATINOAMERICANO
DE ALTOS ESTUDIOS

Silvia Georgina Aguinaga Doig

E-mail [aguinagasilvia@uss.edu.pe]

ORCID [<https://orcid.org/0000-0001-6747-5375>]

Bachiller en Ciencias de la Educación - Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Perú; Licenciada en Educación Inicial - Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo; Magíster en Ciencias de la Educación - Universidad San Ignacio de Loyola, Perú; Profesora Colegio Santa Angela - Chiclayo, Perú; Profesora Institución Educativa Inicial N.º 004-Angelitos de María (24 años), Chiclayo, Perú; Docente Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo; Directora de Bienestar Estudiantil y de la Escuela de Educación- Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo - Chiclayo, Perú; Coordinadora de Investigación - Facultad de Humanidades, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo; Docente en la misma Universidad; Docente de posgrado en la Universidad Católica de Trujillo; Docente de pregrado en la Universidad Señor de Sipán; Docente de pregrado en la Universidad Tecnológica del Perú; Investigadora Renacyt (P0038098) y asesora de trabajos de investigación de pregrado y posgrado; Palmas Magisteriales 2023, categoría Amauta.

María del Rocío Hende Santolaya

E-mail [mhende@usat.edu.pe]

ORCID [<https://orcid.org/0009-0002-5078-5582>]

Bachiller en Educación - Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo; Licenciada en Educación: especialidad Educación Inicial - Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo; Magíster en Docencia Universitaria y Gerencia Educativa - Universidad Particular de Chiclayo, Escuela de Posgrado ALTAGORA; Doctorado en Administración y Dirección de Empresas - Universidad Particular de Chiclayo; Maestra de Educación Inicial con 33 años de experiencia en trabajo en aula; Directora de Centro Educativo Kinder Smile de educación inicial con 23 años de trayectoria gerencial y administrativa - Chiclayo, Perú; Secretaria Académica de Escuela de Posgrado ALTAGORA - Universidad Particular de Chiclayo; Directora de Escuela de Posgrado ALTAGORA; Catedrática universitaria (pregrado) con experiencia en varias universidades: USMP, UDCH, UTP, USAT; Catedrática universitaria (posgrado) Escuela de posgrado (maestría y doctorado) Escuela de Posgrado ALTAGORA - Universidad Particular de Chiclayo; Directora de Escuela de Educación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo - Chiclayo, Perú.

Lizzeth Aimée García Flores

E-mail [lgarciafl19@ucvvirtual.edu.pe]

ORCID [<https://orcid.org/0000-0002-1975-2582>]

Licenciada en Psicología - Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú; Magíster en Psicología Clínica con mención en Psicología de la Salud - Universidad Antonio Guillermo Urrelo, Cajamarca, Perú; Doctora en Psicología - Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, segunda especialidad en Psicología Forense; Psicóloga Clínica con 17 años de experiencia en consultoría psicológica privada; Catedrática universitaria con 15 años de experiencia; Investigadora Renacyt (P0055755) y asesora de trabajos de investigación de pregrado y posgrado; Docente de las asignaturas de investigación en posgrado en la Universidad César Vallejo.

Inclusión educativa de niños con
habilidades diferentes: Diseño de
un modelo alternativo

Educational *inclusion of children
with diverse abilities: Design of an
alternative model*

Silvia Georgina Aguinaga Doig
María del Rocío Hende Santolaya
Lizzeth Aimée García Flores

INSTITUTO
LATINOAMERICANO
DE ALTOS ESTUDIOS

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o una parte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos, mediante el sistema de “doble ciego”, requisito para la indexación en la Web of Science de Clarivate (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 4.0 Unported License.

Reproduction by any physical or digital means of all or part of this work is prohibited without express permission from ILAE.

Publication submitted to evaluation by academic peers, through the “double blind” system, a requirement for indexing in the Clarivate Web of Science (Peer Review Double Blinded).

This publication is licensed under the Creative Commons license.

Attribution - Non-Commercial - No Derivative Work 4.0 Unported License



ISBN 978-628-7661-96-7

© Silvia Georgina Aguinaga Doig / María del Rocío Hende Santolaya /
Lizzeth Aimée García Flores, 2026

© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2026

Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra

Exclusive economic rights to publish and distribute of the work

Cra. 18 # 39A-46, Teusaquillo, Bogotá, Colombia

PBX: (571) 601 232-3705

www.ilae.edu.co

Revisión de textos, diseño de carátula y composición

Text review, cover design and text composition

Harold Rodríguez Alba [harorudo10@gmail.com]

Editado en Colombia

Published in Colombia

Contenido

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO PRIMERO	
ENFOQUES TEÓRICOS Y MODELOS DE LA INCLUSIÓN	15
I. Desarrollo histórico de la inclusión	15
II. Enfoques de la inclusión	19
A. Inclusión y diversidad	21
B. Enfoque holístico	22
C. Enfoque integrador y de equidad	22
III. Modelos de inclusión	23
A. Modelo de prescindencia	23
B. Modelo rehabilitador	24
C. Modelo social de discapacidad	24
IV. Relación entre el modelo social y los derechos humanos	25
V. Aportes teóricos para la inclusión y las habilidades diferentes	28
A. El aprendizaje según el enfoque histórico y sociocultural	28
B. El aprendizaje por descubrimiento	29
C. El método dialéctico	30
D. La neuropsicología	31
VI. Inclusión educativa y habilidades diferentes	33
CAPÍTULO SEGUNDO	
MODELO ALTERNATIVO DE TRABAJO COOPERATIVO:	
TEORÍAS Y ESTRATEGIAS DE DISEÑO	41
I. Enfoques del modelo	41
A. Enfoque socioformativo	42
B. Enfoque de sistemas	43
II. El constructivismo social y el aprendizaje cooperativo	44
III. Teoría del desarrollo sociocultural y la zona de desarrollo próximo	46
IV. Gestión básica del modelo alternativo de trabajo cooperativo	48
A. Enfoques inclusivos	49
1. Gestión humana y educativa	49
2. Liderazgo compartido	50
3. Clima institucional	52
B. El trabajo cooperativo como eje del modelo	54
C. Diagnóstico, seguimiento y evaluación en el tratamiento de habilidades diferentes	59

D. Sistema de interacciones en las aulas de niños en etapa preescolar	64
E. Participación de padres de familia y comunidad en los procesos inclusivos	66

CAPÍTULO TERCERO

ESTUDIOS PREVIOS	69
------------------	----

CAPÍTULO CUARTO

METODOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO PARA EL PROCESO DE INCLUSIÓN	73
I. Formulación del problema	73
II. Problemas del estudio	74
A. Problema general	74
B. Problemas específicos	74
III. Objetivos del estudio	75
A. Objetivo general	75
B. Objetivos específicos	75
IV. Sistema de variables	75
V. Enfoque y tipo de estudio	77
VI. Población y muestra	77
VII. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos	78
VIII. Análisis de datos: Proceso de categorización	80
A. Subcategorías emergentes de la entrevista (EDi)	80
1. Proceso de inclusión	81
2. Matrícula	82
3. Tratamiento pedagógico	82
4. Equipo de apoyo personal especializado	83
5. Participación de la familia	84
6. Estímulo y potenciación de las habilidades diferentes	84
7. Beneficios de la inclusión	85
8. Gestión y clima institucional	85
9. Rol de la docente	86
B. Subcategorías emergentes de la observación (Gob)	86
1. Proceso de inclusión	87
2. Tratamiento pedagógico	88
3. Equipo de apoyo – personal especializado	88
4. Participación de la familia	89
5. Estímulo y potenciación de las habilidades diferentes	89
6. Actitudes del grupo de pares	90
7. Actitudes del niño incluido	91
8. Gestión y clima institucional	91
9. Rol de la docente	92

c.	Subcategorías emergentes de la encuesta (Cdo – CadAu - cpf)	92
1.	Valoración respecto a las habilidades diferentes y potenciación de las habilidades	93
2.	Desarrollo cultural individual y colectivo	94
3.	Matrícula	94
IX.	Organización de las categorías y surgimiento de conclusiones aproximativas	95
X.	Relaciones analíticas e interpretativas de los resultados según categorías	99

CAPÍTULO QUINTO

	PROPUESTA DE MODELO ALTERNATIVO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON HABILIDADES DIFERENTES	105
I.	Finalidad	105
II.	Bases teóricas del modelo educativo	106
	A. Enfoque socioeducativo	107
	B. Enfoque de gestión organizacional	107
III.	Principios de gestión	108
IV.	Descripción general del modelo alternativo	109
V.	Valoración de las potencialidades del modelo educativo	110
	A. Caracterización de los especialistas	110
	B. Valoración interna y externa	111
	Conclusiones	113
	Sugerencias	114

CAPÍTULO SEXTO

	IMPORTANCIA DE PROMOVER LA INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO	117
--	---	-----

REFERENCIAS

121

Índice de tablas

TABLA 1.	Operacionalización de variables	76
TABLA 2.	Códigos nominales	79
TABLA 3.	Subcategorías por instrumento y categorías emergentes	95
TABLA 4.	Valoración final de la propuesta	113

Introducción

Hoy en día, se espera que todos los estudiantes posean acceso a una educación de calidad, considerando la igualdad de oportunidades durante su proceso de aprendizaje. Para ello, se debe procurar capacitar a los directores y personal docente de manera constante, con el fin de que tengan los métodos y técnicas propicios. Sin embargo, esta visión de inclusión solo atañe a un sector estudiantil, son pocas las instituciones educativas que integran a niños con habilidades diferentes en etapa preescolar.

Tal es el caso del sistema educativo peruano, en especial en la provincia de Lambayeque, pues presenta deficiencias respecto a una educación integradora y favorable para toda la sociedad. Es decir, no se implementa la inclusión para identificarse como un ser individual, con cualidades diferentes al resto, en cambio, se hace énfasis en las necesidades educativas especiales¹.

En ese sentido, este libro propone un modelo alternativo de inclusión educativa en el nivel inicial, para que todos aquellos niños con habilidades diferentes tengan acceso a una educación pertinente e integradora.

Este libro se estructura en seis capítulos. El primero contiene los enfoques teóricos y los modelos de inclusión, así como otros aportes teóricos relacionados con la inclusión educativa. En el segundo, se explica sobre la teoría vinculada al modelo alternativo de trabajo cooperativos, enfocado en la inclusión para desarrollo el diagnóstico, evaluación y tratamiento de habilidades diferentes. En el capítulo tercero, se mencionan algunas investigaciones previas sobre propuestas de programas de inclusión en la educación.

En cuanto al capítulo cuarto, se detallan los objetivos y el diagnóstico para llevar a cabo el proceso de inclusión en un centro educativo a nivel inicial. El quinto explica la propuesta de modelo alternativo para la inclusión educativa de niños con habilidades diferentes.

Por último, el capítulo sexto trata sobre la importancia de establecer una inclusión educativa y los actores responsables.

1 DEFENSORÍA DEL PUEBLO. *El derecho a la educación inclusiva: Barreras en la implementación de los servicios públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*, Informe Defensorial n.º 183, Lima, MCDPD, 2019, disponible en [<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>], p. 62.

Introduction

Nowadays, all students are expected to have access to quality education, with equal opportunities throughout their learning process. To achieve this, efforts must be made to provide continuous training for principals and teaching staff, ensuring they possess the appropriate methods and techniques. However, this vision of inclusion applies to only one segment of the student population; few educational institutions integrate children with diverse abilities at the pre-school level.

This is the case with the Peruvian education system—particularly in the province of Lambayeque—as it falls short of providing an inclusive education that benefits society as a whole. In other words, inclusion is not implemented in a way that fosters a sense of individual identity and unique qualities; instead, the emphasis is placed on special educational needs.

In this regard, this book proposes an alternative model of educational inclusion at the early childhood level, ensuring that children with diverse abilities have access to an appropriate and inclusive education.

This book is structured into six chapters. The first covers theoretical approaches and inclusion models, as well as other theoretical contributions related to educational inclusion. The second explains the theory behind an alternative cooperative work model—focused on inclusion—for the diagnosis, assessment, and treatment of diverse abilities. The third chapter discusses previous research on proposed educational inclusion programs.

Chapter four details the objectives and diagnosis for implementing the inclusion process in an early childhood education center. The fifth chapter explains the proposed alternative model for the educational inclusion of children with diverse abilities.

Finally, the sixth chapter addresses the importance of establishing educational inclusion and the actors responsible.

CAPÍTULO PRIMERO

Enfoques teóricos y modelos de la inclusión

I. DESARROLLO HISTÓRICO DE LA INCLUSIÓN

El origen de la inclusión como concepto, tiene un primer referente en las iniciativas de política social del Convenio N.º 169 de la OIT², cuyo principio básico de la no discriminación fue establecido en 1989 por todos los países adscritos a la ONU e implementada gradualmente por la UNESCO a través de los foros de educación para todos.

En este contexto, la preocupación de la ONU se centra en la nueva educación con la llamada integración educativa, mediante la cual tendría un nuevo espacio la educación especial. Ya en 1990, reunidos en la Cumbre de Jomtién, 92 países y 25 organizaciones firman una declaración para instaurar un sistema educativo a los individuos con

2

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, 2.ª ed., Lima, OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2007, disponible en [<https://consultaprevia.cultura.gob.pe/sites/default/files/pi/archivos/Convenio%20169%20de%20la%20OIT.pdf>].

necesidades educativas especiales³. Así pues, muchos países a nivel mundial implementan políticas, programas, reformas y modelos en el ámbito educativo con la finalidad de dar cumplimiento a lo acordado⁴.

Otro referente ubicado, es el análisis de la propuesta educativa para el siglo XXI realizado por JACQUES DELORS, quien establece cuatro pilares: “aprender a ser”, “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a vivir juntos”⁵. En esta propuesta, además, se considera a la educación como un elemento indispensable para el progreso de la humanidad: frente a la exclusión, inequidad e incomprensiones; la educación posibilita la visión de futuro en todos los aspectos sociales.

Esta perspectiva prevalece vigente con argumentos en el ámbito de los derechos y la preocupación por la equidad, con el fin de que todos potencien sus habilidades y destrezas para la realización de sus proyectos de vida. De esta manera, existen criterios de respeto a las diferencias y posibilidad para que cada persona, bajo la premisa de una educación para toda la vida, se plantee y estructure metas personales “con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio”⁶. La idea se desarrolla con amplitud en el campo de los derechos humanos, de tal forma que aquellos estudiantes antes relegados, ahora tienen incluso la posibilidad de plantearse metas de vida al aportar con su talento un servicio a la comunidad que le sea reconocido de forma remunerativa.

En el 2000 se realizó el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (Senegal), con la finalidad de evaluar las acciones de inclusión hasta

- 3 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*, París, UNESCO, 2020, disponible en [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>].
- 4 CYNTHIA KLINGLER KAUFMAN y GUADALUPE VADILLO BUENO. *Psicología cognitiva: Estrategias en la práctica docente*, México, D. F., McGraw-Hill, 2000.
- 5 ROBERTO SANZ PONCE y AURELIO GONZÁLEZ BERTOLÍN. “La educación sigue siendo un ‘tesoro’. Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. IX, n.º 25, 2018, pp. 157 a 174, disponible en [<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/283>].
- 6 JACQUES DELORS. *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (compendio)*, París, UNESCO, 1996, disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa], p. 15.

la fecha realizadas desde la Cumbre de Jomtién (Tailandia), cumbre que tuvo como producto la Declaración de Salamanca y que creó una gran expectativa entre los representantes de la UNESCO. El resumen de este informe contempló avances tales como más niños escolarizados, expansión de la educación de la primera infancia, menos niños fuera de la escuela, un creciente número de adultos alfabetizados, reducción de las disparidades, entre otros signos positivos⁷. Sin embargo, en el informe del 2015 se manifiesta disconformidad, dado que aún las metas no alcanzan requerimientos absolutos esperados, a pesar del emprendimiento de evaluaciones nacionales e internacionales en el esfuerzo de brindar educación de calidad⁸; todavía existen 58 millones de niños que no van a la escuela y 100 millones que no concluyen la educación primaria. En consecuencia, se deduce que, en los temas de inclusión, el desarrollo también es discreto.

En el ámbito continental americano, mediante la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, organizada por la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos, se emitió el primer tratado del siglo XXI sobre derechos humanos, el cual busca dejar atrás las prácticas discriminatorias⁹. De ese modo, las prácticas sociales discriminatorias, influenciadas por enfoques etnocentristas llegaron a su fin, y al mismo tiempo, dieron paso a nuevas formas y perspectivas de integración intercultural, de inclusión en su sentido más amplio. En definitiva, la UNESCO¹⁰ considera que la inclusión

-
- 7 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*, París, UNESCO, 2000, disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa].
 - 8 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. París, UNESCO, 2015, disponible en [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>].
 - 9 BLANCA PÉREZ MORGAN. *La inclusión de la niñez con discapacidad*, Montevideo, Instituto Interamericano del Niño, 2002, disponible en [<http://www.iin.oea.org/proder/discapacidad/Inclusion.Discapacidad.pdf>].
 - 10 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*, París, UNESCO, 2005, disponible en [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>].

es un proceso que atiende a la diversidad y permite integrar a todos los estudiantes de tal forma que asegure que puedan ser partícipes de aprendizajes y con ello accedan a las culturas y a la vida en comunidad. Vale decir que la inclusión trasciende todo tipo de diferencias y particularidades bajo un concepto amplio e integrador.

Cabe señalar, el análisis actual de *Diálogos del Siteal*, en el que se observa la aún tradicionalista escuela en Latinoamérica, al dar un gran peso curricular a los cursos y al descuidar la parte formativa y orientación al educando. Valga como ilustración las deserciones en el nivel secundario por temas sociales como la necesidad de laborar o la maternidad de estudiantes, muchos de los cuales optan por la educación adulta al ser esta más flexible en horarios, pero que no completa la formación, por ejemplo, en educación física, arte u otras importantes áreas. Respecto de los avances pedagógicos, FLAVIA TERIGI dice que “lo que se ha desarrollado menos son políticas destinadas a transformar sustantivamente la organización de la escuela y el trabajo del profesor”¹¹. Esto quiere decir que se continúa preparando a los docentes para el dictado de cursos, sin contemplar las diversas realidades que exigen políticas adaptadas al contexto. Además, señala que en este proceso, los grupos con alta capacidad de influencia como periodistas, especialistas y políticos, son los que más se han beneficiado con el actual modelo de la escuela secundaria. En conclusión, TERIGI¹² considera que hay exclusión para aquellos que no transitan exitosamente la escuela y alerta que la transformación es vista como un cambio al facilismo.

En el ámbito peruano, el Acuerdo Nacional firmado en 2002, tiene en cuenta y ha dado paso a políticas educativas inclusivas. De esta manera, mediante la Ley N.º 28044, se indica que toda persona con necesidad especial tiene derecho a acceder al sistema educativo nacional, mediante procesos regulares¹³. En la misma línea, el Proyecto Educativo Nacional –PEN–, valioso documento de soporte a la inclu-

11 CAROLINA DUER. “La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional”, *Diálogos del SITEAL. Conversación con Flavia Terigi*, 2015, p. 6.

12 Ídem.

13 CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ. Ley N.º 28044 de 29 de julio de 2003, “Ley General de Educación” Lima, 2003, disponible en [<https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>].

sión educativa¹⁴, considera como resultado de su primer objetivo la superación de problemas por discriminación para el sector educativo. También, se trata este tema a través de la implementación de planes que fomenten las mismas oportunidades para los estudiantes.

Así pues, se establece el currículo educativo en el Perú con un eje inclusivo, constituyéndose como el documento que presenta las normas y de orientaciones vigentes. A propósito, desde el 2013 fueron entregados los primeros fascículos de rutas del aprendizaje para el ciclo II del nivel inicial, como una herramienta valiosa de apoyo al trabajo pedagógico en las aulas. En el 2025, se ha impreso una nueva versión en las áreas de comunicación, matemática, personal social, ciencia y ambiente, incorporando un nuevo fascículo denominado “desarrollo de la expresión en diversos lenguajes”. Cabe resaltar la importancia de esta nueva edición, donde se brindan fundamentos y estrategias metodológicas que le prestan importancia al arte dramático, danza, música y expresión plástica; propiciando que los niños tengan la oportunidad de experimentar mediante el juego y los elementos que contribuyen a la expresión de sus emociones. Dicho de otro modo, se promueve una educación que incluya a todos los infantes a fin de otorgar oportunidades para cubrir sus necesidades¹⁵. Así mismo, vale considerar que hoy en día se dado prioridad a las expresiones en diversos lenguajes artísticos dentro de las rutas del aprendizaje, son escenarios, un punto de partida oportuno para el desarrollo de habilidades diferentes y se confirma el principio de inclusión que promulga el diseño curricular actual.

II. ENFOQUES DE LA INCLUSIÓN

La inclusión se enlaza de manera directa a los temas sobre derechos humanos y las manifestaciones de respeto. Es un esfuerzo por asumir el desafío que significa romper con el prototipo de individuo juzgado esencialmente por su capacidad, donde razonar, sentir y comunicarse

14 MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Resolución Suprema N.º 001-2007-ED de 7 de enero de 2007 “Aprueban Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú”, Lima, MINEDU, 2007, disponible en [<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170501-001-2007-ed>].

15 MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. *Rutas del aprendizaje*, Lima, MINEDU, 2015.

ya no se contemplan como la única forma que manifiesta el individuo, sino que se suma una nueva moral. PALACIOS¹⁶ afirma que el desarrollo de estas capacidades, conlleva a una mejora en la vida de las personas. Estos atributos son la garantía para hablar acerca de la dignidad humana y el desarrollo, siendo importante revisar los enfoques inclusivos en el transcurrir del tiempo.

Sin lugar a dudas, al contemplar la naturaleza humana, es necesario comprenderla como unidad biopsicosocial; sin embargo, encontrar múltiples respuestas reales y coherentes genera constante preocupación en los investigadores. Desde la filosofía, se deslindó históricamente la comprensión de cómo se relaciona lo biológico y lo social en el conocimiento sobre cómo el ser humano y su desarrollo. Cuestión que se traslada luego al campo de la psicología, y lógicamente se extiende al campo de la pedagogía¹⁷. De esta reflexión, cabe mencionar el nacimiento del biogenetismo, y lo opuesto, –el sociogenetismo–, como posturas que respaldan a los enfoques sobre inclusión.

De otro lado, TIMÓN, DOMÉNECH y MONFERRER manifiestan aspectos relevantes sobre los cambios a nivel mundial que han permitido dar perspectiva de la inclusión desde la gestión de la diversidad. De igual manera, afirman que los diferentes procesos cambiantes en la era globalizada han creado una nueva visión de la educación, la cual incorpore lo científico como la estrategia didáctica al aplicar herramientas tecnológicas, y lo social, que implica la integración y valores de respeto¹⁸.

Y según el resumen ejecutivo del Banco Mundial, se continúa en la búsqueda de nuevos enfoques del conocimiento para orientar la reforma educativa, en la estrategia de educación actualizadas, bajo la no-

16 AGUSTINA PALACIOS. *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, CERMI, 2008, disponible en [<https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>].

17 ADALIA LISETT ROJAS VALLADARES, MARÍA ANTONIA ESTÉVEZ PICHES Y YIDEIRA DOMÍNGUEZ URDANIVIA. “La formación psicopedagógica del docente como ámbito profesional”, *Revista Conrado*, vol. 14, n.º 62, 2018, pp. 266 a 271, disponible en [<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/716>].

18 RICARDO TIMÓN MAGARZO, FERNANDO DOMÉNECH BETORET Y PILAR MONFERRER FÁBREGA. “Hacia una gestión de la diversidad más inclusiva”, *Didac*, vol. 47, 2006, disponible en [<https://didac.iberro.mx/index.php/didac/issue/view/30/DIDAC%2047>], p. 10.

minación de aprendizaje para todos y cuya finalidad es invertir en el conocimiento y la capacidad de las personas con fines desarrolladores. Así, en este documento se establecen como vías para el progreso las herramientas del sistema, tales como “política educativa, desarrollo del niño, evaluación de estudiantes y la política docente, hasta la equidad y la inclusión, la educación terciaria y el desarrollo de capacidades entre otros”¹⁹. Ello, con la finalidad de realizar diagnósticos, análisis y comparaciones de los sistemas de cada país e implementar nuevas y mejores capacidades a nivel educativo.

A. Inclusión y diversidad

Desde la óptica de la UNESCO, los derechos han disminuido o han desaparecido los obstáculos que encuentra la persona al hacer uso de sus capacidades; además, la inclusión se considera como un medio de solución y enriquecimiento de la sociedad: “A dynamic approach of responding positively to pupil diversity and of seeing individual differences not as problems, but as opportunities for enriching learning”²⁰. Es decir, la inclusión es considerada un enfoque que hace posible el progreso y no constituye un problema.

Desde luego, la mirada de la UNESCO sobre la inclusión, constituye el principal de los enfoques que abarca ampliamente los temas sobre derechos, al contemplar la dignidad y las diferencias en un medio de diversidad, donde no se juzga por la capacidad de las personas, sino que constituyen elementos de soporte, dado que su desarrollo induce a la transformación de las comunidades en los campos educativo, social y cultural.

19 BANCO MUNDIAL. *Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*, Washington, D.C., Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 2011, disponible en [\[https://documents1.worldbank.org/curated/en/264751468321854912/pdf/644870WP00SPAN00Box0361538BoPUBLICo.pdf\]](https://documents1.worldbank.org/curated/en/264751468321854912/pdf/644870WP00SPAN00Box0361538BoPUBLICo.pdf), p. 6.

20 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*, cit., p. 12.

B. Enfoque holístico

El enfoque holístico, en su concepción propia, considera al sistema completo no como la suma de sus partes, sino que valora fundamentalmente las formas de interacción. Esta concepción se acerca a la inclusión para que, a través de la UNESCO²¹, este enfoque se ajuste a las metas para asumir la educación, elemento de derecho y fuente de oportunidad con aprendizaje para todos.

Sin embargo, se evidencian particularidades entre sociedades, las mismas que propician nuevos planteamientos acordes con los sistemas que los sostienen. En suma, se considera importante señalar que las realidades marcan diferencias tanto en recursos, planeamientos y el desarrollo de políticas; mejor dicho, diversos enfoques pueden ser acogidos siendo necesario que en cada sociedad se respalde la creación de modelos pertinentes y sostenibles.

C. Enfoque integrador y de equidad

Al referirse a las necesidades especiales, se consideran implícitas las acciones de esfuerzo para cubrir requerimientos de menor o mayor cantidad según sea el caso; es allí donde la equidad tiene lugar. Por estas razones, las necesidades especiales constituyen el argumento de la integración, lo que significa que estudiantes con características de esta índole, puedan tener acceso a las escuelas regulares y recibir cada quien lo que necesita. Ello implica la creación de una pedagogía cuyo centro sea el niño y superar diferencias en oportunidades, trato y beneficios de desarrollo²².

Se debe asumir el enfoque holístico y de la integración con equidad, atendiendo a la necesidad de cada persona –en particular y de todos en general– bajo conceptos de cooperación que dan sentido a la propuesta. Se asumen las habilidades diferentes con premisas de potencialidades del estudiante al posibilitar a cada uno progresos, sin mirar demasiado las desventajas. Así pues, el grupo será el protagonista de elaboración de propuestas para la resolución de problemas, mediante tareas y proyectos que aseguren la participación activa, la construcción de sus propios conocimientos, ayuda mutua y la formación en valores.

21 Ídem.

22 KLINGLER KAUFMAN y VADILLO BUENO. *Psicología cognitiva: Estrategias en la práctica docente*, cit.

III. MODELOS DE INCLUSIÓN

Fundado en los enfoques de inclusión, se han desarrollado modelos que se deben entender. Los modelos que a continuación se describen obedecen a una sucesión histórica del pensamiento humano acerca de las discapacidades, que a su vez con el transcurrir del tiempo ha evolucionado como término.

A. Modelo de prescindencia

AGUSTINA PALACIOS ha planteado varios postulados sobre los que se rigió la inclusión a través de los tiempos. El primero está en relación estrecha con el enfoque biogenetista y el reduccionismo biológico, al asociar la herencia como aspecto esencial en la personalidad y en todas las capacidades humanas, donde aquellos factores fundamentales para el modelo de prescindencia son los motivos religiosos de la discapacidad y que aquellas personas discapacitadas no contribuyen a la sociedad²³.

Desde esta perspectiva, las causas de la discapacidad tienen orígenes ideológicos, concepciones religiosas. Se considera la discapacidad como castigo divino a consecuencia de las faltas que los padres cometieron, y que este ser es improductivo, por lo que será una persona siempre dependiente de sus progenitores. Sin duda, este enfoque permite conocer los avances y proceso en la historia de la inclusión que, a pesar de estar aparentemente desfasado del pensamiento moderno de las culturas, en la realidad persisten al convertirse en serios obstáculos, sobre todo, dentro de las tareas de sensibilización a los padres de familia.

Desde el punto de vista histórico, esta postura, de índole segregacionista, tuvo incidencia en la Edad Media y el Renacimiento con alcances negativos, manifestados en el siglo XX; personajes como MARTIN LUTHER KING²⁴, NELSON MANDELA²⁵, entre otros, desvelaron esfuerzos a favor de la equidad y la inclusión. En la sociedad actual, si bien este enfoque retardaría, fue ampliamente superado en términos

23 PALACIOS. *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., p. 37.

24 Atlanta, 15 de enero de 1929 - Memphis, 4 de abril de 1968.

25 Mvezo, Provincia Cabo Oriental, Unión Sudafricana, 18 de julio de 1918 - Johannesburgo, Sudáfrica, 5 de diciembre de 2013.

legales o formales, aunque en la práctica, casi agazapado persiste, y frente al cual es posible postular alternativas transformadoras en bien de la sociedad actual.

B. Modelo rehabilitador

El enfoque del modelo rehabilitador contempla la condición de nacimiento, causas que solo la ciencia y la medicina podrían explicar. Estas personas consideran que pueden tener oportunidad alguna de progreso en la medida de su rehabilitación. De esta forma serán o no valoradas para servicio de la sociedad. Al respecto, se explica el razonamiento filosófico de este modelo, aquellos individuos con discapacidad ya no son contemplados como improductivos o insignificantes, siempre que sean rehabilitados²⁶.

Al tener en cuenta los casos diversos de discapacidad intelectual, física o talento, superdotación en sus diferentes niveles de complejidad: leve, moderado y severo, se puede afirmar que la necesidad de rehabilitación es inherente, pero no asegura el anular la discapacidad. Por tanto, el enfoque de este modelo de alguna manera condiciona a la rehabilitación, la aceptación como útiles a las personas en la sociedad. Dicho de otra manera, es un enfoque no precisamente de inclusión.

En cuanto a la mirada del enfoque biogenetista, el modelo rehabilitador no observa la discapacidad como hereditaria; sin embargo, de alguna forma lo admite en el sentido de asociar dicha discapacidad a una causa científica, condición de nacimiento (lo biológico) que desde la medicina y la ciencia se podrían explicar.

En conclusión, este modelo posee rasgos de ambos enfoques, biogenetistas y sociogenetistas; en tanto, presentada la discapacidad, queda en manos del medio social circundante la posibilidad de dar biros a esta condición a través de una rehabilitación.

C. Modelo social de discapacidad

Como es cierto, este modelo surge a consecuencia de una larga lucha donde los protagonistas fueron ellos mismos, personas con discapacidad, enfrentando la realidad descrita a través de los modelos men-

26 PALACIOS. *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit.

cionados con anterioridad. Para llegar a su comprensión, PALACIOS²⁷ descarta los aspectos religiosos, científicos y enfatiza lo social. Asevera que estas personas están en condiciones de brindar sus aportes, todo depende de cuánto la sociedad valore su esfuerzo y respete aquello que los hace diferentes.

Sin duda, el modelo social apunta a la autonomía de las personas, el poder de decisión sobre sus propias vidas, un sentido inherente de derechos para la accesibilidad universal, vida independiente, normalización del entorno, diálogo civil bajo la convicción de equiparar las oportunidades.

Desde la mirada de los derechos humanos y el enfoque social, JENNY MORRIS, citada por PALACIOS²⁸, plantea la definición sobre la incapacidad que es originada desde el mismo medio social. Al respecto, MORRIS afirma que no poder caminar es una deficiencia, pero la imposibilidad de ingresar a un edificio porque la entrada cuenta con demasiados escalones es considerada una discapacidad²⁹. En defensa de esta postura, se hace referencia a dos términos diferentes: uno para definir la limitación individual como deficiencia, y el otro para definir a las limitaciones que impone la sociedad a estas personas, al carecer de organización social. Esta limitación social es la llamada discapacidad.

En definitiva, el modelo social plantea como raíz del problema a las discapacidades que son generadas por la sociedad, mas no por las limitaciones mismas de las personas.

IV. RELACIÓN ENTRE EL MODELO SOCIAL Y LOS DERECHOS HUMANOS

En el ámbito educativo con inclusión de hoy, se continúa con la búsqueda de enfoques y modelos que aseguran la pertinencia de estos según la realidad de cada país. Si bien las organizaciones internacionales y los tratados certifican la participación y el compromiso en aliento de la inclusión, un fuerte elemento de resistencia sigue siendo la sociedad.

27 Ídem.

28 Ídem.

29 JUAN PABLO BERGAMINO VARILLAS. "Discapacidad visual, competencias y empleabilidad en el Perú", 360: *Revista de Ciencias de la Gestión*, n.º 3, 2018, disponible en [<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/360gestion/article/view/20281>], p. 90.

Ante todo, la sociedad y los derechos humanos están estrechamente vinculados a los sistemas educativos, cayendo gran responsabilidad sobre la tarea que ocupa a las ciencias de la pedagogía.

Todavía más, con el enfoque holístico se entiende que cada uno de los educandos conforma parte importante del sistema y todos integran una unidad que goza de derechos. Con el enfoque de integración con equidad, se piensa en aquellos que adolecen de una o varias facultades para ser calificados como normales y acogerlos para su integración en las aulas de estudiantes regulares.

Incluso, se determina que el modelo social supone que la discapacidad es creada o suprimida por la propia sociedad. De ahí, se suscitan más dificultades a causa de que no es posible comunicar a todos el pensamiento abierto a la diversidad. Permanecen complejos discriminadores de toda índole, en tiempos en que la discapacidad ya no es más un impedimento o limitación.

Por consiguiente, se considera asumir los enfoques holísticos y de integración con equidad. Ambos enfoques conjugan el sentido común de atención a todos, y a la vez, brindan a cada quien lo necesario para que se posibilite su crecimiento en la sociedad. Además, se adhiere en la misma línea el modelo social y los derechos humanos que, en su generalidad, nos aproximan al sostenimiento individual bajo la formación base de una estructura de sociedad con mentalidad abierta, acogedora ante las diferencias, respetuosa de la naturaleza humana y partícipe, así mismo, de tareas cooperativas en respaldo de otros.

Desde luego, bajo estos enfoques y modelos, la inclusión puede desarrollarse de manera potencial, de modo que estos procesos resultan beneficiosos no solo para los incluidos, sino para la escuela y sociedad en general. Una expresión de ello indica TOBÓN y JAİK, acerca de una niña con discapacidad cognitiva y motora gruesa. A pesar de que esta niña mantiene la discapacidad, al recibir una atención de calidad, se perfiló como una persona independiente y capacitada para trabajar siendo monitorea de actividades recreativas para niños, también ha desarrollado su talento musical. A su vez, estos autores también sugieren, desde su enfoque socioformativo, un modelo que considera la plasticidad neuronal, evaluación que debe ser sistémica y multidisciplinar para áreas de competencia en la formación integral, en donde se contempla el lenguaje de los diversos expertos involucrados en la evaluación de lo que dicha persona requiere, resaltando aquellas cua-

lidades que deben ser potenciadas, mas no en las limitaciones³⁰. Es decir, una discapacidad no se elimina, pero sí puede dejar de ser una necesidad educativa especial.

De esta manera, al identificar las potencialidades de la inclusión educativa en el primer nivel de la educación peruana, centra la intención de la presente propuesta, tal es la mejora de procesos educativos con proyección a la comunidad y que a nivel individual; si bien, la característica que es motivo de preocupación puede permanecer, ello no determina que la necesidad educativa deje de serlo. Por lo tanto, se debe enfatizar e impulsar la creación y aplicación de modelos inclusivos para la educación.

En consecuencia, se enunciarán las características del modelo educativo para la inclusión que conlleva a significativos beneficios, tales como: ofrecer un servicio educativo de calidad que garantiza la equidad, igualdad e inclusión como componentes fundamentales. De otro lado, propicia el fortalecimiento de la gestión institucional, crecimiento profesional docente, desarrollo de capacidades comunicativas y de liderazgo entre los profesionales de la educación. También, establece un vínculo de colaboración y cooperación de compromiso efectivo entre los corresponsables del sistema: escuela, familia y comunidad. Además, fortalece la misión del nivel inicial en formación de valores, estimulando a los pequeños estudiantes en características cooperativas, empáticas, logro de independencia, autoestima, creatividad, resolución de problemas, respeto a los demás y el inicio de autocontrol de emociones: tolerancia y actitudes positivas. Por último, en el crecimiento de la comunidad educativa se hallará el crecimiento sostenido de la comunidad transformadora de paradigmas con apertura a la aceptación del cambio, bajo el pleno convencimiento de que el progreso individual es el progreso colectivo, al reconocer y valorar las diferencias, lo cual conlleva a la consecución de una convivencia más humana y feliz, escasa en tiempos actuales.

30 SERGIO TOBÓN TOBÓN Y ADLA JAIK DIPP (coords.). *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*, México, Red Durango de Investigadores Educativos, 2012, disponible en [https://redie.org.mx/posts/aplicacion_competencias.pdf], p. 419.

V. APORTES TEÓRICOS PARA LA INCLUSIÓN Y LAS HABILIDADES DIFERENTES

Estas sostienen la factibilidad en la elaboración de un modelo alternativo de trabajo cooperativo para incluir estudiantes con habilidades diferentes en el primer nivel del sistema educativo.

A. El aprendizaje según el enfoque histórico y sociocultural

El psicólogo ruso LEV SEMIÓNOVICH VYGOTSKY³¹, inició un trabajo que a su temprana muerte fue continuado por sus alumnos ALEKSANDR ROMÁNOVICH LÚRIYA³² y ALEKSÉI NIKOLÁYEVICH LEÓNTIEV³³. El planteamiento central del enfoque histórico sociocultural desarrolla supuestos fundamentales. El primero, los procesos mentales dependen de la actividad en un ambiente apropiado; el segundo, la acción humana transforma el ambiente; el tercero, el aprendizaje da pie al desarrollo; y por último, el aprendizaje está mediado por herramientas y signos en la organización de la conciencia, la acción comunicativa (el lenguaje), explicación de la vida psíquica y la actividad humana en sí³⁴.

Al respecto, LEDESMA³⁵ afirma que el ser humano está dotado de altas capacidades de adaptación al medio y transformarlo en base a una continua interacción, lo que le posibilita enfrentar influencias, resistencias y comprensiones dinámicas.

Por su parte, VYGOTSKY asevera que solo es posible resarcir las deficiencias dentro del desarrollo cultural. Cuando el desarrollo orgánico es esencial, las posibilidades de desarrollo cultural son infinitas³⁶.

31 Orsha (Imperio ruso), 17 de noviembre de 1896 – Moscú, 10 de junio de 1934.

32 Kazán (Imperio ruso), 16 de julio de 1902 – Moscú, 14 de agosto de 1977.

33 Moscú, 18 de febrero de 1903 – íd., 21 de enero de 1979.

34 WANDA C. RODRÍGUEZ AROCHO y ANTOINETTE ALOM ALEMÁN. “El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje”, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, 2009, pp. 1 a 21, disponible en [<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9520>].

35 MARCO LEDESMA AYORA. *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*, Cuenca, Ecuador, Universidad Católica de Cuenca, 2014.

36 ENRIQUE GARCÍA GONZÁLEZ. *Vygotsky: La construcción histórica de la psique*, México, D. F., Trillas, 2008, p. 114.

A partir de esta premisa, la visión se amplía a la posibilidad en la que cada ser humano sería capaz de manipular su aprendizaje, con el solo hecho de pertenecer a un medio que le significa estímulo, motivación, lucha constante y que, a su vez, el medio es el resultado de su esfuerzo por el progreso.

Así mismo, VYGOTSKY da realce a su teoría en base al enfoque unitario con el que explica la integridad del ser en un todo de crecimiento de adentro hacia afuera, de menos a más y en rutas crecientes que lo consolidan como ser indisociable. De esta manera se proyecta al exterior, y a su vez, contribuye a un desarrollo social y cultural del medio del cual es partícipe³⁷.

En síntesis, la teoría sociocultural valida la inclusión educativa con fuertes cimientos ligándose así a los enfoques holísticos, de integración y equidad. Así también, se refleja el modelo social, donde en la interacción, es posible el desarrollo individual y donde la sociedad es el producto de las interacciones sociales.

B. El aprendizaje por descubrimiento

En lo concerniente a la teoría de JEROME BRUNER³⁸, se afirma que, por lo general, se actúa bajo la idea de que ciertas habilidades son más importantes que otras y se olvida la necesidad del alumno para desarrollar estrategias en las que reduzca la tensión, que permita dar a cada quien los tiempos que necesita, que se sienta listo para afrontar el error, al dar la posibilidad del desarrollo de sus habilidades a través de un aprendizaje por descubrimiento³⁹.

BRUNER, psicólogo, autor y pedagogo, desde su teoría rechaza modelos reduccionistas, mecanicistas del aprendizaje memorístico donde el centro es el maestro y convierte a los estudiantes en pasivos receptores, con lo cual se afirma que los modelos ligados al conductismo no permiten las condiciones para desarrollar la inclusión educativa. Es más, BRUNER, quien desarrolla la teoría basada en la construcción de

37 Ídem.

38 Nueva York, 1.º de octubre de 1915 – Manhattan, 5 de junio de 2016.

39 ANA KARINA LOOR DELGADO y SILVIA MONSERRATE SUÁSTEGUI SOLÓRZANO. “Fundamentos teóricos del aprendizaje por descubrimiento para el fortalecimiento del desempeño académico”, *Polo del Conocimiento*, vol. 7, n.º 9, 2022, pp. 1.247 a 1.258, disponible en [<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4629>].

aprendizajes por descubrimiento, postula que tanto la habilidad como el conocimiento, requieren de un aprendizaje previo, ya que muchas de las habilidades no aprendidas con anterioridad se tornan más complejas a futuro⁴⁰.

En efecto, esto conlleva a la reflexión acerca de la pedagogía que se practica en nuestros tiempos. Así pues, constituye un elemento imprescindible la atención temprana y la edad preescolar, sobre todo si existe una insuficiencia; es allí donde TRUJILLO⁴¹ se apoya en BRUNER para afirmar, una vez más, que educarse implica el ingreso a un proceso interactivo en el que las personas en esta situación pueden convertirse por derecho, en actores y sujetos vulnerables al aprendizaje en todos sus niveles, incluso hasta llegar al nivel educativo superior.

C. El método dialéctico

Desde el método dialéctico del psicólogo francés HENRI WALLON⁴², la psicomotricidad y la emoción, piedra angular de su teoría, son argumentos útiles para fundamentar la necesidad de hacer inclusión educativa, en razón de estar fuertemente ligadas las limitaciones físicas a los aspectos psicológicos en estas personas. Vale decir que existen dos aspectos que no pueden separarse, estos son el biológico y el psicológico. Estos dos aspectos se unen por la emoción, lo cual conforma al psiquismo⁴³. Por lo tanto, esta afirmación rompe la idea al aseverar que lo requerido en una educación especial no es contemplado en la educación básica regular, por ser un derecho inherente a cada persona el respeto a su totalidad.

Antes que nada, WALLON en su teoría relaciona claramente las corrientes biogenetista y sociogenetista como una unidad indisociable en el ser humano, y más aún, se podría afirmar que, mediante la opor-

40 LUISA AIDÉ MORALES MENDOZA. "Incidencia de los principios teóricos de Jerome Bruner en la resolución de problemas" (tesis de maestría), Pamplona, Colombia, Universidad de Pamplona, 2021, p. 29.

41 LUIS MARTÍN TRUJILLO FLÓREZ. *Teorías pedagógicas contemporáneas*, Bogotá, Fundación Universitaria del Área Andina, 2017, disponible en [<https://digitk.areandina.edu.co/entities/publication/bceo1c8a-06cc-405d-827a-5d93bbb573e9>].

42 París, 15 de junio de 1879 – íd., 1.º de diciembre de 1962.

43 ERNESTO FERREYRA MONGE. *Henri Wallon. Análisis y conclusiones de su método dialéctico*, Buenos Aires, Asociación Argentina de Psicomotricidad, 2009, p. 8.

tunidad de desarrollo psicomotor, es posible superar las dificultades. De esta manera, se vincula con el modelo rehabilitador que no es contemplado como teoría base, pero sí se rescata la visión optimista que generan las oportunidades. Al fin y al cabo, se asume con fuerza las coincidencias entre el postulado del psicólogo francés, con el pensamiento de VYGOTSKY, inclusive en las evidencias del inicio de sus estudios en neuropsicología, bajo el enfoque social y cultural que dejara como legado.

D. La neuropsicología

A propósito del neuropsicólogo y médico ruso ALEXANDER LURIA, quien fue el discípulo de VYGOTSKY, dejó el esquema inicial de la neuropsicología casi completamente estructurado. Su obra está basada en la comprensión y explicación del déficit de las capacidades superiores del hombre causado por las afecciones del cerebro, además de la explicación de la actividad cerebral misma. La novedad y originalidad de la neuropsicología de LURIA, es que integra psicología, medicina y fisiología, haciendo una síntesis de ellas, constituyendo una rama de las ciencias psicológicas que están relacionadas directamente cuando estudia el problema mente-cerebro⁴⁴.

Más aún, LURIA deja su aporte a través de la neuropsicología aplicada a los niños, especialmente en los que tienen inconvenientes para aprender o denotan trastornos de conducta. La neuropsicología ha desarrollado baterías de evaluación que se deben aprovechar en las escuelas, con el fin de diagnosticar e intervenir sobre estos casos en especial⁴⁵. A partir del trabajo de LURIA, se han creado modelos para la intervención usando baterías neuropsicológicas infantiles: es un enfoque sustentado en las fortalezas, que toma en cuenta al niño, así como aquellos elementos con los que se interrelaciona, a fin de examinar, diagnosticar e intervenir a los estudiantes que presentan inconvenientes académicos. En resumen, este importante aporte da la posibilidad de referirse a la concepción, aceptación e incluso creación de modelos

44 EVGENIA XOMSKAYA. "La escuela neuropsicológica de A. R. Luria", *Revista Española de Neuropsicología*, vol. 4, n.º 2-3, 2002, pp. 130 a 150, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011222>].

45 DIONISIO MANGA y FRANCISCO RAMOS. "El legado de Luria y la neuropsicología escolar", *Psychology, Society & Education*, vol. 3, n.º 1, 2002, disponible en [<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/443>], p. 5.

para brindar apoyo no solo a estudiantes con dificultades, sino que al mismo tiempo se produce la incursión de la neurociencia dentro del campo educativo.

De un lado, es posible valorar la importancia de los aportes y los progresos en trabajos neurocientíficos. Cabe señalar aquí a la plasticidad neuronal, como la propiedad o cualidad del cerebro de reestructurarse morfológica y funcionalmente ante la ejercitación, el estímulo y la adecuada alimentación; al resaltar que el cerebro humano es el único órgano con capacidad de aprender y reaprender, porque es moldeable si se encuentra en ambientes que predisponen estos cambios y si existe voluntad para hacerlo⁴⁶. De acuerdo con lo antes expuesto, la neuroplasticidad representa otro elemento pertinente para la potenciación de capacidades y se vincula de forma rotunda a los objetivos de la propuesta inclusión.

Por otro lado, las neurociencias contemplan al enfoque de integración sensorial, denominando así al proceso de organizar las informaciones sensoriales en el cerebro para dar respuestas adaptadas en todas las actividades del individuo. Según la terapeuta y psicopedagoga JEAN AYRES⁴⁷, las causas por las que niños no estandarizan patrones asociados a desarrollo normal implican que en su historia evidencian dificultades durante el proceso final de gestación, factores que se han heredado o carencia de estimulación sensorial. Entre los síntomas se encuentran la hiperactividad, falta de atención, dificultades para coordinar y para controlar la postura, así como dificultades de aprendizaje⁴⁸. Con ello no se incluyen en esta teoría a las disfunciones originadas por parálisis cerebral, síndrome de Down o traumatismo encéfalo craneano; sin embargo, en la experiencia de AYRES, estos niños responden de forma alentadora al tratamiento basado en la teoría del enfoque de integración sensorial, que consiste en la evaluación y tratamiento terapéutico para superar disfunciones que requieren sobre estímulo y atención inmediata.

46 ALEXANDER ORTIZ OCAÑA. *Neuroeducación: ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?*, Bogotá, Ediciones de la U, 2015.

47 Visalia, California, 18 de enero de 1929 - Los Ángeles, 16 de diciembre de 1988.

48 YOLANDA PATRICIA CASTELLANOS MORA y MARTHA ESPERANZA MELO TINJACÁ. "Estrategias de integración sensorial en la educación infantil", *Foro Educativo*, n.º 34, 2020, pp. 53 a 76, disponible en [<https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/2360>].

En suma, desde la neuropsicología de LURIA, con los trabajos que persisten en una ciencia cada vez más rica y emergente como son las neurociencias, la plasticidad neuronal y el enfoque de integración sensorial, se concluye que estos elementos son potencialmente requeridos para el desarrollo del infante con habilidades diferentes y atender a la diversidad.

VI. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y HABILIDADES DIFERENTES

Desde la perspectiva inherente a las personas, es una necesidad el respeto para sí como para los demás. Incluso, con la evolución el ser humano, la sociedad también ha desarrollado mecanismos de creación y cumplimiento de leyes a favor de la convivencia que no limita a ninguno más bien la integra. La UNESCO⁴⁹ le da relevancia vital a la inclusión educativa al afirmar que la inclusión es la vía para acabar con las acciones de exclusión, una muestra de actitudes negativas ante la negación a reconocer la diversidad; centrándose la idea en cuestiones de sentido común tan simples como entender que las sociedades crecen en función no a la individualidad y el egoísmo, sino obedeciendo a características propias del ser humano como ser social.

Por supuesto, exclusión, discriminación y desigualdad, son acciones negativas que aún permanecen arraigadas conforme se da el crecimiento de las ciudades y países. Bajo esta estructura, se destaca que la inclusión, expresión importante que se utiliza en todo el mundo, cuyo proceso evolutivo implica que los expertos deben investigar y testear diversos enfoques para implementar el modelo adecuado a un determinado contexto, tomando en cuenta aspectos culturales de una nación⁵⁰. Así, la expectativa respecto al tema crece con valiosa importancia en las palabras de los autores, sosteniéndose en criterios de organización, constante reformulación y estructuración de abstracciones de la realidad que contemplen la atención a la diversidad como medio de desarrollo humano.

49 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*, cit.

50 KLINGLER KAUFMAN y VADILLO BUENO. *Psicología cognitiva: Estrategias en la práctica docente*, cit., p. 175.

En términos específicos, la inclusión educativa constituye una vía indispensable e importante que hace posible extender el término al contexto social, es decir, permite eliminar aspectos excluyentes y discriminatorios que aún atañen a algunos centros educativos⁵¹. En ese sentido, existe la necesidad de afrontar un problema serio de la sociedad que corresponde a las escuelas, como entidades receptoras del problema, así como donde se viabilizan las posibles soluciones. En esa perspectiva, KLINGLER y VADILLO⁵² definen a la inclusión como un programa en el cual se juntan alumnos de educación regular con los de especial para lograr metas académicas diferentes, argumentando que a pesar de que existan necesidades diferentes, sí es posible que aprendan en el mismo entorno.

De esta manera, las escuelas asumen hoy el gran reto de proporcionar educación para todos, con algunas actitudes negativas por parte de los docentes para aceptar que cada estudiante es dueño de un ritmo y estilo peculiar para aprender y que necesita de atención individualizada. Aquí cobra importancia la misión del maestro, quien debe asegurar el desarrollo integral de cada uno respetando las diferencias.

De otro lado, al referirse a la inclusión en el entorno educativo, aún persiste la idea de relacionarlo con discapacidades que pueden presentar los educandos. Mientras tanto, los educadores asumen que son limitaciones ineludibles durante el desarrollo del aprendizaje⁵³. Todo lo contrario, para CARNINE, quien investiga sobre la capacidad del cerebro humano para categorizar, lo que ayudaría a la comprensión de las diferencias individuales⁵⁴.

51 CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE ENTRE RÍOS. *Inclusión educativa: El desafío de enseñar y aprender en y para la diversidad. Documento de apoyo a los lineamientos curriculares para la educación inicial*, Argentina, Dirección de Educación Inicial, 2010, disponible en [<https://inclusioncalidadeducativa.files.wordpress.com/2019/09/305361837-inclusion-educativa-el-desafio-de-ensenar-y-aprender-en-y-para-la-diversidad.pdf>], p. 5.

52 KLINGLER KAUFMAN y VADILLO BUENO. *Psicología cognitiva: Estrategias en la práctica docente*, cit.

53 DEFENSORÍA DEL PUEBLO. *El derecho a la educación inclusiva: Barreras en la implementación de los servicios públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*, cit.

54 DOUG CARNINE, cit. en MARÍA LAURA DE LA BARRERA y DANILO DONOLO. "Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje", *Revista Digital Universitaria*, vol. 10, n.º 4, 2009, pp. 1 a 18, disponible en [<https://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>].

Según el documento de la UNESCO⁵⁵, se reconoce también que cada ser es una individualidad con necesidades, intereses, habilidades y capacidades diferentes; por ello, se argumenta que el concepto de inclusión educativa por mucho tiempo estuvo relacionado a estudiantes con necesidades especiales, concepto tradicional que ha evolucionado y que hoy se refiere a todos los estudiantes, preocupándose por cada uno de ellos “independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades”⁵⁶. En esa línea, se propicia y da sustento a la existencia de nuevas y mejores formas de llamar a estas personas, que comúnmente se conocían como discapacitados.

De acuerdo con ello, se emplea la denominación “habilidades diferentes” en el contexto peruano. Además, es un término usado en documentos oficiales del Ministerio de Educación, donde se presenta como alternativa al de necesidades educativas especiales. Así, en una publicación oficial, se realzan los esfuerzos de maestros y maestras para hacer realidad la inclusión en las escuelas cumpliendo las leyes que permiten la integración de todos aquellos infantes que demuestran diferentes habilidades⁵⁷. Así mismo, RAMÍREZ⁵⁸ afirma que se ha modificado la formación de niños con necesidades especiales, para que se integre tanto a los estudiantes discapacitados como a los que requieren de un currículo que se adecúe a sus requerimientos, con el fin de fortalecer sus capacidades y destrezas. Con lo anterior y en lo manifestado por la UNESCO⁵⁹, se sustenta la importancia de identificar a los estudiantes por sus habilidades diferentes entre uno y otro.

55 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*, cit.

56 RENATO OPERTTI. “Inclusión educativa: El camino del futuro. Un desafío para compartir”, en 48.^a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008, Ginebra, UNESCO, 2008, p. 1.

57 DEFENSORÍA DEL PUEBLO. *El derecho a la educación inclusiva: Barreras en la implementación de los servicios públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*, cit.

58 PATRICIA MILAGROS RAMÍREZ TALLEDO. “Adaptaciones curriculares en aulas inclusivas: Un estudio comparativo entre instituciones educativas particulares católicas y laicas de educación primaria de la ciudad de Lima” (tesis de maestría), Lima, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 2019, disponible en [<https://repositorio.unife.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/fafd5f2f-c942-46ce-b47e-c80faeca4cb6/content>].

59 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*, cit.

Además, las habilidades diferentes no distinguen raza, sexo, color, condición, mucho menos capacidad. En esa línea, desde la opinión del Centro Ann Sullivan del Perú –CASP–, es más apropiado el uso del término habilidades diferentes. Ellos enfatizan en que “la forma como se describe a un grupo de personas influye mucho en nuestra actitud ante ellas, y en consecuencia, en cómo la sociedad las trata”⁶⁰. En conformidad con lo anterior, se comparte esta opinión, ya que el término encierra un mensaje implícito que da énfasis a las fortalezas de las personas constituyendo este en un pensamiento que tiene estrecha relación con la psicología positiva, la misma que busca adaptación exitosa, bienestar y felicidad.

No obstante, existen puntos de vista diferentes. Algunos autores, como aquellos pertenecientes al COPRED, discrepan acerca del uso de la expresión para referirse a la inclusión educativa por considerarse ambiguo, por tal motivo, expresan que “todas las personas cuentan con cualidades únicas y diferentes a otras, por lo que el término aludido califica a cualquier persona, tenga o no una discapacidad”⁶¹. Esto asevera que el término ha causado confusión en los ámbitos políticos y sociales, sin embargo, tanto la vida política y social de las comunidades reciben gran influencia de la educación, de tal forma que se señala a la educación como el punto de partida de muchos elementos y criterios que sustentan la vida en todos sus aspectos. Por ello, a pesar de que habilidades diferentes ciertamente involucra a cualquier persona, y no sea referido el término conveniente, se debe tomar en cuenta la posición del Centro Ann Sullivan del Perú, respaldándose de igual manera en las teorías científicas más pertinentes.

En términos específicos, para comprender y conceptualizar habilidades diferentes, es necesario situarse en el concepto de habilidad. En ese sentido, para LUIS CASTRO, desde el punto de vista psicológico, pe-

60 HILMER GABINO PRÍNCIPE ARGOMEDO. “Autoestima en padres de estudiantes con habilidades diferentes de una institución educativa especial, Chimbote, 2016” (tesis de pregrado), Chimbote, Perú, Universidad Católica de Los Ángeles Chimbote, 2018, disponible en [<https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/2891>].

61 CONSEJO PARA PREVENIR Y ELIMINAR LA DISCRIMINACIÓN DE LA CIUDAD DE MÉXICO. *Lenguaje incluyente y no discriminatorio en la actuación de la administración pública de la ciudad de México*, México, D. F., COPRED, 2018, disponible en [https://paot.org.mx/micrositios/Genero_medio_ambiente/pdf/SECCION_LENGUAJE_INCLUYENTE/3_Lenguaje-incluyente-y-no-discriminatorio.pdf], p. 30.

dagógico y amplitud de concepto, habilidad es el “patrón de conducta que una persona ejecuta con determinada destreza, es decir, facilidad o desenvoltura para la realización de una acción específica”⁶². Se puede decir entonces, que la persona concentra esfuerzo y suma acciones lo cual le permite cumplir objetivos. Más aún, CASTRO⁶³ afirma que sobre la base de las aptitudes que son innatas, surgen las habilidades, las mismas que con la experiencia, comunicación e interacción social, básicamente por intermedio de la educación y la enseñanza, hace uso de su integralidad. En otras palabras, con una práctica adecuada, bien orientada y con refuerzo oportuno, es posible dar pie a las capacidades.

De esta manera y acercándose a la conceptualización de habilidades diferentes, se resalta que todos, incluso los que sufren alguna discapacidad, poseemos algún tipo de aptitud vulnerable al estímulo y progreso. En efecto, suele ser complicado no visualizar fácilmente aspectos positivos cuando por lo general se realizan críticas negativas y precipitadas, elemento errado y activo en los actuales modelos de sociedad para la competencia. Además, en el plano educativo, incluso se hace difícil reconocer que existen estilos y ritmos propios de cada persona, donde las diferencias individuales en la atención de preescolares se ciñen a teorías en la pretensión de reflejar el ritmo de procesamiento que recibe el niño a modo de información del medio, esto es, la memoria, el lenguaje y la inteligencia, capacidades cognitivas que se esperan para su desempeño posterior⁶⁴. Sin embargo, en oposición a estas ideas tradicionalistas, se impone la inclusión para hacer frente al respeto del individuo y potenciación de las habilidades, al hacer uso de la función ejecutiva, es decir, el desempeño del niño en la resolución de conflictos.

Respecto de las diferencias individuales, los autores concilian que en ello radica la necesidad de potenciar las habilidades. Por su parte, el psicólogo clínico REUVEN FEUERSTEIN⁶⁵ fue el creador de la teoría de

62 LUIS CASTRO KIKUCHI. *Diccionario de ciencias de la educación*, Lima, Ceguro Editores, 2005, p. 51.

63 Ídem.

64 KIMBERLY CUEVAS y MARTHA ANN BELL. “Infant attention and early childhood executive function”, *Child Development*, vol. 85, n.º 2, pp. 397 a 404, disponible en [<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3766399/>].

65 Botoșani, Rumanía, 21 de agosto de 1921 - Jerusalén, Israel, 29 de abril de 2014.

la modificabilidad cognitiva, una expresión de la psicología positiva⁶⁶. En esta teoría, se considera la posibilidad de cambio en el aprendizaje y se caracteriza la metodología de la mediación por la intencionalidad y reciprocidad, trascendencia, significado, competencia, regulación y control de la conducta, entre otras, de las cuales llama mucho la atención la característica de la individualización y diferencia psicológica. De igual modo, MARTÍN señala que “se trata de aplicar modelos de aprendizaje según las diferencias individuales y dependiendo de los diferentes estilos cognitivos [...] de forma que desarrolle un aprecio por los valores individuales y una diferenciación psicológica sin olvidar a los otros”⁶⁷.

Estas afirmaciones recuerdan a la llamada educación personalizada, una modalidad que centra sus fines en la construcción de la persona como proceso eje de la educación, y que, en el sistema educativo peruano, oficial o no, dista de ser aplicado debido al empirismo pedagógico que, además, está fuertemente influenciado por los estados de ánimo de docentes desmotivados. Esta particularidad es importante que se supere mediante la sugerencia de herramientas, mecanismos e incentivos que conduzcan a prácticas docentes proactivas; de tal manera, que cuando las ciencias de la educación y la tecnología avancen, los docentes continúen asumiendo roles importantes y decisivos, para posibilitar la mediación.

Por su parte, la metodología de la mediación esboza dos características, como son la participación activa y conducta compartida. Estas características no solo mencionan el trabajo del profesor y del alumno en el acto de mediación, sino que debe fomentarse el trabajo cooperativo entre los estudiantes como una estrategia para desarrollar autonomía y reflexión, al respetar los puntos e individualidades de otros en el intento de resolver problemas⁶⁸. Desde luego, ello enlaza a

66 JONNATHAN HARVEY NARVÁEZ y OLGA NATHALIA MORENO DE LA CRUZ. “Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, fundamentos y aplicabilidad en América Latina y el Caribe: Revisión sistemática de literatura científica”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 18, n.º 1, 2022, pp. 29 a 51, disponible en [<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/7332>].

67 JUAN FRANCISCO MARTÍN IZARD. “La mediación en los programas de enseñar a pensar como actos didácticos interactivos”, *Aula*, vol. 9, 1997, disponible en [<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/3485>], p. 127.

68 Ídem.

la importancia de las emociones y las relaciones interpersonales que no deberían ser olvidadas según las habilidades de cada niño, es decir, cada estudiante con sus características peculiares desarrolla emociones y afectos que, a su vez, son reforzados en el medio circundante:

The employing of neural mechanisms to enhance motor development is now well established; the current area of major growth and controversy lies in the use of neurological constructs to aid in understanding and ameliorating cognitive functions such as learning disabilities; the next step may well be a more fruitful attack on emotional and behavior disorders⁶⁹.

Desde luego, según la teoría que da origen al enfoque de integración sensorial, existen mecanismos neuronales que contribuyen a mejorar el desarrollo motor. Al interior de cada persona ocurren construcciones neurológicas que regulan las emociones y la conducta, estrechamente vinculados a funciones cognitivas que finalmente puedan, en algunos casos, manifestarse en forma de problemas de aprendizaje. En la teoría de AYRES, se postula sobre las emociones y los procesos al interior del sistema nervioso central, lo cual en la inclusión debería tomar mayor fuerza con la mediación y el trabajo de cooperación para que desde muy pequeños, los estudiantes pueden asumir estímulos, los cuales representarían una posibilidad de rehabilitación motora⁷⁰.

Por ejemplo, WALLON integra al ser humano como una unidad y hace énfasis en las emociones, el otro, el medio y el movimiento como elementos de fuerza que pueden regular cualquier tipo de desventaja. Al mismo tiempo que PIAGET, WALLON aparece para diferir de la teoría de este, precisamente en el paso de un estadio a otro. Mientras que para PIAGET los cambios en el desarrollo del niño se dan en forma continua y lineal, por el contrario, WALLON afirma que para adquirir un estadio no hace falta haber superado el anterior, sino que puede haber saltos⁷¹.

69 ANITA C. BUNDY y SHELLY J. LANE. *Sensory integration: Theory and practice*, Filadelfia, F. A. Davis Company, 2020, p. 43.

70 CASTELLANOS MORA y MELO TINJACÁ. "Estrategias de integración sensorial en la educación infantil", cit.

71 MARITZA DIAZ REYES. "Nivel de desarrollo psicomotor en niños de cinco años que egresan del nivel inicial de una institución educativa privada

Incluso LURIA señala acerca del desarrollo de actividades conscientes y sostiene que “todos los tipos de actividad humana consciente se forman siempre con la asistencia de instrumentos auxiliares o ayudas externas”⁷². Ello deriva de la importante investigación iniciada por VYGOTSKY, se trata del estudio científico del córtex humano y las funciones mentales complejas, investigación en la que también se señala que la organización extracortical es moldeable, es decir “cambia esencialmente durante el desarrollo del niño y en los subsiguientes períodos del aprendizaje”⁷³.

En suma, existen sustanciosos aportes científicos que confirman que el acto de aprender es constante y con posibilidades para cada individuo, según el medio circundante, no importando su condición, más bien requiriendo de sistemas educativos diseñados para la intervención temprana, mediación y teniendo en cuenta siempre, el respeto a las emociones y protagonismo a las habilidades diferentes. Por estas razones se asume, desde las teorías de FEUERSTEIN, AYRES, WALLON y LURIA, que todos los niños poseen habilidades diferentes, las cuales, atendidas de acuerdo a sus características, tienen posibilidades de fortalecerse, ya sea haciendo uso de la psicomotricidad y la mediación cooperativa en el entorno educativo.

del Callao” (tesis de maestría), Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, 2020, disponible en [<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/da28b6f3-e718-48a8-b0c9-d0f1e7339fe5>].

72 LAURA DANIELA GARCÍA REYNOSO. “Funciones ejecutivas en adultos jóvenes con epilepsia generalizada” (tesis de maestría), Puebla, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2022, disponible en [<https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/13838e9f-98ea-4377-b913-4a2b-dc390241>], p. 38.

73 Ídem.

CAPÍTULO SEGUNDO

Modelo alternativo de trabajo cooperativo: Teorías y estrategias de diseño

En este capítulo se exponen conceptos básicos y contextualizados sobre gestión, liderazgo compartido y clima institucional. Así mismo, dentro de estos temas, se discierne todo lo concerniente al trabajo cooperativo en un sistema de interacciones que involucra necesariamente a los padres y hace imprescindible el conocimiento relacionado con el diagnóstico, seguimiento y evaluación en el tratamiento de las habilidades diferentes.

I. ENFOQUES DEL MODELO

A través del paso de los años, los modelos educativos emergen bajo enfoques que obedecen a la necesidad de mejorar como sociedad y perfeccionar los sistemas educativos. Estos procesos se dan a nivel mundial, en contextos y temporalidad diferente, pero que al final constituyen referentes de cambio, los que las naciones observan pendientes y atentamente bajo intereses diversos. Con fines de estudio específico, se citan en el presente apartado, dos de los enfoques más modernos y destacados para desarrollar el modelo alternativo.

A. Enfoque socioformativo

Las competencias obedecen a enfoques que evolucionan con el paso del tiempo, con ciertas implicancias de origen constructivo u de carácter socioformativo. Muchos estudios en Iberoamérica evidencian dar paso a la transformación educativa al generar el desarrollo humano integral, con referentes adaptados al contexto, mayor flexibilidad e integrativos, lo cual soslaya la formación en cursos y contenidos fragmentados, el uso de las tareas, la cuantificación del desempeño, la competencia y el ámbito laboral⁷⁴.

En ese sentido, se define al enfoque socioformativo como un “nuevo enfoque para abordar la gestión curricular, la didáctica y la evaluación por medio de proyectos pertinentes, procesos colaborativos, el proyecto ético de vida, la metacognición y el aprendizaje-servicio”⁷⁵. A diferencia de otros enfoques de las competencias, del socioformativo se resaltan los principales postulados en el campo educativo:

1. Pensar de manera compleja para ser mejores.
2. Vivir proyectándose en función de metas concretas.
3. Formarse mediante la colaboración y socialización.
4. La formación íntegra del individuo depende de la sociedad.
5. Formarse para servir.
6. Facilidad para generar ideas.
7. Cada dificultad conlleva a una mejora.
8. La educación permite el logro de objetivos.
9. Constante mejora.
10. Emplear datos concretos para respaldar lo logrado.

74 TOBÓN TOBÓN Y JAİK DIPP (coords.). *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*, cit.

75 Ibid., p. 3.

En concordancia con lo anterior, BELLO define al estudiante como ser holista y a la competencia como “una actuación integral para realizar actividades y resolver problemas de una determinada área, con idoneidad, integrando el saber con el saber hacer y el saber conocer”⁷⁶. En otras palabras, a partir del enfoque socioformativo, se sugiere hacer uso de estrategias de formación de competencias que permitan a un estudiante ser capaz de cumplir su rol de manera relevante, para la vida y en la sociedad. Se incluye en sus actitudes los conceptos de equidad, justicia y bienestar.

En suma, los argumentos presentados devienen en la adscripción al enfoque alternativo socioformativo que sostiene toda clase de beneficio y brinda estrategias acordes al requerimiento de una educación transformadora e inclusiva.

B. Enfoque de sistemas

Se considera que la relación de diversos componentes de un sistema entre sí, permite el hallazgo de una solución favorable a una dificultad. De ese modo, SÁNCHEZ⁷⁷ asevera que el enfoque sistemático es conducido por la lógica hacia la resolución de problemas, para generar un proceso cíclico que parte por identificar el problema, crear alternativas, seleccionar una de ellas, poner en práctica la alternativa seleccionada, determinar la eficiencia del proyecto y evaluar cada tiempo y cuando sea necesario.

En relación con el ámbito educativo, se arguye que es necesario un aprendizaje basado en las modificaciones del sistema⁷⁸. En otras palabras, se requiere de un líder que pueda resolver conflictos de manera

76 JOSÉ ROBERTO BELLO. “Currículo, didáctica y evaluación por competencias. Análisis del enfoque socioformativo”. *Cuadernos Unimetanos*, n.º 21, 2010, disponible en [<http://openjournal.unimet.edu.ve/index.php/Cuadernos-Unimetanos/article/view/175>], p. 48.

77 MARÍA FERNANDA SÁNCHEZ CONTRERAS. “Sostenibilización curricular y adaptación al entorno virtual de la formación del profesorado. Un enfoque sistémico” (tesis doctoral), España, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2019, disponible en [<https://portalcientifico.uned.es/documentos/5f63fc9129995274fc8e92e1>].

78 FERNANDO GÓMEZ BEZARES, JOSÉ ANTONIO MADARIAGA, JAVIER SANTI-BÁÑEZ y AMAIA APRAIZ. *Finanzas de empresa (selección de lecturas)*, España, Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso, 2013, disponible en [<https://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1290/1290.pdf>].

conjunta; por lo que, en las instituciones educativas es posible no solo la creación de un sistema para resolver problemas, sino uno donde constantemente las interrelaciones remedien situaciones de forma creativa.

Así pues, se deduce que los participantes del proceso educacional desarrollan sus metas mediante el trabajo cooperativo. Al respecto, VYGOTSKY afirma que “el aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño interactúa con otras personas y en colaboración con sus compañeros”⁷⁹. Al fin y al cabo, el enfoque de sistemas es también la mirada sobre la que se formula la propuesta de esta investigación por la constante interrelación del todo y sus partes hacia el logro de resultados positivos.

II. EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En respuesta a las condiciones y exigencias sociales, los paradigmas del siglo XXI y la era de la información, surgen en el campo psicopedagógico propuestas educativas innovadoras, como el aprendizaje cooperativo una expresión del constructivismo social.

El constructivismo, como concepción de aprender y enseñar en función del paradigma sociocultural, resalta la educación desarrolladora y la enseñanza problémica, y recoge muchas fuentes teóricas de los trabajos de PIAGET, AUSUBEL, VYGOTSKY, sus seguidores y la pedagogía de PAULO FREIRE, entre otros. Una síntesis de los trabajos de ellos, se consolida en una definición acerca de constructivismo que pondera las estructuras y procesos mentales con las relaciones sociales para aprender, a esto se le conoce como constructivismo social. FERREIRO arguye al hablar de constructivismo, como el acto no abstracto de construir tanto el conocimiento como la personalidad, por el contrario, es tomar conciencia de lo que se sabe y cómo se aprende: “Es hacer, pensar, sentir, estructurar y organizar la información y los sentimientos”⁸⁰. Esta construcción no ocurre en solitario, ya que el

79 MORELLA ACOSTA RODRÍGUEZ. “La perspectiva vygotskiana y el aprendizaje: Una reflexión necesaria en la práctica educativa”, *Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, vol. 5, n.º 12, 2013, disponible en [<https://revistas.uclave.org/index.php/teacs/article/view/1618>], p. 111.

80 RAMÓN FERREIRO GRAVIÉ. *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: Una nueva forma de enseñar y aprender*, México, D. F., Trillas, 2007, p. 32.

conocimiento se construye en interacción directa o indirecta con el otro y dentro de un contexto cultural.

Estos rasgos sostienen el argumento para la formulación de proyectos innovadores en la resolución de problemas como el planteado en los temas de inclusión, de tal forma que el aprendizaje cooperativo resulta el vehículo más idóneo para la práctica de procesos inclusivos en las escuelas⁸¹; por ello, se propone tomar como referente teórico las bases del constructivismo social y el aprendizaje cooperativo, el cual genera más participación del niño al construir sus propios conocimientos y se fortalece por la interacción.

De todo lo anterior, se deduce que el trabajo cooperativo es una estrategia del aprendizaje cooperativo. Mediante el trabajo cooperativo, se pretende que los niños realicen acciones con objetivos comunes y que, conformando pequeños grupos con características diferentes, se asumen responsabilidades y la ayuda al otro.

Dicho de otro modo, el constructivismo social se vincula fuertemente al enfoque socioformativo, cuyas características principales sugiere principalmente la formulación de estrategias que integren la formación en competencias útiles para resolución de problemas, ejecución de planes de vida, con la formación en valores y la colaboración. Es así, que TOBÓN y JAİK⁸² sostienen como su estrategia número tres el trabajo colaborativo en el aula para la inclusión en aulas regulares. Sin embargo, el trabajo colaborativo no es más relevante para cumplir fines inclusivos que el trabajo cooperativo. Lo importante del aporte de TOBÓN y JAİK⁸³, es la clara posición de la actuación del grupo en el aprendizaje y la integración.

Esta perspectiva sirve para realizar, en simultáneo, el análisis de la gran importancia del grupo y las emociones que juegan rol imprescindible en la construcción de aprendizajes. Esta es la corriente científica de la psicología positiva “que se ocupa de investigar las fortalezas, emociones positivas y virtudes humanas como potenciales factores

81 MARÍA JOSÉ BERMEO Y DIANA RODRÍGUEZ GÓMEZ. *Respiramos inclusión en espacios educativos. Propuesta metodológica para educadores*, Quito, ACNUR, 2015, disponible en [<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2016/10267.pdf>].

82 TOBÓN TOBÓN Y JAİK DIPP (coords.). *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*, cit.

83 Ídem.

para la adaptación exitosa y la consecución del sentido de bienestar y la felicidad”⁸⁴.

En la misma línea, se señala que el psicólogo rumano REUVEN FEUERSTEIN concibe a la inteligencia como una estructura modificable y afirma que “las emociones positivas favorecen la creatividad en la resolución de problemas”⁸⁵. Esto ocurre mediante la experiencia del aprendizaje mediado que finalmente conseguirá una mejor adaptación y una mayor satisfacción ante los resultados. Las características del aprendizaje mediado como “intencionalidad y reciprocidad, trascendencia, significado, sentido de competencia, regulación de la conducta, sentimiento de compartir, individualidad, conducta planificada, búsqueda de la novedad, complejidad y desafío, concepción como ser cambiante, optimismo y sentido de pertenencia”⁸⁶; conducirían los lineamientos de la propuesta, en lo que se refiere al uso de estrategias para la enseñanza aprendizaje y la formación en valores a muy temprana edad.

III. TEORÍA DEL DESARROLLO SOCIOCULTURAL Y LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

Desde la teoría del psicólogo ruso LEV VYGOTSKY, con la zona de desarrollo próximo, el aprendizaje juega un rol decisivo en la formación y progreso de nuestros estudiantes; esto quiere decir que el nivel de desarrollo no es estable, todo lo contrario, presenta modificaciones permanentes, ligado a lo que el niño puede hacer solo y lo que puede hacer con la ayuda de otro con mayor experiencia o con el adulto⁸⁷. Al

84 JOHANNA KOHLER HERRERA. “Felicidad y modificabilidad cognitiva”, *Liberabit. Revista de Psicología*, n.º 10, 2004, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/686/68601008.pdf>], p. 68.

85 IRIS GRIMAL COSTAS. “Hacia una educación emocional creativa aplicable en un aula de ciclo inicial de primaria” (tesis de pregrado), Barcelona, Universidad Internacional de La Rioja, 2017, disponible en [<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5716/GRIMAL%20COSTAS%2C%20IRIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>], p. 15.

86 KOHLER HERRERA. “Felicidad y modificabilidad cognitiva”, cit., p. 68.

87 EDGARDO RUIZ CARRILLO y LUIS BENJAMÍN ESTREVEL RIVERA. “Vygotsky: La escuela y la subjetividad”, *Pensamiento Psicológico*, vol. 8, n.º 15, 2010, pp. 135 a 145, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf>].

analizar esta postura y en la mirada a la práctica educativa peruana, se afirma que, incluso en la actualidad, persiste la idea que relaciona las capacidades de los estudiantes con la edad madurativa sin apreciar las diferencias, ritmos y estilos, estandarizando de esta manera los resultados del aprendizaje. Sin embargo, el enfoque de VYGOTSKY sugiere la posibilidad de aprender basado en los estímulos externos, la riqueza infinita de posibilidades para los niños y niñas, cual fuere su condición de necesidad especial.

A propósito de las experiencias desarrolladas que consideran el enfoque sociocultural, GONZÁLEZ MORENO⁸⁸ argumenta que, mediante el método experimental que propone VYGOTSKY, es posible la formación de la función simbólica, produciendo variados actos creativos mientras niños de preescolar, interactúan con otros roles dentro del juego temático. Desde luego, si en las aulas se permitiera el juego como técnica de intervención y con fines de recrear la vida misma, por ejemplo, en ambientes con recursos adaptados a la edad de ellos, redistribuyendo y optimizando los espacios en favor de mejor organización y uso de los medios y materiales con los que cuentan, las instituciones educativas podrían convertirse en efectivos centros de aprendizaje.

Más todavía, esta posición propicia el desarrollo de prácticas cooperativas, dado que posibilita la organización de los niños en pequeños grupos, al crear y ser partícipes activos, con sus elaboraciones, de la implementación y decoración de sus ambientes, de tal forma que se podrían fortalecer los caminos hacia la formación integral y otorgar protagonismo a las habilidades. Así, el beneficio no se limita a cierto grupo de estudiantes, sino que es capaz de evidenciarse con grandes logros a nivel general.

En conclusión, dado que la propuesta del modelo en base al trabajo cooperativo y la redistribución de las aulas en grandes sectores de juego-trabajo incluye a todos los estudiantes, se promueve de esta manera la valoración de cada quien por su fortaleza donde todos aprenden de todos.

IV. GESTIÓN BÁSICA DEL MODELO ALTERNATIVO DE TRABAJO COOPERATIVO

Se integra la gestión educativa como un componente primordial en la propuesta alternativa a desarrollar con la finalidad de reestructurar bajo enfoques inclusivos pertinentes, el conjunto de acciones apuntando a una nueva visión. Para tal fin, se revisan ciertos conceptos respecto a la gestión, referidos a una planeación, implementación, supervisión y análisis, directrices que permiten mantener procesos educativos a través de un buen manejo de las instituciones educativas⁸⁹.

En tanto, se propone de parte de la UNESCO⁹⁰ una gestión enfocada en la disponibilidad de recursos, la primacía de un proceso, la visión centrada entre los integrantes de la organización, la comunicación asertiva y en el proceso para vincular la administración con el conocimiento. Por tanto, se adoptará la colaboración de múltiples puntos de vista para establecer este concepto como un proceso persistente de vincular acciones con habilidades, aprendizajes y un propósito compartido. En este contexto, es primordial que se construya una visión conjunta de valores e interacciones dentro de una comunidad educativa.

En consecuencia, se asumirá la conjunción de varias perspectivas, al definir la gestión como un proceso constante de articular acciones, recursos, aprendizajes, estrategias, capacidades, estilos hacia un objetivo común, en donde es imprescindible la visión compartida, la generación de valores, las representaciones mentales e interacciones al interior de una comunidad educacional.

Así también, se considera importante la incorporación de nuevos términos en torno a la vida de trabajo de organizaciones, como las escuelas que caminan en la búsqueda y mejora de sus actores y grupos de interés, “covering aspects on how to establish measures to ensure effective educational institutional communication, allowing them to adopt this dimension more efficiently”⁹¹. Esto quiere decir responsa-

89 MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. *Guía para la inclusión educativa en el segundo ciclo de educación inicial*, Lima, Corporación Gráfica Navarrete, 2010.

90 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*, Lima, UNESCO Perú, 2011, disponible en [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162>].

91 LUIS MANUEL MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ. “La responsabilidad social corpo-

bilidad social corporativa, que en el plano educativo contempla con fuerza la comunicación eficaz como medio de progreso, aspecto que puede comprometer estamentos fuera de una institución peruana, como Municipalidad Provincial, Club de Leones, ONG, entre otros, al buscar respaldo social y financiero en apoyo a la institución y la propuesta de mejora.

En definitiva e igualmente necesarios en la modelación de la propuesta, se desarrollarán como contenidos fuerza, en primer lugar, los enfoques de gestión, liderazgo compartido y clima institucional; en segundo orden, el trabajo cooperativo como eje del modelo; tercero, aspectos relacionados al diagnóstico, seguimiento y evaluación en el tratamiento de la habilidades diferentes; cuarto, los estudios en torno al sistema de interacciones en las aulas de niños de preescolar; y por último, la participación de los padres de familia y comunidad en procesos inclusivos.

A. Enfoques inclusivos

1. Gestión humana y educativa

Desde las ciencias empresariales se recoge el estado actual de la conceptualización acerca de gestión de los equipos, en donde sobrevivir a la competencia se ha conseguido esencialmente por medio de la cooperación. La investigación en este rubro, justifica la necesidad de hacer uso del enfoque del factor humano para contribuir sobre todo en el conflicto de las relaciones dentro del equipo directivo al considerar el enfoque gestión de la diversidad, como un elemento importante⁹².

De esta manera, se afirma que el ejercicio de la gestión del factor humano integra dos aspectos: uno, la formación de coaliciones; y otro, su diversidad. Con el primero habría que considerar las alianzas para conseguir objetivos afines y con el segundo, la edad, estudios, los valores y la personalidad de los miembros de una entidad.

rativa en las instituciones educativas”, *Estudios sobre Educación*, vol. 27, 2014, pp. 169 a 191, disponible en [<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/491>].

92 MARILUZ FERNÁNDEZ ALLES y CARMEN CAMELO ORDAZ. “La gestión de los equipos de dirección de las *joint ventures* desde un enfoque de recursos humanos”, *Universia Business Review*, n.º 41, 2014, pp. 40 a 59, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/433/43330207003.pdf>].

En el plano educativo, es importante destacar que toda persona es parte imperante de la comunidad educativa y la sociedad en general, pues son partícipes de procesos inclusivos, los cuales requieren un esfuerzo mayor, donde el trabajo en equipo resulte efectivo⁹³.

De otra parte, es imprescindible una gestión educativa estratégica, enfoque que toma como base la misión y visión de una institución al direccionar y planificar el desarrollo escolar. Son acciones compartidas por directores, profesores de educación inicial, psicólogos, auxiliares de educación, personal de servicio, padres de familia y niños, quienes evidencian la capacidad de proyectarse al logro de objetivos a largo plazo, así como desarrollar estrategias para alinear actores y recursos en el mismo camino⁹⁴.

Esto conlleva a considerar relevantes enfoques de una gestión para la elaboración de modelo alternativo, puesto que implica de forma interactiva a los actores académicos. Dado que se requiere un constate intercambio de información, que sean participativos y colaboren, es necesario que se establezcan grupos de trabajo con liderazgo compartido, aspectos significativos para la creación de una óptima propuesta.

2. Liderazgo compartido

Dentro del ámbito académico, se refiere a las habilidades y destrezas con las que se identifica la alta dirección con el fin de mejorar la institución educativa, “crear un clima organizativo orientado al aprendizaje y para estimular el mejor esfuerzo y efectividad del equipo docente y administrativo”⁹⁵. Por su parte, estudios en Canadá y Chile reflejan que el liderazgo, y sus estilos impactan en el rendimiento de los docentes, la

93 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA. *Las relaciones entre familia y escuela: Experiencias y buenas prácticas*, Madrid, Secretaría General Técnica, 2015, disponible en [<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:290c0561-c44e-493f-8aba-776114a84d2a/23encuentroconsejoscolares-pdf.pdf>].

94 EVANGELINA VÁSQUEZ HERRERA (coord.). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, México, D. F., Secretaría de Educación Pública, 2010.

95 LILIANA PEDRAJA REJAS, EMILIO RODRÍGUEZ PONCE y CARLOS VILLARROEL GONZÁLEZ. “Los estilos de liderazgo y la gestión de recursos humanos: Una reflexión acerca del impacto sobre el desempeño de los estudiantes en la educación media”, *Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería*, vol. 20, n.º 3, 2012, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4125752>], p. 379.

eficacia en forma individual como grupal y las formas de compromiso asumidos tanto en la misión de la escuela como para la enseñanza. Sin embargo, en Holanda se evidenció que estrategias bien compensadas produjo solamente motivación entre docentes y estudiantes, mientras que en Bélgica, Singapur e Inglaterra no existe interrelación entre el liderazgo y resultados entre estudiantes ni la calidad del producto educativo. De tal manera que constituye un reto de los estudiosos determinar si la interacción entre líderes, seguidores y contexto pueden o no integrar acciones orientadas a la calidad de la educación⁹⁶.

Por su parte, FERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ⁹⁷ sugieren que la manera de inculcar valores asociados a la inclusión y responsabilidad de que cada infante debe desarrollar su aprendizaje e involucrarse con la comunidad educativa y social es mediante el liderazgo inclusivo. Ello no solo involucra a los adultos, sino también a los estudiantes. Así, FERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ⁹⁸ desarrollan la investigación donde confirman que las buenas prácticas en una institución inclusiva están bajo la influencia del liderazgo ejercido por la dirección; a su vez, encargada de analizar las necesidades de la comunidad educativa, motivación a los docentes, las habilidades, capacidades como profesionales y las condiciones laborales para el trabajo de los mismos.

En síntesis, y asumiendo que el liderazgo y la gestión del factor humano influyen de acuerdo con el contexto en la calidad del producto enseñanza-aprendizaje, la investigadora incluye esta categoría bajo la necesidad de reorientar las prácticas que afectan no solo el clima, sino el proceso inclusivo que se desarrolla en la institución objeto de estudio, asumiendo al liderazgo compartido como componente del modelo de gestión educativa estratégica por el cual, “es necesario admitir la existencia de una estructura organizativa, donde hay una micro política que determina el rol de los actores, para poder identificar otros liderazgos”⁹⁹. Dicho de esta manera, es propicia la ponderación de otros liderazgos para fortalecer los procesos con la formación de

96 Ídem.

97 JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ BATANERO y ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ. “El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva”, *Estudios sobre Educación*, vol. 24, 2013, pp. 83 a 102, disponible en [<https://dadun.unav.edu/handle/10171/29565>].

98 Ídem.

99 EVANGELINA VÁSQUEZ HERRERA (coord.) *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, México, D. F., Secretaría de Educación Pública, 2010, p. 87.

equipos estratégicos de trabajo entre las docentes, sin descuidar el tratamiento adecuado y mantener el clima institucional que favorezca el logro de objetivos.

3. Clima institucional

El clima institucional es definido por ADRIÁN CEJAS, como el ambiente que se genera en base a situaciones cotidianas entre los miembros de una institución educativa y que envuelven actitudes, creencias, valores y motivaciones; constituyen la expresión de las relaciones a nivel personal y profesional, indispensable condición para la convivencia en armonía. Por ello, se deben implementar estrategias que procuren desarrollar el trabajo cooperativo y hacer frente a situaciones problemáticas mediante la comunicación asertiva. Así mismo, de estas estrategias podrían desprenderse políticas de motivación y estímulo, orientadas al reconocimiento, promoción por méritos profesionales, capacitación docente, resultados y la exigencia, en estrecha relación con la calidad de los logros. Todo ello, bajo la premisa de que “el esfuerzo es fuente de motivación en el trabajo, porque plantea retos”¹⁰⁰.

Por lo tanto, una de las vías para el desarrollo del modelo alternativo en el Perú está relacionada con la organización y desarrollo de equipos eficientes, y la otra, al apoyo especializado que brinda un servicio multidisciplinario, a través del Centro de Educación Básica Especial –CEBE– o mediante la incorporación de un equipo interdisciplinar de profesionales.

En lo concerniente al abordaje relacionado con la organización y desarrollo de equipos eficientes, se precisa, en primer lugar, la influencia de los docentes en los resultados de sus alumnos. PEDRAJA REJAS *et al.*¹⁰¹ indican que, aunque los resultados del aprendizaje puedan obedecer, además, a otras consideraciones, los maestros juegan un rol preponderante. Sus habilidades, conocimientos y condiciones, tanto para el trabajo como para las motivaciones, traspasan los límites de la gestión cuando se ocupa solo de una adecuada implementación en infraestructura y equipamiento. Es necesario, entonces, la evaluación

100 ADRIÁN CEJAS. “Gestión educativa”, *Integra Educativa*, vol. 2, n.º 3, 2009, disponible en [<http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/no3a10.pdf>], p. 229.

101 PEDRAJA REJAS, RODRÍGUEZ PONCE y VILLARROEL GONZÁLEZ. “Los estilos de liderazgo y la gestión de recursos humanos: Una reflexión acerca del impacto sobre el desempeño de los estudiantes en la educación media”, cit.

del desempeño y reconocimiento mediante la asignación de incentivos, ello evitaría la movilización de docentes en búsqueda de mejores espacios laborales que cubran sus demandas, tanto económicas como emocionales, o su rendimiento, escaso de motivación y compromiso.

Más todavía, las tareas en inclusión educativa constituyen un desafío para los docentes de básica regular y por lo general no se sienten preparados para ello. El sistema educativo entonces, enfrenta posturas distintas para asumir cómo los docentes responden a las tareas de inclusión; unos con capacidad e interés que producen su disposición innata, otros con capacidad, pero escaso compromiso ante el desconocimiento de los temas, y un tercer grupo de maestros desmotivados y con signos de agotamiento. De esta manera, se cuenta con los docentes que asumen, los que se conforman y los que se resisten ante la exigencia de más trabajo. Por estas razones, se considera importante la motivación y estímulos adecuados a los docentes y personal en general, dentro de la modelación de esta propuesta.

Desde luego, en aras de fortalecer el trabajo docente, integrar nuevos profesionales en la institución conllevaría a posibilidad de mejora. Por consiguiente, los docentes, sus motivaciones y compromisos no están separados de la participación integradora con otros profesionales. El éxito de la inclusión para la Secretaría de Educación Pública¹⁰² es el trabajo conjunto entre el personal, la familia y la comunidad. De esta manera, considerando el apoyo especializado, la otra vía para el planteamiento de este modelo incorpora al CEBE de la zona, entidad que debe disponer de personal capacitado para asesorar a otros centros educativos inclusivos. Al respecto, se precisa que los CEBE promueven la inclusión, realizan la evaluación psicopedagógica, elaboran el plan de orientación individual, ejercen asesoría sobre los aprendizajes de calidad y adaptaciones curriculares y trabajan en la sensibilización hacia las labores inclusivas, articulando de esta manera la escuela a la comunidad. Por el contrario, ante la demanda de casos y la naturaleza de las habilidades diferentes vista para la generalidad de los estudiantes, debiera incorporarse de forma estable y permanente un equipo de orientación educativa y pedagógica en la institución.

En ese caso, la incorporación de este equipo especializado e interdisciplinar convocaría a profesionales en las ramas de la pedagogía, trabajo social, educadores, maestros en audición y lenguaje y terapeutas, los mismos que, desde la responsabilidad social corporativa, complementarían el encargo social hacia la inclusión. Sin embargo, con el fin de asegurar la eficiencia del capital humano, es necesario incluir un equipo de psicólogos, quienes atenderían a los grupos es sus particularidades desde la etapa diagnóstica, seguimiento, tratamiento y evaluación de las habilidades diferentes, cada uno ubicado idealmente bajo responsabilidad de solo un aula de niños.

Otra perspectiva enriquecedora es manifestada por LÓPEZ¹⁰³, quien afirma que los profesionales autorizados para la realización de pruebas psicopedagógicas son los psicólogos y pedagogos. De esta manera, se otorga peso indiscutible de los aportes de estos profesionales en los centros educativos.

En definitiva, gestionar de manera estratégica el factor humano y educativo, proponer un liderazgo comunicativo y de función compartida, el ejercicio correcto de sistemas de estímulos, incorporación de especialistas están en relación dinámica con equipos de óptima eficiencia y un buen entorno organizacional para que el trabajo cooperativo del modelo propuesto sea efectivo.

B. El trabajo cooperativo como eje del modelo

Cada institución educativa asume un modelo educativo organizacional, donde plasma la propuesta pedagógica que constituye un sistema estructural denominado Proyecto Estratégico Institucional –PEI–. A fin de dar sustento teórico al uso de un modelo, varias definiciones han sido revisadas. Tal es el caso de CASTRO¹⁰⁴, quien afirma que este modelo viabiliza y proporciona facilidades para comprender un campo específico de la realidad, sintetiza y permite la gestión flexible de datos.

103 HELENA LÓPEZ BUENO. “Detección y evaluación de necesidades educativas especiales: Funciones del psicólogo como personal implicado en la atención a la diversidad desde los servicios educativos”, *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, vol. 18, n.º 2, 2012, pp. 171 a 179, disponible en [<https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2012v18n2a8.pdf>].

104 CASTRO KIKUCHI. *Diccionario de ciencias de la educación*, cit.

Mientras tanto, IZQUIERDO *et al.* define el modelo como “una abstracción teórica del mundo real que tiene dos utilidades fundamentales; uno, reducir la complejidad; dos, hacer predicciones concretas”¹⁰⁵. También, destaca la necesidad de validar un modelo mediante resultados empíricos, lo cual nos lleva a considerar la importancia de enlazar de manera estrecha y cíclica la teoría con la práctica. Con ello, además, se podría decir que para que un modelo funcione, será necesaria su aplicación práctica, lo que dará su validez o rechazo en el plano de la realidad.

De ello se infiere que un modelo educativo inclusivo es la representación de la realidad dentro de un país. Por lo tanto, dicho modelo debe propiciar la construcción de pasos o etapas dentro de la institución educativa, lo cual brinde una alternativa para el éxito del proceso educativo inclusivo con proyección hacia la comunidad. Cabe resaltar que cada institución de educación formal se apropia de un modelo educativo para la regulación de su funcionamiento. Así, por ejemplo, la Universidad Tecnológica de Chile refiere que el modelo educativo institucional “responde e integra en su formulación tanto las principales tendencias internacionales en materia de educación superior, como los propósitos institucionales declarados en su misión y valores”¹⁰⁶. Esta institución valida el modelo alternativo en sus resultados al evaluar el sistema, la estructura y los procesos, los mismos que se rigen por pilares básicos como los programas de estudio, caminos de cómo enseñar y aprender, docentes, recursos para el aprendizaje, progreso y seguimiento de sus alumnos egresados.

En consecuencia, se deduce que es posible la formulación de modelos alternativos, entendidos como otra opción, distinta a la que se ejecuta en los perfiles de un Proyecto Educativo Institucional –PEI–. Precisamente, cabe la posibilidad de actuar bajo un estudio científicamente sustentado, estructurado, armónico, creativo y racional, que es otro camino en el andar, al coadyuvar a una reformulación para la mejora en los resultados de sus procesos. Así mismo, los cambios constantes exigen una mejora en el servicio educativo, la formación

105 LUIS R. IZQUIERDO, JOSÉ M. GALÁN, JOSÉ I. SANTOS y RICARDO DEL OLMO. “Modelado de sistemas complejos mediante simulación basada en agentes y mediante dinámica de sistemas”, *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, n.º 16, 2008, disponible en [<https://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/1391>], p. 87.

106 INACAP. *Modelo educativo institucional*, Santiago de Chile, Universidad Tecnológica de Chile, 2009, p. 17.

competente de los estudiantes y asegurar la inserción independiente, feliz y productiva de estudiantes en la sociedad.

De otro lado, es importante señalar la disposición y esmero que requiere la exploración y práctica de planteamientos que intentan invertir y dar giros diversos a la educación en diferentes lugares y contextos, con la única finalidad de la mejora educativa. Su validez y actual práctica, se basa en la consistencia de las propuestas que aseguran un estado de permanencia y aceptación en el sistema educativo, caracterizándose por ser modelos flexibles y podrán evolucionar. Cabe señalar que, en sociedades peruanas, los presupuestos y realidad económica se convierten en una de las debilidades, lo que conlleva muchas veces al fracaso de sistemas o rechazo de los mismos. Sin embargo, en la contraparte, se encuentran las acciones de gestión positivas, de tal modo que, en manos del ingenio y creatividad, pueden encontrarse soluciones viables y accesibles con las que no necesariamente haya que requerir de excesivos presupuestos, sobre todo en las instituciones estatales.

Por ello, es necesario desarrollar un modelo alternativo basado en el trabajo cooperativo, que consiste en la planificación sistémica de una serie de eventos y acciones en el contexto tanto pedagógico como educativo, el cual involucre necesariamente a todos y cada uno de los miembros que integran la comunidad educativa.

El trabajo cooperativo se desliga de lo escrito acerca del aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo ha sido sustentado desde hace varios años por PIAGET y por VYGOTSKY. FERREIRO considera que “de JEAN PIAGET se rescata toda la fundamentación teórica acerca de la organización de situaciones de aprendizaje en que se da el enfrentamiento en solitario del sujeto que aprende; a esos momentos se les llama interactividad”¹⁰⁷; así mismo, señala que los conceptos de VYGOTSKY y PIAGET sobre el trabajo cooperativo convergen en cuanto a la importancia de que los individuos interactúen entre sí para alcanzar un aprendizaje significativo.

En consecuencia, de las bases teóricas del aprendizaje cooperativo deriva el trabajo cooperativo como la estrategia de lograr aprendizajes. Sin embargo, también podrían confundirse los términos acerca del trabajo colaborativo. Para ello, es necesario hallar las diferencias entre colaborar y cooperar. JIMÉNEZ explica esta diferencia, dándole

mayor sentido, en valores, al término cooperar: “La colaboración implica a un grupo homogéneo en donde no necesariamente hay amistad, en cambio la amistad y las diferencias están implícitas en la cooperación”¹⁰⁸. Con el enunciado anterior, se afirma la gran importancia de poner en juego los valores, por ser la formación en valores una necesidad que da riqueza al proceso enseñanza aprendizaje. También, se define la cooperación como la realización de actividades conjuntas que implican una asociación donde prevalece la ayuda mutua para fines de aprender unos de otros.

Así mismo, se destacan las diferencias entre cooperación y colaboración, con definiciones y planteamientos que señalan las ventajas del trabajo cooperativo, pues son diferentes trabajo grupal y trabajo cooperativo, dado que “lo primero no asegura lo segundo”¹⁰⁹. Una producción grupal es efectiva y beneficiosa para el aprendizaje, siempre y cuando exista la intervención pedagógica. Esta intervención procura el manejo de variables relevantes, de tal modo que se propicie la cooperación, donde el producto final visto como un todo tendrá mejores resultados que observar cada una de las partes y su actuación por separado; es decir, las fortalezas de cada quien se unirán para constituirse una amalgama de capacidades que permitan la construcción de aprendizajes y sus productos óptimamente acabados en cada uno de los participantes como un todo.

Se precisa al respecto, que es una característica humana, desde muy temprana edad, compartir de manera activa los recursos entre sí; tras el esfuerzo en actividades de colaboración, tienden a la distribución de los recursos en forma equitativa¹¹⁰. Es decir, las manifestaciones de cooperación en los niños pueden y deben estimularse desde el nivel inicial. Así también, en el estudio de QU¹¹¹, los resultados muestran

108 KENNETH JIMÉNEZ GONZÁLEZ. “Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo”, *Educación*, vol. 33, n.º 2, 2009, disponible en [<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/507>], p. 100.

109 Ibid., p. 101.

110 KATHARINA HAMANN, FELIX WARNEKEN, JULIA R. GREENBERG y MICHAEL TOMASELLO. “Collaboration encourages equal sharing in children but not in chimpanzees”, *Nature*, vol. 476, 2011, pp. 328 a 331, disponible en [https://www.eva.mpg.de/documents/Nature/Hamann_Collaboration_Nature_2011_1552393.pdf].

111 LI QU. “Two is better than one, but mine is better than ours: Preschoolers’ executive function during co-play”, *Journal of Experimental Child Psychology*,

a preescolares consolidando el llamado control de la función ejecutiva, cuando al jugar comparten entre ellos un objetivo común. Esto constituye argumentos naturales del sentido social del ser humano que son útiles al considerar estrategias cooperativas, sin dejar de tener en cuenta que a las docentes le corresponde el delicado rol mediador frente al desempeño de los niños pequeños.

De esta manera, el trabajo cooperativo cobra fuerza en doble sentido, el social y el afectivo. Los niños en el nivel inicial integran grupos humanos en formación que se vuelven moldeables y perfectibles en tanto el estímulo es el conveniente. El modelo precisa con fuerza la necesidad de un modelo desde el nivel inicial, etapa formadora, indiscutible, de la unidad integral que constituye cada educando.

Por otro lado, al contemplar los criterios fundamentales para diseñar modelos, imprescindiblemente se toma como base el diagnóstico del problema, en el que se evidencian procesos deficientes para desarrollar inclusión educativa en la institución motivo de observación y bajo los argumentos de la fundamentación teórica, se define la necesidad de modelar una propuesta que resuelva sustancialmente el problema.

Si los procesos educativos de inclusión presentan deficiencias por la inadecuada práctica pedagógica, sumándose a ello la fuerte tendencia de conductas y acciones negativas en los campos psicológico y social, la propuesta desarrolla un rasgo que pone énfasis en el trabajo cooperativo (enfoque socioformativo de SERGIO TOBÓN y la teoría sociocultural de LEV VYGOTSKY) como la estrategia de cambio que hará la mejoría del proceso de inclusión.

Otro elemento que determina el modelo alternativo, es el fortalecimiento de las habilidades diferentes al crear programas para el estímulo psicomotor, sensorial y de las emociones (enfoque integrador con equidad, teoría de HENRRY WALLON, la plasticidad neuronal desde la neuropsicología de LURIA y la modificabilidad cognitiva de FEUERSTEIN).

Así también, en base al modelo social de inclusión, al enfoque de sistemas y la teoría de BRUNER, centrada en aprender mediante el descubrimiento, el modelo debe caracterizarse por involucrar a todos y cada uno de los agentes educativos, conformando una unidad de cooperación que contempla la diversidad como derecho.

En respaldo de lo anterior, se podría tomar como fundamento pedagógico las aseveraciones de GEMMA RIERA, quien reflexiona sobre la tendencia actual al desempeño individualista, que, en muchos casos, recuerda las competencias negativas que pueden asumir los estudiantes. Es necesario forjar desde las escuelas el nexo hacia el crecimiento personal, desde el respeto a los demás y la cooperación, para conseguir mejores resultados en cualquiera de los propósitos, tanto en el ámbito de la educación como en el crecimiento de las sociedades con equidad. De esta manera, se asume que “el trabajo cooperativo y el aumento de la interacción entre el alumnado y entre el profesorado, ha sido considerado desde siempre una clave educativa para la renovación pedagógica”¹¹². De igual modo, se afirma que el trabajo cooperativo aumenta el rendimiento en los procesos educativos, y que la motivación al cumplimiento de objetivos antepuestos por el grupo potencia más el esfuerzo de los estudiantes, que otros objetivos impuestos desde afuera.

Por último, el trabajo cooperativo es argumento de crecimiento, tanto a nivel de teorías que lo afirman, como a nivel práctico. Ello ocurre cuando se comprueba en las escuelas que los niños viven un clima de armonía y satisfacción, cuando son partícipes de sus construcciones, elaboraciones, cuando comparten sus aprendizajes en constante interacción y asumen pequeñas responsabilidades. Todo lo anterior les entrena en la resolución de sus problemas más simples y cotidianos. Por lo demás, les sirve en su progreso e incrementa sus aprendizajes, los cuales garantizarán una actuación segura ante desafíos.

C. Diagnóstico, seguimiento y evaluación en el tratamiento de habilidades diferentes

Es menester saber que las evaluaciones psicopedagógicas se deben aplicar si se suscitan casos particulares, donde el docente solo dispone de pocos datos por medio de una lista de control; mientras que, para optimizar los procesos de inclusión, considerando las habilidades diferentes de todos los estudiantes, se aprecia la evaluación psicopeda-

112 GEMMA RIERA ROMERO. “El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, n.º 2, 2011, disponible en [https://revistainclusiva.ucecentral.cl/revistainclusiva/article/view/5_2_009], p. 138.

gógica como una prueba de rigor. Este procedimiento considerado interdisciplinario, cuyo fin es conocer no solo las debilidades, sino las fortalezas y cómo el entorno debe cambiar, hace uso de recursos supeditados a la atención de una necesidad puntualizada. Para que esta sea profunda, reveladora del perfil del niño, deberá observarse cuánto le sirve la planificación del currículo, en qué necesita apoyo y el tipo de soporte que requiere. También es importante identificar el estilo de aprender, la manera cómo se motiva, cómo es su desempeño social, las condiciones familiares, sociales, conocer de cerca la deficiencia y el entorno escolar; es decir, de qué manera es una fortaleza el grupo o una amenaza para el logro de objetivos¹¹³.

En otras palabras, se valora la evaluación psicopedagógica como la primera acción y vía diagnóstica que debe realizarse a todos los niños y niñas. Sin embargo, no solo se precisa la evaluación previa, sino un conjunto de intervenciones para niños entre cero y seis años, dentro de un programa de atención temprana que, en suma, es pertinente en el objetivo de identificar las habilidades diferentes.

Por supuesto, un componente casi implícito en la etapa preescolar es la atención temprana. Al respecto, LÓPEZ¹¹⁴ la define como un conjunto de acciones orientadas a generar respuestas ante la presencia de necesidades pasajeras o permanentes y basa su acción en conocer las influencias del ambiente en el organismo y en la plasticidad durante la etapa inicial de la vida.

A favor de lo expresado, los argumentos vertidos desde la neuropsicología y la modificabilidad cognitiva, propician el uso de técnicas como el juego, el cuento vivenciado, la relajación, la danza y expresión artística, por ejemplo, en la implementación de ambientes y horarios más extensos que conlleven al uso de ellas, tanto de forma terapéutica como formativa y dentro de objetivos de intervención¹¹⁵. Así mismo,

113 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*, cit.

114 LÓPEZ BUENO. "Detección y evaluación de necesidades educativas especiales: Funciones del psicólogo como personal implicado en la atención a la diversidad desde los servicios educativos", cit.

115 ALEJANDRO DÍAZ-CABRIALES, AZUCENA VILLA OGANDO, JORGE ALFONSO CARMONA SOTO, YARIMAR I. DÍAZ RODRÍGUEZ, YAIR OLVERA, FABIO MUÑOZ JIMÉNEZ, MARIO GEA, JACQUELINE GÓMEZ RODRÍGUEZ y PEDRO ISAAC GARCÍA OCAÑA. *Neuroeducación, de lo científico a lo práctico*, Durango, México, Asociación Normalista de Docentes Investigadores,

HENRI WALLON hace estudios acerca del desarrollo madurativo del niño en base al aspecto psicomotor y social, y es uno de los autores que inicia dando pie a posteriores estudios que proclaman la psicomotricidad y las relaciones entre ésta y el aprendizaje¹¹⁶.

Por lo anterior, el diseño del modelo debe considerar la psicomotricidad. Dentro de una propuesta integradora, la psicomotricidad es una disciplina que intenta desarrollar a la persona en su totalidad, abarcando aspectos motores, cognitivos y socioafectivos. De esta manera, aspectos relacionados al movimiento son el tono muscular, coordinación dinámica, equilibrio, coordinación visomotriz, lateralidad y disociación de movimientos, están comprendidos de manera específica en el área motora¹¹⁷. Es importante señalar que estos aspectos del área motora podrían ser útiles como indicadores de evaluación diagnóstica y como aspectos a estimular dentro del tratamiento de las habilidades diferentes, teniendo en consideración que, a mayor ejercitación motora, mayor número de conexiones sinápticas a nivel neurológico. Más aún, la actividad lúdica es fundamental para que un estudiante pueda desarrollar sus habilidades psicomotoras durante su primera etapa escolar.

En síntesis, a nivel biológico, el juego potencia la evolución del sistema nervioso al constituirse como agente de crecimiento del cerebro. Según la perspectiva de conducta motora, se cuenta con la capacidad para desarrollar los sentidos y el cuerpo. En cuanto a la dimensión cognitiva, se da el impulso creativo y otras capacidades en el infante; mientras que, en la dimensión afectiva, se permite la libertad de expresión y emociones. Por último, según la dimensión social, se permite la adaptación, comunicación, cooperación, formación en valores, así como conocer el mundo social circundante¹¹⁸.

En resumen, el juego es una vía indiscutible para el tratamiento de las habilidades diferentes y el desarrollo integral de cada estudiante, por tanto, es necesario establecer espacios de juego más diversos, don-

2021, disponible en [<https://www.andiac.org/publicaciones/LIBRO%20NEUROEDUCACI%C3%93N,%20DE%20LA%20TEOR%C3%8DA%20A%20LA%20PR%C3%81CTICA.pdf>].

116 DELIA MARTÍN DOMÍNGUEZ. *Psicomotricidad e intervención educativa*, Madrid, Ediciones Pirámide, 2008.

117 Ídem.

118 MÓNICA BERNALDO DE QUIRÓS ARAGÓN. *Psicomotricidad: Guía de evaluación e intervención*, Madrid, Pirámide, 2012.

de se utilice cada área, material, entre otros recursos disponibles en la institución, de manera adecuada, además de involucrar a los padres en las actividades lúdicas.

La manera de involucrar a los padres en estas actividades lúdicas es mediante el cuento vivenciado. Este consiste en experimentar corporalmente la expresión de una historia escuchada, reforzando la percepción de un contenido intencionado¹¹⁹. Para que el cuento vivenciado tenga efectos positivos, debe conectarse con los intereses del niño. El cuento logra, mediante el lenguaje y el movimiento, estimularlo integralmente; puede escoger el personaje con el que se identifica y establecer lazos afectivos con el adulto que lee¹²⁰. En consecuencia, se asume pertinente esta técnica de intervención, dado que propicia, además, un espacio para los miembros de la familia y su participación activa en la escuela, muy necesaria en los procesos de inclusión.

Otra técnica pertinente es la relajación, la misma que es practicada escasamente en las aulas, en especial después de una sesión de psicomotricidad; sin embargo, podría incorporarse dentro de la propuesta con espacios de tiempo más largos y bajo la conducción de especialistas en donde la relajación terapéutica tenga lugar. Según JEAN BERGES y MARIKA BOUNES, la relajación terapéutica es un método que surge a partir de las tesis de SCHULTZ y AJURIAGUERRA orientado a la reeducación de niños a través de tres fases¹²¹.

Primero la concentración y representación, que consiste en mantener al niño con los ojos cerrados durante 60 a 90 segundos mientras imagina una escena, recuerdo o pintura para lograr que piense en su interior. La segunda fase es la llamada distensión neuromuscular, donde se indica con el contacto leve que hace la terapeuta sobre una parte del cuerpo que se solicita relaje el niño; y por último, la fase denominada regreso, que consiste en dejar de pensar en la zona que estaba relajando para focalizar su concentración en una nueva zona, lo que permite contrastar las sensaciones, mover y estirar los músculos que se han relajado y luego se respira profundamente al abrir los ojos. En síntesis, el método antes explicado es especial para niños con dificultades y requiere de un terapeuta por cada persona. Esta aparente dificultad puede ser bien superada con la participación de los padres,

119 Ídem.

120 Ídem.

121 Ídem.

en concordancia con uno de los rasgos del modelo que involucra a todos los miembros con tareas cooperativas.

La danza es otro canal con poder educativo, reeducativo y terapéutico. Tanto la música y la danza son expresiones muy antiguas de las civilizaciones que deben ser aprovechadas. De hecho, para BERNALDO: “La danzaterapia puede aplicarse en tratamientos psicomotrices, especialmente está indicado en autistas, psicóticos y sordociegos como vía para instaurar y restaurar la comunicación y facilitar la expresión”¹²². Entre otros beneficios que menciona el autor, el uso terapéutico de la danza incrementa aptitudes físicas y motoras, mejora el autoconcepto, autoafirmación, espontaneidad, encauza la agresividad y a través del baile grupal, la integración social.

Incluso los estudios de neuroimagen de KARPATI *et al.*¹²³ desarrollados en bailarines, encaminan los estudios posteriores donde se relaciona danza con neurociencia. Sugieren, al aplicar la danza, mayor investigación del cerebro y sus repercusiones en la conducta junto a temas de plasticidad, por ser efectiva tanto en expertos como en no expertos. De esta manera, se considera que la danza es una rica fuente de estudio para la ciencia y podría dar lugar a desarrollar programas terapéuticos basados en ella.

Por lo anterior, se propone esta técnica dentro del modelo alternativo, por considerarla generadora de progreso a nivel global en el niño, además de ser desarrolladora de aptitudes, sentimientos de gozo y placer, del mismo modo como la danza se revela como medio eficaz que involucra plasticidad neuronal asociada al comportamiento.

Por su lado, la expresión “plástica” no debe dejar de ser uno de los medios más usados en el nivel inicial, su carácter revelador del mundo interior y las formas de cómo comprende el niño su entorno, cobran fuerza si se considera el argumento de BERNALDO¹²⁴ para definirla como instrumento de evaluación, como técnica de interven-

122 BERNALDO DE QUIRÓS ARAGÓN. *Psicomotricidad: Guía de evaluación e intervención*, cit., p. 129.

123 FALISHA J. KARPATI, CHIARA GIACOSA, NICHOLAS E. V. FOSTER, VIRGINIA B. PENHUNE y KRISTA L. HYDE. “Dance and the brain: A review”, *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1.337, n.º 1, 2015, pp. 140 a 146, disponible en [<https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/nyas.12632>].

124 BERNALDO DE QUIRÓS ARAGÓN. *Psicomotricidad: Guía de evaluación e intervención*, cit.

ción y como instrumento de seguimiento. Como instrumento de evaluación, proporciona al docente la facultad de valorar el desarrollo, anticipando y previendo dificultades para el futuro; como técnica de intervención, podrán lograrse objetivos de tratamiento a través de la expresión plástica; y como instrumento de seguimiento, podrá verificarse la evolución del niño al comparar sus trabajos.

De esta manera, la psicomotricidad, el juego, el cuento vivenciado, la relajación, la danza y la expresión plástica conformarán parte importante de las prácticas que sugiere el modelo alternativo para la potenciación de las habilidades diferentes y mejorar los procesos inclusivos al asumir el trabajo cooperativo como eje y propulsor de adecuado ejercicio de interacciones en el jardín de niños.

D. Sistema de interacciones en las aulas de niños en etapa preescolar

Respecto a la teoría sociocultural de VYGOTSKY, el niño es resultado de un conjunto de vivencias que el medio le proporciona, y al tener en cuenta la edad preescolar, así como el desarrollo evolutivo de WALLON¹²⁵, el niño se encuentra en una etapa de afirmación de sí mismo (la imitación, la asunción de roles, entre otros); sin olvidar que, para el psicólogo francés, uno de los factores para explicar la evolución psicológica es “el otro”. Además, basa su teoría en la estrecha relación entre la madurez biológica con el medio social, la cual permite una constante reorganización al producirse, denominada crisis¹²⁶. De otro lado, para efectuar actividades grupales, predomina la relación interpersonal ante el rendimiento individual, de tal forma que aumenta en grado, en estabilidad, el rendimiento y la actuación conjunta¹²⁷.

Por lo tanto, se arguye la importancia del rol del docente para propiciar climas emocionales y afectivos adecuados mediante un sistema de interacciones pertinentes, en gran parte mediante el ejemplo; por otro

125 MARTÍN DOMÍNGUEZ. *Psicomotricidad e intervención educativa*, cit.

126 DIAZ REYES. “Nivel de desarrollo psicomotor en niños de cinco años que egresan del nivel inicial de una institución educativa privada del Callao”, cit.

127 VERÓNICA C. RAMENZONI, MICHAEL A. RILEY, KEVIN SHOCKLEY y AIMÉE A. BAKER. “Interpersonal and intrapersonal coordinative modes for joint and single task performance”, *Human Movement Science*, vol. 31, n.º 5, 2012, pp. 1.253 a 1.267, disponible en [<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167945711001771?via%3Dihub>].

lado, con la generación de actividades en base a la sensibilización, a fin de causar empatía desde tempranas edades y crecimiento en valores como el respeto, la cooperación. Más aún, con el fin de evitar manifestaciones de indiferencia, aislamiento, inseguridad, agresividad en las aulas inclusivas, se propicia definir como vía de tratamiento acciones de sensibilización y educación en valores de los niños pequeños.

En lo concerniente al uso adecuado de términos como indiferencia, se asume que ser sensible respecto a lo que ocurre en torno a nosotros, se opone semánticamente a la indiferencia. Así, el término sensibilización está vinculado a tareas cooperativas que deben generarse entre niños y adultos. La sensibilización, entendida como el acto de ser sensible, se produce a través del conocimiento y reflexionando, lo cual debe conllevar a realizar acciones sociales con coherencia. Ello se motiva por situaciones que causan indignación o emoción, de tal forma que mueva el sentido social genuino para producir pensamiento, sentimiento y actuación. En resumen, la sensibilización debe ser vista como una práctica solidaria, activa, colectiva y basada en hechos concretos¹²⁸.

Cabe precisar que la sensibilización, como acto deliberado de sensibilizar en los temas de inclusión, en las instituciones inclusivas se ha desarrollado bajo responsabilidad de los CEBE; sin embargo, se considera oportuno que se mantenga y extienda hacia un programa planificado a manera de sesiones con los niños y talleres más frecuentes con los adultos de la comunidad. Por consiguiente, el equipo especializado y los profesionales en psicología estarán directamente relacionados con este propósito, para crear una serie de estrategias que dependerán del grupo al que se dirijan.

Así mismo, bajo las acciones de pensar, sentir y actuar, se encuentra inserta la educación en valores. Al respecto, CELORIO y LÓPEZ explican que “la educación es un proceso que incluye tres elementos básicos para el aprendizaje de los valores y las normas sociales: la observación, la imitación y la interiorización”¹²⁹. De ello se desprende la pregunta: ¿cómo se aprenden los valores? Con natural precisión, CELORIO y LÓPEZ concretan dos vías: la emotiva y la intelectual. Así surge la presunción de estos autores acerca de la persona, que, para la captación del valor, primero debe comprender y adquirir el conocimiento, empero, la vía intelectual no es suficiente. Existen sentimien-

128 GEMA CELORIO y ALICIA LÓPEZ DE MUNAIN (coords). *Diccionario de educación para el desarrollo*, España, Hegoa, 2007.

129 *Ibid.*, p. 163.

tos de aprecio, satisfacción, repulsión, indignación y experiencias esenciales para descubrir el valor o antivalor.

Otra posición que respalda la necesidad de dar fuerza a la educación en valores, se basa en la educación inclusiva misma. El paradigma de las escuelas inclusivas marcha hacia el camino de dónde se deben concentrar los esfuerzos, “es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, de valores”¹³⁰.

Por consiguiente, y apoyándose de lo anterior, formar en valores constituye una vez más medida de urgencia que se podría canalizar incluso como beneficioso dentro del sistema inclusivo que se propone; es decir, incluir un programa específico de formación en valores que, de la mano con la misión, generen incontables muestras de progreso a nivel escolar en el marco familiar y de su comunidad.

E. Participación de padres de familia y comunidad en los procesos inclusivos

La incorporación de los padres en los procesos educativos es una idea universalizada desde hace mucho tiempo, que incluso surge con la historia y la filosofía misma de la educación. Existen estudios como el de PANSIRI y BULAWA¹³¹, en el cual se concluye que en una localidad de Sudáfrica, los padres necesitan desarrollar programas para aprender a entender, apreciar la familia, la escuela y cómo impactan estas en la comunidad, donde además prima el desconocimiento de las formas de ayudar a sus niños, conociendo qué papel tienen sobre la vida de ellos. Por lo tanto, se sugiere que la escuela debe preparar programas, las reuniones deben estar organizadas de tal manera que el padre adquiera la motivación y compromiso necesarios para su participación en el sistema.

130 ANA LUCÍA ÁVILA DURÁN y VICTORIA E. ESQUIVEL CORDERO. *Educación inclusiva en nuestras aulas*, San José, C. R., Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009, disponible en [<https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/1eefddf634a4762674b11e543122a2d983280aff.pdf>], p. 20.

131 NKOBİ PANSIRI y PHILIP BULAWA. “Parents’ participation in public primary schools in Botswana: Perceptions and experiences of headteachers”, *International Education Studies*, vol. 6, n.º 5, 2013, pp. 68 a 77, disponible en [<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/25537>].

No obstante, aunque la realidad de los pueblos sudafricanos obedezca a contextos diferentes al peruano, algo de similitud reflejan aquellos requerimientos con la actitud de los padres de la sociedad peruana frente a la necesidad especial. Los padres no se encuentran preparados para mostrar a sus niños con alguna deficiencia, siendo ello un primer obstáculo en el reconocimiento de las habilidades diferentes. Así también, los períodos de duelo que se reconocen en familias ante la noticia luego de identificarse una necesidad especial antes no revelada. Por último, el conformismo ante la falta de recursos, motivaciones y conocimiento para superar las barreras.

Desde luego, en una sociedad todavía llena de prejuicios, cabe la posibilidad de desarrollar el potencial humano a través de un enfoque de resiliencia, “un enfoque centrado en lo positivo”¹³². Es decir, esta concepción parte de la situación, convencimiento de la existencia de una fortaleza como individuo y otra familiar para de forma eficaz, colaborativa, enfrentar crisis repentinas o adversidad duradera. Bajo esta perspectiva, la resiliencia permite fortalecimiento, autocorrección, crecimiento personal frente a crisis, así como desafíos vitales; reafirmando potencialidades de reparación más crecimiento pese a lo adverso. Bajo esta perspectiva, la precisión de este enfoque ayudará en la propuesta alternativa a consolidar perfiles en los padres y en las docentes, asumiendo que mediante programas de capacitación, tanto talleres como actividades, la actitud del adulto que rodea al niño le genere ejemplos positivos de actuación en la vida misma.

Entonces, desde la escuela inclusiva se pondera a la familia como elemento facilitador de la resiliencia. Durante el ciclo de la vida, la resiliencia señala que los niños desarrollan el vínculo de apego con las personas de su entorno, por la necesidad de rodearse de un mundo con sentido, incluso cuando no logra la comunicación oral. Por ello, conforme avanza en el tiempo, es probable que aquel niño o niña que desarrolló este vínculo de manera feliz se sienta seguro para afrontar con actitud y autoconfianza lo sucesivo en su experiencia frente al mundo¹³³.

132 GLORIA NATACHA Mulsow G. “Desarrollo emocional: Impacto en el desarrollo humano”, *Educação*, vol. 31, n.º 1, 2008, disponible en [<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2759>], p. 64.

133 CAROLA CATALINA BEATRIZ CABRERA VILLÓN. “Desarrollo humano y resiliencia: Guía para potenciar ambientes escolares resilientes, desde la experiencia de la comunidad educativa Hilando Arte” (tesis de maestría), Guayaquil, Universidad de Guayaquil, 2016.

Entonces, la resiliencia es una forma de estimular al niño para que se enfrente a situaciones adversas; por ello, se plantean sugerencias de algunas estrategias básicas para las familias. En primer lugar, lograr una retroalimentación positiva, rescatando las relaciones y vínculos desarrollados al interior de la familia. Segundo, orientar al descubrimiento de las características positivas de los hijos centrándose en ello. Tercero, estimular prácticas de interacción saludables entre los miembros filiales. Cuarto, analizar el tipo de relación con los hijos al regular lo que posiblemente no funcione. Enseguida, llevarlos a descubrir que aprenden nuevos esquemas de buena crianza. Y por último, no centrarse en la deficiencia de sus hijos¹³⁴.

Por lo tanto, se asumirán estas estrategias como patrones formativos en la capacitación de los padres, lo cual se emplea de manera complementaria en las escuelas de padres para que la participación y actitud positiva de la comunidad escolar conlleven a la solución de la desmotivación y conformismo ante el desconocimiento sobre las potencialidades que el ser humano posee.

CAPÍTULO TERCERO

Estudios previos

En cuanto a los estudios relacionados con modelos de inclusión educativa, se cuenta con el estudio de MOLINA¹³⁵, quien indaga sobre los problemas de una inclusión incipiente y desarrolla un modelo basado en la sensibilización de las docentes de pregrado en una institución educativa ecuatoriana.

Al revisar los trabajos de investigación locales, se encuentran similares objetivos referidos a la observación de docentes como por

135 MARIELA MOLINA ORTIZ. “Estrategias didácticas de sensibilización sobre el proceso de inclusivo para maestras y maestros de pre-básica del Centro Educativo Alborada” (tesis de especialización), Cuenca, Ecuador, Universidad de Cuenca, 2010, disponible en [<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2847>].

ejemplo los de RUIZ¹³⁶, VÁSQUEZ BARDALES¹³⁷ y SOLANO¹³⁸. En efecto, los informes de tesis aseveran en común que los docentes conocen en rangos medio y alto cómo efectuar la inclusión y le atribuyen el significado de reto, al tener efectos positivos e impulsar a cambios de actitud en los maestros. Otra precisión hallada contempla el aspecto afectivo y conductual, al aseverar que es mayor la aceptación que lo referido a conocimientos. Por consiguiente, todos son argumentos alentadores del proceso de inclusión en el Perú.

Muy por el contrario, en el estudio de CHOZA¹³⁹ infiere la falta de conocimiento de los docentes para aceptar la inclusión de estudiantes con habilidades diferentes, pues solo se enfocan en que la discapacidad de los estudiantes les permite un limitado desempeño académico, por lo que demandan un mayor apoyo del centro educativo. Vale decir que se evidencia el rechazo hacia la inclusión educativa, dejando en la inquietud de cualquier investigador, el valorar estos datos en vista de ser muy opuestos a las conclusiones de trabajos anteriores.

En la investigación publicada por MOJICA¹⁴⁰, se concluye que el proceso de inclusión ha sido muy exitoso en la mayoría de las escuelas

-
- 136 ROSA IRENE RUIZ DE GARAVITO. "Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una institución educativa del Callao" (tesis de maestría), Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, 2010, disponible en [<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/5b1681e4-720d-4866-873a-80ef000aa96c>].
- 137 LILIANA YSABEL VÁSQUEZ BARDALES. "Actitudes de los profesores hacia la inclusión de escolares en un Centro de Educación Básica Especial de Bellavista" (tesis de maestría), Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, 2010, disponible en [<https://repositorio.usil.edu.pe/items/9d9d-d5ae-20f8-44bd-9c85-51f0fd4895a4>].
- 138 RUTH RUBETH SOLANO ZAPATA. "Conocimiento sobre educación inclusiva en los docentes del nivel inicial de colegios estatales del distrito de Bellavista, Callao" (tesis de maestría), Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, 2010 disponible en [<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/a9070009-3eaa-4986-acb3-c3d755df37d9>].
- 139 TABATA CHOZA BARTRA. "Percepciones de docentes de colegios privados regulares de Lima sobre el programa de inclusión escolar" (tesis de pregrado), Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2012, disponible en [<https://tesis.pucp.edu.pe/items/5fd5a01c-f909-4627-a038-4d71916af764>].
- 140 MIRIAM MOJICA. "La inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista en las escuelas en la ciudad de México" (tesis de doctorado), Londres, Universidad de Manchester, 2012, disponible en [<https://institutodomus.org/node/184>].

mexicanas. En particular, se han hecho muchos avances significativos al incluir a niños autistas. De hecho, diversas realidades muestran que a nivel mundial y en la actualidad se continúa en la búsqueda de modelos y propuestas que consoliden los procesos de inclusión como exitosos.

En cuanto al estudio comparado que realizó GARCÍA¹⁴¹, quien describe cómo realizan la atención al alumnado con discapacidad en Finlandia, Francia y Alemania; se concluye que, si bien la legislación es un gran avance, aún los sistemas escolares son diversos de acuerdo con el contexto. Además, se expone acerca del impacto de los diferentes tipos de apoyo sin que se lleguen a cubrir las expectativas para los alumnos con discapacidad intelectual.

Por otra parte, ABU-HERAN *et al.*¹⁴² deliberan en torno a los docentes en Palestina, sus percepciones y expectativas, resultando que el sistema en ese país se encuentra en procesos iniciales hacia la inclusión. Mientras tanto, CRUZ¹⁴³ establece en su estudio la diferencia entre la integración y la inclusión excluyente. En efecto, a través de entrevistas y observación, se constata que estos procesos todavía se encuentran vigentes en las escuelas de México.

De acuerdo con SAAVEDRA¹⁴⁴, la actitud favorable del docente a la inclusión es un factor esencial para que pueda desarrollar habilidades emocionales en los estudiantes pertenecientes a un centro educativo; así también, se debe trabajar en conjunto con otros colegas y psicólo-

141 ALICIA GARCÍA FERNÁNDEZ. “La atención educativa al alumnado de educación especial en Europa”, *Revista Española de Educación Comparada*, n.º 24, 2014, pp. 199 a 222, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4985751>].

142 N. ABU-HERAN, A. ABUKHAYRAN, J. DOMINGO y M. P. PÉREZ GARCÍA. “Percepciones y expectativas de los docentes palestinos hacia la inclusión educativa en el distrito de Belén”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 12, n.º 2, 2014, pp. 461 a 482, disponible en [<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1614>].

143 RODOLFO CRUZ VADILLO. “Integración e inclusión educativa vs. integración e inclusión excluyente: Un desafío educativo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, n.º 63, 2014, pp. 1.285 a 1.290, disponible en [<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/669>].

144 LUPE ROSAURA SAAVEDRA ELESURU. “La actitud docente y su relación con la inclusión educativa en la institución emblemática Faustino Maldonado, Pucallpa, Ucayali - 2020” (tesis de maestría), Ucayali, Perú, Universidad Nacional de Ucayali, 2021, disponible en [<https://repositorio.unu.edu.pe/items/fc01289a-ea26-4ccf-b65c-9980ef6b8ae2>].

gos con el fin de propiciar un mejor desempeño académico del estudiante e inculcar valores como el respeto a la diversidad y la empatía.

Por lo anterior, se expone que es necesario realizar más investigaciones sobre inclusión educativa en los diferentes contextos y grupos sociales.

CAPÍTULO CUARTO

Metodología y diagnóstico para el proceso de inclusión

I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Respecto a la concerniente con la inclusión en el Perú, y en especial en la región de Lambayeque, se ha logrado un gran progreso desde la implementación del “Plan de Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad”¹⁴⁵, al designarse a una institución educativa como centro piloto de inclusión. Sin embargo, ha sido una constante en los grupos de niños del nivel inicial, las actitudes de indiferencia hacia aquellos que presentan habilidades diferentes, por no comprender el motivo del comportamiento de estos niños, lo cual califica como una desobediencia y por el hecho de no poder explicar ciertos rasgos de sus diferencias.

En tal sentido, los niños con habilidades diferentes evidencian actitudes de inseguridad y aislamiento, en otras palabras, se realizan procesos de integración, pero no de inclusión. Así mismo, los docen-

145 PEDRO FRANCKE BALLVE, CARLOS CORDERO y LUIS MIGUEL DEL ÁGUILA. *Plan de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad 2003-2007: Balance y propuestas*, Lima, Congreso del Perú, 2006.

tes han aceptado el sistema con señales de incertidumbre ante la variedad de casos desafiantes que se presentan. Otro aspecto frecuente entre docentes, es el desconocimiento de los nuevos enfoques de inclusión, por lo tanto, se desconocen las ventajas que ofrece un sistema inclusivo lográndose el compromiso de unos pocos. Se puede afirmar entonces la inconsistencia de la convicción existente, lo que conlleva a presumir la carencia de predisposición y actitud para asumir retos dentro del marco del desánimo que es el común denominador en maestros desmotivados. Así, la carencia de interés y motivación para la inclusión se manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución educativa objeto de estudio que, pese a constituirse en un enfoque inclusivo, aún no presenta avances en los niños con habilidades diferentes.

II. PROBLEMAS DEL ESTUDIO

A. Problema general

¿Cómo contribuir en la mejora del proceso de educación inclusiva de niños con habilidades diferentes en el nivel inicial de una institución educativa peruana?

B. Problemas específicos

- ¿Qué bases teóricas científicas respaldan el trabajo cooperativo para la inclusión educativa de niños con habilidades diferentes?
- ¿Cuál es el estado actual de los procesos de educación inclusiva de niños con habilidades diferentes en el nivel inicial de una institución educativa peruana?
- ¿Qué aspectos se tendrán en cuenta en el diseño del modelo alternativo para contribuir en la mejora del proceso de educación inclusiva de niños con habilidades diferentes en el nivel inicial de una institución educativa peruana?

III. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

A. Objetivo general

Diseñar un modelo alternativo de trabajo cooperativo, para contribuir en la mejora del proceso de educación inclusiva de niños con habilidades diferentes en el nivel inicial de una institución educativa peruana.

B. Objetivos específicos

- Fundamentar teóricamente el modelo de trabajo cooperativo.
- Diagnosticar el estado actual del proceso de inclusión de niños con habilidades diferentes en la institución referida.
- Elaborar el modelo alternativo de trabajo cooperativo para la inclusión.
- Valorar la factibilidad del modelo mediante el método de evaluación por especialistas.

IV. SISTEMA DE VARIABLES

En este estudio se han considerado dos categorías elementales: la inclusión educativa y el modelo alternativo de trabajo cooperativo. En función de la primera categoría, se desprendieron subcategorías (dimensiones), con el fin fundamentar la propuesta del modelo.

TABLA 1. Operacionalización de variables

Categoría fundamental	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Inclusión educativa	Proceso	Orden sistémico	Concepción del proceso educativo institucional como sistema Pasos del proceso de inclusión en la institución
		Etapas	Etapas del proceso de inclusión
		Gradualidad	Determinación del funcionamiento del proceso.
			Empleo de la información del monitoreo Realización de evaluaciones diagnósticas a los estudiantes al inicio del proceso
	Valoración y respecto a las habilidades diferentes	Habilidades diferentes	Identificación de las habilidades de cada uno de los estudiantes
		Aceptación entre el grupo de pares	Actitud del grupo de pares
		Interacción social	Ejercitación de la interacción social
		Ejercitación individual	Actividades orientadas en función de las habilidades de los estudiantes Opciones en el desarrollo de las habilidades
			Actividades de refuerzo de las habilidades en todos y cada uno de los estudiantes
		Demuestran sus habilidades	Participación en actividades y actuaciones demostrando sus habilidades
	Integración	Niños con habilidades diferentes integrados en las aulas	Cantidad de niños incluidos en el presente año Vías para promover la inclusión de más estudiantes Obstáculos que enfrenta el proceso de inclusión
			Adaptaciones al currículum

Categoría fundamental	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Inclusión educativa	Derecho fundamental	Requisitos de matrícula	Requerimientos para realizar una matrícula
	Potenciación de habilidades	Progreso en las capacidades	Progreso en las capacidades de los niños
		Identificación de las aptitudes	Consideración de las aptitudes en la programación de actividades
	Equidad	Apoyo y orientación de acuerdo con la necesidad de cada estudiante	Práctica de la equidad
	Desarrollo cultural individual y colectivo	Independencia, seguridad, autocontrol, autoestima	Beneficios de la inclusión en la institución
		Asertividad, comunicación, empatía, justicia y solidaridad	Desarrollo colectivo

V. ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO

Se trata de un estudio enfoque cualitativo, de tipo aplicada proyectiva ya que se propone un modelo alternativo a partir de entrevistas y datos estadísticos.

VI. POBLACIÓN Y MUESTRA

En este estudio se ha considerado como población a todos miembros de la comunidad de la Institución Educativa Inicial N.º 004 “Angelitos de María”, que se ubica en la ciudad de Chiclayo.

Respecto a la muestra, de tipo no probabilística, se seleccionó a una directora, diez docentes, nueve trabajadores administrativos, ocho padres de familia y tres grupos de niños pertenecientes a los salones de clases en los que se practica la inclusión (sus edades fluctúan entre los tres y cuatro años).

VII. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la identificación del problema, argumentar con teoría científica, contrastarlo en la realidad y modelar la alternativa de solución, se utilizaron métodos teóricos (histórico-lógico, analítico-sintético, deductivo-inductivo, modelación); métodos empíricos (la observación, entrevistas y el juicio de expertos) y por último, métodos matemáticos en el uso de la estadística¹⁴⁶.

Entre los métodos teóricos se utilizó el análisis-síntesis y el inductivo-deductivo¹⁴⁷, con el fin de establecer que cada categoría tiene un cambio –elaboración de instrumentos para recoger información precisa y su respectiva aplicación–, lo cual implicó las categorías previstas y las que emergen del trabajo de campo. Con la misma intención, han sido empleados métodos empíricos como la observación y la entrevista, los cuales permitieron recoger información diagnóstica de la realidad. De igual manera, se emplearon técnicas matemáticas para hallar las frecuencias y valores porcentuales resultantes.

Desde la perspectiva del enfoque educacional, SANDOVAL expresa que “se buscará que los medios de generación y recolección de información respondan a un encuadre particular derivado de las características de cada situación, circunstancia, persona o grupo”¹⁴⁸. Esto quiere decir, que en la selección de técnicas e instrumentos, es posible considerar formas e intenciones de acuerdo con el objetivo y el contexto con el fin de recopilar de manera óptima la información útil para el trabajo.

En ese sentido se seleccionaron las técnicas, previendo la entrevista semiestructurada¹⁴⁹, la observación¹⁵⁰ y la encuesta¹⁵¹, junto a los instrumentos correspondientes, teniendo en cuenta la naturaleza del

146 JORGE FIALLO RODRÍGUEZ y JULIO CEREZAL MEZQUITA. *Cómo investigar en pedagogía*, La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 2005.

147 Ídem.

148 CARLOS SANDOVAL CASIMILAS. *Investigación cualitativa*, Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2002, p. 125.

149 RAFAEL BISQUERRA ALZINA (coord.). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, 2010.

150 NELLY PATRICIA BAUTISTA C. *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*, 2.ª ed., Bogotá, Manual Moderno, 2021.

151 MIGUEL LANUEZ BAYOLO, MARÍA MARTÍNEZ LLANTADA y VICENTA PÉREZ FERNÁNDEZ. *El maestro y la investigación educativa en el siglo XXI*, La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 2010.

estudio y la calidad de información que puede brindar cada entrevistado. Cabe señalar que los instrumentos elaborados fueron aprobados por tres especialistas evaluadores.

Por tanto, los instrumentos elaborados respondieron al objetivo de conocer el estado actual del proceso de inclusión. En tal sentido, se construyó una entrevista semiestructurada aplicada a la directora con la guía de entrevista. También, se elaboró una encuesta para docentes, administrativos, auxiliares y padres. Por último, se utilizó una guía de observación para examinar a los grupos de niños seleccionados en la muestra.

Para disponer de los datos resultantes del trabajo de campo, se hizo uso de los métodos de análisis tal es deductivo inductivo, análisis, síntesis, transcripción, codificación, triangulación, mapas de ideas, apoyándose además de los programas de procesamiento estadístico SPSS versión 22, y el análisis de datos cualitativos se realizó en el programa Atlas.ti7.

Así mismo, se procedió a la asignación de códigos nominales¹⁵² a los instrumentos e informantes, de forma que la guía de entrevista aplicada a la directora es codificada como EDi; la guía observación a los niños, como GobE1/2/3; y los cuestionarios de acuerdo con la fuente se codificaron como CDo (cuestionario para docentes), CAdAu (cuestionario para administrativos-auxiliares) y CPF (cuestionario para padres de familia).

TABLA 2. Códigos nominales

Instrumento e informante	Código
Guía de entrevista para directora	EDi
Guía de observación para grupos de niños	GobE1, GobE2, GobE3
Cuestionario para docentes	CDo
Cuestionario para administrativos-auxiliares	CAdAu
Cuestionario para padres de familia	CPF

Por su lado, las gestiones administrativas se realizaron por intermedio de la Universidad San Ignacio de Loyola, lográndose el consen-

152 LISSETTE FERNÁNDEZ NÚÑEZ. “¿Cuáles son las técnicas de recogida de información?”, *Butlletí LaRecerca*, ficha n.º 3, 2005, disponible en [<https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha3-cast.pdf>].

miento de la institución educativa en la persona de la directora, de tal manera que se inicia el trabajo de campo con los protocolos del caso.

– *Tratamiento de información*

El procesamiento de información de la entrevista y la guía de observación, se efectuó de manera cualitativa mediante el programa Atlas.ti7 y los cuestionarios se analizaron de forma cuantitativa mediante el programa de procesamiento estadístico SPSS 22. Así también, se usaron otros métodos y técnicas como la transcripción y codificación¹⁵³ y la triangulación¹⁵⁴.

VIII. ANÁLISIS DE DATOS: PROCESO DE CATEGORIZACIÓN

Las guías de entrevista y de observación procesadas en el programa cualitativo Atlas, siguieron procesos formales de codificación, mediante la clasificación de códigos y formación de familias y redes. De esta manera emergieron significados, subcategorías que revelan elementos y rasgos del problema. Por otro lado, los resultados de los cuestionarios fueron procesados pregunta por pregunta en el programa cuantitativo SPSS, obteniéndose las frecuencias que facilitaron la comparación de resultados de acuerdo con las subcategorías. De esta manera, el orden del proceso se genera al concretar subcategorías emergentes por instrumento, de tal forma que permita la generación de las consideradas salientes del trabajo de campo.

A. *Subcategorías emergentes de la entrevista (EDi)*

De la guía de entrevista aplicada a la directora, emergen nueve subcategorías:

153 GRAHAM GIBBS. *El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 2012.

154 MAYUMI OKUDA BENAVIDES y CARLOS GÓMEZ RESTREPO. “Métodos en investigación cualitativa: triangulación”, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, n.º 1, 2005, pp. 118 a 124, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>].

1. Proceso de inclusión
2. Matrícula
3. Tratamiento pedagógico
4. Equipo de apoyo-personal especializado
5. Participación de la familia
6. Estímulo y potenciación de las habilidades diferentes
7. Beneficios de la inclusión
8. Gestión y clima institucional
9. Rol del docente

1. Proceso de inclusión

Los códigos textuales para esta subcategoría puntualizan temas referidos a la manera de llevar a cabo las tareas para la inclusión, desde los mecanismos para la matrícula, las personas involucradas y los roles que asumen al afirmar que existe un sistema. Así, se cuenta con las declaraciones de la directora, refiriéndose al proceso:

Mira, acá tenemos pasos para aceptar a un niño incluido, cuando sabemos realmente que ese niño va a venir incluido [...] lo primero que se hace es mandarlo al CEBE [...] para que lo evalúen [...] y la psicóloga nos da las pautas [...] las características del niño para poderlo ubicar en un determinado salón [...] Ahora, tenemos otros casos, que vienen niños que no se sabe [...] no se declara el problema que tiene y nosotros acá los, con el tiempo les venimos a verificar el problema [...] Ahorita justo tenemos a un niño en el aula xxx de la profesora xxx. El niño tiene matriculado dos años acá [...] se le ha hecho seguimiento [...] tenemos la sospecha de que es un niño con Asperger (EDi).

Entre otros aspectos que la subcategoría revela, se puede afirmar que ciertamente existe un sistema de inclusión, pero que evidencia falta de claridad, gradualidad y orden.

Además, los códigos textuales referidos a los niños, docentes, padres y psicóloga del SAANEE, clarifican que el proceso inclusivo se encuentra en fase inicial.

2. Matrícula

En lo referido a los procesos de inicio del año escolar con la matrícula, la directora entrevistada precisó rasgos que se pueden traducir en dificultades, los mismos que están en una relación causa-efecto con la subcategoría anterior, por la falta de apoyo de un equipo especializado.

... tenemos que esperar a marzo o los primeros días de marzo porque normalmente como nosotros damos las vacantes en noviembre y diciembre ahí sí las encontramos, entonces las coordinaciones se hacen más rápidas y fluidas y el niño es evaluado en su respectivo tiempo, pero cuando ya vienen a pedir la vacante en los meses de vacaciones, ya es un poco difícil ubicar a la psicóloga, pero este, de todas maneras, se le da la apertura con condición a que sea evaluado (EDi).

Además, se evidencian procesos de matrícula a cargo de una sola persona, cuando la fuente explica: “lo solicité en vacaciones [...] es un apoyo a un padre de familia, pero específicamente yo como directora acá porque no, no hay un equipo directivo en la institución...” (EDi). De tal manera que se observan procesos desprovistos de organización y a cargo solo de la directora con apoyo de un padre de familia.

3. Tratamiento pedagógico

Aunque en la entrevista se ha codificado un solo aspecto, las declaraciones son contundentes para esta subcategoría, al afirmar que existe la necesidad de conocer los temas relacionados a las necesidades especiales y la inclusión, siendo ello, la principal dificultad entre las docentes.

... hace todo lo que está dentro de sus conocimientos porque, no, no podemos decir que todos tenemos todo tipo de conocimiento sobre la inclusión que se está trabajando poco a poco con todas las docentes, para lograr el, de todo, de toda la sensibilización de la docente como tal [...] El mayor problema podría ser cuando surgen nuevas dificultades dentro de los niños, porque todos no conocemos de todo, ese es el gran problema... (EDI).

De esta manera, el proceso de codificación de la subcategoría permitirá una mejor interpretación del problema, al afirmar que existe desconocimiento del tratamiento pedagógico por parte la mayoría de las docentes.

4. Equipo de apoyo personal especializado

Otro aspecto muy importante es el personal especialista, tanto del SAANEE como el que contrata la institución. Por un lado, el equipo que se deriva del CEBE de la jurisdicción, y que por su naturaleza funcional tiene a cargo diferentes instituciones, reduce la posibilidad de un acompañamiento que requieren las docentes, resultando insuficiente. De otro lado, la psicóloga que contrata la institución, precisamente por la demanda y necesidad, tampoco se abastece.

... la primera que evalúa es la del equipo SAANEE, nosotros tenemos una psicóloga [...] le solicitamos, en caso de no poder contar la señorita del equipo SAANEE, que ella lo evalúe, pero es bien rara la evaluación, más segura es la del equipo SAANEE [...] aunque tenemos varias deficiencias en ese aspecto por el seguimiento, hemos tenido varios años el, el seguimiento por más que coordino con la directora, no es tan frecuente como debería ser (EDI).

Al parecer, a consecuencia del sistema inclusivo que no determina funciones claras y roles, no se evidencia apoyo del equipo especializado, observándose descoordinación y de nuevo, desorden en los procesos.

5. Participación de la familia

La participación de la familia se manifiesta, aparentemente, solo en el momento de la matrícula. Si la familia niega la necesidad especial, entonces es el inicio de una serie de dificultades que el sistema no está listo para afrontar. Esta subcategoría puede ser una causa de las deficiencias en la matrícula y, por ende, no contribuye a la realización de mejores procesos.

... un programa especial para niños incluidos, el programa se trata de [...] primero, trabajo con padres de familia de los niños incluidos donde hay ni padres de familia que todavía no aceptan el problema que tienen sus niños entonces, o hay padres de familia que todavía siguen pasando por el duelo de aceptación, entonces, ese duelo y ese no aceptar, necesita un poco más de tiempo que la psicóloga le da al padre de familia, le da unas charlas personales (EDi).

Por lo anterior, se deduce que el proceso actual considera estrategias para el trabajo con padres, sin embargo, el modo pasivo de ellos también es motivo de mayores esfuerzos por parte de la institución, siendo indispensable, además, el acompañamiento de la especialista para el apoyo en la regulación de las diferentes actitudes de los padres frente a las deficiencias.

6. Estímulo y potenciación de las habilidades diferentes

El proceso descrito por la entrevistada da a conocer que, respecto a estimular y potenciar las habilidades diferentes en los niños incluidos, esto es parte del objetivo de un programa especial para ellos, lo cual realiza la psicóloga contratada.

Además, la directora argumenta que “tiene dos funciones, primero hace la evaluación y programa de autoestima para todos los niños, incluidos los incluidos, y una evaluación de apoyo a los niños incluidos. Son dos programas que tiene dentro de su plan de trabajo” (EDi). De lo anterior, se infiere que la labor efectuada ha sido insuficiente, pues la especialista encargada debe ejecutar diversos programas para todos los estudiantes de dicha institución. Por último, en contraste con lo ideal, se afirma que el sistema no incluye el estímulo y potenciación de las habilidades diferentes.

7. Beneficios de la inclusión

Respecto a los beneficios de la inclusión en el ámbito educativo, la directora afirma en varias oportunidades que esto permite una formación en valores, además, cada estudiante compartirá dicho conocimiento con sus familiares y, por ende, se logrará modificar la actitud de los padres, sobre todo se acrecentará la empatía. De igual modo, indica que “... hacer ver la importancia de la inclusión como un valor, como una forma de formar valores en los niños, porque a eso es lo que estamos apuntando a nivel de esta institución” (EDi), lo cual es necesario para mantener un entorno académico que incluya el desarrollo de valores de respeto y empatía.

Así mismo, en la entrevista realizada a la directora de la institución, se detalló que este beneficio:

Ha traído muchos beneficios, comenzando porque las actitudes de los padres de familia han cambiado, antes era un poco más difícil, cuando tenían las reuniones de padres de familia eh, había varios enfrentamientos ahora [...] se ve que se pone en la posición del otro, entonces ya vamos transformando... (EDi).

Adicionalmente, la directora comenta que “con los padres ya está bastante superado porque ya esta institución educativa tiene la fama de ser inclusiva” (EDi). Con esta afirmación, se entiende que los procesos de inclusión no encuentran mayor dificultad por parte de los padres, llamando la atención, respecto de la subcategoría participación de la familia, que se presenta en contradicción a lo logrado en la institución desde el tiempo que lleva como centro piloto.

8. Gestión y clima institucional

Esta subcategoría reúne más códigos nominales; contiene información que claramente se traduce en dificultades para la inclusión y está en permanente interrelación causa-efecto con las anteriores. Entre los códigos que destacan, con diferentes expresiones espontáneas.

Me parece interesante [...] tu tesis, porque es un gran problema que hay a nivel de todas las instituciones, hacer ver la importancia de la inclusión como un valor [...] De acuer-

do al seguimiento que se hace [...] monitoreo que no es tan simple porque tampoco se necesita incomodar a la docente [...] podemos decir algunas fallas que se vayan encontrando, entonces eso es lo que se intenta hacer, por eso te digo no todo es maravilloso acá, pero se está dando los pasos necesarios para lograr que esto tenga un buen, buen fin con todos los chicos (EDi).

De lo anterior, se deducen grandes dificultades que sugieren observar temas respecto de la gestión educativa y que definitivamente impactan en el clima de la institución, sin embargo, es notoria la convicción inclusiva que la fuente denota, un elemento a favor que probablemente no encuentre apoyo en el equipo que le acompaña.

9. Rol de la docente

Así mismo, la entrevistada manifiesta estar trabajando en la sensibilización para la disposición y compromiso de verdad, y asegura existir desconocimiento ante los nuevos casos, siendo ello, la principal dificultad entre las docentes: “En algunas hay compromiso y en otras hay disposición [...] tal vez sin mucha eh querer mezclarse con todo el asunto de inclusión [...] hay un, bueno estoy aquí y tengo que hacerlo...” (EDi).

Por último, siempre uno de los aspectos menos atendidos es el del personal, y el hallazgo confirma que es una subcategoría de fuerza que urge priorizar.

B. Subcategorías emergentes de la observación (Gob)

De la guía de observación aplicada a tres grupos de niños, emergen nueve subcategorías, entre ellas se encuentran:

1. Proceso de inclusión
2. Tratamiento pedagógico
3. Equipo de apoyo-personal especializado
4. Participación de la familia

5. Estímulo y potenciación de las habilidades diferentes
6. Actitudes del grupo de pares
7. Actitudes del niño incluido
8. Gestión y clima institucional
9. Rol de la docente

Cabe señalar que, en los tres grupos, había la presencia de por lo menos una niña dentro del proceso formal de inclusión en la institución educativa. Los casos observados son: déficit atencional con rasgos autistas, ceguera por glaucoma y síndrome de Down.

1. Proceso de inclusión

En el escenario técnico pedagógico, la fuente testifica que la incertidumbre por un proceso no es clara. Un ejemplo de ello es cuando una docente manifiesta aspectos relacionados con el diagnóstico sin más información sobre su estudiante: “no, tiene cole, cole, el cole, [...] no sé qué enfermedad tiene esta niñita...” (GobE1).

De otro lado, se infiere que la labor de sensibilización de los niños es inconsistente, produciendo manifestaciones como:

La niña se dirige ahora al baño, abre la llave del agua y bebe, entonces es seguida por dos compañeritas [...] quieren tomar su mano para retirarla de allí (se observa manoteo por parte de xxx). Enseguida entran a la escena dos niños más y la profesora quien le dice “¡Vamos xxx, vamos xxx, no, no!”. Rodean a xxx (continúa el manoteo), la profesora hace que los demás niños se retiren diciendo que ya se van todos, más niños asoman a observar la escena tapándose los oídos, entonces ella se ofusca gritando agudamente... (GobE1).

Un niño: Ay qué feo que grita, que grita la xxx [tapándose los oídos con sus manitos]

Observadora: ¿Quién grita?

Los niños: la xxx.

Observadora: ¿Por qué grita?

Los niños: porque es desobediente (GobE1).

En relación con el análisis de esta respuesta, se concluye que los procesos graduales de un sistema no están establecidos en la institución. Esto quiere decir, que habiendo transcurrido cuatro meses del inicio del año, el grupo de niños, al parecer, no comprende lo que ocurre y juzga de desobediente a su compañera.

2. Tratamiento pedagógico

Los códigos reunidos en esta subcategoría revelan la existencia de un inadecuado tratamiento pedagógico.

... cuando la profesora va a levantar el *taper* para llevárselo, xxx se echa encima de él para impedirlo, forcejea con la maestra porque no quiere guardar. Se realizan dos largos forcejeos [...] Al final, la profesora la convence diciéndole “vamos xxx, vamos xxx” (GobE1).

El empleo de recursos metodológicos que no corresponden al interés y necesidades de los niños es parte también registrado, constituyendo una constante en las aulas observadas. De esta manera, entre los niños se observa que “en una de esas ocasiones en que la niña se pone de pie, pasa la auxiliar y la regresa a sentarse para que continúe pintando. La niña no protesta, pero su expresión es de descontento” (GobE3).

Al parecer, existe intención de las docentes por realizar la inclusión de los niños, sin embargo, el tema de tratamiento de los diversos casos y adaptaciones curriculares continúa siendo un elemento de necesidad urgente.

3. Equipo de apoyo – personal especializado

El código para esta subcategoría precisa que la participación de la psicóloga es como observadora. Lo preocupante es que, a pesar de la presencia de la especialista, la madre no manifiesta sentirse intimidada. “Uy, y delante de la psicóloga, si yo no la tengo ahí y ahí, si iba

que le metía perita, uy gritaba y daba unos gritos uy, y le dije a la hora de salida, qué raro me dice, porque en el otro salón de xxx comía...” (GobE1).

Es evidente que la psicóloga no interfiere, por prudencia, por desconocimiento del caso o por falta de afinidad con la madre de una niña considerada inclusiva. Cualquiera sea la razón, la situación presentada sugiere indicios de escaso apoyo especializado.

4. Participación de la familia

Se ha observado el fastidio de la docente ante la actitud indiferente y poco colaboradora de la familia, incluso narra un cambio de actitud en la niña, afirmando:

... la señora ha contado que le están pegando en casa, por eso es que la niña mira, yo canto una canción y la niña ayuda, mueve las manos, pero últimamente tú le dices algo y viene y te pan,

O: ¿Agresiva?

P: Sí, agresiva (GobE1).

La evidencia manifiesta el poco compromiso en el proceso de escolarización de la niña, por parte de la familia y la continuación de actitudes contraproducentes desde el tratamiento en el hogar.

5. Estímulo y potenciación de las habilidades diferentes

El empleo de recursos metodológicos no corresponde al interés, necesidad, ritmo y estilo de aprender de los niños, es parte también registrada, lo cual constituye una constante en las aulas observadas. De esta manera, se indica que:

En una de esas ocasiones en que la niña se pone de pie, pasa la auxiliar y la regresa a sentarse para que continúe pintando. La niña no protesta, pero su expresión es de descontento (GobE3).

También se observan a algunos niños que no están a gusto con la actividad, uno expresa tristeza, timidez y se aleja del grupo. Otra sentada, alejada de los demás, expresa que no le gusta bailar (GobE1).

La evidencia confirma la ausencia de un currículo que conlleve al estímulo y potenciación considerando la habilidad diferente en cada estudiante.

6. Actitudes del grupo de pares

En la observación a los grupos de niños emergieron características como la indiferencia y agresividad dentro de un grupo de escasas prácticas interactivas.

Es la hora de la lonchera y las mesas de seis niños, cada mesa se observa llena, excepto la de xxx quien se encuentra en la cabecera y está rodeada de sillas vacías. Tres niñas más se encuentran en la misma mesa, aunque distantes (GobE3).

... dice que ella se sentó primero allí y empuja a xxx con su brazo de manera insistente. xxx se llega a sentar, pero la auxiliar le toma de las manos y la pasa a la siguiente silla (GobE2).

... se observa un forcejeo entre xxx y otra niña que juega a su lado, xxx quiere el *taper* y la niña no le permite que se lo lleve. Toma las manos a xxx y las retira del *taper* con evidente ventaja... (GobE2).

Esto también se refleja en otra respuesta: "... dos compañeritas que le llaman la atención gritándole, molestas..." (GobE1). Estas actitudes de indiferencia, escasa consideración y cierto grado de agresividad, son observadas a lo largo de la jornada, vinculándose como causa-efecto con las actitudes que demuestran los niños incluidos.

7. Actitudes del niño incluido

Los estudiantes observados expresan sentimientos de inseguridad ante el actuar de uno o varios niños juntos. Ellos en ocasiones demostraron agresividad y ausencia de consideración, donde el niño con necesidad especial solicita siempre la protección de la auxiliar, personal más próximo en diferentes circunstancias.

Ya en el patio observamos que xxx juega sola, primero se encuentra debajo de los juegos observando a sus amigos y luego mirando la resbaladera. Finalmente se atreve a subir al circuito de madera porque hay una auxiliar cerca de ella (GobE₃).

Se observa a xxx alejada del grupo, mientras la mayoría de ellos bailan y cantan al ritmo de una canción en el centro del aula. Ella es seguida por la auxiliar (GobE₁).

La auxiliar trae otro material para xxx, pero xxx vuelve a intentar tomar el *taper* y la niña se lo quita arranchando. xxx vuelve su cuerpo hacia atrás donde está la auxiliar y le toma de la mano como si le pidiera que la proteja (GobE₂).

En consecuencia, no solo se ha observado inseguridad, sino aislamiento respecto del grupo. Es aquí donde la aparición de la auxiliar es una constante, quien asume como rol y parte de su responsabilidad, el cuidado y seguimiento a estos niños.

8. Gestión y clima institucional

Las respuestas analizadas muestran indicadores variados de inadecuado uso de los recursos y espacios, lo cual genera evidente incomodidad por el amontonamiento de mobiliario y materiales de uso rutinario que mantienen a los estudiantes en áreas estáticas. Esto se refleja en otros estudiantes encuestados:

La niña se encuentra ubicada en su mesa de trabajo, junto a un grupo de niños, juegan reunidos pero cada quien con un material diferente y no comparten sus juegos. Es evidente la incomodidad del espacio y ante la presencia de

xxx, una niña quien se encontraba concentrada con las fichas para armar figuras, se ve mortificada, pero controla su actitud demostrando tolerancia al principio y después opta por tomar las manos de xxx para colocarlas sobre otro grupo de juguetes de tal manera que no la incomode más (GobE2).

... como le dije a la señora que para mí esto es un abuso, yo le he dicho mazamorra, algo más sólido... (GobE1).

Otra constante observada es en lo concerniente a las relaciones humanas. En el caso, docente y madre de familia, no se puede negar falta de comunicación asertiva.

9. Rol de la docente

En esta subcategoría se han agrupado varios códigos que enuncian situaciones como: “Luego la docente la carga sorpresivamente por la espalda y la ubica en una silla en el extremo” (GobE3). Los registros en torno al rol que desempeñan las docentes han coincidido al codificarse, por ejemplo, la docente se esfuerza, la profesora está ausente, pide ayuda a la auxiliar, la auxiliar la acompaña, la profesora quiere hacer que vaya con el grupo, la profesora ubica a cada niño, mediar en el conflicto, no sé qué enfermedad tiene, entre otros. Por lo anterior, se deduce que el rol de la docente inclusiva es asumido con particularidades, de acuerdo con el nivel de compromiso y conocimiento de cada docente y en un proceso de inclusión no claro, donde también se otorga responsabilidad sobre el personal auxiliar y el trabajo en equipo, entre las docentes es escaso.

C. Subcategorías emergentes de la encuesta (Cdo – CadAu – CPF)

Se aplicaron tres cuestionarios similares entre sí a docentes, administrativos-auxiliares y padres de familia; los mismos que fueron procesados estadísticamente mediante el programa de análisis SPSS. Cabe precisar que fue indispensable el análisis cuantitativo de cada cuestionario pregunta por pregunta, resaltando que estos instrumentos, si bien conjuntaban categorías, además dieron la posibilidad de triangular información con los otros instrumentos que, según la fuente, produjo confirmación de unos resultados como contradicción en otros.

De esta manera, de los cuestionarios se establecen como determinantes las categorías: tales como valoración respecto a las habilidades diferentes y potenciación de las habilidades; desarrollo cultural tanto individual como colectivo y la matrícula.

1. Valoración respecto a las habilidades diferentes y potenciación de las habilidades

Respecto a la subcategoría valoración, respecto de las habilidades diferentes y potenciación de las habilidades; se obtienen resultados que se agrupan por informante.

– Cuestionario a docentes (CDo)

El 50% de las docentes identifica las habilidades de cada uno de los estudiantes a través de la lista de cotejo y mediante la observación, mientras el 40% se apoya de la evaluación diagnóstica del SAANEE y solo un 10% admite que no se han identificado las habilidades diferentes.

De otro lado, el 90% de las docentes expresa propiciar la interacción social en forma permanente, a través de las diversas actividades diarias con los niños.

– Cuestionario a los administrativos y auxiliares (CAAdAu)

El 100% del personal encuestado afirma que el grupo de pares acepta con agrado a los niños incluidos. Así mismo, el 55,5% de los encuestados afirma que sí hay interacción y el 44,4% indica que a veces.

– Cuestionario a padres de familia (CPF)

De acuerdo con los padres encuestados, un mayor porcentaje del total (87,5%) afirma que sí hay un avance en las capacidades de los niños y niñas. Así mismo, un 75% señala que sí se toma en cuenta las habilidades particulares de cada estudiante en la programación de actividades.

2. Desarrollo cultural individual y colectivo

– Cuestionario para docentes (CDo)

A la pregunta, ¿la inclusión ha generado desarrollo cultural en la institución?, el 80% de las docentes afirma que la inclusión sí ha generado desarrollo cultural en la institución.

– Cuestionario a los administrativos y auxiliares (CAAdAu)

Bajo la alternativa: se aprenden valores y el respeto a las diferencias, el 77,8% de los administrativos y auxiliares confirman que hay desarrollo cultural en la institución. El 11,1% expresa lo mismo bajo el indicador “se realiza trabajo en equipo solucionando pequeños problemas” (CAAdAu). Por último, a la pregunta sobre el desarrollo cultural, el 88,9% afirma que se ha generado desarrollo colectivo a partir de la inclusión.

– Cuestionario a padres de familia (CPF)

Se aprenden valores y respeto a las diferencias, es la opinión del 50% y el 25% admite que el personal tiene más trabajo y aprende a sobrellevarlo. Con porcentajes menores, el 12,5% opina que se imitan conductas y hábitos de niños especiales para poder ayudarlos, y para otro 12,5% es contundente al responder que no existe desarrollo cultural. Sin embargo, el 87,5% responde que sí se ha generado desarrollo colectivo.

3. Matrícula

– Cuestionario a padres de familia (CPF)

Ante la pregunta, ¿los requisitos de matrícula le parecen engorrosos e innecesarios?, las frecuencias presentan a más de la mitad (62,5%) de la muestra de padres bajo la consideración positiva respecto de los procesos de matrícula en la institución; mientras el 37,5% de la frecuencia opta por la alternativa “a veces”. Vale decir que esto último genera preocupación, sin tomar en cuenta la cantidad de personas para esta respuesta, sino porque resultaría interesante conocer las razones

que tienen los padres para calificar de esta manera los procesos de matrícula. Para el caso de la investigación, es importante cada opinión, indicador de que algo no funciona correctamente.

IX. ORGANIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y SURGIMIENTO DE CONCLUSIONES APROXIMATIVAS

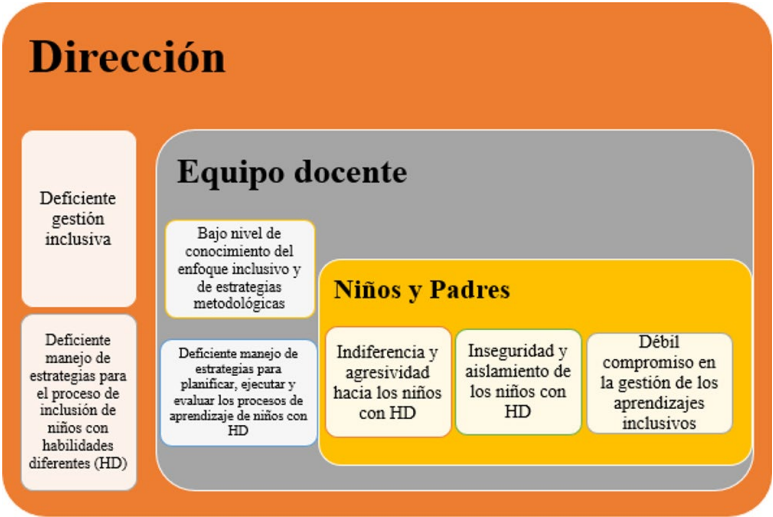
En este proceso, una vez ubicadas las subcategorías según dato, se procedió a la agrupación de estas otorgándoles una orientación, sentido que permite conjuntarlas por patrones comunes, originándose las categorías emergentes.

TABLA 3. Subcategorías por instrumento y categorías emergentes

	Entrevista	Observación	Encuesta	Categorías emergentes
Subcategorías	Gestión y clima institucional	Gestión y clima institucional		Deficiente gestión inclusiva
	Matrícula		Matrícula	Deficiente manejo de estrategias para el proceso de inclusión de niños con habilidades diferentes
	Proceso inclusión	Proceso inclusión		
	Tratamiento pedagógico	Tratamiento pedagógico	Valoración, respeto a las habilidades diferentes	Bajo nivel de conocimiento del enfoque inclusivo y de estrategias metodológicas
	Estímulo y potenciación de las habilidades diferentes	Estímulo y potenciación de las habilidades diferentes	Potenciación de las habilidades	
	Equipo de apoyo-personal especializado	Equipo de apoyo-personal especializado		
	Rol de la docente	Rol de la docente	Desarrollo cultural individual como colectivo	Deficiente manejo de estrategias para planificar, ejecutar y evaluar los procesos de aprendizaje de niños con habilidades diferentes
	Beneficios de la inclusión	Actitudes del grupo de pares		Indiferencia y agresividad hacia los niños con HD
		Actitudes del niño incluido		Inseguridad y aislamiento de los niños con HD
	Participación de la familia	Participación de la familia		Débil compromiso en la gestión de los aprendizajes inclusivos

En ese sentido, con la aplicación de tres instrumentos surgieron las categorías que permiten, a su vez, inferir el tipo de relación e interacción entre ellas, en este caso, los hallazgos demuestran una inclusión jerárquica, en estrecha relación con los agentes del proceso educativo. En consecuencia, devienen las primeras conclusiones aproximativas.

FIGURA 1. Inclusión jerárquica



– Categoría emergente 1. Deficiente gestión inclusiva

La gestión desarrollada en la institución presenta dificultades, probablemente por el tipo de liderazgo ejercido, lo cual dificulta sobre todo la evaluación del proceso de inclusión en un contexto educativo que ha sido perjudicado por una inadecuada gestión académica.

– Categoría emergente 2. Control deficiente de estrategias para una inclusión educativa

La falta de un proceso inclusivo adecuado es evidente en este centro educativo, pese a que existe un diseño para la inclusión en el Plan Estratégico Institucional¹⁵⁵. Esto se presenta en contra posición a la

155 MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Resolución Ministerial N.º 344-2022-MINEDU de 15 de agosto de 2022, “Aprobar el Plan Estratégico Institucional - PEI del Ministerio de Educación, periodo 2019 - 2026

opinión del personal docente, administrativo, auxiliar y padres de familia que no admiten la realidad y por el contrario demuestran estar conformes. Sin embargo, las manifestaciones identificadas en las actividades técnicas y pedagógicas confirman la falta de gradualidad del proceso que, desde el inicio, con el inadecuado manejo de estrategias para la matrícula, se presenta desordenada.

– Categoría emergente 3. Bajo nivel de conocimiento del enfoque inclusivo y de estrategias metodológicas

Esta categoría reúne cómo se realiza el tratamiento pedagógico, cuál es el apoyo que brinda el equipo SAANEE en el proceso, de qué manera se estimula y propicia la potenciación de las habilidades; así como la valoración y respeto de las mismas. Se concluye de esta conjunción que el desconocimiento de los enfoques inclusivos, así como las estrategias metodológicas y la falta de apoyo especializado, han generado niveles de desempeño diversos entre las docentes.

– Categoría emergente 4. Deficiente manejo de estrategias para planificar, ejecutar y evaluar los procesos de aprendizaje de niños con habilidades diferentes

El rol de los docentes es ponderado como muy importante. Al respecto, la fuente manifiesta “la docente es el primer eslabón” (EDi); sin embargo, no existe un adecuado sistema de estímulos, por lo que las actitudes más comunes entre docentes son desmotivación y falta de compromiso. Además, se observan niveles de estrés y resignación debido a dificultades desde los procesos de matrícula cuando los padres niegan las deficiencias y al recibir grupos grandes de niños en las aulas a su cargo, sin sentirse ellas preparadas. Así mismo, hay ausencia de trabajo en equipo. De esta manera, se afirma que los docentes no realizan estrategias adecuadas para dar tratamiento pedagógico a las habilidades diferentes. En conclusión, el desempeño en la labor docente presenta deficiencias, desde el diagnóstico, seguimiento y evaluación de las habilidades diferentes.

modificado, el mismo que como anexo forma parte integrante de la presente Resolución”, Lima, MINEDU, 2022, disponible en [<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3348288-344-2022-minedu>].

– Categoría emergente 5. Indiferencia y agresividad hacia niños con habilidades diferentes

Respecto de las actitudes del grupo de pares, se concluye que la opinión que emite el personal administrativo y auxiliar queda absolutamente negada ante la evidencia que demuestra bajos niveles de aceptación del niño con necesidad especial, y más aún, genera indiferencia y agresión en algunos casos. Las escasas interacciones entre los niños es otro común denominador en las aulas.

– Categoría emergente 6. Inseguridad y aislamiento de niños con habilidades diferentes

Las actitudes percibidas de los grupos han generado esta categoría, lo cual se advierte en la conducta insegura que demuestran los estudiantes con habilidades diferentes y dependen de la presencia de un adulto, en este caso, la auxiliar. Así también, se puede apreciar el aislamiento de estos niños, como un rasgo permanente durante las rutinas diarias de tal manera que es usual encontrarlos deambulando.

– Categoría emergente 7. Débil compromiso de los padres respecto a la gestión de aprendizaje inclusivos

Al parecer, los padres deben constatar la labor educativa de los profesores y el proceso de inclusión desarrollado en la institución educativa. Ellos se muestran conformes con la gestión de los aprendizajes y el resultado educativo en sus niños. Sin embargo, la negación de las deficiencias al momento de matricular y la falta de apoyo a la labor del docente a favor de sus niños, explica que los padres se encuentran ajenos a la labor educativa.

A propósito, resulta pertinente ahora interpretar el problema diagnosticado como la clara existencia de proceso inclusivo desordenado, donde hay ausencia de trabajo en equipo, carencia de apoyo especializado y desmotivación entre el personal de la institución, de tal forma que la inclusión presenta procesos deficientes debido a las dificultades que se manifiestan en escasas interacciones entre los niños, con tendencia al aislamiento e inseguridad, indiferencia y agresividad. Ello, a su vez, consecuencia del desconocimiento de las vías diagnósticas, tratamiento y seguimiento de las necesidades especiales.

X. RELACIONES ANALÍTICAS E INTERPRETATIVAS DE LOS RESULTADOS SEGÚN CATEGORÍAS

– Categoría 1. Deficiente gestión inclusiva

El problema de la inclusión en la institución, parte por deficiencias en la gestión, definitivamente, cuando observamos el todo, difícilmente se deduce cuál sería el punto de partida para dar solución a una problemática; sin embargo, el trabajo de campo ha permitido confirmar, desde diversas fuentes, que el problema radica en la estructuración del sistema escolar inclusivo a nivel interno. Tal como lo afirma la UNESCO¹⁵⁶, la gestión puede tener diferentes perspectivas, como la priorización de procesos y la centrada en la interacción de los miembros de una comunidad escolar. Esto quiere decir que, si la inclusión se convirtiese en el objetivo principal priorizado de una institución educativa básica regular, todo el sistema se adaptaría sin inconvenientes, siempre y cuando exista el convencimiento de esta misión. Entonces, el diagnóstico muestra que la inclusión es impulsada por el director y por una cantidad reducida de personas, por lo que es poco estable y, por consiguiente, desorganizado.

– Categoría 2. Control deficiente de estrategias para una inclusión educativa

El diagnóstico arroja indicadores de un sistema inclusivo débil o en proceso inicial, dado que prescinde de claridad y concreción. Esto ocurre, por ejemplo, cuando al momento de la matrícula no se cuenta con el personal disponible para las evaluaciones psicopedagógicas o cuando una necesidad especial es identificada en un niño luego de haber transcurrido dos o tres años de permanencia en la institución. Cabe precisar la importancia de poner en marcha procesos bajo el enfoque de sistemas¹⁵⁷, que no solo prevé la organización, sino la manera cómo interactúan las partes al interior de este, conduciendo de manera lógica y cíclica la resolución de problemas. Se sugiere, además, que

156 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*, cit.

157 SÁNCHEZ CONTRERAS. “Sostenibilización curricular y adaptación al entorno virtual de la formación del profesorado. Un enfoque sistémico”, cit.

en un sistema nada es estático, sino que lo establecido es susceptible de cambios y mejoras de forma permanente.

– *Categoría 3. Bajo nivel de conocimiento del enfoque inclusivo y de estrategias metodológicas*

Según las observaciones efectuadas, se indica que la integración tiene lugar, sin conocer la diferencia con el significado de inclusión. Así mismo, el sistema de la educación actual nos ha acostumbrado a relacionar inclusión con el término de necesidad educativa especial; sin embargo, una concepción más adecuada que obedece a enfoques actuales es: habilidades diferentes.

Al hacer referencia a las habilidades diferentes, la concepción cambia, da perspectiva a la potenciación de las zonas de desarrollo; mientras el primer término limita las bondades de la inclusión y da cabida a los principios del modelo social¹⁵⁸, donde la sociedad es responsable de las discapacidades y en las escuelas se generan solo procesos de integración. Es decir, la sociedad aprueba o desaprueba la capacidad humana, hace distinciones por las deficiencias y no proporciona las ayudas para superarlas; mientras en las instituciones se les aprecia a niños en las aulas, pero no amalgamados entre sus pares.

Por esta razón, referirse a necesidad especial para el docente es hablar de más trabajo, más tiempo y menos resultados. Sin embargo, la inclusión debería comprenderse como un medio para potenciar las habilidades diferentes, donde el mensaje es implícito y permite definir al grupo, como un equipo heterogéneo, diverso y único a la vez, con necesidad de interacción y oportunidades para el progreso¹⁵⁹. En conclusión, lo anterior no es ajeno a los resultados diagnósticos. Las docentes se encuentran en la incertidumbre de su actuar pedagógico, porque no conocen los nuevos enfoques inclusivos y en consecuencia no se sienten preparadas para asumir lo que constituye un reto. Se hace necesario entonces, la capacitación permanente en los temas de inclusión actuales.

158 PALACIOS. *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit.

159 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*, cit.

- Categoría 4. Deficiente manejo de estrategias para planificar, ejecutar y evaluar los procesos de aprendizaje de niños con habilidades diferentes

La práctica docente inclusiva resulta un tema desafiante para las maestras quienes, en algunos casos, muestran conformidad en la labor que realizan; en otros, tienen poca motivación y compromiso con los objetivos comunes. Los hallazgos evidencian fuerte necesidad de capacitación, pero también necesidad de fortalecer la autoestima, mejorar los temas de liderazgo y el clima entre el equipo de la institución. Esta aseveración es refrendada por PEDRAJA REJAS *et al.*¹⁶⁰, quien promulga el liderazgo y la orientación del clima organizado en base al aprendizaje con el fin de dar estímulo al personal que se esfuerza y realiza su trabajo de manera efectiva. Así también, FERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ¹⁶¹ en su investigación, confirmaron que al ejercer un liderazgo inclusivo se logra influir sobre las buenas prácticas en las aulas.

De hecho, un sistema de motivaciones y estímulos, acompañados de la organización de actividades de esparcimiento y confraternidad, contribuirían a un mejor desempeño en aras de restablecer incluso el clima institucional. Por último, es conveniente ratificar el rol de la docente y ofrecer estrategias pertinentes, como una vía de lograr el buen desempeño y gestión de los aprendizajes.

- Categoría 5. Indiferencia y agresividad hacia los niños con habilidades diferentes

Los resultados muestran actitudes como la indiferencia y agresividad de parte de los niños en las diferentes aulas, por falta de sensibilización y ponderación del grupo como actor social y mediador de los aprendizajes cooperativos.

Al respecto, FERREIRO¹⁶² puntualiza los lineamientos del enfoque social constructivista y el desarrollo del aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta los aportes del aprendizaje social de VYGOTSKY. De

160 PEDRAJA REJAS, RODRÍGUEZ PONCE y VILLARROEL GONZÁLEZ. “Los estilos de liderazgo y la gestión de recursos humanos: Una reflexión acerca del impacto sobre el desempeño de los estudiantes en la educación media”, cit.

161 FERNÁNDEZ BATANERO y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ. “El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva”, cit.

162 FERREIRO GRAVIÉ. *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: Una nueva forma de enseñar y aprender*, cit.

esta manera, si se toma en cuenta un adecuado sistema de interacciones sociales y cooperativas en las aulas, se podrían revertir esas actitudes negativas manifestadas por falta de orientación y principios del enfoque inclusivo.

En la misma línea, resulta propicio resaltar la escasa interacción existente entre los niños, otra de las debilidades observadas durante el trabajo de campo. Al respecto, JIMÉNEZ¹⁶³ aduce que la cooperación y las actividades conjuntas permiten conformar relaciones de amistad para intercambiar roles; es decir, aprender unos de otros, escenario ideal para fortalecer las habilidades diferentes.

– Categoría 6. Inseguridad y aislamiento de los niños con habilidades diferentes

El desarrollo cultural a nivel mundial encierra un marco de propuestas y búsqueda constante de alternativas que resuelvan los temas educativos y, que, además, están en permanente estudio bajo el planteamiento de logros y desafíos cada 15 años¹⁶⁴. No obstante, si se considera que la inclusión permite el desarrollo cultural, entonces en el contexto local del estudio esta afirmación se torna inconsistente, puesto que la mayoría de los niños no evidencian el anhelado progreso individual y colectivo que se promulga para las sociedades actuales, más al contrario existe inseguridad y aislamiento.

– Categoría 7. Débil compromiso de los padres en la gestión de los aprendizajes inclusivos

En líneas generales se halló una tendencia en los centros educativos, así como en la institución piloto, que los padres son ajenos a la gestión de los aprendizajes, además, demuestran conformismo cuando aceptan el sistema sin observar demasiado los procesos. Esto a consecuencia, al igual que las docentes, del bajo nivel de conocimiento de los enfoques inclusivos.

163 JIMÉNEZ GONZÁLEZ. “Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo”, cit.

164 ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos*, cit.

En la experiencia de PANSIRI y BULAWA¹⁶⁵, se confirma la necesidad de preparar al padre de familia e involucrarlo en el aprendizaje de sus hijos. Así mismo, se debe desarrollar la resiliencia en estos niños y brindar las estrategias necesarias para integrar padres e hijos.

165 PANSIRI y BULAWA. "Parents' participation in public primary schools in Botswana: Perceptions and experiences of headteachers", cit.

CAPÍTULO QUINTO

Propuesta de modelo alternativo para la inclusión educativa de niños con habilidades diferentes

I. FINALIDAD

Este capítulo se genera como una respuesta plausible a las dificultades halladas en el estudio de caso planteado, es decir, para optimizar los procesos de inclusión de niños con habilidades diferentes en la Institución Angelitos de María.

La propuesta esbozada para estudiantes del nivel inicial, busca orientar el proceso educativo hacia la potenciación de las habilidades diferentes en un sistema de interacciones, cuyo eje principal es el trabajo cooperativo. Para ello, se incorpora al personal de la institución, el equipo especializado e interdisciplinar, con lo que se podría contribuir al uso de mejores estrategias de las docentes en la enseñanza aprendizaje.

También se genera otra meta enfocada en la gestión estratégica de la institución mediante capacitaciones, actividades y campañas. En consecuencia, se podría mejorar el entorno de trabajo a partir de la integración de procesos de gestión ordenados y se integraría a la comunidad a participar bajo la responsabilidad social corporativa con el fin de apoyar el nuevo planteamiento sistémico.

Cabe señalar, que para cumplir los propósitos mencionados, se debe considerar lo explicado por CASTRO¹⁶⁶, quien sugiere que los modelos responden a la realidad que los persuade para que la solución planteada sea eficaz, por tanto, se debe proponer y ejecutar un modelo que conlleve a una resolución adecuada al problema en cuestión, que se modifique lo necesario. En ese sentido, es importante detallar los factores geográficos y económicos entorno a dicha institución, y argumentando con detalles cada aspecto del servicio educativo ofrecido en la misma.

La Institución se localiza en un área urbana correspondiente al ámbito del Pueblo Joven Muro, en la zona sur de la provincia de Chiclayo, y sus límites son: por el norte, con la ciudad de Chiclayo; por el sur, con el distrito de Reque; por el este, con el Pueblo Joven Diego Ferré y por el oeste, con la Urbanización Federico Villarreal y San Eduardo. La dirección es la avenida Víctor Raúl Haya de la Torre n.º 269, lo que quiere decir que es una institución ubicada muy cerca del centro de la ciudad.

A propósito de la labor educativa, la institución se caracteriza por su desarrollo notorio por un periodo superior a 50 años de servicio brindando atención a los niños que fluctúan entre los dos a los cinco años de edad, dentro de la educación básica regular, pero con práctica inclusiva reconocida por la sociedad. El personal está conformado por 30 trabajadores, entre los que se considera la directora, docentes, auxiliares, psicóloga, profesoras de taller y personal de servicio distribuidos en dos turnos, donde actualmente funcionan diez aulas de niños.

II. BASES TEÓRICAS DEL MODELO EDUCATIVO

Su diseño se basa en el enfoque socioeducativo, referido al contexto mismo del objeto de estudio; fundamento de gestión organizacional que involucra con responsabilidades y roles a todos los miembros de la comunidad escolar hacia un fin común; y de gestión, pues se plantea estrategias organizativas, de modo que el eje del modelo sea el trabajo cooperativo.

A. Enfoque socioeducativo

Para que la inclusión sea un motivo de cambio en el sistema educativo de la institución analizada, sea plantea un sistema que permita fortalecer y orientar procesos educativos hacia enfoques actuales de inclusión. Desde luego, ello redundará en la mejora del servicio y ofertará la potenciación de las habilidades de los niños y niñas beneficiarios en un sistema de interacciones basadas en el trabajo cooperativo.

Aspectos únicos de la propuesta, consideran al desarrollo socio cultural vygotskyano¹⁶⁷, al resaltar la zona de desarrollo potencial como el criterio para comprender que el grupo y la influencia social son capaces de ejercer cambios en el desarrollo mental de los niños. Por esta razón, se plantea la redistribución de aulas que, al contar con espacios organizados, se proyectarían climas de amplitud y orden, los que son propicios para generar interacciones apropiadas y aprendizajes. De igual forma, se identifican las habilidades, las diferencias, y sobre todo, cómo se visualizan los efectos de la mediación en el trabajo cooperativo, más aún cuando se hace uso de las técnicas de intervención tales como el juego, la psicomotricidad, la relajación, el cuento vivenciado y la expresión plástica.

De este modo, se asevera qué entorno social de la institución percibirá una mejora y estará motivado a participar con eficacia en esta propuesta; dado que el contexto de la zona, en creciente desarrollo socioeconómico, permite convertirse en un agente externo de oportunidades de generación de recursos en apoyo a las acciones educativas. En síntesis, se ofrecería un servicio educativo de calidad, acogedor, cómodo, lleno de estímulos y aprendizajes para los niños, en pocas palabras, el servicio potenciador de las habilidades de todos.

B. Enfoque de gestión organizacional

La propuesta toma como fundamento los enfoques de sistemas y socioformativo, de tal manera que la gestión para la organización educativa consolide un resultado óptimo de aplicabilidad. De acuerdo con lo planteado en el enfoque sistémico, esta institución requiere de modificaciones para solucionar sus problemáticas¹⁶⁸. La manera de in-

167 GARCÍA GONZÁLEZ. *Vygotsky: La construcción histórica de la psique*, cit.

168 PETER SENGE. *La danza del cambio: Los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*, Barcelona, Norma, 2000. También, SÁN-

tegrar docentes, estudiantes, personal administrativo, es decir, a la comunidad educativa, será posible lograr las metas sugeridas mediante un trabajo cooperativo. Es también la mirada sobre la que se formula la propuesta de esta investigación por la constante interrelación del todo y sus partes.

En el ámbito educativo, este enfoque se caracteriza por su innovadora manera de gestionar el currículo, basado en procesos cooperativos y en el aprendizaje entendido como un servicio que incluye a cada integrante de la comunidad, responsable del proceso educativo.

Así mismo, TOBÓN y JAİK¹⁶⁹ establecen las metas de vida, consideran que es necesario apoyar el emprendimiento, aprender cómo resolver problemas y de manera colaborativa, resultaría importante y se concretaría el sistema educativo útil para la vida. En definitiva, aquí no se contemplan patrones estables, los niños son valorados por su naturaleza, al margen de las deficiencias.

De la misma manera, este enfoque coadyuva a la formación de un servicio en el cual se desarrollen las metas con eficiencia y se logre cambios significativos. Todo esto será factible, si las cifras de niños con habilidades diferentes egresados de la institución educativa demuestran su talento y niveles de independencia y seguridad, no por haberse eliminado la necesidad educativa, sino porque sus habilidades fueron correctamente identificadas y potencializadas gracias a la aplicación de la propuesta.

En suma, estos enfoques se integran para que el modelo propuesto proporcione directrices que promuevan la optimización del programa educativo en la institución.

III. PRINCIPIOS DE GESTIÓN

Se advierte que los principios de gestión deben estar vinculados al trabajo cooperativo, por lo que, según AJA¹⁷⁰, se toman en cuenta tres: razonamiento sistemático, perspectiva conjunta y aprendizaje colaborativo.

CHEZ CONTRERAS. “Sostenibilización curricular y adaptación al entorno virtual de la formación del profesorado. Un enfoque sistémico”, cit.

169 TOBÓN TOBÓN y JAİK DIPP (coords.). *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*, cit.

170 LOURDES AJA QUIROGA. “Gestión de información, gestión del conocimiento y gestión de la calidad en las organizaciones”, *ACIMED*, vol. 10, n.º 5, 2002, disponible en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352002000500004].

Mientras que CEJAS¹⁷¹, contempla que en la institución se formulen principios concernientes a la realidad educativa que enfrenta; en esencia, se considera conveniente la sugerencia de otros principios como autonomía responsable, corresponsabilidad y comunicación. En suma, los principios de gestión serán útiles como uno de los rectores del camino a seguir en la aplicación del modelo alternativo, sin embargo, es posible cambiarlos, extenderlos o adecuarlos, dependiendo de los progresos que se obtengan durante la ejecución de la propuesta.

IV. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL MODELO ALTERNATIVO

Se proyecta este modelo de manera estratégica, para que se ejecute en un periodo inferior a los dos años. Es así que, dentro de las acciones a corto plazo, se consideran aspectos referidos a capacitación, infraestructura y financiamiento.

El plan a mediano y largo plazo incluye aspectos clasificados en dos componentes fundamentales: la gestión pedagógica y la gestión institucional. El componente pedagógico involucra a toda la comunidad escolar, tanto en la etapa inicial, proceso y resultados, como en la utilización de procesos, estrategias, prácticas sugeridas y toda aquella actividad relacionada con el modelo de trabajo cooperativo. En tal sentido, todos los participantes están conectados y trabajan de manera eficaz en el proceso inclusivo. Así mismo, de la gestión institucional se desprenden acciones orientadas a la reestructuración del proyecto educativo institucional, el plan anual de trabajo y el proyecto curricular institucional, la organización de actividades dirigidas al personal, así como el establecimiento de la responsabilidad social y corporativa con agentes de la comunidad para el financiamiento de recursos necesarios.

El modelo alternativo se plantea bajo rasgos esenciales. Se centra en el fortalecimiento de las habilidades diferentes al considerar el enfoque socioformativo que promulga, entre otros, la formación de competencias útiles a la vida. De esta manera, se concibe a cada niño y niña poseedor de una habilidad diferente, que, fortalecida a través de la mediación, se ejercitaría la ponderación de cada estudian-

te, rasgo importante en la práctica del trabajo cooperativo desde la teoría sociocultural y la zona de desarrollo potencial. De otro lado, el funcionamiento sistémico es el rasgo de este modelo que posibilita la participación interactiva de los miembros de la comunidad educativa, interrelacionándose para la consecución de un mismo fin y considerando de la misma manera al trabajo cooperativo como el eje principal que conmina el reconocimiento y valoración de las fortalezas entre sus miembros.

V. VALORACIÓN DE LAS POTENCIALIDADES DEL MODELO EDUCATIVO

Para evaluar la propuesta diseñada dirigida a la solución del problema objeto de estudio, se empleó el método de evaluación por expertos, con el fin de medir los aspectos internos y externos del producto científico. Este método tiene diferentes requerimientos para su aplicación, por ello, se diseñaron dos fichas de valoración y se eligieron los especialistas teniendo en cuenta los siguientes criterios: deben poseer el grado de maestro o doctor en ciencias de la educación o afines, y que hayan trabajado o trabajen inclusión educativa, que ejerzan la dirección pedagógica en una institución educativa y que posean estudios actualizados en gestión.

A. Caracterización de los especialistas

Los especialistas seleccionados para avalar la propuesta cuentan con los grados académicos y científicos requeridos, la experiencia profesional y la autoridad para la valoración del resultado científico del modelo propuesto:

- VIVIAN MARIBEL VILLEGAS RAMOS. Licenciada en Educación Inicial, Magíster en la mención Docencia y Gestión Educativa, con 23 años de servicio, ha laborado 20 años como directora encargada y tiene estudios de Diplomado en Problemas de Aprendizaje, además de experiencia en el trabajo de inclusión educativa en aula en una institución educativa de Oxapampa, región Pasco. También es ganadora de concursos nacionales y tiene registrada su obra en la Biblioteca Nacional.

- EDITH MARIANELA LUQUILLAS RODRÍGUEZ. Licenciada en Educación Secundaria, Magíster con mención en Psicología Educativa, con 20 años de experiencia. En la actualidad se desempeña como docente de la especialidad de enfermería en una institución educativa de la región Pasco. Ha escrito su obra cuyo contenido sobre inclusión social se encuentra en la Biblioteca Nacional.

B. Valoración interna y externa

Para la concepción de la validación interna y externa, se diseñaron dos fichas de valoración con diez criterios de evaluación e indicadores cuantitativos y cualitativos.

La primera ficha corresponde a la valoración interna, es decir, el especialista juzga todo lo referente al contenido del modelo propuesto. Desde una perspectiva interna, se valoran por diferentes criterios, en este caso constituyen: el fundamento del modelo, los principios de gestión y su relación con el trabajo cooperativo, planificación de la propuesta, trabajo en equipo y clima institucional, documentos de gestión, infraestructura, organización articulada y habilidades diferentes, viabilidad e inclusión.

En ese sentido, las especialistas coinciden con la máxima valoración en nueve de los criterios, considerando que la propuesta contiene los fundamentos, propósitos y principios de gestión que corresponden a un modelo educativo; los principios de gestión están en relación al trabajo cooperativo; el modelo está contextualizado y es factible de ser aplicado; contiene un plan de acción detallado, preciso y efectivo; contribuye a fortalecer el trabajo en equipo y la mejora del clima institucional; la reestructuración de los instrumentos de gestión presenta lineamiento claros y coherentes; el trabajo cooperativo es visiblemente el eje de la propuesta; se evidencia el funcionamiento sistémico y la potenciación de las habilidades como rasgos del modelo; y responde al diagnóstico para mejorar el proceso de inclusión.

Respecto al criterio referido a la redistribución de las aulas y de qué manera contribuye a la potenciación de las habilidades diferentes, la primera especialista le da la máxima valoración, mientras que la segunda otorga diferente puntuación, sin embargo, no expresa comentarios ni sugerencias.

De otro lado, la tabla de valoración externa contiene diez ítems, de los cuales nueve alcanzan el máximo puntaje bajo el criterio de ambas especialistas. Los criterios valorados por ambas especialistas con 50

puntos se refieren a si la propuesta está expresada en conductas observables; es adecuada al avance de la ciencia pedagógica; existe organización lógica; comprende los aspectos de cantidad y calidad; es adecuada para valorar los aspectos de las categorías; se basa en aspectos teóricos y científicos; existe relación entre los nombres de títulos con subtítulos en el texto; la estrategia responde al propósito del diagnóstico; y la propuesta es útil y adecuada para el estudio. La segunda especialista tiene una opinión diferente acerca del criterio referido a la claridad; es decir, si el trabajo es formulado con lenguaje apropiado, por lo que otorga una valoración diferente sin expresar comentarios ni sugerencias.

De esta manera, acerca de la valoración interna, la primera especialista otorga una puntuación de 50 y la segunda confiere 49 puntos a los criterios referidos al contenido. Por otra parte, en cuanto a la valoración externa, la primera especialista asigna una puntuación de 50 y la segunda solo 49. Para precisar estos detalles, se muestran los datos de los especialistas y las fichas de valoración que completaron. En consecuencia, al realizar operaciones matemáticas, el resultado cuantitativo de esta evaluación interna y externa refleja 100 y 98 puntos de aprobación según los dos expertos participantes de la evaluación.

Respecto a las valoraciones cualitativas, los resultados cuantitativos son traducidos a niveles al considerar una escala de intervalos, donde se asigna “deficiente” a puntuaciones del 0 a 25 puntos; “bajo”, si la puntuación oscila entre 26 y 59; “regular”, para puntuaciones del 60 al 70; “buena”, si el resultado está entre el 71 y 90; “muy buena”, si la propuesta alcanza un puntaje entre 91 y 100. Además, los niveles deficientes y bajo revelan la opinión de aplicabilidad, que en este caso se determinaría como improcedente, mientras que en opinión de los expertos y por los resultados finales de esta valoración; los niveles regular, buena y muy buena, corresponden al criterio que da a la propuesta su aceptación como procedente para la aplicación en la práctica educativa.

En síntesis, por las valoraciones obtenidas (ver Tabla 4), el modelo alternativo alcanza un puntaje promedio de 99%, por ende, se declara procedente para su aplicación con el objetivo de optimizar los procesos inclusivos de niños con habilidades diferentes en el nivel inicial, por lo que al considerar las recomendaciones para el mejoramiento de dicha propuesta, se infiere que estos resultados se pueden aplicar a otros centros educativos en los diferentes niveles del sistema educativo peruano, siempre y cuando se contemplen los aspectos psicopedagógicos, sociales, culturales del nivel o área donde se pretende aplicar.

TABLA 4. Valoración final de la propuesta

Especialista	Valoración		Puntaje
	Interna	Externa	
Vivian Maribel Villegas Ramos	50	50	100
Edith Marianela Luquillas Rodríguez	49	49	98
Sumatoria del puntaje			198
Promedio final			99
Valoración cualitativa			Muy buena

CONCLUSIONES

La inclusión educativa es un medio que genera progreso, y en las instituciones podría ser propicia la valoración de cada niño desde la potenciación de habilidades diferentes. Por ello, el modelo educativo que se presenta como alternativa sugiere al trabajo cooperativo de los miembros de la comunidad escolar. Así, un planeamiento táctico y estratégico de gestión institucional y pedagógica considera reestructuraciones de documentos de gestión, redistribución de aulas, uso óptimo de medios, materiales y recursos, capacitaciones, talleres, campañas, entre otros, para desarrollar bajo el fin común inclusivo, un sistema que contribuya a la mejora de servicios educativos en el nivel inicial.

En consecuencia, las conclusiones estarán referidas al marco teórico, al trabajo de campo y a la modelación.

En cuanto al uso de la expresión “habilidades diferentes”, es la terminología apropiada para hacer referencia a temas de inclusión educativa, dado que las teorías acerca del desarrollo potencial, plasticidad neuronal y modificabilidad cognitiva estructural son expresiones científicas que comprueban la posibilidad de aprendizaje e incorporación a la vida en comunidad de los niños con habilidades diferentes en la educación básica regular.

La presentación de nuevos modelos educativos contextualizados y con objetivos inclusivos, es el actual requerimiento de la evolución histórica de la inclusión educativa mundial.

Respecto a la gestión educativa, se debe integrar a toda la comunidad escolar y comprometerlos en el fortalecimiento de una educación inclusiva de calidad. Así mismo, en el mejoramiento del servicio edu-

cativo, la incorporación del equipo especializado y psicólogos contribuiría de manera significativa al dinamizar el proceso con estrategias de inclusión de niños con habilidades diferentes.

También, resulta imperiosa la necesidad de capacitar a todo el personal jerárquico, docente y administrativo en los nuevos enfoques inclusivos; así como ejecutar un sistema de motivaciones, participación en actividades de confraternidad, con lo cual mejorarían las relaciones humanas y se establecería un clima institucional favorable al buen desempeño y gestión de los aprendizajes.

Sin embargo, la falta de atención adecuada a los estudiantes con habilidades diferentes refleja apatía, lo que disminuye su seguridad e incrementa su aislamiento. Por ello, es importante combinar todo el proceso de interacción social y apoyo a fin de fomentar el aprendizaje significativo y el desarrollo de diversas capacidades.

Además, los centros educativos deben alentar a todos los padres a participar en la educación de sus hijos, en especial si se imparte una educación inclusiva.

En cuanto al modelo alternativo propuesto, se proporciona estrategias adecuadas y potencialmente eficaces para promover la educación inclusiva en el nivel inicial.

Es más, la redistribución de aulas contribuye a la organización de los espacios y uso óptimo de los recursos orientados a la potenciación de las habilidades diferentes, a través de las diferentes técnicas de intervención.

Y el trabajo cooperativo constituye una estrategia promotora de valores que integra bajo el mismo objetivo a un equipo, lo cual propicia la ponderación y respeto a las diferencias.

SUGERENCIAS

Se sugiere promocionar el término “habilidades diferentes”, eliminando el vínculo con las debilidades, al contrario, como posibilidad de potenciar a cada quien, por su fortaleza, en los ámbitos educativo y social, mediante la capacitación frecuente de padres. Además, se debe incentivar la realización de nuevos estudios sobre modelos educativos que se adapten a la realidad del centro educativo contemplado.

Es indispensable la realización de jornadas de reflexión entre los miembros de la institución sobre las acciones inclusivas anteriores,

construyendo de manera positiva una autocrítica que posibilite identificar las fortalezas y toma de decisiones conjuntas.

Se debe promover actitudes de apertura y proactividad hacia los cambios que sugiere la propuesta inclusiva, cuyo fin es ponderar sus capacidades y revalorar la labor de la comunidad escolar de educación inicial.

Así mismo, se deben incluir proyectos de aprendizaje trimestrales, cuyo producto sea una campaña de sensibilización de los niños hacia la comunidad con el fin de lograr un adecuado sistema de interacciones y superar actitudes negativas entre los niños. Así también, promover en las escuelas para padres talleres de sensibilización y conocimiento de los beneficios de la inclusión, de modo que les permita orientar a sus hijos sobre valores y respeto de habilidades diferentes.

Es indispensable que se aplique el modelo propuesto dentro de proyectos participativos, ya sea en instituciones públicas como privadas.

Por último, es necesario redistribuir las aulas con denominaciones específicas, las cuales se puedan ejecutar como patrón básico para propiciar la implementación de otras alternativas temáticas, como, por ejemplo, minimercado, hospital, museo regionalista, taller de reparaciones, entre otros; e implementar la estrategia del trabajo cooperativo a nivel de redes educativas y fomentar la creación de nuevas estrategias que propicien formación y práctica en valores.

CAPÍTULO SEXTO

Importancia de promover la inclusión en el sistema educativo

En los últimos años se han observado diversas dificultades (ambientales, financieras, actitudinales, etc.) para implementar un sistema inclusivo en la educación. Esto se relaciona con la disponibilidad de docentes especializados, asignación de recursos financieros y educativos, capacitaciones ineficaces, leyes actuales sin rigor de aplicación, entre otros. Esta situación es más alarmante en países menos desarrollados, donde la seguridad y la pobreza plantean obstáculos adicionales a la integración regional, en especial en áreas rurales y suburbanas¹⁷².

Se requiere una estrategia educativa nacional que promueva la equidad y la inclusión, que aproveche los recursos existentes para formar los sistemas educativos. Es probable que la creación de escuelas inclusivas exija un replanteamiento de las funciones de todos los implicados, dado que es responsabilidad de los ministerios, escuelas y comunidades.

172

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Promoting the inclusion of children and young people with disabilities in education in the Arab region: An analysis of existing developments, challenges and opportunities*, París, UNESCO, 2022, disponible en [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383309>].

Para que estos programas educativos inclusivos sean eficientes, las instituciones académicas deben considerar lo siguiente¹⁷³:

- Establecer definiciones claras de los que se entiende por inclusión y equidad en la educación. Esto quiere decir que se debe eliminar la exclusión social que es consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad, de raza, género, capacidades, entre otras.
- Identificar los obstáculos contextuales a la participación y el progreso de los estudiantes. Se requieren mecanismos más sólidos para hacer cumplir el derecho a la educación y exigir a todos los gobiernos que rindan cuentas de sus compromisos.
- Garantizar que los profesores reciben apoyo para promover la inclusión y la equidad. Estas instituciones deben acoger a todos sus estudiantes, en particular a aquellos con habilidades diferentes.
- Diseñar un plan de estudio y los procedimientos de evaluación que contemplar a todos los estudiantes. Esto significa que los docentes de sistemas inclusivos tienen que calibrar la eficacia de sus enseñanzas para todos sus estudiantes, con el fin de que aprendan lo mejor posible.
- Implicar a las comunidades en el desarrollo y aplicación de políticas que promuevan la inclusión y la equidad. Es importante resaltar la participación de las familias. En algunos países, los pares y autoridades educativas cooperan estrechamente en el desarrollo de programas comunitarios para determinados grupos de estudiantes excluidos por su condición social o discapacidad. Por tanto, estos padres deben implicarse en apoyar el cambio para desarrollar inclusión en los centros educativos.

Así mismo, es esencial que se desarrollen campañas de sensibilización sobre ello, actividades que fomenten la convivencia, desarrollen la empatía y se promueva una cultura inclusiva en la comunidad educativa¹⁷⁴.

Además, las entidades gubernamentales, en conjunto con las entidades privadas y estatales, busquen la manera de mejorar los programas educativos orientados al reconocimiento de la igualdad de oportunidades de todos los niños, jóvenes y adultos con habilidades diferentes¹⁷⁵.

174 MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR. *Programa de sensibilización*, Quito, Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011, disponible en [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/PLAN_DE_SENSIBILIZACION_100214.pdf].

175 YURY ALEXANDRA LÓPEZ CAICEDO y MARÍA YENEY CARTAGENA MORENO. “Proyecto ‘CUE sin barreras’: Estrategias de sensibilización para una cultura institucional de reconocimiento de la discapacidad desde la diversidad funcional, en aporte al compromiso No. 002 de la política de diversidad e inclusión de la Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt” (tesis de especialización), Medellín, Colombia, Universidad CES, 2021, disponible en [<https://repository.ces.edu.co/items/9f3e75fc-bod9-4bf7-bc32-95a9b5ba0e3c>].

REFERENCIAS

- ABU-HERAN, N.; A. ABUKHAYRAN, J. DOMINGO y M. P. PÉREZ GARCÍA. “Percepciones y expectativas de los docentes palestinos hacia la inclusión educativa en el distrito de Belén”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 12, n.º 2, 2014, pp. 461 a 482, disponible en [<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1614>].
- ACOSTA RODRÍGUEZ, MORELLA. “La perspectiva vygotskiana y el aprendizaje: Una reflexión necesaria en la práctica educativa”, *Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, vol. 5, n.º 12, 2013, pp. 109 a 117, disponible en [<https://revistas.uclave.org/index.php/teacs/article/view/1618>].
- AJA QUIROGA, LOURDES. “Gestión de información, gestión del conocimiento y gestión de la calidad en las organizaciones”, *ACIMED*, vol. 10, n.º 5, 2002, disponible en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352002000500004].
- ÁVILA DURÁN, ANA LUCÍA y VICTORIA E. ESQUIVEL CORDERO. *Educación inclusiva en nuestras aulas*, San José, C. R., Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009, disponible en [<https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/1eefddf634a4762674b11e543122a2d983280aff.pdf>].
- BANCO MUNDIAL. *Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*, Washington, D. C., Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, 2011, disponible en [<https://documents1.worldbank.org/curated/en/264751468321854912/pdf/644870WP00SPAN00Box0361538BoPUBLICo.pdf>].
- BAUTISTA C., NELLY PATRICIA. *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*, 2.ª ed., Bogotá, Manual Moderno, 2021.

- BELLO, JOSÉ ROBERTO. “Currículo, didáctica y evaluación por competencias. Análisis del enfoque socioformativo”. *Cuadernos Unimetanos*, n.º 21, 2010, pp. 47 a 48, disponible en [<http://openjournal.unimet.edu.ve/index.php/Cuadernos-Unimetanos/article/view/175>].
- BERGAMINO VARILLAS, JUAN PABLO. “Discapacidad visual, competencias y empleabilidad en el Perú”, 360: *Revista de Ciencias de la Gestión*, n.º 3, 2018, pp. 84 a 108, disponible en [<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/360gestion/article/view/20281>].
- BERMEO, MARÍA JOSÉ y DIANA RODRÍGUEZ GÓMEZ. *Respiramos inclusión en espacios educativos. Propuesta metodológica para educadores*, Quito, ACNUR, 2015, disponible en [<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2016/10267.pdf>].
- BERNALDO DE QUIRÓS ARAGÓN, MÓNICA. *Psicomotricidad: Guía de evaluación e intervención*, Madrid, Pirámide, 2012.
- BISQUERRA ALZINA, RAFAEL (coord.). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, 2010.
- BUNDY, ANITA C. y SHELLY J. LANE. *Sensory integration: Theory and practice*, Filadelfia, F. A. Davis Company, 2020.
- CABRERA VILLÓN, CAROLA CATALINA BEATRIZ. “Desarrollo humano y resiliencia: Guía para potenciar ambientes escolares resilientes, desde la experiencia de la comunidad educativa Hilando Arte” (tesis de maestría), Guayaquil, Universidad de Guayaquil, 2016.
- CASTELLANOS MORA, YOLANDA PATRICIA y MARTHA ESPERANZA MELO TINJACÁ. “Estrategias de integración sensorial en la educación infantil”, *Foro Educativo*, n.º 34, 2020, pp. 53 a 76, disponible en [<https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/2360>].
- CASTRO KIKUCHI, LUIS. *Diccionario de ciencias de la educación*, Lima, Ceguro Editores, 2005.

- CEJAS, ADRIÁN. “Gestión educativa”, *Integra Educativa*, vol. 2, n.º 3, 2009, pp. 215 a 231, disponible en [<http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/no3a10.pdf>].
- CELORIO, GEMA y ALICIA LÓPEZ DE MUNAIN (coords). *Diccionario de educación para el desarrollo*, España, Hegoa, 2007.
- CHOZA BARTRA, TABATA. “Percepciones de docentes de colegios privados regulares de Lima sobre el programa de inclusión escolar” (tesis de pregrado), Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2012, disponible en [<https://tesis.pucp.edu.pe/items/5fd5a01c-f909-4627-a038-4d71916af764>].
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ. Ley N.º 28044 de 29 de julio de 2003, “Ley General de Educación” Lima, 2003, disponible en [<https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>].
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE ENTRE RÍOS. *Inclusión educativa: El desafío de enseñar y aprender en y para la diversidad. Documento de apoyo a los lineamientos curriculares para la educación inicial*, Argentina, Dirección de Educación Inicial, 2010, disponible en [<https://inclusioncalidadeducativa.files.wordpress.com/2019/09/305361837-inclusion-educativa-el-desafio-de-ensenar-y-aprender-en-y-para-la-diversidad.pdf>].
- CONSEJO PARA PREVENIR Y ELIMINAR LA DISCRIMINACIÓN DE LA CIUDAD DE MÉXICO. *Lenguaje incluyente y no discriminatorio en la actuación de la administración pública de la ciudad de México*, México, D. F., COPRED, 2018, disponible en [https://paot.org.mx/micrositios/Genero_medio_ambiente/pdf/SECCION_LENGUAJE_INCLUYENTE/3_Lenguaje-incluyente-y-no-discriminatorio.pdf].
- CRUZ VADILLO, RODOLFO. “Integración e inclusión educativa vs. integración e inclusión excluyente: Un desafío educativo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, n.º 63, 2014, pp. 1.285 a 1.290, disponible en [<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/669>].

CUEVAS, KIMBERLY y MARTHA ANN BELL. "Infant attention and early childhood executive function", *Child Development*, vol. 85, n.º 2, pp. 397 a 404, disponible en [<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3766399/>].

DE LA BARRERA, MARÍA LAURA y DANILO DONOLO. "Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje", *Revista Digital Universitaria*, vol. 10, n.º 4, 2009, pp. 1 a 18, disponible en [<https://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>].

DEFENSORÍA DEL PUEBLO. *El derecho a la educación inclusiva: Barreras en la implementación de los servicios públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas*, Informe Defensorial n.º 183, Lima, MICDPD, 2019, disponible en [<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>].

DELORS, JACQUES. *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (compendio)*, París, UNESCO, 1996, disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa].

DÍAZ REYES, MARITZA. "Nivel de desarrollo psicomotor en niños de cinco años que egresan del nivel inicial de una institución educativa privada del Callao" (tesis de maestría), Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, 2020, disponible en [<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/da28b6f3-e718-48a8-b0c9-d0f1e7339fe5>].

DÍAZ-CABRIALES, ALEJANDRO; AZUCENA VILLA OGANDO, JORGE ALFONSO CARMONA SOTO, YARIMAR I. DÍAZ RODRÍGUEZ, YAIR OLVERA, FABIO MUÑOZ JIMÉNEZ, MARIO GEA, JACQUELINE GÓMEZ RODRÍGUEZ y PEDRO ISAAC GARCÍA OCAÑA. *Neuroeducación, de lo científico a lo práctico*, Durango, México, Asociación Normalista de Docentes Investigadores, 2021, disponible en [<https://www.andiac.org/publicaciones/LIBRO%20NEUROEDUCACI%C3%93N,%20DE%20LA%20TEOR%C3%8DA%20A%20LA%20PR%C3%81CTICA.pdf>].

DUER, CAROLINA. “La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional”, *Diálogos del SITEAL. Conversación con Flavia Terigi*, 2015, p. 1 a 11.

FERNÁNDEZ ALLES, MARILUZ y CARMEN CAMELO ORDAZ. “La gestión de los equipos de dirección de las *joint ventures* desde un enfoque de recursos humanos”, *Universia Business Review*, n.º 41, 2014, pp. 40 a 59, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/433/43330207003.pdf>].

FERNÁNDEZ BATANERO, JOSÉ MARÍA y ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ. “El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva”, *Estudios sobre Educación*, vol. 24, 2013, pp. 83 a 102, disponible en [<https://dadun.unav.edu/handle/10171/29565>].

FERNÁNDEZ NÚÑEZ, LISSETTE. “¿Cuáles son las técnicas de recogida de información?”, *Butlletí LaRecerca*, ficha n.º 3, 2005, disponible en [<https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha3-cast.pdf>].

FERREIRO GRAVIÉ, RAMÓN. *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: Una nueva forma de enseñar y aprender*, México, D. F., Trillas, 2007.

FERREYRA MONGE, ERNESTO. *Henri Wallon. Análisis y conclusiones de su método dialéctico*, Buenos Aires, Asociación Argentina de Psicomotricidad, 2009.

FIALLO RODRÍGUEZ, JORGE y JULIO CEREZAL MEZQUITA. *Cómo investigar en pedagogía*, La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 2005.

FRANCKE BALLVE, PEDRO; CARLOS CORDERO y LUIS MIGUEL DEL ÁGUILA. *Plan de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad 2003-2007: Balance y propuestas*, Lima, Congreso del Perú, 2006.

GARCÍA FERNÁNDEZ, ALICIA. “La atención educativa al alumnado de educación especial en Europa”, *Revista Española de Educación Comparada*, n.º 24, 2014, pp. 199 a 222, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4985751>].

GARCÍA GONZÁLEZ, ENRIQUE. *Vygotsky: La construcción histórica de la psique*, México, D. F., Trillas, 2008.

GARCÍA REYNOSO, LAURA DANIELA. “Funciones ejecutivas en adultos jóvenes con epilepsia generalizada” (tesis de maestría), Puebla, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2022, disponible en [<https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/13838e9f-98ea-4377-b913-4a2bdc390241>].

GIBBS, GRAHAM. *El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 2012.

GÓMEZ BEZARES, FERNANDO; JOSÉ ANTONIO MADARIAGA, JAVIER SANTIBÁÑEZ y AMAIA APRAIZ. *Finanzas de empresa (selección de lecturas)*, España, Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso, 2013, disponible en [<https://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1290/1290.pdf>].

GONZÁLEZ MORENO, CLAUDIA XIMENA. “Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares”, *Revista de la Facultad de Medicina*, vol. 63, n.º 2, 2015, pp. 235 a 241, disponible en [<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/47983>].

GRIMAL COSTAS, IRIS. “Hacia una educación emocional creativa aplicable en un aula de ciclo inicial de primaria” (tesis de pregrado), Barcelona, Universidad Internacional de La Rioja, 2017, disponible en [<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5716/GRIMAL%20COSTAS%2C%20IRIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].

HAMANN, KATHARINA; FELIX WARNEKEN, JULIA R. GREENBERG y MICHAEL TOMASELLO. “Collaboration encourages equal sharing in children but not in chimpanzees”, *Nature*, vol. 476, 2011, pp. 328 a 331, disponible en [https://www.eva.mpg.de/documents/Nature/Hamann_Collaboration_Nature_2011_1552393.pdf].

INACAP. *Modelo educativo institucional*, Santiago de Chile, Universidad Tecnológica de Chile, 2009.

- IZQUIERDO, LUIS R.; JOSÉ M. GALÁN, JOSÉ I. SANTOS y RICARDO DEL OLMO. “Modelado de sistemas complejos mediante simulación basada en agentes y mediante dinámica de sistemas”, *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, n.º 16, 2008, pp. 85 a 112, disponible en [<https://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/1391>].
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, KENNETH. “Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo”, *Educación*, vol. 33, n.º 2, 2009, pp. 95 a 107, disponible en [<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/507>].
- KARPATI, FALISHA J.; CHIARA GIACOSA, NICHOLAS E. V. FOSTER, VIRGINIA B. PENHUNE y KRISTA L. HYDE. “Dance and the brain: A review”, *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1337, n.º 1, 2015, pp. 140 a 146, disponible en [<https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/nyas.12632>].
- KLINGLER KAUFMAN, CYNTHIA y GUADALUPE VADILLO BUENO. *Psicología cognitiva: Estrategias en la práctica docente*, México, D. F., McGraw-Hill, 2000.
- KOHLER HERRERA, JOHANNA. “Felicidad y modificabilidad cognitiva”, *Liberabit. Revista de Psicología*, n.º 10, 2004, pp. 68 a 81, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/686/68601008.pdf>].
- LANUEZ BAYOLO, MIGUEL; MARÍA MARTÍNEZ LLANTADA y VICENTA PÉREZ FERNÁNDEZ. *El maestro y la investigación educativa en el siglo XXI*, La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 2010.
- LEDESMA AYORA, MARCO. *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*, Cuenca, Ecuador, Universidad Católica de Cuenca, 2014.
- LOOR DELGADO, ANA KARINA y SILVIA MONSERRATE SUÁSTEGUI SOLÓRZANO. “Fundamentos teóricos del aprendizaje por descubrimiento para el fortalecimiento del desempeño académico”, *Polo del Conocimiento*, vol. 7, n.º 9, 2022, pp. 1.247 a 1.258, disponible en [<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4629>].

- LÓPEZ BUENO, HELENA. “Detección y evaluación de necesidades educativas especiales: Funciones del psicólogo como personal implicado en la atención a la diversidad desde los servicios educativos”, *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, vol. 18, n.º 2, 2012, pp. 171 a 179, disponible en [<https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2012v18n2a8.pdf>].
- LÓPEZ CAICEDO, YURY ALEXANDRA y MARÍA YENEY CARTAGENA MORENO. “Proyecto ‘CUE sin barreras’: Estrategias de sensibilización para una cultura institucional de reconocimiento de la discapacidad desde la diversidad funcional, en aporte al compromiso No. 002 de la política de diversidad e inclusión de la Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt” (tesis de especialización), Medellín, Colombia, Universidad CES, 2021, disponible en [<https://repository.ces.edu.co/items/9f3e75fc-bod9-4bf7-bc32-95a9b5ba0e3c>].
- MANGA, DIONISIO y FRANCISCO RAMOS. “El legado de Luria y la neuropsicología escolar”, *Psychology, Society & Education*, vol. 3, n.º 1, 2002, pp. 1 a 13, disponible en [<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psy/article/view/443>].
- MARTÍN DOMÍNGUEZ, DELIA. *Psicomotricidad e intervención educativa*, Madrid, Ediciones Pirámide, 2008.
- MARTÍN IZARD, JUAN FRANCISCO. “La mediación en los programas de enseñar a pensar como actos didácticos interactivos”, *Aula*, vol. 9, 1997, pp. 123 a 137, disponible en [<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/3485>].
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, LUIS MANUEL. “La responsabilidad social corporativa en las instituciones educativas”, *Estudios sobre Educación*, vol. 27, 2014, pp. 169 a 191, disponible en [<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/491>].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR. *Programa de sensibilización*, Quito, Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011, disponible en [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/PLAN_DE_SENSIBILIZACION_100214.pdf].

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Resolución Suprema N.º 001-2007-ED de 7 de enero de 2007 “Aprueban Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú”, Lima, MINEDU, 2007, disponible en [<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170501-001-2007-ed>].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. *Guía para la inclusión educativa en el segundo ciclo de educación inicial*, Lima, Corporación Gráfica Navarrete, 2010.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. *Rutas del aprendizaje*, Lima, MINEDU, 2015.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Resolución Ministerial N.º 344-2022-MINEDU de 15 de agosto de 2022, “Aprobar el Plan Estratégico Institucional - PEI del Ministerio de Educación, periodo 2019 - 2026 modificado, el mismo que como anexo forma parte integrante de la presente Resolución”, Lima, MINEDU, 2022, disponible en [<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3348288-344-2022-minedu>].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA. *Las relaciones entre familia y escuela: Experiencias y buenas prácticas*, Madrid, Secretaría General Técnica, 2015, disponible en [<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:290c0561-c44e-493f-8aba-776114a84d2a/23encuentroconsejoscolares-pdf.pdf>].
- MOJICA, MIRIAM. “La inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista en las escuelas en la ciudad de México” (tesis de doctorado), Londres, Universidad de Manchester, 2012, disponible en [<https://institutodomus.org/node/184>].
- MOLINA ORTIZ, MARIELA. “Estrategias didácticas de sensibilización sobre el proceso de inclusivo para maestras y maestros de pre-básica del Centro Educativo Alborada” (tesis de especialización), Cuenca, Ecuador, Universidad de Cuenca, 2010, disponible en [<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2847>].
- MORALES MENDOZA, LUISA AIDÉ. “Incidencia de los principios teóricos de Jerome Bruner en la resolución de problemas” (tesis de maestría), Pamplona, Colombia, Universidad de Pamplona, 2021.

MULSOW G., GLORIA NATACHA. “Desarrollo emocional: Impacto en el desarrollo humano”, *Educação*, vol. 31, n.º 1, 2008, pp. 61 a 65, disponible en [<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2759>].

NARVÁEZ, JONNATHAN HARVEY y OLGA NATHALIA MORENO DE LA CRUZ. “Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, fundamentos y aplicabilidad en América Latina y el Caribe: Revisión sistemática de literatura científica”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 18, n.º 1, 2022, pp. 29 a 51, disponible en [<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/7332>].

OKUDA BENAVIDES, MAYUMI y CARLOS GÓMEZ RESTREPO. “Métodos en investigación cualitativa: triangulación”, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, n.º 1, 2005, pp. 118 a 124, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>].

OPERTTI, RENATO. “Inclusión educativa: El camino del futuro. Un desafío para compartir”, en *48.ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008*, Ginebra, UNESCO, 2008, pp. 1 a 16.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*, París, UNESCO, 2000, disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa].

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*, París, UNESCO, 2005, disponible en [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>].

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*, Lima, UNESCO Perú, 2011, disponible en [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162>].

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos*, París, UNESCO, 2015, disponible en [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>].
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*, París, UNESCO, 2020, disponible en [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>].
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*, París, UNESCO, 2021, disponible en [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>].
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Promoting the inclusion of children and young people with disabilities in education in the Arab region: An analysis of existing developments, challenges and opportunities*, París, UNESCO, 2022, disponible en [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383309>].
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, 2.^a ed., Lima, OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2007, disponible en [<https://consultaprevia.cultura.gob.pe/sites/default/files/pi/archivos/Convenio%20169%20de%20la%20OIT.pdf>].
- ORTIZ OCAÑA, ALEXANDER. *Neuroeducación: ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?*, Bogotá, Ediciones de la U, 2015.
- PALACIOS, AGUSTINA. *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, CERMI, 2008, disponible en [<https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>].

PANSIRI, NKOBİ y PHILIP BULAWA. "Parents' participation in public primary schools in Botswana: Perceptions and experiences of headteachers", *International Education Studies*, vol. 6, n.º 5, 2013, pp. 68 a 77, disponible en [<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/25537>].

PEDRAJA REJAS, LILIANA; EMILIO RODRÍGUEZ PONCE y CARLOS VILLARROEL GONZÁLEZ. "Los estilos de liderazgo y la gestión de recursos humanos: Una reflexión acerca del impacto sobre el desempeño de los estudiantes en la educación media", *Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería*, vol. 20, n.º 3, 2012, pp. 376 a 385, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4125752>].

PÉREZ MORGAN, BLANCA. *La inclusión de la niñez con discapacidad*, Montevideo, Instituto Interamericano del Niño, 2002, disponible en [<http://www.iin.oea.org/proder/discapacidad/Inclusion.Discapacidad.pdf>].

PRÍNCIPE ARGOMEDO, HILMER GABINO. "Autoestima en padres de estudiantes con habilidades diferentes de una institución educativa especial, Chimbote, 2016" (tesis de pregrado), Chimbote, Perú, Universidad Católica de Los Ángeles Chimbote, 2018, disponible en [<https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/2891>].

QU, LI. "Two is better than one, but mine is better than ours: Preschoolers' executive function during co-play", *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 108, n.º 3, 2011, pp. 549 a 566, disponible en [<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096510001694?via%3Dihub>].

RAMENZONI, VERÓNICA C.; MICHAEL A. RILEY, KEVIN SHOCKLEY y AIMEE A. BAKER. "Interpersonal and intrapersonal coordinative modes for joint and single task performance", *Human Movement Science*, vol. 31, n.º 5, 2012, pp. 1.253 a 1.267, disponible en [<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167945711001771?via%3Dihub>].

- RAMÍREZ TALLEDO, PATRICIA MILAGROS. “Adaptaciones curriculares en aulas inclusivas: Un estudio comparativo entre instituciones educativas particulares católicas y laicas de educación primaria de la ciudad de Lima” (tesis de maestría), Lima, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, 2019, disponible en [<https://repositorio.unife.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/fafd5f2f-c942-46ce-b47e-c80faeca4cb6/content>].
- RIERA ROMERO, GEMMA. “El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, n.º 2, 2011, pp. 133 a 149, disponible en [https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/5_2_009].
- RODRÍGUEZ AROCHO, WANDA C. y ANTOINETTE ALOM ALEMÁN. “El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje”, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, 2009, pp. 1 a 21, disponible en [<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9520>].
- ROJAS VALLADARES, ADALIA LISETT; MARÍA ANTONIA ESTÉVEZ PICHES y YIDEIRA DOMÍNGUEZ URDANIVIA. “La formación psicopedagógica del docente como ámbito profesional”, *Revista Conrado*, vol. 14, n.º 62, 2018, pp. 266 a 271, disponible en [<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/716>].
- RUIZ CARRILLO, EDGARDO y LUIS BENJAMÍN ESTREVEL RIVERA. “Vigotsky: La escuela y la subjetividad”, *Pensamiento Psicológico*, vol. 8, n.º 15, 2010, pp. 135 a 145, disponible en [<https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf>].
- RUIZ DE GARAVITO, ROSA IRENE. “Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una institución educativa del Callao” (tesis de maestría), Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, 2010, disponible en [<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/5b1681e4-720d-4866-873a-80ef000aa96c>].

- SAAVEDRA ELESURU, LUPE ROSAURA. “La actitud docente y su relación con la inclusión educativa en la institución emblemática Faustino Maldonado, Pucallpa, Ucayali - 2020” (tesis de maestría), Ucayali, Perú, Universidad Nacional de Ucayali, 2021, disponible en [<https://repositorio.unu.edu.pe/items/fc01289a-ea26-4ccf-b65c-9980ef6b8ae2>].
- SÁNCHEZ CONTRERAS, MARÍA FERNANDA. “Sostenibilización curricular y adaptación al entorno virtual de la formación del profesorado. Un enfoque sistémico” (tesis doctoral), España, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2019, disponible en [<https://portalcientifico.uned.es/documentos/5f63fc9129995274fc8e92e1>].
- SANDOVAL CASIMILAS, CARLOS. *Investigación cualitativa*, Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2002.
- SANZ PONCE, ROBERTO y AURELIO GONZÁLEZ BERTOLÍN. “La educación sigue siendo un ‘tesoro’. Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. IX, n.º 25, 2018, pp. 157 a 174, disponible en [<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/283>].
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*, México, D. F., Secretaría de Educación Pública, 2010, disponible en [https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/gZyqwPtsiv-1Guia_Inclusion_PEC.pdf].
- SENGE, PETER. *La danza del cambio: Los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*, Barcelona, Norma, 2000.
- SOLANO ZAPATA, RUTH RUBETH. “Conocimiento sobre educación inclusiva en los docentes del nivel inicial de colegios estatales del distrito de Bellavista, Callao” (tesis de maestría), Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, 2010 disponible en [<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/a9070009-3eaa-4986-acb3-c3d755df37d9>].

- SUÁREZ PALACIO, PAULA ANDREA y MARIBEL VÉLEZ MÚNERA. “El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental”, *Psicoespacios*, vol. 12, n.º 20, 2018, pp. 173 a 197, disponible en [<https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/1046>].
- TIMÓN MAGARZO, RICARDO; FERNANDO DOMÉNECH BETORET y PILAR MONFERRER FÁBREGA. “Hacia una gestión de la diversidad más inclusiva”, *Didac*, vol. 47, 2006, pp. 9 a 16, disponible en [<https://didac.iberomx.mx/index.php/didac/issue/view/30/DIDAC%2047>].
- TOBÓN TOBÓN, SERGIO y ADLA JAIK DIPP (coords.). *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*, México, Red Durango de Investigadores Educativos, 2012, disponible en [https://redie.org.mx/posts/aplicacion_competencias.pdf].
- TRUJILLO FLÓREZ, LUIS MARTÍN. *Teorías pedagógicas contemporáneas*, Bogotá, Fundación Universitaria del Área Andina, 2017, disponible en [<https://digitk.areandina.edu.co/entities/publication/bce01c8a-06cc-405d-827a-5d93bbb573e9>].
- VÁSQUEZ BARDALES, LILIANA YSABEL. “Actitudes de los profesores hacia la inclusión de escolares en un Centro de Educación Básica Especial de Bellavista” (tesis de maestría), Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, 2010, disponible en [<https://repositorio.usil.edu.pe/items/9d9dd5ae-20f8-44bd-9c85-51f0fd4895a4>].
- VÁSQUEZ HERRERA, EVANGELINA (coord.). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, México, D. F., Secretaría de Educación Pública, 2010.
- XOMSKAYA, EVGENIA. “La escuela neuropsicológica de A. R. Luria”, *Revista Española de Neuropsicología*, vol. 4, n.º 2-3, 2002, pp. 130 a 150, disponible en [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011222>].



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en julio de 2026

Se compuso en caracteres Minion Pro de 11 y 9 pts.

Bogotá, Colombia