

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**La inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial:
Un Estado del Arte**

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachillera
en Educación presentado por:

Arce Vargas, Milena

Asesor

Sanchez Huarcaya, Alex Oswaldo

Lima, 2020

Resumen: El nivel inicial resulta una etapa favorable para promover el uso de la inteligencia interpersonal en los niños, debido a su heterogeneidad y al hecho de que, al no contar con criterios de admisión, instaura un clima de apertura. Siendo el aula un reflejo de la sociedad, es indispensable fomentar habilidades interpersonales en los estudiantes, considerando como principio fundamental, la inclusión, y reconociendo los beneficios que aporta a todo el cuerpo estudiantil, presenten habilidades especiales o no. Por ello, el objetivo del presente Estado del Arte es describir cómo se promueve la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial, a través de una metodología que se apoya en matrices. El Estado del Arte, cabe resaltar, es un estudio documental que recoge investigaciones previas en relación a un tema determinado, con el fin de generar reflexiones al respecto e incentivar nuevos puntos de investigación. En este caso, los estudios empíricos consultados (artículos y tesis) cuentan con un horizonte temporal entre los años 2002 y 2018, y recogen aspectos importantes que conforman la estructura del trabajo. Como parte de las reflexiones finales, brevemente, es imprescindible que el docente maneje la conceptualización respecto a la inteligencia interpersonal para promoverla en las aulas, al igual que conocer la situación actual de los colegios sobre prácticas inclusivas y reconocer su importancia. Acoger la diversidad utilizando diferentes estrategias, coloca al estudiante en el centro del sistema educativo e instaura los pilares de una sociedad justa, equitativa e inclusiva.

Palabras clave: inteligencia interpersonal, educación inicial, educación inclusiva, estrategias pedagógicas.

Abstract: The kindergarten level is a favorable stage to promote the use of interpersonal intelligence in children, due to its heterogeneity and the fact that, as it does not have admission criteria, it establishes an open environment. Since the classroom is a reflection of society, it is essential to promote interpersonal skills in students, considering inclusion as a fundamental principle, and recognizing the benefits it brings to the entire student body, whether they present special abilities or not. Therefore, the objective of the present State of the Art is to describe how interpersonal intelligence is promoted in inclusive classrooms of the kindergarten level, through a methodology that is based on matrices. The State of the Art, it should be noted, is a documentary study that collects previous research on a specific topic, in order to generate reflections on the matter and encourage new research points. In this case, the empirical studies consulted (articles and theses) have a time horizon between 2002 and 2018, and include important aspects that make up the structure of the work. As part of the final reflections, briefly, it is essential that the teacher manages the conceptualization regarding interpersonal intelligence to promote it in the classrooms, as well as knowing the current situation of schools on inclusive practices and recognizing its importance. Embracing diversity using various strategies places the student at the center of the educational system and establishes the pillars of a just, equitable and inclusive society.

Keywords: interpersonal intelligence, kindergarten education, inclusive education, pedagogic strategies.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL EN EL MARCO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	6
1.1. COMPRENDIENDO LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL	6
1.2. RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA INTERPERSONAL Y EL CEREBRO, EL CONTEXTO Y LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	8
2. PRECISIONES RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	11
2.1. SITUACIÓN ACTUAL RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	11
2.2. IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN AULAS DE NIVEL INICIAL	14
3. LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL EN AULAS INCLUSIVAS DE NIVEL INICIAL	16
3.1. PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL EN AULAS INCLUSIVAS DEL NIVEL INICIAL	16
3.2. IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL EN AULAS INCLUSIVAS DE NIVEL INICIAL	22
REFLEXIONES FINALES	24
REFERENCIAS	25

INTRODUCCIÓN

Tanto en la esfera familiar como escolar, las preconcepciones respecto a las diferencias de los demás son asimiladas y extendidas, limitando las relaciones interpersonales de los niños, al igual que aquellas que pueden construir al ser adultos. El ser humano suele colocarse a sí mismo como ejemplo de normalidad y al conocer a alguien que no cumple con sus características, lo rechaza.

El tema: la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas de nivel inicial, fue elegido a partir de dos experiencias personales. La primera, fue una visita a una escuela japonesa, a propósito de un intercambio estudiantil, en el que se apreció poco énfasis en el desarrollo de habilidades interpersonales. Los niños mostraban inseguridad al hablar, sobre todo con extranjeros, la cual incrementaba según su nivel educativo, al mismo tiempo que cierto rechazo por lo ajeno a su cultura.

La segunda experiencia fue como profesora de apoyo de un niño con Trastorno de la Comunicación Social (TCS), producido por un retraso en su sistema nervioso central que ocasiona un déficit en la pragmática. La falta de dominio del lenguaje afectaba su eficacia comunicativa, participación social y establecimiento de interacciones positivas. Sin embargo, se advirtió una mejora en sus habilidades sociales al encontrarse rodeado de compañeros denominados “regulares”.

Trabajando desde la línea de investigación, temas transversales, propuesta por la Facultad de Educación de la PUCP, por medio del presente Estado del Arte se busca resolver el problema de investigación: ¿cómo se promueve la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial? Teniendo, precisamente, el objetivo de describir cómo se promueve la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial.

El Estado del Arte es una investigación documental que recoge la información de indagaciones anteriores sobre un objeto de estudio en específico, y promueve la reflexión en torno a este. Los criterios de búsqueda de fuentes se basan en su pertinencia, confiabilidad y vigencia. Esta última, se refiere a un horizonte temporal no mayor a los veinte años, con excepción de fuentes primarias trascendentales para la elaboración del estudio.

La metodología empleada se apoya en matrices. La primera, permitió establecer la línea de investigación, el problema y tema de estudio; la segunda, recolectar fuentes en base a sus datos bibliográficos, palabras clave, tipo (artículos, informes, libros y tesis, en este caso) y fuentes de información. En este caso, la base de datos Academia.edu, Google Books, International Montessori Schools y ResearchGate; además de repositorios digitales de universidades nacionales y extranjeras. La tercera, posibilitó la selección de veinte investigaciones, agrupadas según ideas comunes que más tarde se convertirían en los títulos y subtítulos que conforman el trabajo.

La revisión realizada ha demostrado que se trata de un campo abordado desde 1983, año en el que Howard Gardner introdujo la teoría de las inteligencias múltiples. Sin embargo, a pesar de consultar fuentes primarias y secundarias, más actuales, no se encontró una investigación en la que se otorguen definiciones y estrategias, simultáneamente, en entornos inclusivos.

Así pues, el Estado del Arte se divide en apartados y concluye con reflexiones finales. El primero se denomina: la inteligencia interpersonal en el marco de las inteligencias múltiples, desarrollando los subtemas: comprendiendo la inteligencia interpersonal y relación entre la inteligencia interpersonal y el cerebro, el contexto y la inteligencia intrapersonal. El segundo, precisiones respecto a la inclusión educativa, presenta los subtítulos: situación actual respecto a la inclusión educativa e importancia de la inclusión educativa en aulas de nivel inicial. El tercero, por último, bajo el nombre: la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas de nivel inicial, contiene las secciones: promoción de la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial e importancia de la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas de nivel inicial.

Por todo ello, la indagación permite constatar que la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial se promueve como parte de las sesiones de clase. Por medio de un clima de apertura, teniendo como centro de la educación al niño y sus necesidades específicas, cada estrategia instaura los pilares de una sociedad justa, equitativa e inclusiva.

1. LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL EN EL MARCO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Howard Gardner revolucionó el concepto sobre inteligencia, introduciendo la teoría de las inteligencias múltiples con la publicación de su libro *Frames of mind*, en el año 1983 y vinculando cada tipo de inteligencia a un dominio específico del cerebro. De entrada, se definirá la denominada “inteligencia interpersonal”, desde las investigaciones de Capie (2006), Ellingson (2007), González (2012) y Hoekstra (2014). Mostrando, además, tanto su relación con otros factores presentes en la vida del niño como su capacidad para establecer relaciones interpersonales según Ellingson (2007), el liderazgo en la perspectiva de González (2012), y la consideración de la empatía como base de su actuación.

1.1. COMPRENDIENDO LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL

En base a la investigación realizada por Gardner (1983), cuyo producto resulta ser la teoría de las inteligencias múltiples, en el siguiente apartado se elaborará una revisión sobre la definición de inteligencia interpersonal a partir de autores con diversos horizontes temporales. Estos serán organizados según criterio de antigüedad.

Primero, Capie (2006) reconoció la inteligencia interpersonal como parte de las “inteligencias personales” de Gardner, capaz de influenciar la elección de una carrera profesional a futuro y la definió como una capacidad para guiar la actuación según la identificación de los sentimientos del otro. Ellingson, de forma similar, señaló en el año 2007 a la inteligencia interpersonal como una habilidad para orientar acciones en base a la identificación de sentimientos, incluso los ocultos.

González (2012), por su parte, percibe este tipo de inteligencia, más bien, como una capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas, vinculada con el liderazgo, la comunicación eficiente y la comprensión por el otro en mayor medida que por uno mismo. En este punto, Hoekstra (2014) difiere ya que en su perspectiva la inteligencia interpersonal se define como el entendimiento por el otro y faculta un

profundo autoconocimiento. Esta, además, es asociada por la autora con el establecimiento de interacciones favorables y el desarrollo de estrategias tanto actitudinales como comunicativas.

La inteligencia interpersonal, así pues, en el marco de las inteligencias múltiples, es definida como una capacidad, y al mismo tiempo, como una habilidad. En ambas definiciones respaldadas por Gardner (1983), la inteligencia interpersonal posibilita una actuación empática con las demás personas; ello incluye comprender el sentir del otro y considerar sus sentimientos al interactuar con él o ella.

Las personas con altos niveles de dominio en este tipo de inteligencia, se caracterizan, primero, por tener la capacidad de trabajar en equipo. El estudiante escucha a sus pares, juega con ellos, resuelve problemas con su ayuda e identifica sus sentimientos. Existe una marcada preferencia, asimismo, por el trabajo en grupos, de forma cooperativa y por participar en tantas actividades sociales como le sea posible (Ellingson, 2007).

Segundo, la capacidad de establecer relaciones con facilidad, según Capie (2006), se evidencia en niños que basan su comunicación e interacciones en la identificación de los sentimientos de los demás. Este entendimiento, después, es abordado por Hoekstra (2014, p.4): “Those who have strong interpersonal intelligence are good at understanding other people and gauging their emotions, motivations and intentions. This makes them very flexible in their approach and can therefore interact well with others”.¹

Tercero, la capacidad innata de liderar grupos, según González (2012), incluye la comunicación eficiente y el entendimiento del otro. El liderazgo repercute, incluso, en la elección de una profesión en el futuro. Como ejemplo, Gardner (1983) señala políticos y líderes religiosos, padres y docentes habilidosos e individuos pertenecientes a carreras de ayuda, como terapeutas, consejeros o shamanes (Capie, 2006).

¹ “Aquellos con una fuerte inteligencia interpersonal son buenos entendiendo a otras personas y midiendo sus emociones, motivaciones e intenciones. Esto los vuelve muy flexibles en su aproximamiento y pueden, después, interactuar bien con los demás”. Traducción libre.

Las tres características muestran un perfil resumido del niño con inteligencia interpersonal. No solo disfruta del trabajo en equipo, sino que posee las habilidades necesarias para llevarlo a cabo con éxito, las cuales, le permiten relacionarse adecuadamente con otros, considerar los sentimientos de los demás al actuar y consolidar su autoconocimiento. Asimismo, el liderazgo, al ser una característica de personas con inteligencia interpersonal desarrolla el altruismo en los menores, pudiendo repercutir incluso, como establece Capie (2006), en la elección de una carrera humanitaria en el futuro.

12 RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA INTERPERSONAL Y EL CEREBRO, EL CONTEXTO Y LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

La teoría de las inteligencias múltiples incluye un grupo denominado “inteligencias personales”, conformado por la inteligencia interpersonal e intrapersonal, y al igual que el resto de las inteligencias de Gardner (1983), se relaciona con una parte específica del cerebro. Su desarrollo, así pues, depende del contexto en el que el individuo se desenvuelve, incluyendo su cultura y comunidad.

Para empezar, Gardner (1983) citado en Capie (2006) incluye la inteligencia interpersonal e intrapersonal en el grupo de “inteligencias personales”. La inteligencia interpersonal se relaciona con el entorno, la habilidad para relacionarse con otras personas y la comunicación asertiva. Mientras que las inteligencias intrapersonales resultan habilidades relacionadas al comportamiento de uno mismo (Smeke, 2006 citado en Fernández, 2011).

Luego, cada tipo de inteligencia reconocido por Gardner (1983) se relaciona con un área primaria del cerebro. En el caso de las denominadas inteligencias personales, ambas se encuentran en los lóbulos frontales, una parte integradora del cerebro dado que permite establecer relaciones entre estados de ánimo con personas externas o con uno mismo (Ellingson, 2007).

Es importante mencionar el papel de la neocorteza en este proceso pues permite la movilización de neuronas entre capas del cerebro. Ello ocurre a fin de que el

individuo pueda percibir diferentes puntos de vista, asumir responsabilidad por sus acciones, establecer relaciones interpersonales efectivas, utilizar el pensamiento lógico y resolver conflictos. Estas habilidades, así pues, se encuentran interrelacionadas (Hoekstra, 2014).

Después, se establece una relación entre la inteligencia interpersonal y el contexto. Como muestra Gardner (1983, p. 254): “(...) depending on the “normal blend” within each culture: what might be pathological in one setting can be deemed normal in another”.² Capie (2006) comparte su postura afirmando que el desarrollo de la inteligencia interpersonal varía según lo que cada cultura considera como normal.

Para profundizar en la influencia de la cultura, Gardner (1983) explica que tanto la inteligencia interpersonal como la inteligencia intrapersonal reflejan el alcance y limitaciones de las representaciones culturales. Estas, pues, construyen imágenes mentales de uno mismo, del resto de personas y de la cultura misma, vitales para el desarrollo de ambas inteligencias personales.

La comunidad permite adquirir un conocimiento gradual sobre los demás y sobre uno mismo, en base al establecimiento de relaciones interpersonales. Sin una comunidad que otorgue relevancia a ciertas características personales, las personas nunca se descubrirán a sí mismas como tales (Gardner, 1983). Estudios realizados por Radford (2002) citado en Lynn (2016) al respecto, reflejan que el comportamiento es modelado a través de interacciones externas, incluso en el ámbito educativo.

Como se evidencia, a pesar de la relación entre la inteligencia interpersonal e intrapersonal, su diferencia radica en la orientación de su uso. En el primer caso, las acciones son ejecutadas hacia el entorno y en el segundo, hacia procesos internos. Ambas inteligencias personales, luego, se ubican en áreas específicas del cerebro y se encuentran delimitadas de acuerdo a la concepción de normalidad que maneja su cultura o comunidad de pertenencia.

²“(…) dependiendo de lo “normal” dentro de cada cultura: lo que es patológico en una puede ser considerado normal en otra”. Traducción libre.

Brevemente, en este primer apartado, se ha pretendido comprender la inteligencia interpersonal en el marco de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), construyendo tanto una definición como un perfil al respecto. Así pues, se ha establecido la relación entre la inteligencia interpersonal e intrapersonal como parte de las “inteligencias personales”; ubicándola en los lóbulos frontales del cerebro y explicando la función de la neocorteza; e instaurando su vínculo con el contexto como trascendental, debido a la influencia que la cultura y comunidad tienen en el individuo.



2. PRECISIONES RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En el presente apartado se realizarán algunas precisiones respecto a la inclusión educativa, considerando su situación actual en la esfera social, el quehacer educativo y la actuación del Estado. Asimismo, se profundizará en la importancia de la inclusión educativa, presentando a la educación inicial como el nivel propicio para fomentar la inclusión y los beneficios de esta a largo plazo, tanto para estudiantes con necesidades educativas especiales como para la sociedad en general. Todo ello en base a los autores Cueto et al. (2018), Díaz (2018), Fernández (2011), Grande y González (2015), Llorent y López (2012), Méndez (2014), Solano (2010), entre otros.

2.1. SITUACIÓN ACTUAL RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En primer lugar, se perciben preconcepciones legitimadas en relación a la educación inclusiva y los estudiantes que la conforman. Se le atribuye una explicación médica al origen de las discapacidades ocasionando la utilización de uno mismo como definición de “normal”. Ello implica, como señala Cueto et al. (2018), la asignación de “anormalidad” a quien no comparte dichas características, y según Díaz (2018), la valoración del estudiante respecto a esta condición por encima de cualquier atributo.

Las preconcepciones son otorgadas en núcleos familiares tanto con niños denominados “alumnos regulares” como con aquellos que poseen necesidades especiales de aprendizaje. En ambos casos, Cueto et al. (2018) expresa que los padres de familia pueden manifestarse en contra de la inclusión porque la encuentran como una limitación en el avance académico del resto de estudiantes o por temor a que sus hijos sean discriminados o maltratados.

En segundo lugar, la situación dentro de la institución educativa “(...) no se está desarrollando desde la filosofía y la práctica de su inclusión, es decir, como un respeto a las diferencias, sino desde la premisa de la asimilación al sistema” (Arnaiz, 2003 citado en Fernández, 2011, p. 136). En otras palabras, se busca que el niño con necesidades especiales de aprendizaje se adapte al sistema escolar, en lugar

de que sea el sistema el que realice los cambios pertinentes para acogerlo.

La normativa vigente reconoce la necesidad de la inclusión en las escuelas, aunque, como señala Cueto et al. (2018), se ejecuta desde un enfoque de integración, visible en el hecho de que estudiantes de inclusión simplemente comparten espacios con alumnos regulares. La inclusión identifica el problema en la institución y no en el estudiante, reformando el sistema para favorecer a todos los alumnos. Como Méndez (2014) alega, es un término más amplio, relacionado con la naturaleza de la educación misma.

Siguiendo la línea de Méndez (2014), se puede decir que la inclusión es un escalón superior hacia la concreción de una sociedad inclusiva, en relación a la integración. En la inclusión, según Solano (2010) las adaptaciones no son realizadas solamente para acoger a los niños con necesidades especiales, sino para todos, respetando las particularidades específicas de cada menor. La integración simplemente es insertar estudiantes en la escuela común, no obstante, ambos conceptos resultan complementarios.

En tercer lugar, como explica Díaz (2018), en un contexto educativo con una tendencia hacia la homogeneización, lo “diferente” es sinónimo de ir en contra de lo “normal”. Justificando, al mismo tiempo, actos de violencia y exclusión contra estudiantes “diferentes” de manera indirecta, y perpetrando el enfoque médico de la discapacidad. Así pues, los docentes, valoran a los estudiantes según sus déficits, afirma Muntaner (2000) citado en Fernández (2011).

El uso de un discurso prejuicioso por parte de los educadores, luego, es producto de una inadecuada formación y capacitación al respecto. En el trabajo de Talou et al. (2010), cuatro docentes afirman que, durante su formación, ninguna recibió cursos sobre educación especial ni metodologías relacionadas. Cueto et al. (2018) señala que esta carencia además se presenta en la enseñanza recibida por trabajadores de la UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local).

En cuarto lugar, siguiendo la misma línea, pocos son los centros educativos que realizan capacitaciones constantes para su personal docente. Talou et al. (2010)

menciona que, ante esta carencia, la motivación que sienten las docentes es lo que las lleva a asistir a dichas capacitaciones; es por ello que consideran su formación insuficiente.

Ni los gobiernos locales, ni los gobiernos regionales, ni el SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales) otorgan las asesorías correspondientes. La Defensoría del Pueblo, citada en Ministerio de educación (2007) explica que incluso la DRE (Dirección Regional de Educación) no realiza las capacitaciones propias de su gestión, obteniendo un número menor de profesionales calificados al esperado.

Cueto et al. (2018) afirman que los SAANEE visitados durante la realización de su investigación, no cuentan con el presupuesto para cumplir con su labor de acuerdo al estatuto, por lo que no pueden ayudar ni a los docentes a obtener conocimientos relacionados a la inclusión educativa, ni a las familias. Se puede afirmar, entonces, que los profesores poseen una formación insuficiente porque las entidades encargadas disponen de un presupuesto insuficiente.

En quinto lugar, se presentan los avances producidos a lo largo de estos años. Como botón de muestra, Díaz (2018) repara en un creciente interés y preocupación por fomentar la inclusión de parte de los miembros de la comunidad educativa. El personal docente, según el Ministerio de educación (2007), se muestra convencido de que el sistema educativo necesita una transformación en su funcionamiento que garantice su accesibilidad y ejercicio como derecho.

Se consideran avances legales respecto a la educación inclusiva, según el Ministerio de Educación (2007), la elaboración del Acuerdo Nacional, la Ley General de Educación, la Década de la Educación Inclusiva 2003 – 2012, la Ley General de la Persona con Discapacidad, el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, el Reglamento de Educación Básica Especial, el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo, el Decreto Supremo N° 009 – 2005 – ED, entre otros.

En conjunto, en el presente apartado se ha descrito la situación actual respecto a la

inclusión educativa. Se evidencian preconcepciones en la esfera familiar en relación a los estudiantes de inclusión y explicaciones médicas que legitiman un trato discriminatorio hacia “los diferentes” replicadas en las aulas. Por otro lado, incrementa la formulación de leyes que promueven un enfoque inclusivo, pero necesitan de mecanismos más eficientes de monitoreo al momento de su ejecución. Aún así, se puede observar un incremento en la cantidad de miembros de la comunidad educativa que perciben la inclusión como el cambio que el sistema necesita, un escalón más alcanzado para la construcción de una sociedad equitativa.

2.2. IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN AULAS DE NIVEL INICIAL

La educación inicial resulta favorable para fomentar la educación inclusiva ya que no necesita de un nivel previo para admitir a sus estudiantes, como señala Rodríguez (2005) citado en Grande y González (2015), es precisamente esta característica propia la cual provoca una apertura hacia la diversidad. Dicha apertura se percibe luego en la adquisición de habilidades por parte de los niños y en la heterogeneidad del salón de clases (Grande y González, 2015).

Por una parte, los niños concretan hitos evolutivos en periodos de tiempo relativamente cortos; y por otra, al tratarse de un servicio dirigido a la promoción del desarrollo infantil temprano, la heterogeneidad contribuye a que la atención de los niños se focalice en las capacidades de sus compañeros, en lugar de dirigirse hacia aquello que no pueden realizar.

Como se aprecia, los beneficios se dirigen tanto a estudiantes con necesidades educativas especiales como aquellos llamados “regulares”. En el primer caso, la inclusión les permite convivir con sus pares, favoreciendo, como dicta Llorent y López (2012), actitudes positivas entre ellos y fomentando un sentido de pertenencia. Además de aceptación y el establecimiento de expectativas de desarrollo según las potencialidades de cada estudiante (Ministerio de educación, 2007).

En el segundo caso, la convivencia, la aceptación y el respeto por las diferencias, comenta Fernández (2011), son el medio por el cual la educación inclusiva se compromete con la formación de ciudadanos competentes. El Ministerio de Educación (2007) comparte dicha idea, afirmando que el respeto por las particularidades del otro contribuye al desarrollo de comunidades amigables y solidarias para todos.

Otra muestra de los beneficios a largo plazo es la reducción y próxima mitigación de la discriminación. Llorent y López (2012) manifiestan que las relaciones interpersonales positivas establecidas en aulas inclusivas son precisamente las que reducen las situaciones de discriminación. El enfoque inclusivo es contrario a la homogeneización, el cual, precisamente justifica discriminaciones, como expresa el Foro Educativo, citado en el Ministerio de Educación (2007).

Sucintamente, en el presente apartado, se ha podido enfatizar en la importancia de la inclusión educativa para concretar la formación de una sociedad inclusiva. Resaltando así, el nivel inicial como una etapa pertinente para abordar la inclusión debido a su heterogeneidad y apertura en su acceso, y los beneficios que aporta tanto a estudiantes con necesidades especiales como quienes son considerados regulares visto que fomentan la aceptación, respeto y convivencia desde temprana edad.

3. LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL EN AULAS INCLUSIVAS DE NIVEL INICIAL

En este apartado se responderá la pregunta de la presente investigación: ¿cómo se promueve la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas de nivel inicial? considerando las estrategias para la promoción de este tipo de inteligencia en salones inclusivos de nivel de preescolar, producto de experiencias de docentes y proyectos; y resaltando su importancia.

3.1. PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL EN AULAS INCLUSIVAS DEL NIVEL INICIAL

Promover la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas implica considerar estrategias ejecutadas por otros docentes como parte de su metodología, así como las pertenecientes a proyectos educativos. Las estrategias identificadas, entonces, a partir del trabajo en aulas inclusivas por diversos investigadores son presentadas a continuación:

TABLA N° 1: Estrategias para promover la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial

Estrategias	Descripción
Observación como herramienta docente	A partir de la observación diaria, el docente puede crear un perfil para cada niño, considerando los niveles que presenta en cada una de las inteligencias múltiples (Hoerr et al., 2010).
Elaboración de normas de convivencia	La construcción cooperativa de las normas permite a los niños evidenciar su involucramiento y la utilidad de sus propuestas, además de considerar importante el cumplimiento de las reglas y fortalecer tanto su sentido de pertenencia a la institución, como los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa. Posibilitar la participación de los niños en la elaboración de estas reglas, desde el nivel inicial, les permite reflexionar sobre las problemáticas que originaron su creación en primer lugar (Díaz, 2018).
Enseñanza de habilidades sociales como parte de la planificación curricular	La inteligencia interpersonal debe ser enseñada como cualquier otra materia del currículo, incluyendo contenidos específicos como la cooperación, la empatía, el compromiso, el cuidado, la asertividad y la negociación debido a su significatividad y

complejidad (Hoerr et al., 2010).

La inserción de cada habilidad mencionada puede darse por medio de dinámicas, juegos simbólicos, proyectos de investigación, planteamiento de casos y foros de discusión. Los valores evolucionan según la edad del niño (Llorent y López, 2012) al mismo tiempo que la complejidad de los ejercicios planteados, adiciona Hoerr et al. (2010).

Promoción del juego simbólico

El juego simbólico es una habilidad considerada natural en los niños pues consiste en la representación verbal y gestual de diversos roles que observan en la comunidad. Esta experimentación permite asociar individuos con determinados comportamientos, logrando “ponerse en los zapatos de los demás” (Gardner, 1983). El juego, asimismo, para el Ministerio de Educación (2007), resulta valioso debido a su carácter educativo y fácil adaptación en metodologías lúdicas.

Uso de TICs

Para Méndez (2014), el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en el aula es sinónimo de transformación porque le permite al niño acceder rápidamente a los contenidos del currículo, controlar su entorno y expresarse, convirtiéndose en la “amiga del usuario”. En esta concepción, las TICs asumen el rol de acompañantes de los estudiantes como herramientas de fácil acceso.

En salones de preescolar, se puede emplear la tecnología exitosamente por medio de grupos pequeños y heterogéneos, establecidos por el docente. De esta manera, se garantiza la participación de todos los integrantes y el aprendizaje mutuo: mientras más diferente sea el nivel de habilidad tecnológica entre los miembros, más enriquecedora resulta esta organización (Grande y González, 2015).

Organización del aula en grupos cooperativos

El trabajo en equipo funciona en aulas inclusivas gracias a que fomenta la instrucción entre pares, la cual favorece el aprendizaje entre compañeros y la enseñanza en base a experiencias, según Méndez (2014). La organización en grupos cooperativos requiere heterogeneidad y considerar las personalidades y habilidades interpersonales de los niños (Holzschuher, 2012).

A modo de ejemplificación, Grande y González (2015) presentan las estrategias:

“El Arte al servicio de la inclusión”: Promueve la expresión del alumnado por medio del arte y el trabajo en equipo. Por un lado, construye la concepción de escuela como comunidad y por otro lado, desarrolla competencias y diversas habilidades.

“Tutoría entre iguales”: Refuerza la idea de los compañeros como apoyos ejerciendo el papel de tutores para quien lo necesita y cambiando los roles según el dominio del tema que cada niño posea.

“Aprendizaje por proyectos”: Facilita la construcción de conocimientos por medio de los intereses de niño. En esta propuesta, la única manera de concretar el objetivo común es el trabajo colaborativo que permite conocer y comprender las

	necesidades y opiniones de los otros, mejora las relaciones interpersonales entre compañeros e incrementa la participación y comunicación de cada miembro del equipo.
Trabajo desde las particularidades de los niños	La adaptación del currículo, metodología y evaluación requiere trabajar desde las necesidades de los estudiantes, las cuales pueden ser identificadas a través del aprendizaje cooperativo y el compañerismo entre los estudiantes (Ministerio de Educación, 2007). La preparación de las sesiones, establece Solano (2010) también requiere dicha identificación previa de modo que se puedan idear planes individuales adicionales a la planificación para toda la clase.
Apertura en el espacio de aprendizaje	La instauración de un clima favorable requiere de apertura que no solo se manifiesta en el ámbito actitudinal, sino en la variedad de recursos presentes en el aula, la flexibilidad de la currícula, el trabajo colaborativo entre los docentes y el enfoque que guía la tutoría del educador (Solano, 2010). El ambiente influye en el tipo de convivencia que se desarrolla dentro del aula, agrega Diaz (2018). Si los niños se encuentran inmersos en un clima grato y de respeto mutuo, replicarán estas actitudes en otros contextos, ya sea junto a sus pares o progenitores, como otros círculos sociales.
Trabajo con la comunidad educativa	Trabajar con la comunidad educativa incluye a los padres de familia, el personal de la institución educativa y la sociedad en la que el niño se desenvuelve. Solano (2010) afirma que el trabajo en conjunto con otros docentes permite encontrar nuevas metodologías y perspectivas diferentes al resolver problemas presentes en el aula, como los conductuales, comunes en la etapa preescolar.

Fuente: Elaboración propia

Recogiendo lo más importante, las estrategias para promover la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial parten de la observación y conocimiento del grupo. Trabajar desde las particularidades de los niños permite enseñar habilidades sociales, construir normas de convivencia con ayuda de los estudiantes, promover el juego simbólico, organizar grupos para el uso de TICs e instaurar un clima favorable.

El éxito de las intervenciones realizadas por el educador, vale la pena decir, necesita, también, considerar los aportes de toda la comunidad educativa, incluyendo otros docentes, personal escolar, padres de familia y la sociedad en la que el niño vive de modo que se enriquece su metodología.

Ahora bien, las estrategias identificadas por los referentes consultados, por medio de proyectos son presentadas a continuación:

TABLA N° 2: Proyectos que promueven la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas de nivel inicial

Proyectos	Descripción
Planificación con anticipación	<p>Planificar un proyecto requiere la revisión de los objetivos planteados, los principios orientadores, el método de instrucción, el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de otras disciplinas, y el protocolo para enfrentar desafíos imprevistos (Fox et al., 2003 citado en Mogharreban y Bruns, 2009). Asimismo, se necesita comprensión por parte de los docentes respecto a las diferencias entre las metas de aprendizaje de los estudiantes regulares y aquellos con necesidades educativas especiales (Mogharreban y Bruns, 2009).</p>
Trabajo interdisciplinario	<p>El trabajo interdisciplinario enriquece las adaptaciones realizadas al currículo, la metodología, actividades y sesiones de clases puesto que reúne aportes desde perspectivas diversas. En el caso de los directivos de centros educativos, es vital que todos los miembros de la institución conozcan los objetivos planteados desde la administración educativa (Mogharreban y Bruns, 2009).</p> <p>A manera de ejemplificación, Spectrum Connections, menciona González (2002), es un programa que crea clases basadas en experiencias cercanas al mundo profesional y laboral. Una de sus divisiones abarcadas durante la etapa preescolar es el "Programa de Tutorías", en el cual, un adulto ajeno a la institución educativa cumple el rol de tutor durante un curso académico, permitiendo que los niños conozcan la realidad de las profesiones. "Para detectar qué niños trabajarían con cada tutor, la experiencia se dividió en dos fases. En la primera, los niños colaboraban con los tutores y en la segunda, en función de los intereses y capacidades mostradas por los niños, éstos se distribuirán en grupos por tutor y dominio de actividad" (González, 2002, p.482).</p>
Creación de un clima favorable para todos	<p>Un clima favorable necesita de profesionales que acepten la inclusión y aprecien la diversidad, que muestren apertura comunicativa, escuchando y conociendo diversas perspectivas, no solo de los estudiantes, sino de otros maestros. Cada menor tiene ideas únicas y debe sentirse bienvenido a compartirlas en el salón de clases y a trabajar cooperativamente en función a ellas. De la misma manera, cada docente debe tener un espacio de diálogo con otros profesionales a través del trabajo interdisciplinario. (Mogharreban y Bruns, 2009).</p>
Adaptaciones pertinentes	Las adaptaciones pertinentes incluyen metodologías

contextualizadas, dinámicas y cooperativas, conformadas por contenidos significativos para los niños. El Proyecto Malala, de carácter multidisciplinario, se basa en la inclusión y en la teoría de las inteligencias múltiples, teniendo como objetivo la adquisición de competencias por parte del alumnado, que resulten útiles más allá del salón de clases. (Proyecto Malala, s.f.)

El Proyecto Spectrum, además, representa un enfoque alternativo de la educación, basado en la teoría de las inteligencias múltiples. Se orienta al nivel inicial y a los primeros años de primaria bajo tres principios: la variedad de materiales y actividades estimulantes, las fortalezas de los estudiantes como base de un programa individualizado para cada niño, y el fortalecimiento de destrezas individuales (Millán, 2015).

Trabajo según particularidades de los niños

Trabajar según las particularidades de los niños, prosigue Krechevsky (1991) citado en Millán (2015), implica identificar sus áreas de dominio y orientar las sesiones al refuerzo de dichas particularidades. Cuando se otorgan experiencias de trabajo basadas en las fortalezas de los estudiantes, se incrementa su autoestima y motiva su trabajo en otras áreas de menor dominio.

A modo de ejemplificación, "Spectrum is based on the assumption that every child has the potential to develop strength in one or several content areas and that is the responsibility of the educational system to discover and nurture these proclivities. (...) assessment comes about as part-and-parcel of the child's involvement over time in these activities" (Krechevsky, 1991, p. 44 citado en Millán, 2015).³

Cambio en la organización de la clase

En el Proyecto Malala, la enseñanza considera actividades y materiales orientados a desarrollar la inteligencia interpersonal en los niños. Entre sus propuestas, el cambio en la organización de la clase necesita implicar el aprendizaje cooperativo, las tutorías, la utilización de juegos de mesa y materiales para dramatizaciones (Proyecto Malala, s.f.). Ahora bien, en el Proyecto Spectrum, la organización se orienta hacia los procesos innovadores de evaluación. La llamada "Batería de evaluación Spectrum" considera entre sus criterios las capacidades mecánicas, espaciales, corporales, sociales y científicas de los estudiantes pues sus indicadores se sustentan en la teoría de las inteligencias múltiples, reconociendo la diversidad de formas que existen para adquirir nuevos conocimientos (Krechevsky, 1991 citado en Millán, 2015).

Las clases necesitan de una reorganización según el interés de los menores; por lo que cada rincón y guías de trabajo debe representar uno de los dominios presentes en la teoría de las inteligencias múltiples. Dichas guías, asimismo, deben contener juegos libres, actividades estructuradas y seguir un formato común: introducción a la inteligencia y actividades a

³ "Spectrum se basa en la suposición de que cada niño tiene el potencial de desarrollar fortaleza en una o varias áreas de contenido y esa es la responsabilidad del sistema educativo: descubrir y nutrir estas áreas a la que resulta más propenso. (...) la evaluación surge como parte integral de la participación del niño a lo largo del tiempo en estas actividades ". Traducción libre.

realizar, identificación de capacidades, exposición a los recursos y tareas posteriores para ser trabajadas en casa (González, 2012).

Involucramiento de la comunidad educativa

Siendo el objetivo promover la inteligencia interpersonal, Millán (2015) recuerda que el aprendizaje tiene un carácter social. El trabajo interdisciplinario permite ampliar la visión de un solo hecho, un proceso que implica a todos los miembros de la comunidad educativa.

La maqueta de la clase", en este sentido, también promueve el trabajo colectivo. Por medio de esta actividad, señala González (2012), se pretende evaluar las capacidades de observación y comprensión de los estudiantes en relación a los sucesos ocurridos dentro del aula. Utilizando una maqueta para representar al salón y una versión miniatura de los niños y del docente, se plantean preguntas relacionadas a las particularidades de cada uno, incluyendo sus gustos, amistades y juegos preferidos.

Fuente: Elaboración propia

Como se ha visto, las experiencias del proyecto Malala y Spectrum muestran estrategias eficaces para la promoción de la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial que pueden ser adaptadas a la realidad del salón en cuestión. Planificar con anticipación se relaciona a un monitoreo constante de la ejecución del proyecto y la importancia de mantener objetivos compartidos entre los miembros del mismo. El trabajo interdisciplinario también es una prueba de dicho punto, permitiendo, además, integrar diversas perspectivas.

Por su parte, al tratarse de un ambiente inclusivo, se crea un clima favorable para todos, acompañado de sesiones con contenidos significativos, trabajos basados en áreas de dominio del niño, cambios que consideren sus limitaciones para reforzarlas y el involucramiento de la comunidad educativa.

En conjunto, en el presente apartado se han expuesto estrategias para promover la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas de nivel inicial. Primeramente, a partir del trabajo docente, las experiencias "Arte al servicio de la inclusión", "Tutoría entre iguales" y "Aprendizaje por proyectos" plantean la observación como herramienta docente para elaborar un perfil según cada niño y la construcción conjunta de normas de convivencia.

Asimismo, se propone la enseñanza de habilidades sociales como cualquier otra

materia del currículo, la promoción del juego simbólico como práctica social, el uso de TICs en equipos heterogéneos como “amiga del usuario”, y la organización del aula en grupos cooperativos para fomentar la instrucción entre pares y desarrollar estrategias interpersonales.

Segundo, los proyectos “Spectrum Connections”, “Proyecto Malala” y “La maqueta de la clase”, presentan la planificación con anticipación, incluyendo la evaluación de objetivos, principios y metodologías comunes; el trabajo interdisciplinario entre el director, docente y otros profesionales; la identificación de áreas de dominio del niño para determinar el desarrollo de la sesión; y el cambio en la organización de la clase.

Finalmente, tanto docentes como organizadores de los proyectos coinciden en señalar tres estrategias: adaptaciones metodológicas y curriculares pertinentes en base a las particularidades del niño, la instauración de un clima favorable en el aula caracterizado por la apertura y el trabajo con la comunidad educativa.

3.2. IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL EN AULAS INCLUSIVAS DE NIVEL INICIAL

La importancia de promover la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas de nivel inicial no solo radica en la significatividad de esta etapa en la vida de los niños o las oportunidades que su naturaleza presenta. Como valor adicional, por un lado, mejora el rendimiento académico y las habilidades interpersonales de los niños; y, por otro lado, enriquece la metodología educativa.

Existe una relación entre el rendimiento académico y las inteligencias personales, tanto la inteligencia intrapersonal como interpersonal. Esta última presenta mayor correlación al facultar el establecimiento de relaciones positivas entre los niños, la convivencia en grupo y el disfrute por el juego compartido (González, 2014). Según un estudio realizado por Hartley (2011, citado en Lynn, 2016), además, se observa una predisposición para aprender y una asociación con la salud mental.

Por otra parte, la inteligencia interpersonal mejora las habilidades sociales, lo cual beneficia los vínculos que el estudiante puede desarrollar a largo plazo, tanto en el

ámbito social como profesional (Hoekstra, 2014). El entorno educativo, afirma Díaz (2018), es un espacio propicio para que los menores establezcan relaciones con sus pares y aprendan a resolver conflictos a través del trabajo colaborativo.

Con ayuda de sus compañeros, progresivamente, los niños consiguen responder sus necesidades y expresarlas de manera asertiva. El sentido de pertenencia, en este punto, añade Ellingson (2007) y la construcción de la consideración por el otro que se produce en las aulas, son acompañados por el respeto mutuo y la visión del otro como un individuo único.

Así pues, trabajar las inteligencias interpersonales en el aula significa mejorar las metodologías educativas. Los educadores, comenta Méndez (2014), en base a la observación actitudinal de los estudiantes, identifican habilidades y planifican sesiones que le permitan a los niños utilizar dichas destrezas. Las propuestas se orientan a potenciar el área de mayor dominio del niño, sin olvidar el trabajo con aquellas que resultan más complicadas.

Recapitulando, la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas de nivel inicial resulta trascendental con motivo de que facilita la creación de relaciones positivas, adecuada convivencia, y disfrute por el juego compartido. Generando, de esta manera, una predisposición por aprender ya que el aprendizaje se consolida de forma colectiva, y simultáneamente, una mejora en el rendimiento académico de los niños.

Las estrategias expuestas a lo largo del presente Estado del Arte, mejoran las habilidades sociales de los niños, influenciando los vínculos que construyen, la empatía que desarrollan y la manera en la que resuelven conflictos. Promover la inteligencia interpersonal, enriquece la metodología docente y coloca a los niños en el centro del sistema educativo; considerando sus intereses, necesidades y motivaciones. Instaurando así, los cimientos de una sociedad justa, equitativa e inclusiva.

REFLEXIONES FINALES

Estas reflexiones finales se han elaborado a partir del objetivo de investigación: describir cómo se promueve la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial.

La inteligencia interpersonal es una habilidad que debe ser comprendida en el marco de las inteligencias múltiples de modo que resulta coherente en relación a la teoría de Howard Gardner. Para el docente, es imprescindible tener una concepción clara de la inteligencia interpersonal, conocer su ubicación en el cerebro, su relación con el manejo de uno mismo y la influencia del entorno en esta, así posteriormente, podrá promoverla en las aulas.

Siendo un ambiente inclusivo en el que se desea trabajar, también es necesario, por un lado, conocer la situación actual de los colegios en este ámbito y por el otro, reconocer la importancia de su existencia. Los educadores, pues, deben utilizar esa ventana de oportunidades que representa la escuela para comunicar mensajes en pro de la diversidad, evitar emitir prejuicios y aprovechar la heterogeneidad de los estudiantes presente en el nivel inicial. Las diferencias, entonces, deben ser vistas como cualquier otra característica del niño en cuestión.

Cada estrategia brindada se orienta a promover la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial, colocando al estudiante en el lugar en el que siempre debe haberse encontrado: el centro del sistema educativo; desde la planificación de las sesiones hasta el diálogo constante con la comunidad. Los beneficios se centran en las habilidades sociales y académicas de todos los niños por igual, no hay distinciones ni etiquetas.

Finalmente, la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas de nivel inicial se promueve como parte de las sesiones regulares de clase, desde su planificación hasta su ejecución, empleando TICs y trabajando con la comunidad educativa. Visto que su base son las necesidades educativas de cada niño, permite instaurar, por medio de un clima escolar favorable, los pilares de la sociedad justa, equitativa e inclusiva que necesitamos.

REFERENCIAS

- Capie, E. (2006). *Determining multiple intelligences in the preschool aged child*. (Tesis de maestría). Rowan University, Nueva Jersey, Estados Unidos.
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., & Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Lima: GRADE.
- Díaz, D. (2018). *Desarrollo de actividades didácticas en función a la diversidad para la mejora de la inclusión educativa y la convivencia en un aula de niños de 5 años del nivel inicial de una Institución Educativa privada del distrito de San Isidro*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Ellingson C. (2007). *Multiple intelligence theory in the classroom*. (Tesis de maestría). Regis University, Colorado, Estados Unidos.
- Fernández, C. I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación Educativa*. (21), 133 - 150.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*, Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Grande, P., & González, M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: Propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*. (26), 145 - 162.
- González, I. (2002). El Proyecto Spectrum. *Revista de Educación*, (328), 477 - 492.
- González, M. (2012). *La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar de niños y niñas de educación infantil*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Perú. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/256/Gonzalez_Manuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hoekstra, A. R. (2014). *Interpersonal Intelligence*, Bruselas, Belgica: International Montessori Schools and Child Development Centres.
- Hoerr, T., Boggeman, S., & Wallach, C. (2010). *Celebrating Every Learner. Activities and Strategies for Creating a Multiple Intelligences Classroom*, San Francisco, Estados Unidos: Jossey Bass.
- Holzschuher, C. (2012). *Cómo organizar aulas inclusivas. Propuestas y estrategias para acoger las diferencias*, Madrid, España: Narcea, S.A.
- Llorent, V. J., & López, R. (2012). Estudio de las relaciones interpersonales en las aulas con alumnos "diferentes." *Campo abierto*. 31(2), 87-109.
- Lynn, J. (2016). *Academic Success for the 21st Century Learner: Intrapersonal Intelligence*

and Resilience. (Tesis de Doctorado), Walden University, Minnesota, United States.

Méndez, M. L. (2014). *La inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas del nivel inicial*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional del Santa, Nuevo Chimbote, Perú.

Millán, A. (2015). *Proyectos de innovación metodológicas basados en la teoría de las inteligencias múltiples con los alumnos de las aulas de apoyo a la integración*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Ministerio de Educación. (2007). *La inclusión en la educación. Como hacerla realidad*, Lima, Perú: Raúl Peña S.A.C.

Mogharreban, C. C., & Bruns, D. A. (2009). Moving to Inclusive Pre-Kindergarten Classroom: Lessons from the Field. *Early Childhood Education Journal*. (36), 407-414.

Proyecto Malala. (s.f.). Nuestro Proyecto. España: *Proyecto Malala*. Recuperado de http://proyectomalala.beecocentric.com/?page_id=1530

Solano, R. (2010). *Conocimiento sobre educación inclusiva en los docentes del nivel inicial de colegios estatales del distrito de bellavista callao*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio De Loyola, Lima, Perú.

Talou, C., Borzi, S., Sánchez, M., Escobar, S., Gómez, M., & Hernández, V. (2010). El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.