

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO
ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACION

Niños y niñas con necesidades especiales y su inclusión en la Educación
Básica Regular en I.E.I. N°218 Chochope - Motupe.

Autora:

Vilela Cardenas, Karla Elizabeth

Asesor:

MSc. Benavides Campos, Grimaldo

Lambayeque - Motupe

2019



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
Programa de Complementación
Académica Docente - PCAD



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Siendo las 10:00 horas del día 23 de Marzo del año dos mil diecinueve

En los ambientes de CEAP Pedro Ruiz Gallo; se procedió al Acto de Sustentación del Trabajo de Investigación, presentado por el (la) (los/las) alumno (a) (s):

VILELA CARDENAS KARLA ELIZABETH

Ante el Docente que Desarrollo el curso TALLER DE INVESTIGACION, designado (a) mediante Resolución N° 0416 2018-D-FACHSE.

Luego de producido y concluido el Acto de Sustentación del Trabajo de Investigación titulado, Niños y niñas con Necesidades especiales y su inclusión en la Educación Básica Regular en I.E.I. N°218 Chochope - Motupe.

Y de conformidad con lo prescrito en el Art. 45 de la Nueva Ley Universitaria N° 30220; lo prescrito en el RENATI Títulos I, II, III y IV; y el Capítulo I, artículo 4 capítulo 4.5, Anexo N° 01; para la Obtención del Grado Académico de Bachiller en EDUCACION, y luego de las absoluciones a las preguntas planteadas por el Docente.

Se procedió a la Calificación de dicha Sustentación con el calificativo de 80 con Mención de Bueno

Siendo las 11:00 horas del mismo día se dio por terminado el acto académico con La lectura del acta y firmada por el Docente.

DOCENTE: Emilio Dermal Benavides Quispe

FIRMA

[Signature]



DIRECTOR PCAD

ANEXO 01

**CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE
ORIGINALIDAD**

Yo, Grimaldo Dermal Benavides Campos usuario revisor del Trabajo de Investigación titulado:

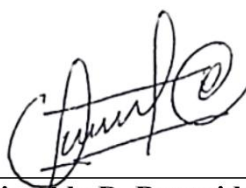
Niños y niñas con necesidades especiales y su inclusión en la Educación Básica Regular en I.E.I. N°218 Chochope-Motupe.

Cuyo autor es Vilela Cardenas Karla Elizabeth, Identificado (a) con DNI: 40822961, Código Universitario **224170H**, declaro que la evaluación realizada por el Programa informático **SOFTWARE TURNITIN**, ha arrojado un porcentaje de similitud de 18%, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 05 de agosto del 2026



Dr. Lic. Grimaldo D. Benavides Campos

DNI. 17531294

Asesor

Se adjunta:

*Resumen del Reporte automatizado de similitudes

*Recibo Digital

Niños y niñas con necesidades especiales y su inclusión en la Educación Básica Regular en I.E.I. N°218 Chochope-Motupe

INFORME DE ORIGINALIDAD

18%

INDICE DE SIMILITUD

17%

FUENTES DE INTERNET

3%

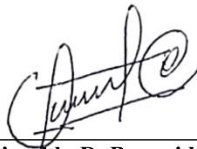
PUBLICACIONES

5%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net	15%
	Fuente de Internet	
2	www.campustudionline.com	<1%
	Fuente de Internet	
3	Submitted to National University College - Online	<1%
	Trabajo del estudiante	
4	Submitted to Universidad de Almeria	<1%
	Trabajo del estudiante	
5	repositorio.unprg.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
6	doku.pub	<1%
	Fuente de Internet	
7	"Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: aprender, servir, innovar", Teseo, 2016	<1%
	Publicación	
8	core.ac.uk	<1%
	Fuente de Internet	
9	Submitted to Southern New Hampshire University - Continuing Education	<1%
	Trabajo del estudiante	
10	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja	<1%
	Trabajo del estudiante	
11	Prieto Bernal, Magaly Elizabeth. "Participación de los padres de familia en los procesos educativos de los estudiantes de la institución educativa rural la provincia, sede playón.", Universidad de La Sabana (Colombia)	<1%
	Publicación	
12	Submitted to Universidad TecMilenio	<1%
	Trabajo del estudiante	
13	es.slideshare.net	<1%
	Fuente de Internet	


Dr. Lic. Grimaldo D. Benavides Campos
DNI. 17531294
Asesor

14	Submitted to Universidad Manuela Beltrán Virtual	<1%
	Trabajo del estudiante	
15	addi.ehu.es	<1%
	Fuente de Internet	
16	riujap.ujap.edu.ve	<1%
	Fuente de Internet	
17	www.coursehero.com	<1%
	Fuente de Internet	
18	issuu.com	<1%
	Fuente de Internet	
19	www.scribd.com	<1%
	Fuente de Internet	
20	Submitted to Universitat Oberta de Catalunya	<1%
	Trabajo del estudiante	
21	Submitted to Unviersidad de Granada	<1%
	Trabajo del estudiante	

Excluir citas

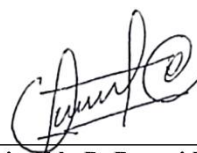
Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo



Dr. Lic. Grimaldo D. Benavides Campos
DNI. 17531294
Asesor



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Karla Elizabeth Vilela Cardenas
Título del ejercicio:	Trabajo de investigación
Título de la entrega:	Niños y niñas con necesidades especiales y su inclusión en la ...
Nombre del archivo:	Trabajo_de_investigaci_n_1.docx
Tamaño del archivo:	100.32K
Total páginas:	55
Total de palabras:	14,000
Total de caracteres:	82,442
Fecha de entrega:	05-ago-2026 08:00p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	3008678098

UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO"

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA DOCENTE



TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO
ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

Niños y niñas con necesidades especiales y su inclusión en la
Educación Básica Regular en L.E.I. N°218 Chochope-Motupe.

AUTORA: Vilela Cardenas Karla Elizabeth

ASESOR: MSc. Grimaldo Benavides Campos

Lambayeque - Motupe 2018.

Dr. Lic. Grimaldo D. Benavides Campos
DNI. 17531294
Asesor

AGRADECIMIENTO

A los profesores que todos los días luchan por formar el futuro del país, a la institución educativa que me ha dado la oportunidad de ser parte de su equipo, al personal administrativo que contribuyen con los tramites documentarios, a mis docentes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Facultad de Educación, por darme esa complementación Académica que ayuda a superarme profesionalmente, a mi familia que día a día esta conmigo en mis logros, y a Dios por permitirme guiar a mis niños.

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

INDICE.

RESUMEN	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCION	7
CAPÍTULO I	Error! Bookmark not defined.
DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA DE LA EXCLUSIÓN DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	Error! Bookmark not defined.
1.1.1. Problemática de la educación inicial.....	9
1.1.2. Características del problema de investigación: la exclusión de los niños con necesidades especiales en educación	10
1.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.2.1. El enunciado del problema de la investigación.....	12
1.2.2. La hipótesis de la investigación	12
1.2.3. Objetivos de la investigación	13
1.2.4. Metodología de la investigación	13
CAPITULO II.....	14
FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL ESTUDIO DE LA EXCLUSION DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL NIVEL INICIAL EN CHOCHOPE-MOTUPE	14
2.1. LOS FUNDAMENTOS DE LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD.....	14
2.2. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	15
2.2.1. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas	15
2.2.2. Los aportes de Piaget	19
2.2.3. Los aportes de Montessori	23
2.3. APORTES TEÓRICOS RELACIONADOS CON EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	28
2.3.1. Nociones básicas de las necesidades especiales	28
2.3.2. Teorías relacionadas con las prácticas sociales	28
CAPITULO III	31
LA CULTURA DE LA INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHOCHOPE-MOTUPE	31
3.1. LA CULTURA DE LA INCLUSIÓN	31
3.1.1. Concepción teórica de la propuesta.	32
3.1.2. La cultura de la inclusión como un sistema	33
3.1.3. Algunas condiciones para la viabilidad de la cultura de la inclusión	33
3.2. LAS DIFERENCIAS.....	35
3.3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.....	50

CONCLUSIONES	52
RECOMENDACIONES	53
BIBLIOGRAFÍA	54

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

RESUMEN

La educación en la primera infancia representa un derecho fundamental de todos los niños hasta los seis años de edad. En esta etapa reciben una formación que favorece el desarrollo de sus habilidades, destrezas y potencialidades. Además, constituye la base sobre la cual se formará el futuro ciudadano y profesional que contribuirá al progreso de su comunidad, región o país. Por ello, es esencial asegurar que la enseñanza impartida en este nivel alcance altos estándares de calidad y eficacia, garantizando un aprendizaje significativo desde los primeros años de vida. Uno de los temas más relevantes dentro de la educación inicial, considerado en esta investigación, es acerca de los procesos de inclusión y exclusión que experimentan los estudiantes con necesidades educativas especiales. Para el desarrollo del estudio se tomaron como referencia los fundamentos teóricos de la epistemología de sistemas, los planteamientos de la pedagogía sociocultural, los aportes de la psicopedagogía cognitiva, las directrices establecidas por el Ministerio de Educación y la propuesta educativa de Montessori. Este enfoque promueve que el niño construya su propio aprendizaje de manera autónoma, con el acompañamiento y orientación de un guía que facilite dicho proceso. Para la investigación se utilizó una guía de observación que permitió evaluar distintos comportamientos mediante indicadores específicos. La información obtenida relacionó las experiencias del niño en su entorno familiar y escolar. Los datos fueron analizados antes y después de implementar la propuesta, evidenciando que la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en la educación inicial aporta beneficios significativos para su desarrollo.

Palabras clave: Inclusión social, prácticas culturales, desarrollo de la personalidad en el niño con necesidades especiales.

ABSTRACT

Early childhood education is a fundamental right of all children up to the age of six. During this stage, they receive training that fosters the development of their skills, abilities, and potential. Furthermore, it forms the foundation upon which the future citizen and professional will be built, contributing to the progress of their community, region, or country. Therefore, it is essential to ensure that the teaching provided at this level reaches high standards of quality and effectiveness, guaranteeing meaningful learning from the earliest years of life. One of the most relevant topics within early childhood education, considered in this research, concerns the processes of inclusion and exclusion experienced by students with special educational needs. The study draws on the theoretical foundations of systems epistemology, the principles of sociocultural pedagogy, the contributions of cognitive psychopedagogy, the guidelines established by the Ministry of Education, and the Montessori educational approach. This approach promotes children constructing their own learning autonomously, with the support and guidance of a facilitator. The research employed an observation guide that allowed for the evaluation of various behaviors using specific indicators. The information obtained linked the child's experiences in their family and school environments. The data were analyzed before and after the implementation of the proposal, demonstrating that the inclusion of children with special educational needs in early childhood education provides significant benefits for their development.

Key words: Social inclusion, cultural practices, personality development in the child with special needs.

INTRODUCCION.

La situación de la educación inicial enfrenta importantes desafíos. De acuerdo con Gisele Cuglievan, especialista en Educación de Unicef en el Perú (Perú21, 2015), existe un déficit considerable de docentes para atender la demanda en este nivel educativo. Se requieren miles de profesores de habla castellana, docentes que dominen lenguas originarias andinas y amazónicas, además de un mayor número de promotoras educativas para fortalecer los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), especialmente en las comunidades más pequeñas. Se indicó que “La oferta de servicios para la educación inicial se ha incrementado muy rápido. En los últimos diez años ha crecido 12% en el área urbana y 25% en el área rural y, aunque eso es impresionante y positivo, implica 20% más de docentes de los que se tenía antes y pone en evidencia que el Perú no planificó el crecimiento ordenado de la formación docente”. Asimismo, se señala que cerca del 20 % de los docentes que laboran en educación inicial provienen de otras especialidades, como educación primaria, o no cuentan con la formación, estudios concluidos o título pedagógico correspondiente a este nivel. Esta situación puede repercutir negativamente en la calidad de la enseñanza brindada a los niños. La problemática es aún mayor en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, debido a la escasa preparación de los docentes de educación inicial para responder adecuadamente a sus requerimientos.

Es fundamental que los niños reciban una educación en un ambiente apropiado que favorezca el desarrollo de sus habilidades a través de las actividades propias de su edad. La primera infancia constituye una etapa decisiva, ya que durante este periodo se fortalecen las conexiones cerebrales, se adquiere el lenguaje y se inician las interacciones sociales, permitiendo que los niños comprendan y valoren la cultura de la comunidad a la que pertenecen. La educación impartida en el Establecimiento Educativo Inicial debe complementarse con las experiencias que el niño vive en su entorno familiar y social. Cuando existe una falta de coherencia entre ambos contextos, el desarrollo integral de su personalidad puede verse afectado. Esta situación representa un desafío aún mayor en la atención de niños con necesidades educativas especiales.

La investigación aborda la problemática de la exclusión que enfrentan los infantes con necesidades educativas especiales y analiza las consecuencias que esta situación genera en su desarrollo integral.

El presente trabajo investigativo está estructurado en capítulos. En el primero se describen las características socioeconómicas de la región Piura, con énfasis en el ámbito educativo. Asimismo, se expone el problema de investigación y se presenta de manera resumida la metodología empleada durante el desarrollo del estudio.

En el segundo capítulo se exponen los fundamentos teóricos que sustentan la investigación, incluyendo los enfoques epistemológicos, las teorías pedagógicas y los aportes relacionados con la exclusión de los infantes con necesidades educativas especiales, así como su influencia en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes de cinco años del nivel inicial.

En el tercer capítulo se desarrolla la propuesta de investigación, incluyendo su sustento teórico y los resultados obtenidos tras su implementación. Asimismo, se detalla el contenido y características de la propuesta planteada.

Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

1.1.1. Problemática de la educación inicial.

Para el año 2018, se calculó que la educación inicial alcanzó una tasa neta de asistencia del 81,3 %, lo que representó un aumento cercano al 9 % en comparación con el año 2011. Sin embargo, el crecimiento de la matrícula estudiantil no estuvo acompañado por un incremento proporcional de docentes especializados, generando un déficit aproximado de 27 mil profesores necesarios para cubrir la demanda educativa existente.

Gisele Cuglievan, representante de Educación de Unicef en Perú, señaló que para alcanzar la cobertura total de la educación inicial es necesario contar con un mayor número de docentes. Se requieren aproximadamente 23 mil maestros de lengua castellana, 3 500 profesores especializados en lenguas originarias andinas y 800 docentes para atender a las comunidades amazónicas. Asimismo, en las zonas más pequeñas donde funcionan los Programas No Escolarizados (PRONOEIS), sería necesaria la incorporación de alrededor de 1 500 promotoras educativas adicionales.

“La oferta de servicios para la educación inicial se ha incrementado muy rápido. En los últimos diez años ha crecido 12% en el área urbana y 25% en el área rural y, aunque eso es impresionante y positivo, implica 20% más de docentes de los que se tenía antes y pone en evidencia que el Perú no planificó el crecimiento ordenado de la formación docente”, manifestó.

De acuerdo con la normativa educativa actual, la creación de una institución de educación inicial requiere contar como mínimo con 15 niños matriculados. En aquellas comunidades donde existen entre 8 y 15 niños de edades comprendidas entre los 3 y 5 años, se implementan los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEIS), espacios educativos que funcionan con la participación y apoyo de la comunidad.

No obstante, existen numerosos centros poblados del país donde viven menos de ocho niños, situación que limita su acceso a la educación inicial y genera exclusión educativa. Santiago Cueto, investigador del proyecto Niños del Milenio en Grade, señala que los

más afectados son los infantes de áreas rurales, aquellos que tienen como lengua materna un idioma originario y quienes pertenecen a los sectores con mayores niveles de pobreza.

Diversas investigaciones evidencian que muchas de las desigualdades que se observan en la educación primaria y que influyen en el bajo desempeño de los estudiantes tienen su origen desde la etapa inicial. Por ello, la educación inicial representa una oportunidad fundamental para fortalecer las capacidades y favorecer el desarrollo integral de todos los infantes.

Silvia Torres (ST) señaló que el 65,2 % de los infantes entre 3 y 5 años se encuentran matriculados en algún servicio o programa de educación inicial, ya sea público o privado. Aunque este porcentaje refleja avances en cuanto al acceso y la cobertura educativa, no permite conocer el progreso alcanzado en el desarrollo de las competencias fundamentales que los infantes deben adquirir en esta etapa.

Según ESCALE del Ministerio de Educación y lo señalado por Elena Valdivieso, se evidencian diversos desafíos en la educación inicial. El 27,1 % de los estudiantes presenta tardanzas frecuentes, mientras que únicamente el 67,1 % de las instituciones educativas iniciales cumple con la jornada escolar establecida. Asimismo, el 90,8 % de los centros educativos inició el año lectivo con la totalidad de su equipo docente. En cuanto a la asistencia, se registra un ausentismo estudiantil del 15,7 %, cifra que aumenta al 17,3 % en las zonas rurales.

1.1.2. Características del problema del trabajo investigativo: la exclusión de los informes con necesidades especiales en educación.

Existen niños y niñas cuyas condiciones y experiencias de vida son distintas a las de la mayoría. Estas diferencias pueden estar relacionadas con características como el color de piel, la lengua que utilizan, las vivencias adquiridas, las creencias familiares u otros aspectos culturales y sociales. Asimismo, hay niños que, por diversas circunstancias, presentan habilidades, capacidades y talentos particulares que los hacen únicos.

Estas diferencias pueden generar situaciones de exclusión que limitan su participación en los espacios educativos y en las actividades sociales del entorno al que pertenecen. Estos niños, considerados con necesidades especiales, tienen los mismos derechos que los demás y deben recibir oportunidades de inclusión que favorezcan su desarrollo y participación plena en la comunidad.

La inclusión no se limita al uso de estrategias, técnicas o modelos orientados al desarrollo de habilidades en los niños, sino que representa una forma de cultura que se fortalece desde los primeros años de vida. Su propósito es promover valores fundamentales como la solidaridad, el respeto y la empatía, que constituyen la base de una convivencia inclusiva. Incluir significa aprender a convivir, compartir, comprender, valorar y aceptar a las personas, reconociendo sus diferencias y respetando su diversidad.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en la actualidad presenta diversos desafíos debido a las condiciones en las que los docentes desarrollan su labor. Los maestros deben afrontar problemáticas sociales y familiares que influyen en los estudiantes, así como el impacto de las nuevas tecnologías, que en algunos casos han aumentado la distancia entre generaciones. Además, factores como la competitividad, el individualismo, las desigualdades sociales, la disminución de la solidaridad y la pérdida de valores convierten a la educación en un proceso cada vez más complicado

Por ello, es fundamental promover la igualdad de derechos y oportunidades entre todas las personas, fortaleciendo valores como la solidaridad y la inclusión social. Para lograr este propósito, se requiere contar con instituciones educativas, autoridades, docentes y una comunidad comprometida con una cultura inclusiva. Es necesario que todos los integrantes del entorno educativo desarrollen sensibilidad, responsabilidad y compromiso ético y social para garantizar una inclusión permanente y efectiva.

Los infantes que asisten a la institución educativa inicial se enfrentan a normas y reglas de comportamiento que deben seguir de manera estricta, lo que en algunos casos puede limitar el desarrollo de su autonomía, imaginación y creatividad. Desde edades tempranas se les presentan experiencias previamente estructuradas con el propósito de formar un determinado modelo de persona o ciudadano, aunque estas prácticas pueden

entrar en contradicción con sus costumbres y contexto cultural. Estas mismas formas de enseñanza suelen aplicarse también a los infantes con necesidades educativas especiales.

Otra práctica frecuente en el ámbito educativo es priorizar el mantenimiento del orden como una forma de favorecer la adaptación a modelos establecidos, lo que puede limitar el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes. En el caso de los niños con necesidades educativas especiales, las dificultades para comprender y seguir ciertas normas de organización pueden generar procesos de exclusión dentro de los servicios educativos. Esta situación se vuelve más compleja cuando no se dispone de docentes o especialistas con la preparación adecuada para atender sus necesidades.

Las situaciones de pobreza y exclusión social constituyen factores que pueden afectar la formación integral de la personalidad y limitar el desarrollo de capacidades necesarias para enfrentar las demandas de la sociedad actual. Estas condiciones pueden favorecer la aparición de actitudes de dependencia, inseguridad o subordinación, las cuales influyen en la construcción de la identidad y comportamiento de las personas. Esto a su vez contribuye a que los niños no desarrollen de modo adecuado sus potencialidades biológicas, sociales, psicológicas, etc. Por eso es muy importante promover la participación directa de los padres de familia en la educación de sus hijos. Se debe buscar que las familias se integren en el proceso formativo de los niños integrando el conocimiento científico que se ofrece en la Institución y los valores culturales que de la comunidad. Los niños con necesidades especiales que provienen de familias pobres sufren marginaciones y se les priva para acceder a servicios educativos acordes con sus condiciones físicas y psicológicas.

1.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1.1. El enunciado del problema de la investigación.

¿De qué forma se asegura que los Establecimientos Educativos de Chochope-Motupe promuevan la inclusión de los infantes con necesidades educativas especiales dentro del proceso educativo?

1.1.2. La hipótesis de la investigación.

El desarrollo de una cultura de inclusión contribuirá a que los niños con necesidades educativas especiales se incorporen en las Instituciones Educativas de Chochope-Motupe.

1.1.3. Objetivos de la investigación.

Objetivo general.

Fomentar una cultura inclusiva que permita la integración y participación de los infantes con necesidades educativas especiales en los Establecimientos Educativos de Chochope-Motupe.

Objetivos específicos.

- a) Analizar las prácticas y acciones culturales relacionadas con la inclusión de los infantes con necesidades educativas especiales en Chochope-Motupe.
- b) Plantear una propuesta teórica que fundamente una cultura de inclusiva con los infantes con necesidades educativas especiales en Chochope-Motupe.
- c) Establecer los elementos principales que permitan fortalecer una cultura basada en la inclusión.

1.1.4. Metodología de la investigación.

Aplicada: Busca solucionar una problemática que afecta a la institución educativa mediante la identificación de la situación y la recopilación de opiniones de estudiantes y docentes, con el propósito de construir colectivamente una propuesta para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

Mixta: El análisis de las estrategias de inclusión y del desarrollo de la personalidad corresponde a un enfoque cualitativo; sin embargo, esto no impide utilizar e interpretar algunos datos desde la perspectiva de la metodología cuantitativa.

CAPITULO II.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL ESTUDIO DE LA EXCLUSION DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL NIVEL INICIAL EN CHOCHOPE-MOTUPE.

2.1. LOS FUNDAMENTOS DE LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD.

Las formas tradicionales de analizar la realidad suelen considerarla como un fenómeno simple y aislado; sin embargo, la realidad es compleja, ya que está conformada por múltiples elementos que se relacionan e interactúan entre sí. Por esta razón, es necesario recurrir a enfoques de pensamiento complejo que permitan una comprensión más amplia.

Al estudiar la realidad desde una perspectiva compleja, se reconocen las conexiones, relaciones e influencias existentes entre los diferentes fenómenos y acontecimientos. Esto requiere una visión sistémica que permita comprender su organización y dinámica. El enfoque de la complejidad no limita ni reduce la realidad a una sola dimensión, sino que busca interpretarla desde una perspectiva integral y multidimensional.

Los fundamentos de la teoría de la complejidad se basan en diversos aportes científicos y filosóficos que permiten comprender la realidad como un sistema interrelacionado. Entre sus principales bases se encuentran:

- ✓ Las contribuciones de tres teorías desarrolladas durante el siglo XX: la teoría de la información, la cibernética y la teoría de sistemas, las cuales favorecieron una nueva comprensión sobre los procesos de organización.
- ✓ Los estudios relacionados con la autoorganización, considerados fundamentales para entender posteriormente el concepto de auto-eco-organización.

- ✓ Los planteamientos sobre la relación entre computación, digitalización y la complejidad presente en los procesos de investigación.
- ✓ Las aportaciones de Edgar Morín al pensamiento complejo, especialmente sus principios dialógicos, de recursividad organizacional y hologramático. Estos elementos fueron integrados por Morín (2002) en una propuesta conformada por siete principios complementarios e interdependientes orientados a transformar la manera actual de comprender el conocimiento y la realidad.
- ✓ La influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la creciente complejidad del mundo actual, debido a su impacto en las formas de interacción, comunicación y generación de conocimiento.

2.2. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS.

2.2.1. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.

Vygotsky (1987) Plantea una teoría psicopedagógica en la que considera a la educación como un proceso esencial de socialización y aprendizaje. Desde la formación de las primeras comunidades humanas, la transmisión de conocimientos, valores y costumbres a las nuevas generaciones ha sido indispensable para preservar la organización social, la identidad cultural y la continuidad de los grupos. La importancia de la educación dentro de la sociedad es ampliamente reconocida, y para lograr que sea efectiva es necesario integrar conocimientos y aportes provenientes de diversas disciplinas. Lev Vygotsky destacó el papel fundamental de la cultura en la formación de los procesos mentales superiores, señalando que el desarrollo del individuo está estrechamente relacionado con la interacción que mantiene con su entorno social. Desde esta perspectiva, los procesos de socialización cumplen un papel esencial en la construcción del pensamiento y en el desarrollo de las capacidades cognitivas del niño.

Vygotsky sostiene que el desarrollo social tiene mayor influencia que los aspectos biológicos en la formación psicológica del ser humano. Desde esta perspectiva, el origen

del desarrollo mental no se encuentra únicamente en el individuo, sino en las relaciones sociales, la comunicación y las actividades compartidas con otras personas. Los elementos culturales son incorporados por el sujeto y pasan a formar parte de su estructura psicológica. Según este enfoque, las funciones mentales superiores surgen inicialmente en el ámbito social y, posteriormente, mediante un proceso de interiorización, son asumidas por la persona como parte de sus propias capacidades cognitivas. De esta manera, los procesos psicológicos que permiten al individuo desenvolverse y autorregularse dentro de la sociedad tienen su origen en la cultura y se transforman en herramientas internas para orientar su pensamiento y comportamiento.

De acuerdo con los estudios de Lev Vygotsky, el desarrollo psicológico del niño se construye a partir de la interacción entre los objetos y experiencias de su entorno, así como de las relaciones sociales que establece con otras personas. El autor plantea que las funciones mentales superiores no surgen únicamente de factores biológicos, sino que se forman mediante procesos sociales y culturales que posteriormente son interiorizados por el individuo, constituyendo la base de su personalidad.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es entendido como un proceso sociocultural en el que la interacción con el medio cumple un papel fundamental. Vygotsky señala que uno de los momentos más importantes del desarrollo infantil ocurre cuando el lenguaje y la actividad práctica se relacionan, permitiendo al niño construir conocimientos y fortalecer sus capacidades cognitivas.

Vygotsky (1987) plantea que el desarrollo sociocultural del niño ocurre primero en el ámbito social y luego se transforma en un proceso interno mediante la internalización, donde el lenguaje cumple un papel fundamental. Sin embargo, este proceso puede verse afectado por dificultades psicológicas o factores externos. Por ello, una enseñanza basada en la interacción social y el aprendizaje colaborativo favorece el desarrollo de habilidades como la lectura y mejora los aprendizajes.

Vygotsky (1979) sostiene que el desarrollo infantil comprende dos niveles: la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo próximo o potencial. La primera se refiere a las capacidades que el niño puede realizar de manera autónoma, reflejando el nivel de aprendizaje que ya ha alcanzado. La segunda representa la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la orientación de un adulto o el apoyo de alguien con mayor experiencia. Asimismo, Moll (1993:20) señala tres características fundamentales para favorecer la creación de zonas de desarrollo próximo.

Establecer un grado de dificultad adecuado. Este nivel, considerado como próximo, debe representar un desafío para el estudiante, pero sin ser excesivamente complejo.

Brindar apoyo durante el desempeño. El adulto ofrece una práctica orientada al estudiante, con un propósito claro sobre la meta o resultado que debe alcanzar.

Valorar el desempeño autónomo.

Vygotsky plantea que el aprendizaje no es únicamente consecuencia del desarrollo, sino que también impulsa y favorece su avance. Este proceso se construye a partir de capacidades previamente adquiridas y permite alcanzar niveles superiores de desarrollo personal. Para lograrlo, el aprendizaje atraviesa diferentes etapas, iniciando con la **identificación del nivel de dificultad** que presenta toda situación problemática.

Brindar apoyo para alcanzar la resolución: Para que el estudiante logre desarrollar una actividad de manera adecuada, requiere del acompañamiento mediante recursos materiales y la orientación de personas con mayor experiencia o nivel de desarrollo.

Evaluar el desempeño: Todo proceso de aprendizaje requiere una evaluación que permita analizar detalladamente las estrategias empleadas, los productos obtenidos y los resultados alcanzados. Esto es importante porque los estudiantes, independientemente del grado que cursen, poseen niveles de desarrollo que pueden fortalecerse mediante el apoyo del docente y el uso de recursos materiales y tecnológicos.

Los niveles de desarrollo, entendidos como objetivos de aprendizaje y crecimiento personal, deben convertirse en una motivación para lograr la formación integral del individuo dentro de la sociedad. Sin embargo, cuando una persona no establece metas ni muestra interés por fortalecer sus capacidades, tendrá dificultades para alcanzar aprendizajes que favorezcan su desenvolvimiento personal y social. Por ello, considerar las zonas de desarrollo de los estudiantes permite promover aprendizajes progresivamente más complejos y favorecer un desarrollo integral adecuado.

Según Vygotsky (1995), el pensamiento y el lenguaje mantienen una estrecha relación, ya que ambos se desarrollan de manera conjunta y no pueden entenderse de forma separada. La comunicación representa una etapa superior en la construcción del significado de las palabras, producto de la interacción y evolución constante entre el pensamiento y el lenguaje.

El lenguaje se desarrolla mediante la interacción social y se convierte en una herramienta fundamental para estructurar el pensamiento, teniendo como principal función la comunicación. Este proceso se construye a través de la mediación del lenguaje y de los sistemas simbólicos, que actúan como instrumentos para que el niño aprenda a utilizar signos y organice sus procesos psicológicos superiores. Asimismo, comprender el significado de las palabras como una relación entre pensamiento y comunicación social resulta esencial para el estudio del desarrollo cognitivo. Por ello, el lenguaje escrito adquiere la misma importancia que el lenguaje oral, ya que representa una forma más compleja y desarrollada del lenguaje, cuyo aprendizaje requiere un nivel avanzado de desarrollo.

En términos concretos, los niños deben aprender a relacionar las palabras escritas con sus representaciones gráficas. Vygotsky destaca la importancia de que desarrollen la conciencia fonológica, comprendiendo los sonidos y la estructura de cada palabra para favorecer la lectura y comprensión de textos. Sin embargo, cuando los maestros no conocen el proceso de desarrollo del pensamiento y el lenguaje en las diferentes etapas del crecimiento, pueden presentar dificultades para adaptar los contenidos, estrategias didácticas y actividades a las capacidades cognitivas, ritmos de aprendizaje y contexto sociocultural de los estudiantes.

Si se considera que el conocimiento y el lenguaje evolucionan de manera progresiva junto con el desarrollo biopsicosocial del individuo, es fundamental conocer las características del desarrollo psicológico y la edad de los estudiantes. Para ello, se deben emplear recursos y materiales psicopedagógicos que permitan identificar sus niveles de dominio en lenguaje, lectura y escritura, estableciendo una base adecuada para la intervención pedagógica. Este proceso puede verse afectado únicamente por factores psicológicos o biológicos que interfieran en el desarrollo normal del pensamiento y el lenguaje. Comprender la relación entre pensamiento y lenguaje permite reconocer que una comunicación efectiva depende del uso adecuado de significados y signos; por ello, la enseñanza debe apoyarse en teorías del desarrollo cognitivo y lingüístico para fortalecer los procesos de lectoescritura.

En el contexto educativo, la relación entre los estudiantes, su entorno, los docentes, los materiales de aprendizaje y las estrategias de enseñanza es esencial para promover aprendizajes significativos que permitan desarrollar habilidades y competencias en la comprensión de textos informativos y expositivos. En este aspecto, Lev Vygotsky destaca el papel de la cultura en el proceso de aprendizaje, indicando que el desarrollo del conocimiento se construye socialmente y está influenciado por las interacciones que los estudiantes establecen en su entorno.

Las estrategias vivenciales son actividades y experiencias organizadas que el docente utiliza de manera consciente para promover aprendizajes significativos y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Desde la perspectiva constructivista, Vygotsky sostiene que estas estrategias ayudan a generar la "zona de desarrollo potencial", permitiendo que los alumnos adquieran nuevos conocimientos y desarrollen gradualmente su autonomía en el proceso de aprendizaje.

Considerando que el infante construye sus propios aprendizajes mediante la interacción con otras personas y el uso de recursos y materiales educativos, con el propósito de favorecer el desarrollo integral de su personalidad.

2.2.2. Los aportes de Piaget.

Jean Piaget realizó importantes aportes a la comprensión del desarrollo infantil. Señala que desde los primeros años de vida el niño construye estructuras cognitivas que se van formando y transformando a través de sus experiencias e interacción con el entorno. Asimismo, plantea que el pensamiento infantil evoluciona progresivamente mediante procesos como la clasificación, la representación, la explicación y el establecimiento de relaciones.

Estas funciones cognitivas se transforman progresivamente de acuerdo con la evolución de las estructuras lógicas del pensamiento, siguiendo una secuencia de desarrollo hasta alcanzar niveles de mayor abstracción. En esta etapa, el niño logra comprender conceptos más complejos, como los relacionados con las matemáticas, y desarrolla la capacidad de realizar razonamientos de tipo hipotético-deductivo.

Piaget entiende la inteligencia como la capacidad de adaptación del individuo al entorno que lo rodea. Este proceso adaptativo se logra mediante la interacción equilibrada de dos mecanismos fundamentales: **la asimilación** y **la acomodación**.

El desarrollo cognitivo se inicia cuando el niño logra un equilibrio entre la acomodación al entorno y la asimilación de la realidad a sus propias estructuras mentales. Este proceso ocurre de manera progresiva y ordenada a través de cuatro etapas de desarrollo: sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Cada una de estas etapas presenta estructuras cognitivas propias, que se van formando y modificando conforme el niño avanza de un nivel de desarrollo a otro.

Este estadio se caracteriza por las estructuras que lo conforman, las cuales representan un nivel específico de equilibrio. El desarrollo mental avanza progresivamente hacia formas de equilibrio cada vez más complejas y evolucionadas.

Según Piaget (1981, p. 14), esta etapa corresponde al periodo de las operaciones intelectuales concretas, donde se desarrolla el pensamiento lógico y se fortalecen los sentimientos morales y sociales relacionados con la cooperación. En esta fase, el niño puede realizar acciones mentales sobre objetos concretos mediante su manipulación y organización. Las principales operaciones que aparecen son la clasificación y la

seriación: la primera permite agrupar objetos según características comunes, mientras que la segunda facilita establecer relaciones de orden entre ellos.

Piaget plantea que el desarrollo humano se fundamenta principalmente en la construcción y adquisición del conocimiento. Por esta razón, su teoría recibe el nombre de Epistemología Genética, ya que estudia cómo evolucionan las diferentes formas en que las personas conocen y comprenden el mundo que las rodea.

Piaget construyó sus teorías a partir de observaciones minuciosas sobre el comportamiento natural de los niños y del análisis de sus respuestas frente a preguntas y situaciones problemáticas planteadas por el investigador. Según su perspectiva, los niños comprenden el mundo mediante la interacción activa con los objetos y las personas de su entorno. Los cambios en su desarrollo son resultado de su propia actividad, impulsada por la curiosidad, la exploración, la búsqueda de soluciones y la construcción de significados sobre la realidad que los rodea.

Según Piaget, los niños participan activamente en la construcción de su conocimiento mediante procesos de exploración e invención. A través de sus experiencias, buscan comprender los acontecimientos que ocurren a su alrededor, elaborando nuevas ideas y formas de actuar que no necesariamente han observado previamente.

Como resultado de sus estudios biológicos, Piaget concluyó que todos los seres vivos poseen dos funciones fundamentales que permanecen constantes: la organización y la adaptación.

a) Principio de organización

Desde el nacimiento, el ser humano organiza sus procesos mentales mediante estructuras que le permiten comprender e interactuar con el entorno que lo rodea.

Piaget denominó a estas estructuras esquemas, considerándolos elementos fundamentales en la construcción del pensamiento, ya que son sistemas organizados de

acciones e ideas que facilitan la representación mental y la capacidad de reflexionar sobre los objetos y acontecimientos del mundo.

b) Principio de Adaptación

Además de organizar sus estructuras mentales, las personas tienen la capacidad innata de adaptarse al entorno en el que se desarrollan. En este proceso de adaptación intervienen dos mecanismos fundamentales: la asimilación y la acomodación.

- La asimilación:

Es el proceso mediante el cual el niño integra nuevas experiencias o información dentro de sus esquemas mentales existentes. En otras palabras, utiliza conocimientos, ideas y formas de actuar que ya posee para comprender y relacionarse con nuevos objetos o situaciones.

- Acomodación:

Es el proceso mediante el cual los esquemas mentales se modifican y ajustan de acuerdo con las transformaciones del entorno. Las nuevas experiencias que el individuo incorpora generan cambios en sus estructuras cognitivas, permitiéndoles adaptarse a las nuevas características de la realidad.

Piaget denominó esquemas a estas estructuras, considerándolas como los elementos fundamentales del pensamiento, ya que son sistemas organizados de acciones e ideas que permiten construir representaciones mentales y comprender los objetos y acontecimientos del mundo.

La acomodación ocurre cuando los niños modifican o amplían sus esquemas mentales para incorporar nueva información, como aprender a reconocer a los zorrillos dentro de las categorías de animales que ya conocen.

Para adaptarse a entornos cada vez más complejos, las personas utilizan los conocimientos previos cuando estos resultan útiles (asimilación). Sin embargo, cuando enfrentan situaciones nuevas, ajustan o crean nuevos esquemas mentales para comprender mejor la realidad, proceso conocido como acomodación.

c) Principio de Equilibración

Según Piaget, la organización, la asimilación y la acomodación pueden entenderse como procesos relacionados dentro de su teoría, donde las transformaciones del pensamiento ocurren mediante la equilibración, es decir, la búsqueda de estabilidad.

De forma resumida, el equilibrio se presenta cuando un esquema permite interpretar adecuadamente un hecho o situación; pero si este no genera un resultado satisfactorio, aparece un desequilibrio que provoca incomodidad. Esta situación impulsa a encontrar una solución mediante la asimilación y la acomodación, permitiendo que el pensamiento se transforme y progrese. Para mantener el equilibrio entre nuestros esquemas de comprensión y la información del entorno, incorporamos nuevos conocimientos y modificamos nuestros esquemas cuando la asimilación no logra responder a las nuevas experiencias.

2.2.3. Los aportes de Montessori.

María Montessori (1870-1952) inició el desarrollo de su propuesta pedagógica en 1907, a partir de la experiencia adquirida al crear las Casas dei Bambini para niños. Esta práctica le permitió conocer las capacidades y potencialidades infantiles, lo que la llevó a formular un nuevo enfoque educativo aplicable tanto en la educación general como, especialmente, en el nivel inicial.

El modelo Montessori tiene sus fundamentos en las ideas de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, quienes destacaron las capacidades naturales del niño y su posibilidad de desarrollarse mediante la interacción con su entorno. Esta propuesta pedagógica se sustenta en principios biológicos y psicológicos que no permanecen únicamente en el ámbito teórico, sino que se aplican de manera práctica en el proceso educativo.

Dentro de su propuesta teórica existen dos principios fundamentales que sustentan todo el modelo Montessori, siendo uno de ellos el concepto de los **períodos sensibles**. Montessori los define como etapas específicas del desarrollo infantil en las que el niño muestra una mayor disposición para adquirir determinadas habilidades o características del entorno, dejando de lado otros estímulos. Por ello, considera importante responder oportunamente a los intereses y necesidades del niño, ya que, si no se aprovechan estos momentos, puede perderse la oportunidad de favorecer dicho aprendizaje. Estos períodos sensibles son:

- **Orden:** Durante los primeros meses y el segundo año de vida, surge la necesidad de establecer una rutina diaria y fomentar la adquisición de hábitos, principalmente aquellos relacionados con la organización y el orden.
- **Uso de las manos y la lengua:** Favorece el reconocimiento de las características de los objetos y estimula el desarrollo de las conexiones neurológicas que contribuyen a la adquisición del lenguaje. Las manos y la lengua actúan como herramientas fundamentales para el desarrollo de la inteligencia.
- **Marcha:** La capacidad de caminar impulsa la autonomía y favorece una actitud activa en la exploración y descubrimiento del entorno.
- **Interés por objetos pequeños:** Refleja la curiosidad, la capacidad de observación y el deseo de comprender el mundo que lo rodea.
- **Gran interés social:** Evidencia la necesidad de interactuar, comunicarse y establecer vínculos con las personas de su entorno.

Otro planteamiento se basa en la importancia de considerar constantemente la psicología infantil, a partir de la cual se desarrolla una teoría del aprendizaje que da origen a un modelo pedagógico. Desde esta perspectiva, se sostiene que la formación autónoma del niño depende de un esquema de desarrollo psicológico innato, el cual se manifiesta progresivamente mediante el crecimiento y la interacción con el entorno. Para ello, es fundamental que el niño tenga una relación amplia con su ambiente y goce de la máxima libertad posible. A este principio lo denominó **la mente absorbente**.

Se plantea que el niño posee una fuerte disposición interna hacia su propio desarrollo y construcción personal; sin embargo, aunque cuenta con una estructura psicológica heredada que favorece este proceso, no recibe patrones de conducta definidos que aseguren su adaptación y éxito. La mente absorbente describe la manera particular en que el niño adquiere conocimientos, ya que incorpora de forma inconsciente los estímulos de su entorno a través de una capacidad mental especial presente desde antes del nacimiento. Este proceso le permite aprender mediante la interacción constante con el ambiente y dentro de un contexto de libertad.

Durante el proceso de adquisición del conocimiento intervienen diversos principios que favorecen el desarrollo del niño, entre ellos la importancia del trabajo, la autonomía, la capacidad de mantener la atención, el fortalecimiento de la inteligencia y el desarrollo de la voluntad, entre otros aspectos fundamentales.

La percepción constituye el punto de inicio del desarrollo intelectual y del crecimiento integral del niño. Asimismo, se establece una clasificación de las etapas del desarrollo según la edad cronológica, dividida en cinco periodos: de 0 a 3 años, de 3 a 6 años, de 6 a 9 años, de 9 a 12 años y de 12 a 18 años.

Dentro de sus fundamentos educativos sobresalen principios esenciales como la libertad, la participación activa del niño, la autonomía y el respeto por la individualidad de cada persona.

Los elementos principales que conforman este modelo educativo incluyen la libertad de elección, la organización y el orden del ambiente, el contacto con la realidad y la naturaleza, la importancia de la estética y la belleza del entorno, la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje y el fortalecimiento de la convivencia y la vida en comunidad.

Desde el punto de vista metodológico, los infantes realizan sus actividades de manera individual, ya sea sobre tapetes colocados en el suelo o en mesas adaptadas a sus necesidades. El mobiliario está diseñado acorde con la altura y características de los infantes, evitando elementos que establezcan una posición de superioridad del educador.

No existe una planificación rígida que distribuya la jornada en periodos determinados; en cambio, el infante tiene la posibilidad de organizar su propio tiempo de trabajo. Sin embargo, se considera fundamental mantener el orden, la responsabilidad y la disciplina dentro del ambiente educativo.

En la filosofía Montessori, la religión se considera un aspecto fundamental del ser humano y parte de una educación integral, al igual que la formación espiritual del maestro.

El modelo Montessori se basa en dos elementos principales: el ambiente preparado, con sus materiales y actividades, y el profesor, quien lo organiza para favorecer la autonomía y desarrollo del infante. El maestro guía y observa, pero interviene lo menos posible, permitiendo que el niño construya su aprendizaje de manera independiente.

La labor del educador consiste en preparar el ambiente y ofrecer actividades orientadas a la autoformación del infante. Únicamente cuando sea necesario, se restringe momentáneamente su libertad e independencia mediante una intervención breve llamada lección fundamental, basada en los tres pasos propuestos por Seguin.

Montessori diseñó materiales específicos destinados a favorecer la adquisición del conocimiento y el desarrollo integral del niño. Estos recursos no tienen como objetivo enseñar destrezas concretas, sino promover la autonomía, la construcción personal y el crecimiento psicológico. Su finalidad principal es la práctica y la exploración, más que la ejecución perfecta. Deben ser utilizados en el momento oportuno del desarrollo y adaptarse a las necesidades individuales de cada infante, considerando la observación y orientación del profesor.

Los materiales representan uno de los principales aportes de Montessori, ya que están diseñados para que el infante identifique por sí mismo sus errores o dificultades. El control del aprendizaje se encuentra en el propio material y no depende del educador, permitiendo que el infante desarrolle autonomía y capacidad de autocorrección. Si no logra reconocer el error, se considera que aún no está preparado para adquirir ese aprendizaje.

Entre los materiales que podemos mencionar son los siguientes:

- Materiales sensoriales comprenden actividades destinadas a estimular los sentidos visual, táctil, auditivo, olfativo, gustativo, térmico, básico, estereognóstico y cromático. Su fundamento se basa en que el desarrollo de la inteligencia está relacionado con la capacidad de organizar, diferenciar y clasificar las experiencias sensoriales, favoreciendo la construcción de un orden mental interno.
- Materiales académico. están orientados al aprendizaje del lenguaje, la escritura, la lectura, las matemáticas, la geografía y las ciencias. Se presentan de manera progresiva, iniciando con recursos sensoriales y concretos que permiten la exploración directa, hasta llegar gradualmente a conceptos más abstractos.
- Materiales artísticos y culturales, están enfocados en favorecer la expresión personal y la comunicación del niño mediante actividades como la música, el dibujo, el modelado, la pintura y la escultura. En el área musical incluyen aspectos como la apreciación, el ritmo, el movimiento, la armonía, la melodía y la lectoescritura musical. Estos recursos son presentados inicialmente por el educador, pero posteriormente permiten que el niño los explore y utilice de manera autónoma y creativa.

Además de los materiales, Montessori propone los **ejercicios de la vida diaria**, orientados al cuidado personal y del entorno. Estas actividades, preparadas por el educador, buscan desarrollar habilidades prácticas y, principalmente, fomentar la disciplina, el orden, la autonomía y el respeto propio mediante la concentración y la realización completa de cada tarea.

El método Montessori, siguiendo los principios de la educación activa, destaca la importancia de la participación familiar en el desarrollo del niño. Considera a la familia como el primer entorno educativo y otorga a los padres la responsabilidad principal en la formación de sus hijos, resaltando especialmente el vínculo afectivo y la influencia de la madre en la relación con el infante.

El método Montessori resalta la importancia de la infancia como una etapa fundamental de la vida, promoviendo el desarrollo del potencial humano, la conexión con la naturaleza y el valor de la familia. En su época representó una alternativa innovadora frente a la educación tradicional, al colocar al niño como protagonista de su aprendizaje, fomentar su autonomía y valorar el trabajo infantil en un ambiente de respeto y contacto con el entorno.

2.3. APORTES TEÓRICOS RELACIONADOS CON EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.

2.3.1. Nociones básicas de las necesidades especiales.

De manera general, el concepto de **Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)** comprende, según la LOE 2006, a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales relacionadas con discapacidad o trastornos graves de conducta, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, dificultades específicas de aprendizaje o situaciones personales y escolares particulares. Por su parte, la LEA 2007 amplía esta clasificación al incluir también la atención a las desigualdades sociales. Tanto la LOE como la LEA coinciden en que el alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que requiere apoyos y recursos educativos específicos, ya sea durante una etapa determinada de su escolarización o durante todo su proceso educativo, debido a una discapacidad o trastorno grave de conducta. Para conocer lo que significa que un niño tenga necesidades especiales, se parte del concepto de necesidades educativas especiales es muy dinámico. No es algo estanco que siempre haya significado lo mismo. ¿Nació a finales de la década de los 70, en 1978, tras la publicación del Informe Específico de Educación Especial, Aula Especializada o Centro Ordinario?, ¿de qué depende esto?, ¿quién lo decide? y, lo que yo piense, ¿importa? La respuesta son normas establecidas por el MINEDU.

2.3.2. Teorías relacionadas con las prácticas sociales.

Una práctica social es una forma habitual de realizar determinadas actividades que es compartida por los miembros de una comunidad. Estas prácticas tienen significado y validez dentro de un contexto social específico, aunque pueden no ser aplicables en otras

sociedades. Asimismo, se consideran un conjunto de acciones que las personas desarrollan en su vida diaria, reflejando conocimientos, habilidades y formas de actuar para realizar diversas actividades.

En ocasiones, las personas tienden a juzgar una práctica social según pertenezca o no a su propia cultura, considerándola positiva cuando es parte de sus costumbres y negativa cuando proviene de otros grupos. Por ello, algunos antropólogos sostienen el relativismo cultural, que plantea que no existen prácticas buenas o malas en sí mismas, sino que su valoración depende de los principios y valores de cada sociedad. Sin embargo, esta idea genera debate, ya que los derechos humanos buscan establecer principios comunes para todas las personas.

Una práctica social presente en todas las culturas es el saludo, aunque sus formas pueden variar, como mediante palabras, gestos, movimientos de la cabeza o expresiones faciales.

Además, las creencias religiosas influyen de manera importante en las costumbres de los pueblos. Por ejemplo, en la cultura musulmana, muchas mujeres cubren su cabello como parte de sus tradiciones, una práctica que puede ser interpretada de manera diferente en otras culturas.

La hospitalidad puede expresarse de distintas formas y siempre refleja consideración y respeto hacia quienes nos visitan. De igual manera, existen costumbres relacionadas con las despedidas, las bodas, las celebraciones y los encuentros familiares. Estas prácticas sociales están vinculadas a situaciones específicas y no son conductas permanentes, ya que pueden transformarse y adaptarse con el paso del tiempo.

Cada práctica social constituye una expresión de la identidad cultural de una comunidad, y su verdadero valor y significado son comprendidos principalmente por quienes pertenecen a ella. Esto se observa especialmente en las celebraciones tradicionales, como los sanfermines de Pamplona, España, donde miles de personas participan en el encierro corriendo frente a toros bravos. Aunque desde una mirada externa puede parecer una actividad peligrosa e irracional debido al riesgo de accidentes, esta tradición

se mantiene por la combinación de factores como su origen histórico, la continuidad de una costumbre antigua y la emoción que genera enfrentar situaciones de riesgo.

En la actualidad, dentro de un mundo globalizado, las prácticas sociales continúan existiendo, aunque experimentan cambios y adaptaciones. Es común que las culturas incorporen costumbres provenientes de otros lugares, como ocurre con ciertos estilos de baile que nacieron en una región específica y luego se difundieron a nivel mundial. Un ejemplo de ello es la salsa, un ritmo originario del Caribe que hoy forma parte de la cultura musical de muchos países.

En síntesis, una práctica social se origina cuando las personas crean formas de convivencia que les permiten organizar su vida colectiva, interpretar su entorno y dar sentido a sus propias acciones. Cualquier manifestación humana, como la religión, la identidad, la cultura o las tradiciones, está conformada por diversos elementos fundamentales:

1. **Vivencias previas**
2. **Decisiones e intenciones**
3. **Capacidades y técnicas**
4. **Conocimientos y saberes**

CAPITULO III.

LA CULTURA DE LA INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHOCHOPE-MOTUPE.

3.1. LA CULTURA DE LA INCLUSIÓN.

La cultura puede entenderse como el conjunto de saberes, conocimientos y aprendizajes que las personas adquieren a través del desarrollo de sus capacidades intelectuales. Estos se obtienen mediante experiencias como la lectura, el estudio y el trabajo, e incluyen las ideas, tradiciones, valores y costumbres que identifican y distinguen a cada grupo humano.

El contenido de una cultura está determinado por las actitudes, valores, creencias, capacidades, ideas y maneras de actuar que son compartidas por los miembros de un grupo. En el ámbito educativo, su forma se refleja en la manera en que los docentes se relacionan y trabajan entre sí, ya sea de forma individual, colaborativa o mediante otras formas de organización profesional.

La cultura escolar comprende los conocimientos, valores, actitudes y prácticas que construyen y comparten los miembros de una comunidad educativa en su convivencia cotidiana. Además, permite analizar y reflexionar sobre las razones que orientan nuestras acciones, ayudando a comprender el origen y sentido de las prácticas que se desarrollan actualmente en la escuela.

Se entiende como una cultura inclusiva aquella que promueve la participación de todos los niños y niñas, incluyendo a quienes presentan necesidades educativas especiales, mediante prácticas, valores, actitudes y acciones orientadas al respeto de la diversidad. Su propósito es eliminar barreras y favorecer que todos los estudiantes formen parte activa del currículo y de la comunidad escolar.

Para identificar una cultura educativa es importante considerar diversos aspectos, como la existencia de acuerdos entre los integrantes de la comunidad escolar sobre la

importancia del respeto a la diversidad, la cooperación entre docentes y la influencia de sus valores y actitudes en la aceptación de las diferencias. También implica fortalecer el trabajo colaborativo, promover la participación activa de los estudiantes y favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje basados en enfoques pedagógicos constructivistas, donde el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje.

Dentro de la cultura escolar pueden identificarse siete dimensiones que favorecen el desarrollo de prácticas inclusivas:

- **Cultura de cambio:** hace referencia a la capacidad de innovar, asumir nuevos desafíos y adaptarse a diferentes situaciones.
- **Relación con la comunidad:** se refiere al nivel de participación e integración de las familias y profesionales externos en la institución educativa.
- **Colaboración:** implica el apoyo y trabajo conjunto entre docentes para analizar y resolver dificultades de manera colectiva.
- **Colegialidad:** se relaciona con la convivencia positiva, el respeto y la satisfacción en las relaciones entre compañeros de trabajo.
- **Comunicación:** comprende la efectividad de los medios de comunicación dentro de la escuela y la posibilidad de expresar ideas y opiniones libremente.
- **Colaboración con la administración:** se enfoca en la confianza, coordinación y comunicación existente entre el personal educativo y el equipo directivo.
- **Tipo de liderazgo:** considera las características y formas de participación del director en la gestión y actividades de la institución.

3.1.1. Concepción teórica de la propuesta.

Desde el punto de vista teórico la propuesta se concibe como un sistema, sistema de desarrollo de una cultura de inclusión a los estudiantes con necesidades educativas especiales, es un aspecto esencial, también se asumen las orientaciones de orden administrativo que establece el Ministerio de Educación, la inclusión educativa, el desarrollo de la cultura de la inclusión, el currículo, la participación de la comunidad, la gestión educativa, la inteligencia emocional y la participación, y el desarrollo de la autoestima en los docentes.

3.1.2. La cultura de la inclusión como un sistema.

Las afirmaciones referidas a la necesidad de consensos nacionales o que involucren a todas las organizaciones sociales, en torno a la política educativa a desarrollar, muchas veces parten del supuesto de que existe una alta probabilidad de alcanzar acuerdos o consensos básicos que involucren a todos los interesados, para incluir en todos los aspectos a los estudiantes con necesidades educativas especiales en todas las labores que se cumplen en la Institución educativa.

Pero la cultura es un hecho complejo. Involucra valores, concepciones sociales, recursos e intereses múltiples. Por tanto, el presupuesto más razonable a asumir es que lo normal será que la inclusión resulta un proceso complejo y que presenta muchas limitaciones para ser alcanzada y que la mayor parte de las veces las políticas educativas no logran alcanzar una verdadera inclusión educativa a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Presuponer como posible una cultura de inclusión por parte de *todos* los grupos humanos (profesores, directivos, comunidad, personal administrativo, estudiantes, etc) y plantearlo como condición indispensable para mejorar la educación inclusiva, resulta una experiencia compleja.

En un mundo culturalmente cada vez más diferenciado y complejo, los actores y sus visiones del mundo -y por tanto sus legítimas expectativas respecto de la educación- son difícilmente conciliables. Las contradicciones entre los grupos humanos o dentro de una misma persona es parte del motor que hace que los grupos, las instituciones y las personas mejoren permanentemente. Cuando se invoca el consenso de todos los integrantes de la comunidad educativa es necesario recordar que dicha categoría está integrada por una amplia y heterogénea diversidad de personas, de todo tipo, grupos con visiones culturales, familias, religiones, gustos, visiones del mundo, perspectivas de la educación, etc.

3.1.3. Algunas condiciones para la viabilidad de la cultura de la inclusión.

La creación de espacios de diálogo y de formas de gestión participativas necesita de determinadas condiciones que permitan su funcionamiento, aunque estas no siempre están presentes en todos los contextos.

En primer término, Es necesario fomentar actitudes de respeto mutuo y reconocimiento entre todos los miembros de la comunidad educativa. Cada actor debe comprender y aceptar que las demás personas pueden tener opiniones diferentes, originadas por distintas perspectivas de la realidad, pero con un propósito común: contribuir al mejoramiento de la educación y al bienestar de todos los estudiantes.

En segundo lugar, es fundamental que quienes ejercen la autoridad mantengan una actitud de apertura al diálogo, disposición para escuchar y capacidad de negociación. Reconocer que su perspectiva no es la única favorece la incorporación de diferentes opiniones y experiencias, enriqueciendo la toma de decisiones. Asimismo, deben ser capaces de integrar diversos puntos de vista en una visión inclusiva que promueva el compromiso de todos los actores. Esto requiere creatividad para construir soluciones que respondan a las necesidades comunes y en las que los participantes se sientan representados o, al menos, considerados en el proceso.

En tercer lugar, Es indispensable promover una actitud de respeto hacia las normas que regulan el sistema educativo y reconocer la autoridad de los directivos en las instituciones educativas de Chochope-Motupe. Esto implica que todos los miembros de la comunidad educativa puedan expresar sus opiniones y realizar aportes, comprendiendo que las decisiones finales corresponden a quienes ejercen la responsabilidad de dirigir la institución.

Asimismo, para fortalecer una cultura de inclusión, es importante que los espacios de participación cuenten con lineamientos claros. Debe precisarse qué aspectos ya están definidos y no pueden modificarse, cuáles pueden ser analizados o consensuados y qué nivel de participación tendrán los diferentes actores involucrados

3.2. LAS DIFERENCIAS.

Las diferencias individuales entre los alumnos pueden ser consideradas por los docentes para diseñar prácticas educativas inclusivas que respondan a las diversas necesidades, características y formas de aprendizaje presentes en el aula.

3.2.1. Diferencias por capacidad

Las diferencias en la capacidad de aprendizaje han estado presentes desde los inicios de la educación básica y constituyen un aspecto central de los sistemas educativos, ya que ninguna otra dimensión genera un debate tan profundo sobre la naturaleza y el propósito de la acción educativa: **enseñar y aprender**. La evolución de este dilema ha estado estrechamente vinculada al desarrollo de la educación especial y a los distintos modelos de comprensión de la discapacidad.

Desde una perspectiva histórica, puede identificarse una primera etapa caracterizada por la exclusión o prescindencia de las personas con discapacidad, la cual se extendió hasta comienzos del siglo XX y estuvo influenciada por las teorías eugenésicas. De acuerdo con estas ideas, se consideraba que la sociedad enfrentaba una amenaza si no se excluía a las personas catalogadas como "deficientes" o "anormales", bajo la creencia de que su reproducción afectaría negativamente el desarrollo de la población. Esta visión alcanzó su expresión más extrema durante el régimen nazi, que promovió la persecución y el exterminio de diversos grupos, entre ellos personas con discapacidad, judíos, gitanos y homosexuales, con el propósito de preservar la supuesta pureza de una raza considerada superior. Este hecho constituye un ejemplo histórico de las consecuencias de las ideologías basadas en la discriminación y la exclusión.

Sin alcanzar esos niveles extremos de exclusión, la **separación** y escolarización de este alumnado en instituciones de educación especial ha representado, durante muchos años, la principal respuesta para conciliar la atención a sus necesidades particulares con la educación del resto de los estudiantes. No fue sino hasta las últimas décadas del siglo XX cuando comenzaron a implementarse procesos de **integración escolar** para una parte de este grupo. Sin embargo, la evidencia muestra que estos procesos no siempre han generado resultados favorables en aspectos como el aprendizaje, el bienestar

emocional y las relaciones sociales de los estudiantes involucrados. A pesar de los avances alcanzados, las personas involucradas, sus familias y las organizaciones dedicadas a la defensa de sus derechos continúan promoviendo una **educación más inclusiva**. Desde su perspectiva, compartida por numerosos especialistas y actores sociales, este enfoque constituye la vía más adecuada para construir sociedades más equitativas, cohesionadas, respetuosas de la diversidad e inclusivas, especialmente para quienes han experimentado **históricamente procesos** de discriminación y **exclusión**. Como señala **Lema** (2009), la prolongada trayectoria de exclusión y falta de reconocimiento que han experimentado las personas con discapacidad ha generado prejuicios y prácticas arraigadas que no desaparecen de manera inmediata, incluso cuando se implementan marcos legales sólidos orientados a garantizar sus derechos. Por ello, Lema sostiene que las acciones impulsadas desde el ámbito jurídico deben orientarse no solo al reconocimiento formal de los **derechos**, sino también a la implementación de mecanismos que garanticen su ejercicio efectivo. Esto implica promover **transformaciones sociales** que trasciendan la promulgación de leyes y la firma de tratados internacionales, con el fin de hacer posible una inclusión **real** y sostenible.

Desde esta perspectiva, el enfoque basado en los derechos, compartido también por otros movimientos que buscan superar distintas formas de discriminación, permite orientar la atención y las políticas públicas hacia los factores que dificultan el ejercicio pleno de los derechos legalmente reconocidos. En el ámbito educativo, esto implica identificar, analizar y comprender las **barreras** que obstaculizan el avance hacia una educación más inclusiva, considerando cómo estas se manifiestan, dónde se encuentran y de qué manera interactúan entre sí para limitar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, ya sea por razones de capacidad o por otras condiciones de diversidad.

Factores condicionantes

Un recorrido por la historia de este dilema permite identificar una primera etapa caracterizada por la exclusión de las personas con discapacidad, la cual se extendió hasta comienzos del siglo XX y estuvo influenciada por las **teorías eugenésicas**. Estas sostenían que la sociedad debía protegerse eliminando o apartando a quienes eran considerados "defectuosos" o "anormales", bajo la creencia de que su reproducción pondría en riesgo el bienestar colectivo. Esta ideología alcanzó su máxima expresión durante el régimen nazi, que promovió la persecución y el exterminio de millones de personas, entre ellas judíos, personas con discapacidad y homosexuales, con el objetivo

de preservar la supuesta pureza de una raza superior. Estos acontecimientos reflejan las graves consecuencias de las ideas basadas en la discriminación y la negación de la diversidad humana.

Un concepto fundamental que ha adquirido gran relevancia en el ámbito educativo es el de las barreras que afectan el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Estas barreras comprenden aquellos procedimientos, decisiones institucionales, normas y prácticas educativas que pueden limitar u obstaculizar las oportunidades de aprendizaje del alumnado.

Desde esta perspectiva, es necesario considerar en primer lugar la dimensión relacionada con la cultura escolar. Una escuela con una cultura inclusiva se caracteriza por promover un ambiente seguro, respetuoso, colaborativo y motivador, donde cada estudiante es reconocido y valorado. Este enfoque constituye una base esencial para favorecer que todos los alumnos alcancen mejores niveles de aprendizaje y desarrollo.

Para lograrlo, docentes, alumnos, integrantes del consejo escolar y familias participan activamente en la construcción y fortalecimiento de valores compartidos, procurando que estos sean transmitidos también a quienes se incorporan posteriormente a la comunidad educativa. Esta dimensión se relaciona directamente con la elaboración y definición de los **proyectos educativos** institucionales, entendidos como los documentos en los que cada centro establece su identidad, sus objetivos, los principios que orientan su labor pedagógica y las bases que guían su organización y funcionamiento escolar.

Los valores y principios establecidos dentro de la cultura escolar orientan las decisiones que posteriormente se reflejan en las **políticas institucionales** de cada centro educativo. Estas políticas deben garantizar que el respeto y la valoración de la diversidad del alumnado sean elementos centrales en la planificación, organización y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, dichos principios deben incorporarse en todas las decisiones relacionadas con el currículo, como los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, formas de evaluación y recursos de apoyo, así como en los aspectos organizativos necesarios para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Finalmente, **las prácticas** desarrolladas dentro del aula deben ser una expresión de la cultura inclusiva y de las decisiones compartidas por la comunidad educativa. Para ello, es necesario que las actividades escolares y complementarias promuevan la participación de todos los estudiantes, considerando sus características individuales, sus distintas formas de aprender, sus capacidades desde una perspectiva amplia de la inteligencia y los conocimientos y experiencias que poseen fuera del contexto escolar. Debido a la complejidad de este proceso, resulta fundamental que el profesorado pueda acceder y utilizar diversos recursos, apoyos y colaboraciones tanto dentro de la institución educativa como en el entorno comunitario, ya que estos elementos son esenciales para responder adecuadamente a los desafíos que implica la transformación hacia una educación más inclusiva.

La interacción entre estos tres ámbitos —cultura, políticas y prácticas educativas— no sigue un proceso rígido ni una secuencia determinada en la que uno dependa exclusivamente del otro. Por el contrario, se trata de una relación dinámica, circular y flexible, donde los cambios pueden surgir desde cualquiera de estos niveles. Por ejemplo, una estrategia innovadora aplicada de manera espontánea para mejorar la gestión del aula o favorecer el aprendizaje puede generar una reflexión colectiva sobre su valor e impacto en la institución. A partir de ello, pueden transformarse las creencias y principios compartidos de la comunidad educativa, así como establecerse nuevas orientaciones o acciones para consolidar y extender dichas prácticas entre el profesorado.

Finalmente, algunas condiciones individuales del alumnado, como dificultades sensoriales, cognitivas, lingüísticas o emocionales, pueden representar barreras para su aprendizaje y participación, aunque muchas pueden ser atendidas mediante apoyos adecuados. Por ello, es fundamental comprender tanto las características personales de cada estudiante como las barreras sociales y educativas que influyen en su inclusión. El progreso escolar depende de la interacción entre ambos factores: las condiciones del entorno y las posibilidades de aprendizaje propias de cada alumno.

3.2.2. Alumnado con lesiones cerebrales

El origen de la lesión puede presentarse durante la gestación, en el momento del nacimiento o como consecuencia de traumatismos o infecciones posteriores. Cuando estas alteraciones ocurren mientras el cerebro aún está en desarrollo, generalmente hasta los 16 años, se relacionan con la parálisis cerebral. Las consecuencias pueden variar según la zona cerebral afectada y la intensidad de la lesión, pudiendo manifestarse de

manera individual o conjunta mediante dificultades motoras, alteraciones en el control postural y del movimiento, cambios en el tono muscular, problemas auditivos, visuales, perceptivos, comunicativos, cognitivos o presencia de epilepsia.

Estas lesiones no tienen un carácter progresivo; sin embargo, su evolución puede verse influida por la atención terapéutica recibida, las condiciones del entorno y la disponibilidad de apoyos adecuados, factores que pueden contribuir a reducir o intensificar sus efectos a lo largo del tiempo.

3.2.3. Alumnado con distrofias musculares

Las distrofias musculares son enfermedades que provocan un deterioro progresivo de los músculos, afectando la capacidad de movimiento y, en algunos casos, el funcionamiento del sistema respiratorio. Sus manifestaciones varían según el tipo de distrofia, especialmente en cuanto a la edad de aparición, la intensidad de los síntomas y la rapidez con la que avanza la afectación. Estas pueden tener un origen neurógeno, relacionado con alteraciones del sistema nervioso, o miógeno, causado por la degeneración de las fibras musculares.

La mayoría de las distrofias musculares tienen una causa genética. Por esta razón, es fundamental recopilar información detallada, en colaboración con la familia y los profesionales de salud, sobre el diagnóstico, la evolución y las particularidades de cada estudiante, con el fin de planificar una intervención educativa adecuada. En general, estas condiciones no suelen afectar las capacidades cognitivas.

En cuanto al alumnado que presenta dificultades de crecimiento asociadas a alteraciones óseas, existe una amplia variedad de condiciones, con más de 150 tipos diferentes identificados.

A grandes rasgos cabe clasificarlas como:

Las alteraciones óseas pueden afectar a los huesos largos de las extremidades superiores e inferiores, así como a la columna vertebral. Entre ellas se encuentran la acondroplasia, hipocondroplasia, displasia espondiloepifisaria, displasia diastrófica, mucopolisacaridosis y osteogénesis imperfecta, entre otras.

También pueden presentarse trastornos relacionados con un crecimiento anormal de los tejidos blandos del hueso, como la exostosis múltiple, que puede provocar la aparición

de protuberancias, dolor, limitación funcional y riesgo de transformación maligna. Asimismo, existen alteraciones derivadas de la destrucción progresiva del tejido óseo, como la osteólisis idiopática, que puede estar asociada a problemas renales.

El diagnóstico de las alteraciones relacionadas con la estructura y funcionamiento de los huesos ha experimentado cambios a lo largo del tiempo. Actualmente, no se basa únicamente en las características físicas observables, sino que también considera los estudios radiológicos y los factores genéticos asociados. A continuación, se presenta un cuadro resumen con las afecciones más comunes clasificadas según su origen.

Sistema cerebral

Sistema nervioso:

Entre las alteraciones neuromotoras se encuentra la Parálisis Cerebral Infantil (PCI), que puede presentarse antes de los 16 años y tener diversas causas. También se incluyen otras lesiones cerebrales derivadas de traumatismos craneoencefálicos, tumores u otros daños en el cerebro.

En relación con la médula espinal, las alteraciones pueden originarse por traumatismos o tumores que provocan lesiones medulares, por causas congénitas como la espina bífida, que aparece durante la formación embrionaria de la columna vertebral, o por infecciones virales como la poliomielitis.

Sistema muscular:

Las alteraciones de la musculatura esquelética se caracterizan por un deterioro progresivo y debilitamiento de los músculos voluntarios, lo que puede afectar la movilidad y la funcionalidad de la persona. Dentro de este grupo se incluyen enfermedades como la Atrofia Muscular Espinal, las distrofias musculares y las miopatías congénitas.

Sistema oseointerarticular:

Las alteraciones que afectan a los huesos y las articulaciones pueden tener diferentes orígenes. Entre las causas genéticas se encuentran enfermedades como la osteogénesis imperfecta, también conocida como enfermedad de los huesos de cristal, la artrogriposis, las agenesias y la acondroplasia. Por otro lado, existen alteraciones adquiridas, como las producidas por traumatismos que pueden afectar la estructura y funcionalidad del sistema óseo-articular.

3.2.4. Trastornos de conducta

Los trastornos de la conducta y el comportamiento representan actualmente una preocupación importante para las familias y los docentes, debido a que algunos niños, niñas y adolescentes manifiestan conductas que requieren intervención especializada, incluyendo apoyo médico y psicopedagógico.

La definición de los Trastornos Graves de Conducta y del Comportamiento (TGC) resulta compleja, ya que implica establecer diferencias entre comportamientos esperados y aquellos considerados problemáticos, además de considerar la diversidad de factores que pueden influir en su aparición y permanencia. Según Kazdin (1995), estos trastornos se caracterizan por la presencia de patrones de conducta persistentes que vulneran los derechos de otras personas y transgreden las normas sociales adecuadas para la edad del individuo.

Implica la presencia de conductas inadecuadas

Déficit de atención

- Se caracteriza por la presencia de dificultades para mantener la atención de forma sostenida y concentrarse en una misma actividad durante un tiempo prolongado.
- Las personas con este perfil suelen cometer errores por falta de atención a los detalles, presentan dificultades para seguir instrucciones y completar las tareas asignadas
- Con frecuencia parecen no escuchar cuando se les habla directamente.

- Además, pueden tener problemas para organizar, planificar y ejecutar actividades, evitando aquellas que requieren un esfuerzo mental continuo.
- También es común que se distraigan con estímulos poco relevantes y extravíen los materiales necesarios para sus actividades.
- Pueden mantener un alto nivel de atención cuando participan en tareas que despiertan un interés especial para ellas.

Hiperactividad

- Frecuentemente tienen dificultad para permanecer sentados y suelen levantarse de su asiento sin necesidad.
- Realizan movimientos continuos con las manos, los pies o el cuerpo.
- Tienden a correr, saltar o desplazarse en momentos o lugares donde estas conductas no son apropiadas.
- Les resulta complicado participar de forma tranquila en juegos o actividades que requieren calma.
- Hablan de manera excesiva en comparación con otras personas de su misma edad.
- Se muestran en constante movimiento, dando la impresión de tener una necesidad permanente de estar activos.

La hiperactividad se identifica cuando este exceso de actividad no responde a un propósito o finalidad específica.

Impulsividad

- Suelen responder de manera apresurada, sin esperar a que la pregunta haya sido formulada por completo.
- Presentan dificultades para respetar los turnos de participación o espera.
- Interrumpen con frecuencia las conversaciones, actividades o intervenciones de otras personas.

Algunas de las manifestaciones principales del trastorno, como la falta de atención, la hiperactividad y la impulsividad, deben haber aparecido antes de los 7 años de edad. Además, estas conductas deben presentarse en al menos dos contextos diferentes, como el hogar y la escuela, y deben generar un impacto significativo en el desempeño académico, social o cotidiano del niño o niña.

Junto a estos síntomas centrales, pueden aparecer otras dificultades asociadas que afectan su desarrollo personal, sus relaciones sociales y su adaptación a las exigencias del entorno escolar. Entre ellas, pueden observarse problemas relacionados con:

- En el rendimiento académico: las dificultades de atención, la impulsividad de carácter cognitivo, la lentitud en el procesamiento de la información —especialmente la auditiva— y las limitaciones en la planificación y la memoria de trabajo pueden afectar significativamente el aprendizaje. Estas características dificultan mantener la concentración, identificar la información relevante, organizar las tareas y completarlas de manera eficaz. Si no se implementan estrategias pedagógicas y apoyos especializados, estas dificultades pueden repercutir negativamente en el desarrollo de los aprendizajes básicos.
- En las relaciones sociales: la falta de comprensión sobre las características del trastorno y los estigmas o etiquetas asignadas por adultos y compañeros pueden afectar negativamente la interacción social del estudiante, dificultando el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales positivas.
- En las habilidades sociales y en las funciones pragmáticas del lenguaje (comprender las intenciones comunicativas y sentimientos del interlocutor, ajustar su lenguaje a la situación comunicativa, etc.
- Autocontrol emocional: pueden presentar dificultades para regular sus emociones y responder de manera adecuada ante diversas situaciones.
- En la autoestima y el autoconcepto: las experiencias repetidas de fracaso o las críticas constantes pueden afectar la percepción que tienen de sí mismos.

Desde una perspectiva basada en sus fortalezas, el alumnado con TDAH también suele mostrar diversas capacidades, entre ellas:

- Gran nivel de energía y dinamismo.

- Creatividad e imaginación desarrolladas.
- Un nivel intelectual generalmente dentro del promedio o superior.
- Potencial para desempeñar múltiples actividades cuando recibe la orientación adecuada.
- Capacidad para mantener un buen rendimiento y ritmo de trabajo si cuenta con estrategias de motivación y apoyo acordes con sus necesidades.

Personalidades como Einstein o Ramón y Cajal, revisando su biografía, parece que pudieran sufrir TDAH.

Subtipos de TDAH

Según el predominio de uno u otro síntoma, el DSM-IV-RV1 reconoce 3 “subtipos” de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad:

- Tipo con predominio del déficit de atención.
- Tipo con predominio hiperactivo-impulsivo.
- Tipo combinado.

Tipo con predominio del déficit de atención. (TDAH-DA)

En estos casos, durante los últimos seis meses únicamente se manifiesta el síntoma relacionado con el déficit de atención. Los estudiantes suelen mostrar un ritmo de procesamiento cognitivo más lento en comparación con lo esperado para su edad y nivel intelectual. Pueden parecer distraídos o desconectados del entorno, presentan menor nivel de actividad y tienden a ejercer mayor autocontrol en sus interacciones sociales, lo que reduce la probabilidad de desarrollar posteriormente conductas asociadas al Trastorno Negativista Desafiante. Actualmente, este tipo de presentación cuenta con pocos diagnósticos registrados y se observa con mayor frecuencia en niñas.

Tipo con predominio hiperactivo-impulsivo (TDAH-HI)

En esta presentación del trastorno, durante los últimos seis meses se observan únicamente manifestaciones de hiperactividad y/o impulsividad, sin presencia significativa de dificultades relacionadas con la atención. Este tipo de sintomatología se diagnostica con mayor frecuencia en niños y suele estar asociado con mayores dificultades en el ámbito escolar, especialmente en las relaciones sociales.

Con el paso del tiempo, la hiperactividad tiende a disminuir, aunque puede mantenerse como una sensación interna constante de inquietud. Cuando la impulsividad constituye el rasgo principal, aumenta la probabilidad de presentar comportamientos agresivos o dificultades en el control de las respuestas emocionales y conductuales.

Tipo combinado (TDAH-C)

En esta presentación se manifiestan de manera conjunta dificultades relacionadas con la atención, la hiperactividad y la impulsividad. El alumnado suele presentar un bajo rendimiento académico y mayores dificultades en sus relaciones sociales debido a problemas para regular su comportamiento y gestionar sus emociones. Además, existe un mayor riesgo de que estas dificultades persistan durante la adultez o puedan asociarse con otros trastornos, como el Trastorno Negativista Desafiante o el Trastorno Disocial.

Trastorno Negativista

Desafiante

El Trastorno Negativista Desafiante es una alteración de la conducta que suele identificarse durante la infancia y se manifiesta mediante actitudes de oposición, desobediencia, desafío y hostilidad hacia las figuras de autoridad. Las personas que presentan este trastorno pueden mostrar frecuentes episodios de irritabilidad, enojo y resistencia ante las normas o indicaciones de adultos, especialmente hacia familiares, docentes u otras personas que ejercen un rol de autoridad.

Muchas de las conductas asociadas al Trastorno Negativista Desafiante pueden presentarse también en niños y adolescentes que no tienen este diagnóstico, sobre todo durante etapas como los primeros años de vida o la adolescencia. Es común que, en momentos de cansancio, hambre o malestar emocional, algunos niños manifiesten oposición, discutan con sus familiares o cuestionen la autoridad. Sin embargo, en quienes presentan este trastorno, estas conductas aparecen con mayor intensidad y frecuencia, afectando su proceso de aprendizaje, su adaptación al entorno escolar y sus relaciones con otras personas

- Con frecuencia presenta episodios de enojo intenso o pataletas.
- Tiende a discutir repetidamente con personas adultas.
- Suele desafiar la autoridad o negarse a cumplir normas, instrucciones u obligaciones.
- A menudo provoca o incomoda de manera intencional a otras personas.

- Tiene la tendencia a responsabilizar a los demás por sus propios errores o conductas inapropiadas.
- Se muestra fácilmente irritado o sensible ante las acciones o comentarios de los demás.
- Frecuentemente mantiene una actitud de enojo, irritabilidad o resentimiento.
- Suele actuar con rencor o buscar venganza frente a quienes considera que le han causado algún perjuicio.

Estas conductas aparecen con mayor frecuencia e intensidad que en otros niños de la misma edad y nivel de desarrollo, afectando de manera significativa su desempeño social, académico o personal. Aunque algunas actitudes similares pueden ser parte del desarrollo normal, para considerarse un trastorno deben ser persistentes, frecuentes y generar dificultades en el aprendizaje, la adaptación escolar y las relaciones interpersonales.

Trastorno Disocial

Se define como un patrón de conducta repetitivo y constante en el que se transgreden los derechos de otras personas o se incumplen normas sociales acordes con la edad del individuo. Estas conductas superan las expresiones habituales de rebeldía o comportamientos propios de la infancia y adolescencia, ya que implican acciones conscientes que entran en conflicto con las reglas de convivencia y las normas sociales. Además, suelen estar relacionadas con diversos factores familiares, escolares y sociales que pueden influir tanto en su aparición como en su permanencia.

- **Agresión hacia personas o animales:** incluye conductas como intimidar, amenazar, mostrarse cruel con otras personas o animales, iniciar peleas, causar daño físico o coaccionar a alguien para realizar actividades sexuales.
- **Daño a la propiedad ajena:** comprende acciones como provocar incendios de forma intencional o destruir deliberadamente los bienes de otras personas.
- **Fraude o robo:** implica ingresar ilegalmente a viviendas, edificios o vehículos, mentir para obtener beneficios, engañar o cometer robos.
- **Incumplimiento grave de las normas:** se manifiesta mediante conductas como desobedecer las reglas establecidas por los padres, permanecer fuera de casa durante la

noche antes de los 13 años, escapar del hogar durante la noche o faltar a la escuela sin justificación de manera reiterada.

Las manifestaciones del Trastorno Disocial pueden ser:

De inicio infantil

Cuando aparecen algunas de sus manifestaciones antes de los 10 años de edad (iniciarse en la infancia media, en torno a los 5 ó 6 años de edad).

Por lo general, es antecedido por el Trastorno

Negativista Desafiante. Aquí, hablamos más bien de un continuo que encuentra sus primeros contenidos de conducta en la oposición y desafío a las figuras paternas de autoridad, y que una vez que se ingresa al sistema educativo, se generaliza a otras figuras de autoridad y comienza a adquirir nuevos contenidos.

De inicio adolescente

Cuando hay ausencia de cualquiera de sus características antes de los 10 años de edad. Una gran cantidad de las conductas que aparecen en esta etapa no difieren en demasía de las que muchos adolescentes mantienen en el camino, hacia la búsqueda de su identidad, para la cual, la oposición a las normas sociales, constituye una prueba de los límites del individuo en la construcción y reafirmación de la personalidad.

La presencia de un Trastorno Disocial, también, implica un deterioro importante en las actividades escolares, sociales y/o laborales del sujeto, situación que se convierte en el principal factor de reproducción de las conductas perturbadas de los sujetos.

El alumnado con Trastorno Disocial plantea problemas continuos de disciplina en clase, falsifica notas escolares, miente a la familia y al profesorado, hace novillos, se escapa de casa y, con frecuencia, lleva un rendimiento escolar deficiente, sin tener la menor motivación para el aprendizaje. En la adolescencia se comportan de forma agresiva, osada, retadora, desprecian los valores aceptados y enfocan las relaciones interpersonales de forma manipuladora, con la intención de sacar beneficios. Muestran una gran insensibilidad hacia los demás, frialdad extrema ante los sentimientos del otro, y falta de compasión y piedad ante los sentimientos del otro.

La sociedad en la que viven, la familia, el medio escolar, deja de ser para este alumnado un espacio de crecimiento y desarrollo, y pasan a representar todos los valores que lo niegan como ser humano, y ello le lleva a identificarse progresivamente con valores “contraculturales” en abierta oposición con los escolares, institucionales y familiares.

3.2.5. Necesidades educativas especiales

No pueden establecerse las mismas necesidades educativas para todo el alumnado, debido a la gran variedad de síntomas, problemas y alteraciones. A continuación, desarrollamos aquéllas que normalmente van asociadas a los Trastornos Graves de Conducta:

- Requiere desenvolverse en un entorno organizado, estable y predecible que favorezca su adaptación y desempeño.
- Precisa una ubicación estratégica dentro del aula, preferentemente en las primeras filas, para facilitar su atención, concentración y rendimiento académico.
- Es importante minimizar los estímulos distractores del ambiente con el fin de favorecer el mantenimiento de la atención.
- Necesita un refuerzo social frecuente y explícito que reconozca las conductas adecuadas, fortalezca su motivación y promueva su participación en el proceso de aprendizaje.
- Presenta necesidades en el ámbito socioemocional debido a las dificultades para establecer relaciones positivas con sus compañeros y a las experiencias previas de rechazo o fracaso en la interacción social.
- Requiere apoyo para comprender, aceptar y respetar los límites, las normas y las reglas de convivencia.
- Presenta necesidades relacionadas con su limitada integración al grupo de clase y a la comunidad educativa, por lo que resulta fundamental fortalecer la colaboración y comunicación entre la institución educativa y la familia.
- Requiere apoyo para favorecer el desarrollo y mantenimiento de una autoestima positiva.

- Necesita contar con recursos y estrategias que permitan supervisar y orientar de manera continua la realización de sus tareas y actividades.
- Precisa el acompañamiento de adultos u otras personas de apoyo mientras desarrolla las conductas básicas necesarias para el aprendizaje, así como supervisión durante los desplazamientos y las transiciones dentro del centro educativo, especialmente en estudiantes de menor edad que presentan elevada inquietud motora e impulsividad.
- Necesidad de Entrenamiento en:
 - Requiere entrenamiento para desarrollar habilidades de autocontrol y el uso de autoinstrucciones que le ayuden a manejar su impulsividad y regular su comportamiento.
 - Necesita fortalecer sus habilidades de orientación y organización en el espacio y el tiempo, favoreciendo una mejor planificación de sus actividades.
 - Es importante trabajar estrategias que le permitan mejorar la capacidad para centrar y mantener la atención durante las tareas.
 - Precisa desarrollar habilidades metacognitivas que le ayuden a reflexionar sobre su forma de pensar, reconocer cómo aprende y evaluar las estrategias que utiliza para realizar sus actividades.
 - Requiere entrenamiento en la resolución de problemas, aprendiendo a identificar y comprender las situaciones que enfrenta, reconocer sus propias emociones y las de los demás, generar diferentes alternativas de solución, valorar las posibles consecuencias de cada opción y tomar decisiones adecuadas a partir de esa reflexión
 - Desarrollar capacidades socioemocionales como la empatía, la escucha activa, la comunicación no verbal y la toma de perspectiva.
 - Fortalecer las capacidades sociales y la comunicación asertiva para mejorar la convivencia, la adaptación escolar y el sentido de responsabilidad personal.
 - Reforzar las capacidades grafomotrices y visoperceptivas.

- Potenciar las capacidades de comunicación oral y escrita.

3.3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.

Construir una cultura inclusiva en los docentes requiere acciones de sensibilización, intervención, seguimiento, mejora continua y sostenibilidad. Esto implica comprender las diversas situaciones que pueden generar exclusión y promover prácticas que favorezcan la inclusión.

La cultura de la inclusión plantea integrar los siguientes aspectos:

1. Construcción del sentimiento de comunidad

Este aspecto presenta los siguientes puntos:

- Todas las personas deben sentirse bienvenidas, sin importar sus diferencias.
- Se fomenta la solidaridad y el apoyo mutuo entre los alumnos.
- El profesorado trabaja de manera colaborativa y mantiene una actitud solidaria.
- Docentes y alumnos se relacionan con respeto, promoviendo un trato democrático.
- Se fortalece la colaboración entre el profesorado y las familias.
- Las instituciones de la comunidad participan activamente en la vida del establecimiento educativo.

2. Establecer valores inclusivos

En este aspecto se toma en cuenta:

- ✓ Se mantienen altas expectativas sobre las capacidades y el desarrollo de todos los estudiantes.

- ✓ La comunidad educativa comparte una visión basada en la inclusión y la igualdad de oportunidades.
- ✓ Se reconoce que todo el alumnado tiene la misma importancia.
- ✓ Docentes y alumnos son valorados como personas con capacidades que pueden desarrollarse.
- ✓ El profesorado trabaja para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación.
- ✓ El centro educativo promueve acciones para prevenir y reducir cualquier forma de discriminación

CONCLUSIONES.

1. La propuesta de una cultura inclusiva se plantea como una táctica eficaz para mejorar la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y lograr los cambios esperados.
2. Los docentes de las instituciones educativas de Chochope-Motupe presentan limitaciones en su formación para atender a alumnos con necesidades educativas especiales, lo que refleja una insuficiente cultura de inclusión.
3. Una propuesta de cultura organizacional, sustentada adecuadamente, que va a contribuir a fortalecer la atención brindada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

RECOMENDACIONES

1. Es recomendable desarrollar nuevos estudios que permitan identificar otros problemas y proponer medidas de mejora.

BIBLIOGRAFÍA.

1. AINSWORTH M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea, s.a. de ediciones. UNESCO
2. ARMAIZ, P. (2003.) Educación Inclusiva: Una Escuela Para Todos. España. ALJIBE
3. FERNÁNDEZ P. (2009). Educación peruana vs. Educación inclusiva. Consejos prácticos para docentes y padres de familia. Noviembre, de Rev. Psicol Sitio web: http://ojs.ucv.edu.pe/index.php/R_PSI/article/view
4. FLORES, A. (2008). Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente. Tesis doctoral. España: Universidad Complutense de Madrid.
5. CHIPANA SALAZAR María Gracia (2016) Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima.
6. Duk, C., (2000). *El Enfoque de la Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: Fundación INEN
7. HERRERA MONTOYA María Teresa (2012) Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao. Lima
8. MINEDU (2006). *Manual de Inclusión*. Ministerio de Educación. Lima: Perú.
9. MINEDU (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Ministerio de Educación. Lima: Perú.
10. MINEDU (2009). *Escuelas que cambian para atender a la Diversidad*. Ministerio de Educación. Lima: Perú
11. Educación. Lima: Perú
12. ZEA HUAMAN, María del Pilar (2016) Las competencias profesionales específicas de la docente y las conductas básicas de maduración en niños con síndrome de Down de I.E.I Inclusivas de la UGEL N° 06 de Ate Vitarte. Lima
13. TOBÓN, S. (2008). La Formación Basada En Competencias En La Educación Superior, de Instituto

