



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**



PROGRAMA COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA DOCENTE

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

**“NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES ESPECIALES Y SU
INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN
PIURA”**

AUTORAS:

**BAUTISTA LORO CAROLINA
BENITES FERNANDEZ MARITZA IRENE**

ASESOR:

M. Sc. ISIDORO BENITES MORALES

LAMBAYEQUE – PERÚ

2017

AGRADECIMIENTO

A los profesores que todos los días luchan por formar el futuro del país.

INDICE.

| | |
|---|----|
| RESUMEN | 6 |
| ABSTRACT | 7 |
| INTRODUCCION | 8 |
| CAPÍTULO I | 10 |
| DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA DE LA EXCLUSIÓN DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES | 10 |
| 1.1. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA REGIÓN PIURA. | 10 |
| 1.1.1. Ubicación y evolución histórica de la Región Piura..... | 10 |
| 1.1.2. Situación socio económica de la Región Piura..... | 12 |
| 1.1.3. La educación en Piura. | 14 |
| 1.1.4. La problemática educativa en la región de Piura. | 15 |
| 1.1.5. Problemática de la educación inicial. | 18 |
| 1.1.6. Características del problema de investigación: la exclusión de los niños con necesidades especiales en educación..... | 19 |
| 1.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 21 |
| 1.2.1. El enunciado del problema de la investigación. | 21 |
| 1.2.2. La hipótesis de la investigación..... | 21 |
| 1.2.3. Objetivos de la investigación..... | 22 |
| 1.2.4. Metodología de la investigación..... | 22 |
| CAPITULO II | 23 |
| FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL ESTUDIO DE LA EXCLUSION DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL NIVEL INICIAL EN PIURA | 23 |
| 2.1. LOS FUNDAMENTOS DE LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD..... | 23 |
| 2.2. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS..... | 24 |
| 2.2.1. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas..... | 24 |
| 2.2.2. Los aportes de Piaget. | 28 |
| 2.2.3. Los aportes de Montessori..... | 31 |
| 2.3. APORTES TEÓRICOS RELACIONADOS CON EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 35 |
| 2.3.1. Nociones básicas de las necesidades especiales..... | 35 |
| 2.3.2. Teorías relacionadas con las prácticas sociales. | 36 |
| CAPITULO III | 39 |
| LA CULTURA DE LA INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PIURA | 39 |
| 3.1. LA CULTURA DE LA INCLUSIÓN..... | 39 |
| 3.1.1. Concepción teórica de la propuesta..... | 40 |

| | |
|--|----|
| 3.1.2. La cultura de la inclusión como un sistema..... | 41 |
| 3.1.3. Algunas condiciones para la viabilidad de la cultura de la inclusión..... | 41 |
| 3.2. LAS DIFERENCIAS. | 42 |
| 3.3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA..... | 55 |
| CONCLUSIONES..... | 58 |
| RECOMENDACIONES..... | 59 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 60 |
| ANEXOS..... | 61 |
| ANEXO N° 1. ENCUESTA A PROFESORES..... | 62 |
| ANEXO N° 3. Fotografías. | 63 |

RESUMEN

La educación inicial es un derecho que tienen los niños hasta los seis años de recibir una educación que contribuya a desarrollar sus capacidades y constituye los cimientos de lo que será el ciudadano y profesional del futuro en un país o región por lo que es indispensable garantizar que la educación que se ofrece en este nivel se realice con los mejores niveles de eficiencia. Uno de los aspectos de la educación inicial y que se toma en cuenta en la presente investigación se relaciona con los procesos de inclusión y exclusión que ocurre con los estudiantes que tienen necesidades especiales de educación. En el desarrollo de la investigación se han utilizado los aportes teóricos de la epistemología de sistemas, de los aportes de la pedagogía socio cultural, de la psicopedagogía cognitiva, las orientaciones del Ministerio de Educación, los aportes de Montessori cuyo método se orienta a que el niño aprenda de él mismo con el apoyo de un guía. Se ha aplicado una guía de observación mediante la cual se examinaron los comportamientos en relación con un conjunto de indicadores. Estas observaciones han contribuido a relacionar directamente las experiencias que el niño tiene en su propio entorno y las experiencias de vida que se desarrolla en la Institución Educativa. La información se ha procesado integrando la mirada cuantitativa en dos momentos, una observación antes de aplicar la propuesta y otra después de aplicar la misma. Los resultados nos muestran lo valioso que resulta desarrollar la inclusión de los niños con necesidades especiales en la educación inicial.

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

ABSTRACT

Initial education is a right that children have up to six years of receiving an education that contributes to develop their skills and is the foundation of what will be the citizen and professional of the future in a country or region so it is essential to ensure that The education offered at this level is carried out with the best levels of efficiency. One of the aspects of early education that is taken into account in this research is related to the processes of inclusion and exclusion that occur with students who have special educational needs. In the development of the research, the theoretical contributions of systems epistemology, the contributions of socio-cultural pedagogy, cognitive psycho-pedagogy, the orientations of the Ministry of Education, the contributions of Montessori whose method is oriented to the child learn from himself with the support of a guide. An observation guide has been applied through which behaviors were examined in relation to a set of indicators. These observations have contributed to directly relate the experiences that the child has in their own environment and the life experiences that are developed in the Educational Institution. The information has been processed by integrating the quantitative view in two moments, one observation before applying the proposal and another after applying the same. The results show us how valuable it is to develop the inclusion of children with special needs in early childhood education.

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

INTRODUCCION.

La realidad educativa de la educación inicial es dramática. Según el Oficial (Perú21, 2015) Gisele Cuglievan, oficial de Educación de Unicef en el Perú, se requieren de 23 mil docentes en lengua castellana, 3 mil 500 en lenguas originarias andinas y 800 para poblados amazónicos para cubrir la demanda de educación inicial. Además, para las comunidades más pequeñas, donde existen los programas no escolarizados (Pronoeis) se requerirían unas 1,500 promotoras educativas más. Señaló 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”. También ha indicado que alrededor del 20% de los maestros que actualmente están en las aulas de educación inicial son profesores de primaria o de otras especialidades que no fueron formados para ese nivel educativo, no concluyeron sus estudios o no cuentan con un título pedagógico, lo cual podría afectar la calidad de los servicios educativos ofrecidos a los niños. Esta situación es más grave para el caso de la atención de los niños con necesidades educativas especiales. La formación de profesores de educación inicial para atender niños con necesidades especiales es casi nulo.

Es indispensable que el niño reciba una educación en un entorno adecuado y en el que desarrolle sus capacidades en relación con las actividades que realiza regularmente. Es en esta etapa de la primera infancia la más importante de la vida y en la que el niño desarrolla más conexiones cerebrales como parte del potenciamiento de sus capacidades, es la etapa en la que se apropian del lenguaje y empiezan a relacionarse valorando la cultura del grupo al que pertenecen. La educación que recibe en la Institución Educativa Inicial debe integrarse con las prácticas de vida que el niño desarrolla en el entorno familiar y social. Una práctica distinta afecta el desarrollo normal de la personalidad. Lo que resulta más complejo cuando se brinda los servicios educativos a niños con necesidades especiales.

Se estudia el problema relacionado con la exclusión que sufren los niños con necesidades especiales y las implicancias que tienen en el desarrollo de estos niños.

El presente Informe se ha organizado, en capítulos. En el primer capítulo se presenta una descripción de los aspectos socio económico de la región Piura incidiendo en los aspectos educativos, se describe el problema de la investigación y se presenta de modo resumido la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación.

En el segundo capítulo se presentan teorías usadas en la investigación, desde el nivel epistemológico, teorías pedagógicas y los aportes teóricos relacionados con las prácticas de exclusión en los niños con necesidades especiales y el desarrollo de la personalidad en niños de nivel inicial con cinco años de edad.

En el tercer capítulo se presenta la propuesta, su fundamentación teórica, los resultados obtenidos con su aplicación. Se describe la propuesta.

En la parte final se presentan las conclusiones y recomendaciones, así como la bibliografía y los Anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA DE LA EXCLUSIÓN DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA REGIÓN PIURA.



1.1.1. Ubicación y evolución histórica de la Región Piura.

Piura es un departamento ubicado al noroeste del Perú, al sur de la línea ecuatorial, entre los 4° 04' 50" y 6° 22' 10" de latitud sur y 79° 13' 15" y 81° 19' 35" de longitud oeste del Meridiano de Greenwich.

Los límites de Piura son los siguientes:

Por el norte con Tumbes;
Por el noreste con Ecuador;
Por el este con Cajamarca y Ecuador;
Por el sur con Lambayeque, y
Por el oeste con el océano Pacífico.

Tiene una superficie: 35,892 kilómetros cuadrados, 35 892,5 que representa el 2,8 del territorio nacional, su capital es la ciudad de Piura.

Piura tiene una superficie de 35,892.49 km² y una población, en 2015, de 1'844,129 habitantes, es el segundo departamento más poblado después de Lima. El distrito de Frías tenía una población de 24 203 y la provincia de Ayabaca 140 757 habitantes.

Políticamente la región Piura cuenta con 8 provincias y 64 distritos, que incluyen un sinnúmero de centros poblados y comunidades.

Debido a la presencia de la cordillera andina y las cordilleras marinas de Humboldt y el Niño, su clima es subtropical, cálido y húmedo. La temperatura media es de 24 grados centígrados.

Su relieve tiene una topografía variada, poco accidentada en la costa. En este departamento la línea litoral se aleja ostensiblemente de la cordillera de los andes, quedando entre ambas una gran planicie, de aproximadamente 200km de ancho que comprende el Desierto de Sechura, el más extenso del Perú, y el tablazo de Piura; otros rasgos morfológicos son las dunas, los médanos, la depresión de Bayobar (34m bajo el nivel del mar), las terrazas fluviales formadas por los ríos Chira y Piura y la península de Illescas.

El relieve de la zona andina ocupadas principalmente por las provincias de Ayabaca y Huancabamba es accidentada; determinada fundamentalmente por la presencia del sub ramal externo de la Cordillera Occidental, que llega a un máximo de 3 700m.s.m.

El territorio piurano comprende la región costa, yunga Marítima, quechua, suni y yunga fluvial (en Huancabamba).

En cuanto a su hidrografía, presenta ríos y lagunas. Los más importantes son: el río Piura que se origina en Huarmaca, con el nombre de quebrada San Martín, luego Canchaque y finalmente Piura, desemboca en el mar cerca de Sechura. El río Chira nace en el Ecuador con el nombre de Catamayo, es el río más caudaloso de la costa peruana. El río Huancabamba el principal río de la vertiente del Amazonas, nace en las llamadas Huarinas de Huancabamba, laguna del Chimbe, desemboca en el Marañón con el nombre de Chamaya.

Sus lagunas principales tenemos: Ramón Grande (Piura), Huarinas Chimbe y negra (Huancabamba), y otras.

El clima de Piura por su ubicación geográfica, debería ser cálido, húmedo, boscoso y de alta precipitación fluvial; pero, por la presencia de la Cordillera Andina y las corrientes Marinas de Humboldt y el niño, tiene clima **subtropical cálido y húmedo**, con bajos mantos de nubes y una persistente garúa gran parte del año. En Piura se registra una temperatura media de 24°C.

1.1.2. Situación socio económica de la Región Piura.

Se basa en la agricultura, ganadería, avicultura, pesca, minera, industria y turismo.

La agricultura, es una de las actividades económicas más importantes del departamento; es tecnificada en la costa, rudimentaria y tradicional en la sierra; ha ido creciendo lentamente en su producción agrícola. Así por ejemplo es el primer departamento productor de sorgo, de arroz cascara, maíz amarillo, maíz amiláceo y el quinto productor de café, además uno de los tres departamentos exportadores de limón. Con proyectos como el de Chira-Piura se ha ampliado la frontera agropecuaria, aprovechando racionalmente los recursos, agua y tierra en dichos valles. Los productos que se cultivan más son: el algodón pima, arroz, maíz, café, plátano, limón, frejol, trigo, cebada, soya, papa, yuca, mango y otros frutales.

Ganadería; luego de que en los últimos años la población de ganado ha disminuido, debido a diversos factores, principalmente a los años de sequía que mermaron los pastos y los algarrobos, actualmente se viene recuperando lentamente. Las zonas ganaderas se

ubican básicamente en el alto Piura y Alto Chira, así como en la sierra departamental. En la costa la ganadería es intensiva, con alimentación balanceada y pastos cultivados; mientras que en la sierra es una ganadería extensiva con aprovechamiento de pastos naturales y a campo abierto. Sus principales especies son: ganado caprino (primer productor), ovinos, vacunos, porcinos, equinos y cuyes.

Avicultura se cría en grandes granjas, con alimentos balanceados y asistencia técnica.

La pesca; los recursos pesqueros de su mar son extraídos fundamentalmente para la elaboración de harina de pescado y solo una parte reducida al consumo humano en sus formas fresca, congelada, salada y en conserva. Cabo blanco es un lugar de pesca con fama internacional.

Minería: En Piura existe diversas zonas mineras, pero no han sido debidamente localizados y estudiadas. Solo se cuenta con información técnica del potencial ubicado en el complejo de Bayóvar zona petrolera de Talara y zona polimetálica del distrito de Tambo grande. Los minerales que existen en Piura son: potasio, cobre, plomo, plata, carbón, azufre, etc. También cuenta con guano de las islas en Paita y Bayóvar.

Industria, se cuenta con el complejo pesquero más grande del Perú localizado en Paita y la refinería de petróleo de en Talara de donde se obtienen sus derivados: gasolina, kerosene, aceites, petróleo diesel. La actividad industrial está orientada básicamente a la fabricación de sustancias químicas y en menor proporción a la producción de alimentos, textiles, maquinaria y equipos.

La actividad artesanal también es significativa en ellas sobre salen los sombreros de pajas las filigranas de oro y plata, las artesanías de madera y las famosas vasijas de barro de Catacaos.

Turismo, su potencial turístico es variadísimo, pero poco promocionado. Entre sus atractivos turísticos están, el parque nacional, cerros de Amotape el desierto de Piura, conjunto de lagunas llamadas Huaringas, sus excepcionales playas, etc.

Piura, es la primera región en potencialidades, lo que significa que tiene casi de todo y ello obedece a su realidad geográfica con provincias de costa, costa-sierra y sierra-selva que determinan una realidad productiva heterogénea. Entre los productos mencionados, se puede encontrar que los bosques de algarrobo de Piura tienen un potencial de producción de hasta 75 000 TM de miel, siendo un gran potencial para su comercialización. Además, es el único productor de tamarindo. También produce en grandes cantidades el plátano, mango que son exportados en gran cantidad a otros países.

Los principales productos potenciales de la zona son: Cerámica y Joyería. Además, se cuenta con una producción artesanal que comprende la filigrana, la cerámica, los tejidos de paja y los artículos de madera, los cuales presentan gran potencial para la exportación.

1.1.3. La educación en Piura.

La Educación en Piura es dirigida administrativamente por la Dirección Regional de Educación conjuntamente con el gobierno Regional, el mayor número de Instituciones Educativas se concentra en lo que es la UGEL Piura, la misma que administra los distritos de Piura, Catacaos, Cura Morí, Canchaque, San Miguel del Faique, Castilla y Huarmaca. El total de Instituciones Educativas hasta el año 2 010 es de 1 117, ubicándose los mismos con mayor incidencia en la UGEL de Piura (354), Sullana (151), y Talara 100.

Por Lógica diríamos que los docentes también se concentran en mayor número en la UGEL de Piura, siendo el total de 3 700 que se atendieron en este nivel educativo. En el año 2 010 llegó a la cifra de 2841 .En el departamento de Piura podemos observar que en la UGEL la Unión, Sechura, Ayabaca y Huancabamba presentan el menor número de Instituciones Educativas; sin embargo los docentes que la atienden en el caso de la Unión y Sechura duplican el número de Instituciones Educativas, mientras que en Ayabaca y Huancabamba, siguen faltando docentes para atender los diversos niveles educativos del sistema nacional peruano.

Piura según la estadística cuenta con 568 centros de educación inicial, 1641 instituciones de educación primaria, 364 instituciones educativas secundarias y 21 centros de

educación superior de los cuales 16 son tecnológicos, 3 magisteriales y 2 universidades nacional: La Universidad Nacional de Piura y la Particular de Piura.

La Región Piura ha logrado que casi la totalidad de la población de 6 a 11 años esté matriculada en algún nivel del sistema educativo. Alcanzar una cobertura similar para la población infantil y adolescente y garantizar que se concluya la primaria y secundaria de manera oportuna y, con el rendimiento esperado en Comunicación Integral y Lógico-matemática, son algunos de los retos básicos que debiera plantearse el Proyecto Educativo Regional. El número de niños y niñas excluidos del sistema educativo en Piura supera los 100 mil que están entre 12 y 14 años y que no han completado la primaria

En comparación con otras regiones de similar nivel de pobreza, Piura registra una de las tasas más elevadas de cobertura de la población de 3 a 5 años, cercana al promedio nacional. Sin embargo, debe tenerse presente que hay alrededor de 45 300 niños y niñas de 3 a 5 años que residen en Piura y no acceden al sistema educativo por razones diversas. Aproximadamente la mitad de la población de 17 a 19 años de Piura concluye la secundaria en un tiempo razonable, Sin embargo, se estima que alrededor de 50 mil jóvenes no logra dicho objetivo.

En Piura apenas el 4 % de los alumnos de segundo grado logra un desempeño satisfactorio en Lógico-matemática y Comunicación, lo que representa menos de la mitad del promedio nacional.

En cuanto a las APAFAS, hay señales de escasa transparencia en la gestión de los recursos, que involucra a diversos actores: directivos de instituciones educativas. Aproximadamente la mitad de la población de 17 a 19 años de Piura concluye la secundaria en un tiempo razonable, Sin embargo, se estima que alrededor de 50 mil jóvenes no logra dicho objetivo.

1.1.4. La problemática educativa en la región de Piura.

La Región Piura ha logrado que casi la totalidad de la población de 6 a 11 años esté matriculada en algún nivel del sistema educativo. Alcanzar una cobertura similar para

la población infantil y adolescente y garantizar que se concluya la primaria y secundaria de manera oportuna y, con el rendimiento esperado en Comunicación Integral y Lógico-matemática, son algunos de los retos básicos que debiera plantearse el Proyecto Educativo Regional.

Los estudiantes piuranos siguen con serias limitaciones en razonamiento matemático y comprensión lectora. Una constatación vergonzosa es la de que la mayor parte de profesores de literatura no ha leído El Quijote. Y la mayor parte de los docentes no leen y lo poco que leen, lo leen mal. Muchos de ellos han convertido en un negocio pingüe el vender resúmenes de la mayor parte de obras que compendia el plan lector. Sin embargo, hay que señalar que existen saludables y notables excepciones.

Las innovaciones pedagógicas son escasas y hay quienes indican que no existen. Y los actos más significativos de la escuela son los desfiles por aniversario del colegio y fiestas patrias. Falta el civismo esencial que forma ciudadanos. También se aprecia deficiencias en geografía y nuestra propia historia está plagada de cuentos, inexactitudes que contribuyen con la deformación cultural y de identificación, de las nuevas generaciones, con sus tradiciones. La enseñanza de educación física, arte e idiomas son cursos para perder el tiempo. Después nada. Nuestras escuelas tienen abismales carencias y una frágil convicción por parte de los maestros.

Preocupante es la situación de las asociaciones de padres de familia. Un botín suculento para directivos inescrupulosos que arrasan impunemente con las cuotas de los sufridos padres de familia.

Otra experiencia es el Programa de Educación Rural del MED, que en el año 2003 propició la organización de grupos de docentes (GIAS), para promover intercambio de experiencias de diversificación curricular en algunos distritos del departamento. La propuesta de Metodología Rural de escuelas unidocentes y multigrados se validó en las diferentes UGELs teniendo acogida y aceptación por los docentes, lo que les permitió facilitar el trabajo pedagógico. Uno de los grandes logros de esta propuesta fue la conformación de Redes Educativas rurales permitiéndoles trabajar en equipo con la finalidad de planificar a través de diferentes estrategias la ejecución de su programación curricular. Posteriormente se han consolidado las redes educativas rurales conformadas

por los tres niveles; al interior de la red se han establecido los Círculos de Mejoramiento de la Calidad Educativa (CIMCAEs), lo que inicialmente fueron Grupos de interaprendizaje (GIAS), para potenciar la calidad de la educación. También están el “Plan Piura” y la experiencia de Ñari Walac que implementa un programa de lecto escritura en convenio con el Centro Andino.

Todas estas experiencias han sido muy buenas, pero el problema está cuando estas oportunidades se centró en pequeños grupos de docentes especialmente de la zona urbana, quedando olvidado los maestros que laboran en las zonas rurales, quienes tienen que alejarse de sus familiares, caminar de una a 12 horas para llegar a su institución Educativa, donde muchas veces no existe un medio de comunicación y tener que encontrarse con estudiantes de realidades completamente diferente a una ciudad; alumnos que después de hacer sus labores cotidianas, tienen que caminar de una a dos horas para llegar a clases completamente cansados con hambre y con pocas ganas de aprender.

La infra estructura de los colegios también es un problema ya que la mayoría de los colegios no tienen ambientes y mobiliario adecuados suficiente para la comodidad de los estudiantes lo que también repercute en la enseñanza de docente y el inter aprendizaje.

En la región Piura el uso de la tecnología solo conocen los estudiantes de la parte urbanas, en cuanto a las zonas rurales es imposible prepara alumnos con los cambios tecnológicos y por su misma situación económica afecta el desarrollo de las competencias digitales que es una exigencia para el siglo XXI.

El material educativo lo que concierne en las zonas urbanas, es el padre de familia quien colabora bastante con lo necesario; pero si hablamos de las zonas rurales, es todo lo contrario, padres de familia que muy poco o nada se preocupan en el progreso de sus hijos .y mayormente las I.E .solo cuentan con material del MED .que muchas veces llega a destiempo y además han sido elaborados muy contextualizados y que no se adaptan a la realidad.

Además muy poco existe el monitoreo de los aprendizajes a los docentes por parte del director u otros superiores, motivo por el cual muchos docentes no se preocupan en mejorar su calidad profesional, son conformistas y por todo lo antes expuesto se manifiesta la baja calidad educativa, por lo encontramos la mayoría de maestros que no utilizan estrategias cognitivas en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje y por consiguiente repercute en mi problema de investigación la baja comprensión lectora .

En cuanto a los padres de familia por intermedio de su comité de vigilancia el CONEI, sobre el cumplimiento de la jornada laboral genera conflictos entre padres y docentes, expresando esta situación las debilidades de una instancia de gestión tan importante; un primer problema es que en su mayoría no están constituidos, de acuerdo a informes de las UGEL existiría apenas un tercio (34.5%) de CONEI formados y funcionando y un porcentaje menor (8.7%) de constituidos pero que no funcionan. De esto se puede deducir que el 56,8% de CONEI no se encuentran constituidos.

1.1.5. Problemática de la educación inicial.

Se ha estimado que en el año 2014, para el nivel de la educación inicial, una tasa neta de asistencia de 81.3%, casi un 9% más desde el 2011. El incremento de estudiantes no ha ido a la par de la formación de maestros especializados. Se estima que hacen falta por lo menos 27 mil profesores para atender la demanda existente.

Gisele Cuglievan, oficial de Educación de Unicef en el Perú, detalló que, para lograr el objetivo de universalizar la educación en este nivel, se necesitan al menos 23 mil docentes en lengua castellana, 3 mil 500 en lenguas originarias andinas y 800 para poblados amazónicos. Además, para las comunidades más pequeñas, donde existen los programas no escolarizados (Pronoeis) se requerirían unas 1,500 promotoras educativas más.

“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.

Según la norma educativa vigente, para abrir una escuela de educación inicial se necesitan por lo menos 15 niños. En los casos de las comunidades donde hay solo entre ocho y 15 menores de entre tres y cinco años funcionan los Pronoeis, centros no escolarizados implementados con apoyo de las comunidades.

Sin embargo, hay cientos de centros poblados en el país donde hay menos de ocho niños y, por ello, se encuentran excluidos de la educación inicial. Santiago Cueto, investigador del proyecto Niños del Milenio en Grade, comentó que los perjudicados son los menores de las zonas rurales, los que hablan un idioma nativo o los que pertenecen a los estratos más pobres de la población.

“Varios estudios demuestran que muchas de las inequidades encontradas en la primaria y que determinan el mal rendimiento de los menores en las evaluaciones están presentes desde la educación inicial. Entonces, la educación inicial es una oportunidad para mejorar el potencial de todos los niños”, manifestó.

Silvia Torres (ST): El 65,2% de la población de 3 a 5 años asiste a un servicio o programa de educación inicial público o privado. Si bien este dato nos señala que estamos avanzando en el acceso y la cobertura a la educación inicial, no dice nada sobre cómo estamos avanzando en el logro de las competencias básicas.

Según ESCALE/Ministerio de educación / Elena Valdivieso:

1. El 27.1% de los estudiantes del nivel inicial son impuntuales.
2. Solo el 67.1% de las Instituciones Educativas de Inicial cumplen con las horas reglamentarias.
3. El 90.8% de los IEI comenzaron el año escolar con equipo docente completo.
4. El 15.7% es el ausentismo de estudiantes del nivel inicial, en el área rural sube a 17.3%.

1.1.6. Características del problema de investigación: la exclusión de los niños con necesidades especiales en educación.

Existen niños y niñas que desarrollan formas de vida completamente diferentes a las que disfrutan la gran mayoría de niños. Las diferencias entre los niños pueden ocurrir por son diferentes en cuanto a color de la piel, al idioma que hablan, a las experiencias de vida que han realizado, al pensamiento religioso que sus familias comparten, etc. También encontramos niños y niñas que por diferentes motivos tienen capacidades y talentos diferentes.

Estas diferencias contribuyen a que sean excluidos de los procesos normales de para participar de la educación y en general de los procesos de vida que se desarrolla en el grupo humano en los que vive, Son niños conocidos cómo niños especiales y que como cualquier otro ser humano deben ser incluidos.

La inclusión va más allá de las técnicas o los métodos o modelos utilizados para desarrollar determinadas capacidades en los niños, se le concibe como una cultura o como parte de una cultura que se construye desde los primeros años de vida de las personas para generar y vivir valores como la solidaridad, que están en la raíz y la razón de la inclusión. La inclusión implica convivir, compartir, comprender, amar y aceptar a los demás sin importar las diferencias.

El proceso de enseñanza aprendizaje en el presente siglo resulta complejo debido a las condiciones en las que desarrollan su trabajo los maestros, deben encarar problemas de la situación social de las familias. El uso de las tecnologías que han contribuido a agrandar la brecha entre las generaciones, la influencia del mercado que promueve la competitividad, el individualismo, la desigualdad, la falta de solidaridad, la pérdida de valores, etc. constituyen también aspectos que contribuyen a que la educación sea un proceso muy complejo.

Por lo que resulta indispensable defender e impulsar la equidad de valores entre todos los seres humanos, es muy conveniente promover valores como la solidaridad, la inclusión social. Para alcanzar estos requerimientos es necesario contar con instituciones educativas, con directivos de las mismas, con profesores y una comunidad con una cultura de inclusión, es preciso que la comunidad educativa tenga la sensibilidad suficiente para comprometerse con la inclusividad y, adicionalmente, mantenga el sentido ético y social de este esfuerzo permanente.

Los niños que participan en la IEI son sometidos a normas de conducta que deben cumplir rigurosamente y que luego afecta el desarrollo de su libertad, de su imaginación y de su creatividad. Empiezan a desarrollar experiencias “nuevas” pre diseñado para un modelo de hombre o de ciudadano y que luego van a asumir formas de comportamientos

que en determinados casos son contrarios a su cultura. Estas mismas experiencias se le “enseñan” a los niños con necesidades educativas especiales.

Otra de las prácticas que predomina es la de mantener ese orden que se asocia con el desarrollo de pensamiento favorable al status quo, lo que se convierte en una limitante para desarrollar el pensamiento crítico y con ello desarrollar su creatividad. Los niños con necesidades especiales no desarrollan adecuadamente las nociones de orden y por ello van siendo excluidos de los servicios educativos. Esto se agrava cuando no se cuenta con los profesionales que tienen la formación para atender a estos niños.

Las condiciones de pobreza o de marginación es otro de los problemas que afecta el desarrollo de una personalidad adecuada que sirva para un desempeño acorde con las exigencias de la sociedad actual. Las condiciones de pobreza o de marginación contribuyen a desarrollar pensamientos dependientes o de sometimiento que se convierten en componentes de su personalidad. Estas condiciones de pobreza contribuyen 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 familiar pobres sufren marginaciones y se les priva para acceder a servicios educativos acordes con sus condiciones físicas y psicológicas.

1.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

1.2.1. El enunciado del problema de la investigación.

¿De qué manera se garantiza que las Instituciones Educativa de Piura incluyan a los niños con necesidades educativas especiales?

1.2.2. 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 Piura.

1.2.3. Objetivos de la investigación.

Objetivo general.

Desarrollar una cultura que favorezca la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de Piura.

Objetivo específicos.

- a) Examinar las prácticas culturales de inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en Piura.
- b) Elaborar una propuesta teórica que sustente una cultura de inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en Piura.
- c) Diseñar los aspectos esenciales de una cultura de inclusión.

1.2.4. Metodología de la investigación.

Aplicada: Busca resolver un problema contribuyendo con la solución de un problema que afecta la institución educativa. Implica realizar un diagnóstico y recoger las apreciaciones de los estudiantes y profesores con la finalidad de elaborar de modo colectivo una propuesta de inclusión de los niños con necesidades educativas especiales.

Mixta: El estudio de las formas de inclusión así como el desarrollo de la personalidad son de tipo cualitativo, sin embargo ello no excluye que se puedan interpretar determinados datos con las orientaciones 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 PIURA.

2.1. LOS FUNDAMENTOS DE LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD.

Las prácticas utilizadas en relación con el estudio de la realidad han sido asumidas como un hecho simple o sencillo lo que no corresponde a la realidad que resulta compleja y que esta realidad es la interrelación de sus componentes complejos, Por ello es indispensable conocimientos complejos.

Cuando se examina la realidad como un proceso complejo, se reconoce las interrelaciones y los vínculos de los fenómenos con el resto de los acontecimientos, que requiere una perspectiva sistémica para su comprensión, interacción, reconocer en él organización. El enfoque de comprender lo complejo no mutila, no reduce, no busca explicar entender la realidad como unidimensional, sino más bien, pluridimensional en el estudio de la realidad.

Los fundamentos o las bases de la teoría de la complejidad se sustentan en:

- ✓ Aporte de tres teorías del siglo XX que permitieron una mejor comprensión de la organización: la teoría de la información, la cibernética y la teoría de sistemas.
- ✓ Los aportes relacionados con la idea de la auto-organización como paso previo a la comprensión de la auto-eco-organización.
- ✓ Aportes acerca del bucle computación/digitación y la complejidad de la investigación.
- ✓ Los aportes de Morín al pensamiento complejo, como los principios dialógico, de recursión organizativa y hologramático. Estos aportes Morín (2002) los resume en una propuesta denominada los siete principios

complementarios e interdependientes para un pensamiento vinculante con el claro propósito de reformar el actual pensamiento.

- ✓ También se debe considerar el rol que está provocando en la complejización del mundo real el surgimiento y desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs)

2.2. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS.

2.2.1. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.

Vygotsky (1987) plantea su teoría psicopedagógica que señala a la educación como uno de los procesos socializadores más importantes en el proceso de aprendizaje. Desde que los primeros grupos humanos empezaron a organizarse en asentamientos, la formación de sus descendientes ha sido fundamental para el mantenimiento de la comunidad y las tradiciones. La alta relevancia de la educación en una sociedad es indiscutible, como también para que la educación sea eficiente es necesario echar mano de una gran diversidad de conceptos que nos han dado diferentes ciencias. Lev Vygotsky siempre ha sostenido la importancia de la cultura en el desarrollo de los procesos mentales superiores. Sus planteamientos enmarcaron al individuo y su interacción con su contexto social, dándole una gran relevancia, a los procesos de socialización para el desarrollo del pensamiento y las funciones mentales superiores del niño.

Vygotsky afirma que el principio social está sobre el principio natural-biológico por lo tanto las fuentes de desarrollo psíquico de la persona no están en el sujeto mismo sino en el sistema de las relaciones sociales, en su sistema de comunicación, en su actividad colectiva. El instrumento cultural se integra en la psiquis del sujeto, es parte fundamental de la misma tal como el autor nos dice: "Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones de orden social interiorizadas, base de la estructura social de la personalidad". Todos los procesos psicológicos superiores, que permiten al individuo regularse en sociedad, tienen su origen primero en lo exterior al sujeto, es decir, en la cultura. Luego, mediante un proceso de internalización, estas funciones de regulación son apropiadas por el sujeto, automatizándose y convirtiéndose en parte de su estructura cognitiva.

Dado a que estudios realizados por Lev Vygotsky afirman que la actividad psicológica del niño se forma bajo la influencia por una parte de las cosas que lo rodean y por otra por las relaciones que el niño tiene con él y que todas las funciones superiores se han ido constituyendo no en la biología, no en la historia de la pura filogénesis, sino en el propio mecanismo, que se encuentra en la base de las funciones psíquicas superiores que constituyen relaciones interiorizadas de orden social, ellas son la base de la estructura social de la personalidad. Entendiendo que el aprendizaje es un proceso sociocultural Vygotsky considera que el momento más significativo en el desarrollo del niño es cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen.

Vygotsky (1987) afirma que cualquier función en el desarrollo sociocultural del niño aparece en escena en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente como una categoría interpsíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica; este proceso interpsicológico se convierte en intrapsicológico, denominándose internalización y está mediado principalmente por el lenguaje. A menos que este desarrollo sociocultural se vea afectado por anomalías psicológicas y otros factores externos que dificultar su evolución y desarrollo de manera natural. Entonces si se tiene en cuenta en el proceso de enseñanza el aprendizaje sociocultural que permita la interacción entre compañeros se logrará mejorar los niveles de lectura y por ende los aprendizajes.

Vygotsky (1979) plantea que en el proceso de desarrollo existen dos zonas, la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo potencial o próximo. La primera representa aquello que el propio niño realiza de una manera independiente, es decir, sin ninguna ayuda. Es lo que puede hacer en un momento determinado y que muestra el desarrollo alcanzado. La segunda es la distancia entre el nivel real de desarrollo o la zona de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial determinado por la capacidad de resolver problemas con la tutoría de un adulto o una persona con mayor nivel de desarrollo. Vygotsky. Moll (1993:20) menciona tres características para crear ZDP:

Establecer un nivel de dificultad. Este nivel, que se supone que es el nivel próximo, debe ser algo desafiante para el estudiante, pero no demasiado difícil.

Proporcionar desempeño con ayuda. El adulto proporciona práctica guiada al estudiante con un claro sentido del objetivo o resultado de su desempeño.

Evaluar el desempeño independiente.

El aprendizaje no sigue simplemente al desarrollo, sino que es, por el contrario, el que tira de él, como sostenía Vygotsky, será justamente ese aprendizaje que se dé a partir de desarrollos específicos ya establecidos. Porque el aprendizaje es un proceso de constante progreso personal y para que se llegue a un nivel de desarrollo superior pasa por tres fases: **El nivel de dificultad**. Toda situación problemática nos plantea un grado de dificultad.

Proporcionar ayuda para que el estudiante logre resolver de manera exitosa se necesita ayuda de ayuda con recursos materiales y de personales de personas con mayor capacidad o nivel de desarrollo mental.

Evaluar el desempeño, todo trabajo es necesario su evaluación para poder de manera minuciosa las estrategias, los productos y los resultados obtenidos. Dado a que todos los educandos de todos los grados cuentan con un nivel de desarrollo que necesita ser potenciado con ayuda del docente y recursos materiales y tecnológicos.

De ahí que los niveles de desarrollo como metas de aprendizaje y desarrollo personal deben ser un punto de motivación para la formación integral de una la persona en la sociedad. Pero si un si un individuo no se plantea objetivos ni tiene interés por desarrollar sus zonas de desarrollo no lograra aprendizajes que le permitan desenvolverse con éxito de manera personal y en la sociedad. Entonces si se tiene en cuenta las zonas de desarrollo, en los estudiantes se contribuirá al logro de aprendizajes cada vez más complejos que le permitan un desarrollo personal óptimo.

El pensamiento y lenguaje según Vygotsky (1995) están interconectados, que no son posible el uno sin el otro donde la comunicación es una etapa avanzada en el desarrollo del significado de las palabras que surgen como resultado de la evolución entre el lenguaje y el pensamiento.

El lenguaje se enriquece con la actividad social convirtiéndose en una herramienta para organizar el pensamiento siendo su función principal la comunicación. Pero todo se logra con la mediación del lenguaje y los sistemas simbólicos empleados como herramientas, ya que, gracias al aprendizaje de la manipulación de los signos, el niño va organizando su funcionamiento psicológico, más exactamente los procesos psicológicos superiores y la concepción del significado de la palabra como una unidad que comprende tanto el pensamiento como el intercambio social, es de un valor incalculable para el estudio del pensamiento y el lenguaje. Por lo tanto, la forma escrita del lenguaje es tan importante como el habla y la lectura. Porque el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje y el nivel de desarrollo necesario para aprender a escribir.

En concreto, los niños deben sustituir las palabras por las imágenes de las palabras. Vygotsky señala que los niños también deben ser conscientes de la fonética, la disección de cada palabra que se escribe, se lee con la finalidad de lograr la comprensión de los textos. Los docentes desconocen la evolución del desarrollo del pensamiento y el lenguaje en cada etapa del desarrollo humano por lo que no contextualizan ni diversifican los temas conjuntamente con las estrategias didácticas acordes con el desarrollo mental del estudiante, los ritmos de aprendizaje y realidad sociocultural.

Si sabemos que el conocimiento y el lenguaje se desarrollan paulatinamente a la par con el desarrollo biopsicosocial del individuo es necesario es conocer el desarrollo psíquico y desarrollo etario de la persona utilizando diversos recursos y materiales psicopedagógicos para delimitar el nivel de los estudiantes relacionado con el lenguaje, a lectura y la escritura que sea el punto de partida para el trabajo pedagógico. A no ser que existan traumas psicológicos o biológicos en el individuo que dificulten el desarrollo natural del lenguaje y el pensamiento. Conociendo el desarrollo del pensamiento y lenguaje se llega a la conclusión de que la verdadera comunicación requiere el manejo eficiente de significados y signos que el proceso de enseñanza debe desarrollar basándose en las teorías evolutivas del pensamiento y lenguaje para lograr mejores resultados en el trabajo pedagógico sobre la lectoescritura.

En el campo netamente escolar la relación social es muy importante entre estudiantes, con su entorno social, con los docentes, con los materiales educativos y las estrategias didácticas con el fin de concretar aprendizajes significativos para desarrollar sus

capacidades y competencias de comprensión de textos informativos expositivos. Porque así lo afirma: Lev Vygotsky cuando manifiesta siempre la importancia del papel de la cultura en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, considerándolos de naturaleza social, que influyen directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las estrategias vivenciales consideradas como recursos y situaciones que el docente utiliza de manera intencionada para lograr en los estudiantes aprendizajes significativos y de desarrollo de su personalidad, vistas desde la perspectiva del constructivismo Vygotsky sostiene que tienen la función de generar en el estudiante la mencionada "zona de desarrollo potencial" que le permite al estudiante a acceder a nuevos aprendizajes, creándose así un cierto grado de autonomía e independencia para aprender a aprender más.

Considerando que el niño es constructor de sus propios aprendizajes en interrelación con las personas y los medios y materiales educativos a fin potenciar el desarrollo de su personalidad.

2.2.2. Los aportes de Piaget.

Jean Piaget influyó profundamente en nuestra forma de concebir el desarrollo del niño .Menciona que el niño desde que nace, va desarrollando estructuras cognoscitivas las cuales se van configurando por medio de las experiencias. El pensamiento del niño sigue su crecimiento, llevando acabo varias funciones especiales de coherencia como son las de clasificación, simulación explicación y de relación.

Sin embargo estas funciones se van rehaciendo conforme a las estructuras lógicas del pensamiento, las cuales siguen un desarrollo secuenciado hasta llegar al punto de la abstracción. Es en este momento, cuando el pensamiento del niño trabajaría el campo de las matemáticas, y que su estructura cognoscitiva puede llegar a la comprensión de la naturaleza hipotética deductiva.

Piaget concibe la inteligencia como adaptación al medio que nos rodea. Esta adaptación consiste en un equilibrio entre dos mecanismos indisolubles: **la acomodación y la asimilación.**

El desarrollo cognoscitivo comienza cuando el niño va realizando un equilibrio interno entre la acomodación y el medio que lo rodea y la asimilación de esta misma realidad a sus estructuras. Este desarrollo va siguiendo un orden determinado, que incluye cuatro periodos de desarrollo, el senso-motor, el pre concreto, el concreto y el formal, cada uno de estos periodos está constituido por estructuras originales, las cuales se irán construyendo a partir del paso de un estado a otro

“Este estadio constituye, pues, por las estructuras que lo definen, una forma particular de equilibrio y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración más avanzada”.

Para Piaget (1981, p. 14) se trata de: "El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación". Las operaciones concretas implican la manipulación o agrupamiento de los objetos percibidos. Dos son los tipos de operaciones concretas que se dan en este período: la clasificación y el ordenamiento. Por medio de la clasificación el alumno ejecuta relaciones consistentes en agrupar objetos en clases; y a través del ordenamiento relaciona objetos en un determinado orden o serie.

Piaget, sostiene que el desarrollo se basa esencialmente en el proceso de adquisición del conocimiento. Por ello, a esta teoría, también, se le conoce como Epistemología Genética que significa el desarrollo de diversos modos de conocer el mundo exterior.

Derivo sus teorías a partir de observaciones extensas y detalladas sobre la conducta espontánea de los niños: así como las respuestas de estos a preguntas y problemas que el investigador les presentaba para él, los niños: tratan de entender su mundo al actuar de forma activa con objetos y personas, y, los cambios del desarrollo se consideran como producto de la actividad del niño; curiosidad, búsqueda, resolución de problemas, y una estructura y significado impuestos al medio ambiente.

Según Piaget, los niños utilizan los procesos de la construcción y la invención. Es decir, intentan activamente comprender sus experiencias y entender lo que sucede y al hacerlo construye e inventan ideas y conductas que nunca han visto.

Piaget, como resultado de sus investigaciones biológicas, concluyo que todas las especies heredan dos funciones invariantes: La organización y la adaptación:

a) Principio de organización

El ser humano desde que nace organiza sus procesos de pensamiento en estructuras o sistemas para comprender y relacionarse con el mundo

Piaget denomino a estas estructuras esquemas, y en su teoría son los bloques básicos de construcción del pensamiento, sistemas organizados de acciones o pensamientos que nos permiten hacer representaciones mentales, "pensar en" los objetos y acontecimientos de nuestro mundo.

b) Principio de Adaptación

Además de la tendencia a organizar sus estructuras psicológicas, la gente también suele por herencia adaptarse a su ambiente. En la adaptación participan dos procesos básicos: la asimilación y la acomodación.

- La asimilación:

Es el proceso por el cual cada nuevo dato de la experiencia se incorpora a "esquemas mentales" que no existen en el niño. Es decir el niño aplica ideas y hábitos antiguos a objetos nuevos.

- Acomodación:

Es el proceso de transformaciones de los propios esquemas en función de los cambios del medio. Los nuevos datos de la experiencia, que se incorporan en los esquemas lo modifican adaptándolos a los nuevos aspectos de la realidad.

Piaget denomino a estas estructuras esquemas, y en su teoría son los bloques básicos de construcción del pensamiento, sistemas organizados de acciones o pensamientos que nos permiten hacer representaciones mentales, "pensar en" los objetos y acontecimientos de nuestro mundo.

Los niños muestran acomodación cuando agregan el esquema para reconocer los zorrillos a los sistemas que ya posees para identificar animales.

Para adaptarse a ambientes de complejidad creciente la gente utiliza los esquemas que posee, siempre que funcionen (asimilación), y modifica y aumenta sus esquemas cuando se requiere algo nuevo (acomodación).

c) Principio de Equilibración

De acuerdo con Piaget, la organización, la asimilación y la acomodación puede verse como una especie de acto complejo de ponderación en su teoría, los cambios en el pensamiento tiene lugar mediante el proceso de equilibrio: la búsqueda de balance.

De manera breve el proceso de equilibrio funciona de la siguiente manera: hay equilibrio si al aplicar un esquema en particular a un acontecimiento o una situación el esquema funciona; Pero si el esquema no produce un resultado satisfactorio, entonces hay un desequilibrio y nos sentimos incómodos. La incomodidad nos motiva a buscar una solución mediante la asimilación y la acomodación, con lo que nuestro pensamiento cambia y avanza. Para equilibrar nuestros esquemas de comprensión del mundo y los datos que este proporciona, asimilamos continuamente nueva información mediante nuestros esquemas y acomodamos el pensamiento siempre que los intentos desafortunados de asimilación que produzcan un desequilibrio.

2.2.3. Los aportes de Montessori.

María Montessori (1870-1952) desarrolla su modelo pedagógico a partir de 1907, después de la experiencia de haber organizado escuelas para niños, las Casas dei Bambini. Esto le permitió descubrir las posibilidades del niño y estructurar una nueva concepción pedagógica aplicable en la educación general y especialmente en la educación infantil.

Su modelo se basa en planteamientos de Rousseau, Pestalozzi y Froebel que hicieron hincapié en el potencial innato del niño y su capacidad de desarrollarse en el medio.

El modelo Montessori parte de una fuerte base biológica y psicológica, que no solo se queda solo en el plano teórico, sino que se concreta en la práctica.

Hay dos planteamientos esenciales en su marco teórico que son la base de toda su proposición, y que es indispensable destacar. Uno de ellos es el de los períodos sensibles.

Define el **período sensible** como la etapa del desarrollo del niño donde se absorbe una característica del ambiente y se excluye a las demás. En consecuencia plantea que es necesario atender el interés que el niño demuestra, pues si no se pierde el logro. Estos períodos sensibles son:

- **Orden:** (primeros meses y segundo año de vida) plantea la necesidad de un régimen de vida y de la formación de hábitos, especialmente los de orden.
- **Uso de manos y lengua:** conocimiento de las cualidades de los objetos y desarrollo de las estructuras neurológicas que facilitan el desarrollo del lenguaje. La lengua y las manos son instrumentos de la inteligencia.
- **Marcha: permite el carácter activo en la búsqueda del conocimiento.**
- **Interés por objetos diminutos: Manifiesta curiosidad intelectual.**
- **Intenso interés social.**

Otro planteamiento se refiere a la consideración permanente de la psicología del niño, de la cual deriva una teoría de aprendizaje, de la que se desprende un sistema pedagógico. En este sentido considera que la autoconstrucción del niño requiere de un patrón de desarrollo psíquico innato, que solamente puede revelarse mediante el proceso de desarrollo, y que requiere de una relación integral con el medio ambiente y la más completa libertad. A esto le llamó **la mente absorbente**.

Afirma que el niño tiene una intensa motivación para su autoconstrucción, pero aunque hereda el patrón psíquico que lo permitiría, no hereda modelos establecidos de comportamiento que garanticen su éxito. La mente absorbente explica la calidad, el proceso especial mediante el cual el niño se ubica y obtiene el conocimiento, una absorción inconsciente del medio, que se da mediante un estado preconsciente especial de la mente, presente desde antes de su nacimiento, y que permite el conocimiento mediante la relación integral con el medio y la libertad.

En esta asimilación del conocimiento operan leyes que coadyuvan al mismo como es la del trabajo, la de la independencia, la de la concentración de la atención, del desarrollo de la inteligencia, de la voluntad, entre otras.

La percepción es el primer paso del desarrollo intelectual y general del niño, y se plantea una periodización del desarrollo, definida por edades cronológicas, en cinco etapas: 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.

Entre sus principios educativos se destacan: el de la libertad, el de actividad, el de independencia y el de la individualidad.

Los componentes básicos de este modelo son la libertad, la estructura y el orden, la realidad y la naturaleza, la belleza, la atmósfera, el desarrollo de la vida en comunidad.

Metodológicamente los niños trabajan individualmente, sobre tapetes en el suelo o mesas, el mobiliario está ajustado a la talla de los niños, sin muebles que jerarquicen al educador. No hay un programa final que divida la jornada en períodos. El horario es elegido por el niño y es requisito indispensable el orden y la disciplina.

En la filosofía Montessori se considera a la religión como algo esencial al hombre, que nace con él y por lo tanto no puede estar ausente de una educación realmente integral, así como tampoco "la preparación espiritual del maestro".

En el modelo montessoriano son componentes claves el medio ambiente, que incluye los materiales y ejercicios pedagógicos, y los educadores, que preparan ese medio ambiente. El medio es diseñado por el educador para satisfacer las necesidades de autoconstrucción del niño, revelar su personalidad y sus patrones de crecimiento, pero el educador debe abstenerse totalmente de participar de este proceso, y deslizarse como una "sombra" en lo que los niños aprenden por sí solos.

La función del educador es organizar el ambiente, y presentar ejercicios diseñados para la autoeducación del niño. Solo en este caso es preciso limitar la libertad e independencia del niño mediante una intervención breve y rápida denominada lección fundamental, que sigue los tres pasos de Seguin.

Montessori crea materiales especialmente diseñados para posibilitar el proceso de apropiación del conocimiento. Estos materiales no pretenden enseñar habilidades, sino ayudar a la autoconstrucción y el desarrollo psíquico. Desde este punto de vista no se pretende un uso correcto, sino la ejercitación. Los mismos han de presentarse en un momento adecuado del desarrollo y, aunque hay niveles determinados por la observación del educador, su enfoque es individual y se varían de acuerdo con las particularidades del niño.

Los materiales, quizás uno de los más grandes aportes de Montessori, plantean la localización del error o la dificultad en una sola pieza del material, que el niño por sí solo debe aprender a descubrir, y donde el control del error está en el propio material, no en el educador, por lo que el niño por sí mismo controla su propio error, y si no lo logra detectar, esto indica que no está maduro para dicho aprendizaje.

Estos materiales comprenden:

- Los materiales sensoriales que abarcan lo visual, lo táctil, lo auditivo, lo olfativo y gustativo, lo térmico, lo básico, lo estereognóstico y lo cromático. La clave de estos materiales parte de que el desarrollo de la inteligencia depende de la organización y la clasificación de las percepciones sensoriales, dentro de un orden mental interno.
- Los materiales académicos están referidos al lenguaje, la escritura, la lectura, las matemáticas, la geografía y las ciencias, y se organizan desde un material sensorial concreto, a uno cada vez más abstracto.
- Los materiales artísticos y culturales están relacionados con la autoexpresión y la comunicación y abarcan la música (amor a la música, ritmo y ejercicios motrices, armonía y melodía, escritura y lectura de la música), el dibujo, el modelado, la pintura y la escultura. Estos materiales se introducen por el educador, y luego el niño trabaja libremente con ellos.

Además de los materiales Montessori establece un conjunto de actividades denominadas ejercicios de la vida diaria, dirigidos al cuidado físico de la personalidad y el medio ambiente, que son preparados por el educador, y aunque cada uno está dirigido al

dominio de una habilidad, su propósito principal es ayudar a la construcción interna de la disciplina, la organización, la independencia y el propio respeto, lo que se logra mediante la concentración de la atención, en un ciclo de actividad preciso y completo.

El método Montessori, al igual que sus precursores, ratifica los principios y los planteamientos de una educación activa, en los que, además, refuerza el papel de la familia como base del desarrollo del niño, y donde asigna a los padres la responsabilidad primaria de los hijos, particularmente el papel de la madre a la cual le concede una atracción y flujo magnético en la relación con sus hijos.

De esta manera hace énfasis en la infancia como otra dimensión de la vida humana y la significación de la niñez en la vida adulta, reforzando el desarrollo del potencial humano, la interdependencia del hombre con la naturaleza y la importancia de la familia.

El método Montessori fue en su tiempo un enfoque progresista contra la educación tradicionalista centrada en el educador, que ofreció al niño la posibilidad de actuación y de convertirse en el eje central del proceso educativo. Además señaló una actitud diferente ante el trabajo del niño, y enfatizó el enfoque ecologista del método de contacto con la naturaleza.

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

2.3.1. Nociones básicas de las necesidades especiales.

A groso modo podemos decir, que este nuevo “gran” concepto: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) engloba, desde el punto de vista de la LOE 2006, al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo Español, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o al alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja. La LEA 2007, sin embargo, amplía dicho concepto, incluyendo, además de lo referido en la LOE 2006, la compensación de desigualdades sociales. En relación con las necesidades educativas especiales, tanto la LEA como la

LOE coinciden en articular que el alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que requiere, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves 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 Infor 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 un modo recurrente de realizar una cierta actividad, compartido por todos los integrantes de una comunidad. Dichas **prácticas** son válidas para una sociedad específica, pero pueden resultar inapropiadas para otras. También se define como un conjunto de actividades que los seres humanos realizan en la vida cotidiana que expresan habilidades y técnicas para desarrollar algún tipo de trabajo.

Existe la tentación de valorar moralmente una práctica social en función de si es propia o ajena: se entiende que es positiva si es una acción de nuestra cultura y negativamente si no lo es. Por este motivo, algunos antropólogos defienden un relativismo, es decir, no existen realmente costumbres buenas o malas, todo depende de los valores de cada sociedad. Esta tesis es discutible y por este motivo existen los derechos humanos, que deben ser una referencia válida para toda la humanidad.

Hay una práctica social común a todas las culturas: el saludo. Hay muchas maneras de realizarlo: con un ligero levantamiento de cejas, una palabra, un gesto con la mano, etc.

El componente religioso de un pueblo influye notablemente en sus prácticas sociales. En la cultura musulmana las mujeres llevan cubierto el cabello y esta costumbre resulta chocante en el mundo occidental.

La hospitalidad tiene varias maneras de manifestarse y en todos los casos expresa el respeto al visitante. En una línea similar hay hábitos para las despedidas, los enlaces matrimoniales, las festividades o las reuniones familiares. Las prácticas sociales están muy relacionadas con momentos concretos y no se trata de comportamientos fijos, sino que pueden ir modificándose con el tiempo.

Cada práctica social representa un símbolo de la identidad de un pueblo y su verdadero significado sólo lo entienden plenamente quienes forman parte de dicho pueblo. En algunas celebraciones festivas se aprecia con claridad su significado. Veámoslo con un ejemplo: la fiesta de los sanfermines en Pamplona, España. En esta fiesta popular miles de personas, preferentemente jóvenes, corren delante de un grupo de toros bravos. Si se analiza este comportamiento puede parecer absurdo, ya que los corredores se juegan la vida y, de hecho, hay accidentes graves e incluso muertos. Entonces, ¿por qué existe esta tradición? No hay una respuesta fácil, sino que se combinan aspectos muy diversos: una costumbre centenaria, el placer del riesgo y la intensidad de las emociones frente al peligro.

En un mundo globalizado como el nuestro, las prácticas sociales no desaparecen pero sí se transforman. En este sentido, es habitual integrar prácticas ajenas a la cultura propia. Esto es lo que ha sucedido con algunos tipos de baile, que tienen su origen en un país pero se realizan en otros. Un ejemplo es la salsa, un baile caribeño que actualmente es conocido en casi todo el planeta.

En otras palabras, una práctica social surge cuando los seres humanos producen las condiciones necesarias para vivir en sociedad, para representar el mundo y para comprender las propias acciones.

Toda práctica humana como religión, identidad, Cultura o tradición impliquen por lo menos cinco elementos que la componen:

- 1.- Experiencias previas para conocerla y ejecutarla
- 2.- Decisiones e intenciones
- 3.- Habilidades y técnicas para desarrollarla
- 4.- Conocimientos y tipos de saber que permiten llevarla a cabo

5.- Representaciones de la práctica que se desarrolla.

CAPITULO III.

LA CULTURA DE LA INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PIURA.

3.1. LA CULTURA DE LA INCLUSIÓN.

La cultura en general puede definirse como el conjunto de conocimientos no especializados que adquieren las personas al desarrollar sus facultades intelectuales. Estos conocimientos pueden ser adquiridos mediante la lectura, el estudio y el trabajo. Este conjunto de ideas, tradiciones y costumbres que caracterizan a los diferentes grupos humanos.

En contenido de una cultura se define por las actitudes, valores, creencias, habilidades, supuestos y forma de hacer las cosas compartidas por un grupo de personas. La forma está conformada por el modo de trabajar de los docentes entre sí (individualismo, colaboración, colegialidad artificial, etc).

La cultura escolar se entiende como los conocimientos, las actitudes y las acciones que realizan las personas integrantes de un grupo humano con quienes comparten estas experiencias y que comparten su vida diaria en la escuela. Puede ser un ámbito de reflexiones que nos ayude a comprender mejor por qué hacemos lo que hacemos y a desvelar el origen de nuestras actuales prácticas.

Se puede entender como cultura que favorezca la inclusión de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las prácticas, representaciones, sentimientos y acciones que respondan a la diversidad brindando facilidades para que participen todos los estudiantes en los currículos y comunidades escolares.

Para poder reconocer una cultura es necesario considerar que:

Exista algún grado de consenso entre los miembros de la comunidad educativa acerca de los valores para respetar las diferencias, colaboración entre los profesores, los valores y

actitudes de los profesores influyen en la aceptación de la herencia, se dispone de una mejor posibilidades de colaboración de los equipos docentes, la participación de los estudiantes. En la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje se priorizan los sustentos pedagógicos constructivistas que promueven el rol fundamental de los estudiantes, etc.

Se reconoce que dentro de la cultura pueden evidenciarse hasta siete **dimensiones** que contribuyen al desarrollo de las prácticas de inclusión:

- La **cultura de cambio**, referida a la innovación, asunción de riesgos y adaptación a nuevas circunstancias.
- La **vinculación con la comunidad**, entendida como el grado de participación de padres y profesionales externos al centro.
- La **colaboración**, es decir, las relaciones de apoyo entre profesorado que facilitan la resolución conjunta de problemas.
- La **colegialidad**, similar a la colaboración, pero referida más específicamente a la cordialidad y satisfacción con las relaciones interpersonales entre colegas.
- La **comunicación** relacionada con la eficacia de los canales de comunicación entre los actores de la escuela y la libertad para expresar las propias opiniones.
- La **colaboración con la administración** centrada en el grado de comunicación y confianza con el equipo directivo.
- El **tipo de liderazgo** hace alusión a características del director de la escuela, como su participación en actividades de la misma.

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 construcción de espacios de diálogo y de una modalidad concertada de gestión requiere ciertas condiciones para su viabilidad que no siempre existen.

En primer término, *debe existir un conjunto de actitudes de respeto y reconocimiento mutuo de legitimidad por parte de todos los actores.* Cada uno de los actores debe partir de la aceptación de que la otra parte tiene derecho a una postura diferente y que ella deriva de una visión distinta de la realidad, pero que su objetivo último es aportar al mejoramiento de la educación de todos.

En segundo lugar, *es imprescindible una actitud de apertura, escucha y negociación de quien detenta la autoridad.* Debe asumir que su visión de la realidad es parcial y que los aportes de otros pueden enriquecerla. Debe tener capacidad para comprender y articular distintos aportes y miradas sobre la realidad en una visión incluyente que permita el compromiso de los distintos actores. Debe poseer creatividad para la construcción de visiones o soluciones que conciten apoyo y en las que las distintas partes se sientan representadas o, al menos, cuyos puntos de vista hayan sido tenidos en cuenta aunque sea parcialmente.

En tercer lugar, *es necesaria una actitud de respeto a las normas y reglas de juego que rigen el sistema educativo en las diferentes instituciones educativas de Piura y a la legitimidad de las actuales autoridades.* Ello implica, para quienes no son directivos, la capacidad para aportar a sabiendas de que la última palabra le corresponde a quien tiene el mandato institucional o legal para conducir las labores en la Institución.

Finalmente, en cuarto término, *es fundamental que todo espacio para una cultura de inclusión tenga un encuadre claro.* Esto significa que se explicita qué es lo que está decidido y por tanto no sujeto a negociación; qué es lo que sí está siendo sometido a discusión, consulta o negociación; y qué tipo de participación se está ofreciendo.

3.2. LAS DIFERENCIAS.

Las diferencias entre estudiantes que pueden ser tomadas en cuenta por los docentes para generar prácticas exclusivas.

3.2.1. Diferencias por capacidad

Las diferencias por capacidad para aprender han estado desde el inicio de la educación básica en el corazón de los sistemas educativos, pues ninguna otra como ésta abre el debate sobre la propia esencia de la acción educativa: **enseñar y aprender**. La historia de este dilema corre pareja con la historia y los desarrollos de la «educación especial» por un lado y con la de los modelos sobre la discapacidad por otro.

Una rápida mirada a la historia de este dilema, nos cuenta una fase de «prescindencia» que se ha prolongado hasta el inicio del siglo XX de mano de las **teorías eugenésicas**. Según ellas, la sociedad en su conjunto estaba en peligro si no se eliminaban los sujetos «defectuosos, deficientes, anormales» que, de reproducirse, conducirían a una sociedad débil y en peligro. La posición extrema del nazismo, que se aplicó tanto contra los judíos, como contra otros «grupos de indeseables» (sic) (discapacitados, gitanos, homosexuales,

...), en aras de la pureza de una supuesta raza superior, es un lastimoso ejemplo de la profunda raigambre de esas creencias en algunos seres humanos.

Sin llegar tan lejos, el aislamiento y la posterior **segregación educativa** de este alumnado en centros especiales, ha sido y sigue siendo la respuesta mayoritaria a la tarea de encontrar un equilibrio entre la atención individual a sus necesidades específicas y la de la mayoría del alumnado. Sólo en el último cuarto de siglo pasado se han empezado procesos parciales de **integración escolar**, para algunos – no todos – de estos alumnos y alumnas, que por lo que estamos observando, no siempre están desarrollándose con resultados positivos para ellos (en términos de aprendizaje y bienestar emocional y relacional). Pero aun así, los propios implicados, sus familiares y las organizaciones que defienden sus derechos, no cesan en demandar una **educación más inclusiva** pues, a su juicio y el de otros muchos, es el camino acertado para crear sociedades más justas, cohesionadas, respetuosas e inclusivas, algo especialmente sensible para ellos que han vivido y siguen viviendo una ya larga **historia de exclusión**.

Como ha señalado recientemente el profesor **Lema** (2009) una «historia de exclusión y de ausencia de reconocimiento», como es la que han tenido las personas con discapacidad a lo largo y ancho de este mundo, ha llegado a crear inercias y prejuicios que no se disuelven de un plumazo ni con la adopción de la mejor norma jurídica posible.

Por ese motivo, como él bien señala, los esfuerzos que se lleven a cabo desde la **perspectiva del derecho** habrán de estar atentos a ello y habrán de buscar los mecanismos para que la inclusión se vea complementada con las creación de las

condiciones para que estos derechos sean **reales** y efectivos, lo que necesariamente incluirá **cambios sociales** importantes más allá de las leyes y los tratados internacionales.

En este sentido, esta perspectiva del derecho – que también comparte con otros movimientos sociales que buscan revertir sus situaciones de discriminación - sirve sobremedida para mover el foco de atención y las políticas hacia las condiciones de distinto tipo de que pueden impedir el pleno ejercicio de aquel o del resto de los derechos reconocidos legalmente. Esta tarea se vincula con el ejercicio de conocer cuáles son, dónde se ubican o cómo interaccionan entre sí las principales **barreras** que limitan el progreso hacia mayores niveles de inclusión educativa, en este proceso de enfrentar el dilema de las diferencias, bien sea por capacidad o por otros motivos.

Factores condicionantes

Una rápida mirada a la historia de este dilema, nos cuenta una fase de «prescindencia» que se ha prolongado hasta el inicio del siglo XX de mano de las **teorías eugenésicas**. Según ellas, la sociedad en su conjunto estaba en peligro si no se eliminaban los sujetos «defectuosos, deficientes, anormales» que, de reproducirse, conducirían a una sociedad débil y en peligro. La posición extrema del nazismo, que se aplicó tanto contra los judíos, como contra otros «grupos de indeseables» (sic) (discapacitados, homosexuales, ...), en aras de la pureza de una supuesta raza superior, es un lastimoso ejemplo de la profunda raigambre de esas creencias en algunos seres humanos.

Se conoce un concepto nuclear, emergente y de suma importancia, que es el de **barreras para el acceso o la presencia, el aprendizaje y la participación**, que serían todos aquellos procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Así, en primer lugar, debemos reconocer un plano o dimensión referida a la «**cultura escolar**». En este sentido, una cultura escolar inclusiva es aquella que está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado como fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Para ello, todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias colaboran y hacen por compartir estos valores, de forma que, a su vez, se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Esta dimensión tiene un correlato directo con la tarea de elaborar y hacer explícitos en lo que con distintos nombres cabría llamar sus **proyectos educativos**, esto es, los documentos institucionales donde explicitan sus

señas de identidad, sus metas, los valores que orientan su acción educativa y los principios básicos de organización escolar.

Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan, en segundo lugar, en las «**políticas escolares**» de cada centro. Ellas son las que deben asegurar que los valores compartidos hacia la diversidad del alumnado estén en el corazón de las decisiones de planificación, coordinación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que el centro quiere promover, empapando todas las decisiones curriculares (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, apoyos, etc.) y organizativas necesarias para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Por último, «**las prácticas**» de las aulas deben reflejar la cultura y las decisiones colectivas adoptadas para sustentar a aquella. Ello pasa por tratar de asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta las características de cada estudiante - desde una visión multidimensional de la inteligencia - y el conocimiento y la experiencia de cada uno de ellos fuera del entorno escolar. Para que una tarea de esta complejidad y dificultad pueda llegar a buen puerto es imprescindible que el profesorado sea capaz de movilizar recursos, apoyos y ayudas de todo tipo - del propio centro y de las comunidades locales -, sin los cuales es difícil hacer frente a la incertidumbre del cambio educativo.

La relación entre estos tres planos (cultura, política y práctica) no es lineal y jerárquica (de las culturas a las prácticas), sino **circular** y en parte difusa, **imprecisa**: una innovación espontánea para un mejor manejo del aula y los aprendizajes, puede desencadenar una reflexión profunda sobre su significado e implicaciones para la escuela, lo que puede, a su vez, hacer revisar valores y creencias compartidas (cultura escolar) y poner en marcha planes para sistematizar su uso en el futuro por otros compañeros (política).

Finalmente cabría señalar que los déficits sensoriomotores, cognitivos, lingüísticos o emocionales –entre otros – del alumnado, así como otras características de su personalidad o salud, podrían verse también, en algunos casos, como barreras individuales, algunas de las cuales puede igualmente minimizarse o compensarse mediante procesos de habilitación o rehabilitación. En todo caso, sin duda resulta determinante conocer tanto las **características individuales** (y comprender así su desarrollo e incidencia sobre los procesos de aprendizaje y participación) como las **barreras sociales**, externas, que condicionan las variables de la inclusión. Como

venimos resaltando, no es sólo en «lo que está afuera» donde se encuentra la clave del progreso escolar sino en la comprensión de la **interacción dinámica** entre unas y otras, entre lo que se enseña y lo que el alumno puede aprender desde su individualidad.

3.2.2. Alumnado con lesiones cerebrales

El origen de la lesión puede ser intrauterino (en la mayoría de los casos), relacionado con el parto o por un traumatismo o infección posterior.

Cuando se producen durante el crecimiento cerebral (hasta los 16 años), se suele hablar de parálisis cerebral. Asimismo, hemos de saber que en función de las estructuras cerebrales comprometidas en la lesión y dependiendo de la gravedad o amplitud de la misma, las secuelas son muy variadas y pueden presentarse de forma aislada o combinada: trastornos motores con diferentes niveles de control de la postura y el movimiento, alteraciones del tono muscular, dificultades auditivas, visuales, perceptivas, comunicativas, cognitivas y epilepsia.

Este tipo de lesiones no son progresivas, aunque dependiendo del tratamiento que reciba, de la adecuación del entorno y los productos de apoyo que disponga la persona, se pueden aminorar o agravar con el tiempo.

3.2.3. Alumnado con distrofias musculares

Son enfermedades musculares que deterioran paulatinamente los músculos limitando la movilidad y afectando al sistema respiratorio.

Dependiendo del tipo de distrofia va a variar el momento de su aparición, la gravedad de sus síntomas y la velocidad del deterioro. Pueden ser de origen neurógeno (por un mal funcionamiento del sistema nervioso) o miógeno (degeneración de las propias fibras musculares).

Prácticamente todas las distrofias musculares tienen un origen genético. Hemos de informarnos muy bien, en conexión con las familias y los servicios sanitarios del pronóstico, la evolución y las características especiales de cada caso, para diseñar una buena intervención.

En la gran mayoría de los casos no afecta a las capacidades cognitivas.

Alumnado con problemas de crecimiento por alteraciones óseas:

Podemos encontrar más de 150 tipologías diferentes.

A grandes rasgos cabe clasificarlas como:

- Alteraciones en huesos tubulares (miembros superiores e inferiores) y/o columna:
- Acondroplasia e hipocondroplasia, Displasia espónilo-epifisaria, Displasia diastrófica, Mucopolisacaridosis, Osteogénesis imperfecta...
- Alteraciones por crecimiento desorganizado de las partes blandas de los huesos (salen bultos, cursan con dolor, limitación y malignación): Exostosis múltiple.
- Alteraciones por destrucción de los huesos (asociadas a alteraciones renales): Osteolisis idiopática.

El diagnóstico de las alteraciones en la estructura de la función de los huesos ha ido evolucionando, viniendo determinado no sólo por el aspecto externo, sino el radiográfico y por factores genéticos¹.

A modo de resumen, ofrecemos el siguiente cuadro con las afecciones más frecuentes en función de su procedencia:

Sistema cerebral

Sistema nervioso:

- ✓ Parálisis cerebral Infantil (PCI). Antes de los 16 años de edad (según autores; numerosas causas).
- ✓ Otras lesiones cerebrales. Traumatismos craneoencefálicos, tumores...
- ✓ A nivel de médula espinal:
- ✓ Traumatismo o tumores: Lesiones medulares.
- ✓ Congénitas: espina bífida (se produce en el momento de formación de la columna vertebral del desarrollo embrionario).
- ✓ Por virus: Poliomielitis.

Sistema muscular: Musculatura esquelética. Debilitamiento y degeneración progresiva de los músculos voluntarios.

Atrofia Muscular Espinal.

- ✓ Distrofias musculares.

- ✓ Miopatías congénitas.

Sistema oseointerarticular: Huesos y articulaciones

- ✓ Causas genéticas:
 - Ostogénesis imperfecta (huesos de cristal).
 - Artrogriposis.
 - Agenesias.
 - Acondroplasia.
- ✓ Adquiridas:
 - Traumatismos.

3.2.4. Trastornos de conducta

Los Trastornos de la Conducta y del Comportamiento se han convertido en una de las situaciones más preocupantes para padres y madres y profesorado que ven cómo sus hijos e hijas y alumnos y alumnas presentan cuadros conductuales que necesitan, entre otros, apoyo médico y psicopedagógico.

La delimitación conceptual de los Trastornos Graves de Conducta y del Comportamiento (TGC) es muy compleja, tanto por la dificultad que entraña delimitar criterios de normalidad o anormalidad en un determinado patrón de comportamiento, como por la multitud de factores implicados en su origen y mantenimiento.

Kazdin (1995) los define como “un patrón de comportamiento, persistente a lo largo del tiempo, que afecta a los derechos de los otros y violenta las normas apropiadas de la edad.

Implica la presencia de conductas inadecuadas

Déficit de atención

Caracterizado por:

- Dificultades para mantener la atención en tareas.
- Dificultad para centrarse en una sola tarea de trabajo o estudio.
- No prestan atención suficiente a los detalles, incurriendo en errores en las tareas o trabajo.

- No siguen instrucciones y no finalizan las tareas o encargos.
- Parecen no escuchar.
- Dificultades para organizar, planificar, completar y/o ejecutar las tareas.
- Suelen evitar las tareas que implican un esfuerzo mental sostenido.
- Se distraen fácilmente por estímulos irrelevantes.
- A menudo, pierden objetos necesarios para las tareas.

Sí pueden poseer atención automática en actividades de su interés.

Hiperactividad

- A menudo, abandonan su asiento.
- Mueven constantemente manos y pies.
- Corren o saltan en situaciones inapropiadas.
- Presentan dificultades para dedicarse tranquilamente a las diferentes actividades.
- Hablan en exceso.
- Siempre en movimiento, actúan “como impulsados por un motor”.

A modo de aclaración, la hiperactividad se reconoce cuando la actividad no presenta finalidad alguna.

Impulsividad

- Responden de forma precipitada antes de que las preguntas se hayan formulado completamente.
- Dificultades para guardar turno.
- Interrumpen a otros y a otras.

Algunos de estos tres “síntomas” (atención, hiperactividad y/o impulsividad) estaban presentes antes de los 7 años de edad.

Algunas alteraciones o conductas tienen que haberse manifestado en dos o más ambientes (por ejemplo, en el centro y en el hogar), y deben existir pruebas claras de un deterioro significativo de la actividad escolar y social.

A estas tres manifestaciones o conductas básicas citadas, además, suelen asociarse o derivarse otras que interfieren en su desarrollo personal y social y en su adaptación a los requerimientos escolares. Pueden presentar dificultades:

- En el rendimiento académico: el déficit atencional y la impulsividad, cuando es de tipo cognitivo, fundamentalmente; la lentitud en el procesamiento de la información, sobre todo, cuando es de tipo auditivo; las dificultades en la planificación y la memoria de trabajo, interfieren en el proceso de aprendizaje del alumno o alumna, ya que les cuesta mantener la concentración, seleccionar los datos o estímulos relevantes para la ejecución

de las tareas y finalizarlas. Estas características cognitivas pueden afectar en los aprendizajes instrumentales si no se establecen medidas educativas y la adecuada intervención especializada.

- En sus relaciones sociales: El desconocimiento, la no comprensión del problema y el etiquetado social por parte de adultos y del grupo de compañeros y compañeras inciden negativamente en sus relaciones interpersonales.

- 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.).

- En el autocontrol emocional.

- En la autoestima y el autoconcepto.

Para otorgar una visión más positiva de este

Trastorno al profesorado, señalamos que el alumno o alumna con TDAH suele presentar:

- Mucha energía.

- Una elevada creatividad.

- Un cociente intelectual normal o elevado.

- Una alta capacidad para poder hacer más cosas que el resto de compañeros y compañeras.

- Puede trabajar con buen ritmo si se le sabe estimular adecuadamente.

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)

Tan sólo aparece el primer síntoma descrito

(Déficit de Atención) en los 6 últimos meses.

Presentan un proceso cognitivo más lento de lo esperado para su edad y cociente intelectual.

Parece que están “en las nubes”. Suelen ser hipoactivos o hipoactivas y más auto-controlados o auto-controladas en las relaciones sociales, por lo que es menos frecuente que presenten a la larga Trastorno Negativista y Desafiante. Actualmente, existen escasos diagnósticos de este tipo, y es superior en el sexo femenino.

Tipo con predominio hiperactivo-impulsivo (TDAH-HI)

Tan sólo aparecen síntomas de hiperactividad y/o impulsividad, sin que existan signos de falta de atención, en los 6 últimos meses. Se diagnostican más varones con esta sintomatología y los problemas escolares, sobre todo, a nivel relacional son más abundantes. La hiperactividad disminuye 1 En la actualidad, el DSM-IV-RV está en proceso de revisión para ser sustituido por el DSM-V. con la edad, y puede permanecer en forma de “sentimiento subjetivo de inquietud”.

Cuando la impulsividad es un síntoma predominante, es más vulnerable a manifestar conductas agresivas.

Tipo combinado (TDAH-C)

Predominan síntomas, tanto de atención como de hiperactividad e impulsividad. Los resultados académicos de estos alumnos y alumnas son muy deficitarios, y sus interacciones sociales están marcadas por la falta de control y su inestabilidad emocional. Existen mayores probabilidades de continuar con este Trastorno en la edad adulta y/o derivar en Trastorno Negativista y Desafiante o Trastorno Disocial.

Trastorno Negativista

Desafiante

El Trastorno Negativista Desafiante es un Trastorno del Comportamiento, normalmente diagnosticado en la niñez, que se caracteriza por comportamientos no cooperativos, desafiantes, negativos, irritables y enojados hacia los adultos, y en general, a todas las personas que tengan un rasgo de autoridad sobre él, especialmente padres y madres, el profesorado y otras personas en posición de autoridad.

La mayoría de los síntomas observados en niños o niñas y adolescentes que padecen el Trastorno Negativista Desafiante, también, aparecen, a veces, en niños y niñas que no lo padecen, especialmente, alrededor de los 2 ó 3 años de edad o durante la adolescencia. Muchos niños y niñas sobre todo cuando están cansados, con hambre o disgustados, tienden a desobedecer, discutir con sus padres y madres y desafiar la autoridad. Sin embargo, en los niños y niñas y adolescentes que sufren el Trastorno Negativista Desafiante, estos síntomas ocurren de forma más frecuente e interfieren con el

aprendizaje, el ajuste a la escuela y, algunas veces, con las relaciones del niño o niña (o adolescente) con los demás.

Los síntomas de este Trastorno pueden resumirse en:

- A menudo, se encoleriza e incurre en pataletas
- A menudo, discute con adultos
- A menudo, desafía activamente a los adultos o rehúsa cumplir sus obligaciones
- A menudo, molesta deliberadamente a otras personas
- A menudo, acusa a otros de sus errores o mal comportamiento
- A menudo, es susceptible o fácilmente molestado por otros
- A menudo, es colérico y resentido
- A menudo, es rencoroso o vengativo

Estos comportamientos se presentan con más frecuencia de la observada típicamente en sujetos de edad y nivel de desarrollo comparables, y acaban provocando un deterioro clínicamente significativo en la actividad social, académica o laboral.

En ocasiones, los niños o niñas pueden presentar unos síntomas parecidos a los que caracterizan este Trastorno, pero que son pasajeros y propios de la edad. La familia y el profesorado tendrán que estar atentos a estas diferencias ya que como hemos señalado anteriormente, para que se pueda hablar de “Trastorno”, estos síntomas se deben presentar con una gran frecuencia, además de interferir en el aprendizaje, la adaptación en la escuela y, algunas veces, con las relaciones personales del niño o adolescente.

Trastorno Disocial

Se caracteriza por “un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se violan los derechos básicos de los otros o importantes normas sociales adecuadas a la edad del sujeto”. Se trata de nuevo, de comportamientos cualitativos y cuantitativos que van mucho más allá de la simple “maldad infantil” o la “rebeldía adolescente”. Por lo general, implica la participación consciente por parte del niño, niña o adolescente en actos que involucran un conflicto con la normativa social o con los códigos de convivencia implícitos en las relaciones en sociedad.

Estas manifestaciones suelen ir unidas a una serie de situaciones familiares, sociales, escolares que influyen tanto en su origen como en su mantenimiento.

Los comportamientos que se manifiestan en el Trastorno Disocial, pueden ser:

- Agresiones a otras personas (intimidar, fanfarronear, ser cruel con otras personas, iniciar peleas, ocasionar daño físico, forzar a una actividad sexual, etc.), o a animales.

- Dañar la propiedad de otros (incendios, destrucción deliberada...).
- Fraudulencia o robo (violentar el hogar, la casa o el automóvil de otra persona, mentir para obtener favores, timar, etc.)
- Violaciones graves de normas (transgredir normas paternas, permaneciendo fuera de casa de noche –iniciando este comportamiento antes de los 13 años de edad–, escaparse de casa durante la noche, hacer novillos en la escuela, etc.)

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:

- Necesidad de un ambiente estructurado y predecible.
- Necesidad de una ubicación especial en el aula clase que facilite su rendimiento y concentración (se recomienda delante, en las primeras mesas).
- Necesidad de reducir la estimulación ambiental (controlar al máximo los estímulos distractores).
- Necesidad de un reforzamiento social más explícito que le facilite la conexión como contingencia de las conductas deseables que queremos implantar y que genere la motivación y la vinculación al proceso.
- Necesidades socio-afectivas relacionadas con las limitadas relaciones con sus iguales y las experiencias de fracaso social.
- Necesidades relacionadas con las dificultades de comprensión y aceptación de límites y normas.
- Necesidades asociadas a la escasa vinculación al grupo clase y a la comunidad educativa. Necesidad de que el centro escolar busque la complicidad con la familia.
- Necesidad de vigilar su autoestima.
- Necesidad de contar con recursos que supervisen su trabajo.
- Necesidad de contar con personas que les acompañen mientras son capaces de aprender las conductas prerequisites para el aprendizaje y el tiempo y lugar requerido en los desplazamientos (para los más pequeños con gran inquietud motora e impulsividad).
- Necesidad de entrenamiento en:
 - Habilidades de autocontrol y en autoinstrucciones que le permitan regular su impulsividad.

- Habilidades de orientación y control espacio-temporales.
- Habilidades de focalización y mantenimiento de la atención.
- Habilidades metacognitivas que le ayuden a reflexionar sobre sus propios procesos mentales, lo que hace y cómo lo hace.
- Habilidades de solución de problemas. (Definición del problema, comprensión de los sentimientos y objetivos propios y del otro, generación creativa de alternativas, valoración en base a las contingencias, toma de decisiones y feedback).
- Habilidades socio-afectivas que le ayuden a ponerse en el lugar del otro (escucha activa, comunicación no verbal, empatía y toma de perspectiva).
- Habilidades sociales y asertividad que desarrolle sus competencias sociales y emocionales facilitando sus relaciones interpersonales y su adaptación social y escolar. Habilidades relacionadas con la generación de locus de control interno y responsabilidad personal.
- Habilidades grafomotrices y visoperceptivas.
- Habilidades de comunicación lingüística oral y escrita

3.3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.

Construir una cultura de la inclusión en los profesores implica desarrollar un conjunto de acciones: Sensibilización, intervención, monitoreo, mejora de la propuesta y sostenibilidad de esta cultura en el tiempo. Esta cultura de inclusión implica tener un conocimiento de las diferentes manifestaciones que pueden ser consideradas como causas para la exclusión.

La cultura de la inclusión que se propone debe incorporar:

1. Construcción del sentimiento de comunidad

Este aspecto comprende:

- ✓ Todo el mundo merece sentirse acogido, no importa las diferencias físicas, culturales, religiosas, de sexo o de otra índole.

- ✓ Los estudiantes se ayudan unos a otros. Se promueve que todos y cada uno de los estudiantes desarrollen prácticas de solidaridad y de apoyo mutuo.
- ✓ Los profesores colaboran entre ellos. El personal docente muestra una práctica permanente de colaboración y solidaridad.
- ✓ El profesorado y el alumnado se tratan con respeto. Las interrelaciones entre estos dos grupos humanos deben ser horizontal y democrático como una práctica permanente.
- ✓ Existe colaboración entre el profesorado y las familias, el personal docente debe integrarse con toda la comunidad educativa y de modo especial con los padres de familia.
- ✓ Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en la Institución Educativa.

2. Establecer valores inclusivos

En este aspecto se debe tomar en cuenta:

- ✓ Se tienen expectativas altas sobre todos los estudiantes, cualquier estudiante es un ser humano que puede desarrollar sus potencialidades y cada uno de ellos tiene sus propias potencialidades y ritmos de desarrollo de las mismas.
- ✓ El profesorado, los estudiantes, la comunidad y las familias comparten una filosofía de inclusión. Todos son partícipes de formas de pensamiento que no excluyen a nadie del servicio educativo y que más bien impulsan diferentes formas para promover las formas de inclusión.
- ✓ El personal docente y toda la comunidad educativa piensan que todo el alumnado es igual de importante.
- ✓ El docente y el estudiante son tratados como personas y como poseedores de potencialidades que deben ser desarrolladas en la Institución educativa.
- ✓ El profesor intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en la Institución Educativa.

- ✓ La Institución educativa se esfuerza en disminuir todo tipos de prácticas discriminatorias que afecten a cualquier estudiante.

CONCLUSIONES.

1. La propuesta de cultura de inclusión para brindar adecuada atención a los niños con necesidades educativas especiales, se muestra como eficiente para alcanzar el cambio deseado.
2. Los docentes en las Instituciones Educativas de Piura muestran escasa formación profesional para atender a estudiantes con necesidades especiales. Muestran carencia de una cultura de inclusión de niños con necesidades educativas especiales.
3. La propuesta de cultura organizacional debidamente sustentada contribuirá a mejorar las atenciones que se le brinda a los niños con necesidades educativas especialidades.

RECOMENDACIONES

1. Es conveniente realizar otras investigaciones para detectar problemas y sugerir las medidas correctivas.

BIBLIOGRAFÍA.

1. AINSCOW 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. 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
12. TOBÓN, S. (2008). *La Formación Basada En Competencias En La Educación Superior*, de Instituto.

ANEXOS.

ANEXO N° 1. ENCUESTA A PROFESORES.

ANEXO N° 3. Fotografías.