



Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas

**Pedagogías críticas
latinoamericanas**

Tunja - Boyacá

2020

Del 6 al 9 de octubre

Experiencias de maestras y maestros

IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL EN AULAS INCLUSIVAS: SU COMPRENSIÓN EN EL NIVEL INICIAL

Autores:

Arce Vargas, Milena

Huarcaya Sánchez, Alex Oswaldo

Pontificia Universidad Católica del Perú

Correo electrónico:

a20162085@pucp.edu.pe , aosanchezh@pucp.edu.pe

Eje temático: Diversidad e inclusión

Resumen: La normalización del rechazo a la diferencia, reproducida en diversas esferas de socialización, es producto de preconcepciones asumidas como verdades absolutas. El niño, pues, crece utilizándose a sí mismo como marco de referencia para determinar lo que es normal y rechaza a aquello (o más bien, a quien) no cumple con las mismas características, sin reparar en la carga social que ello conlleva, ni la manera en la que sus relaciones interpersonales se ven limitadas. Por ello, en el presente estudio bibliográfico se tiene como objetivo comprender la importancia de la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial, a partir de la revisión bibliográfica entre 2002 y 2008. Para su desarrollo se trabajó con matrices de selección y análisis de información. Así pues, se tratan tres aspectos: características de los niños con inteligencia interpersonal; preconcepciones transmitidas en la esfera familiar y escolar, incluyendo la manera en el que se aborda la inclusión en las aulas, el apoyo hacia docentes realizado por los organismos correspondientes, las leyes vigentes al respecto y la importancia de fomentar este tipo de inteligencia desde el nivel

inicial. Y por último, la descripción de estrategias aplicadas en aulas inclusivas de nivel inicial que promueven la inteligencia interpersonal. Se puede concluir, a través de cada apartado, que la importancia de la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial implica la mejora de las habilidades académicas y sociales de los estudiantes; mientras que enriquece la metodología docente y su quehacer educativo en un ambiente de apertura.

Palabras clave: inteligencia interpersonal, educación inclusiva, nivel inicial.

Introducción

El ser humano aprende desde la infancia a utilizarse a sí mismo como marco de referencia para determinar lo que es normal, etiquetando como "diferente" a quienes no comparten sus características, sin percibir toda la carga social que ello conlleva. Tanto en la esfera familiar como en la escolar se transmiten preconcepciones que son asimiladas y extendidas como verdades absolutas, limitando las relaciones interpersonales que pueden construir los niños a lo largo de su vida. Todo lo sucedido en la infancia repercute en la adultez, por lo que la educación inicial se torna un importante campo de acción en el que los educadores pueden instaurar los pilares de una sociedad más equitativa.

El estudio bibliográfico ha permitido recolectar fuentes bibliográficas en base a criterios de confiabilidad, pertinencia y vigencia. Este último hace referencia al uso de referentes con antigüedad no superior a los veinte años, con excepción de fuentes primarias que se remontan al año 1993, como es el caso de *Frames of Mind*, escrito por Howard Gardner. Cabe resaltar que, a pesar de que la inteligencia interpersonal ha sido un campo abordado desde el siglo pasado, no existen investigaciones que aborden su aplicación específicamente en aulas inclusivas del nivel inicial, así como detallen estrategias al respecto y menos aún, expliquen su importancia.

Al proponer la promoción de la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial, resulta fundamental comprender su importancia. Su inmersión en el ámbito educativo trae consigo mejoras académicas para los estudiantes, el desarrollo de habilidades sociales cada vez más complejas, desde la identificación de los sentimientos del otro, hasta actuar de acuerdo a dicha comprensión, y enriquece la metodología docente, dotando de sentido al quehacer educativo. La investigación logra, adicionalmente, evidenciar aspectos que no permiten trabajar este tipo de inteligencia de manera que su comprensión garantice una mejor aplicación y sienta las bases de una necesaria sociedad justa, equitativa e inclusiva.

Diseño metodológico

El método utilizado se denomina estudio bibliográfico. Se trata de una investigación documental que implica recolectar material bibliográfico con respecto a un tema en específico, garantizando, como afirma Gómez et al. (2014) "(...) la obtención de la información más relevante en el campo de estudio, de un universo de documentos que puede ser muy extenso" (p.158). En este caso, el tema resulta ser la importancia de la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial, pero según indica Gómez et al. (2014), al ser una etapa trascendental de la investigación, la metodología puede ser utilizada en cualquier otro campo.

Todo esto se asimila a la definición proporcionada por Vilanova (2011), quien señala que el estudio bibliográfico "(...) es una recopilación sistemática de la información publicada relacionada con un tema. (...) un proceso complejo y fundamental en el contexto de un proyecto de investigación" (p.109) debido a la cantidad de información disponible en internet. Por tanto, las fuentes del presente estudio han sido consultadas bajo tres criterios fundamentales: confiabilidad, pertinencia y vigencia; es decir, referentes académicos que muestren todos los datos bibliográficos (autor, año, revista académica, institución para la que se trabaja, número de edición, volumen, entre otros), en línea con el

objetivo de investigación y con un horizonte temporal no mayor a los veinte años, con excepción de fuentes primarias trascendentales para el estudio.

Así pues, se seleccionaron veinte referentes, entre estos, seis artículos científicos publicados desde 2002 hasta 2018; cinco fuentes primarias, del año 2010 y 2014; un documento del Ministerio de Educación del año 2007; y ocho tesis, dos de pregrado, cuatro de maestría y dos de doctorado con un horizonte temporal entre 2006 y 2018; y. Destacando el libro de Howard Gardner en 1993, titulado *Frames of Mind*, el cual, otorga un marco conceptual en relación a la inteligencia interpersonal.

La metodología empleada requiere el uso de bases de datos y repositorios de tesis, en otras palabras, fuentes de información; y se apoya en matrices. Para el presente estudio se utilizaron las bases de datos Academia.edu, Google Books, International Montessori Schools y ResearchGate; y repositorios digitales de universidades tanto nacionales como extranjeras. Las matrices, por su parte, fueron tres. La primera, permitió determinar el problema y tema de estudio en base a intereses personales. Particularmente, fueron dos experiencias las que motivaron la investigación: un intercambio estudiantil que facultó el acercamiento a la manera asiática de establecer relaciones interpersonales, y el trabajo como docente de apoyo de un niño con un trastorno del neurodesarrollo. La segunda matriz facultó el recojo de fuentes según datos bibliográficos, palabras clave, tipo (artículos, informes, libros y tesis), fuentes de información mencionadas en líneas anteriores y citas textuales extraídas. Durante tres semanas, se recogieron muchas fuentes, insertándolas en distintas versiones de tablas virtuales, delimitando tres citas textuales por cada una de modo que las fuentes relevantes fueran más fácilmente identificables. Luego, se parafrasearon la mayoría de citas textuales con el objetivo de conseguir un diálogo entre referentes y conocer ideas compartidas. Este proceso, llevo a la elaboración de la tercera y última matriz, en la cual, los puntos comunes pasaron a formar los apartados que conforman la investigación. Aquellos que no coincidían con los subtemas hallados, eran

desechados o replanteados. De esta manera, se consiguió elaborar un título preliminar e iniciar la primera redacción del estudio, en base a veinte fuentes finalmente seleccionadas.

Desarrollo

El estudio bibliográfico ha permitido definir tres apartados: sobre las fuentes analizadas, preconcepciones al respecto transmitidas en la esfera familiar y escolar y la importancia de la inteligencia interpersonal en las aulas inclusivas del nivel inicial, junto a estrategias sobre el tema. El primero, agrupa por medio de gráficos, las veinte fuentes seleccionadas, considerando el país de origen, tipo y año de publicación. El segundo, describe las preconcepciones respecto a la inteligencia interpersonal transmitidas en la esfera familiar y escolar de los niños, con especial énfasis en el enfoque presente en las aulas, el apoyo hacia docentes por parte de los organismos correspondientes, las leyes vigentes al respecto y el nivel inicial como etapa propicia para abordar el tema. El tercer apartado, por último, explica la importancia de la inteligencia interpersonal en las aulas inclusivas del nivel inicial, destacando las mejoras académicas y sociales que logran los niños, sin olvidar el sentido que le otorga al quehacer educativo, y adicionalmente, brinda estrategias al respecto, anteriormente ejecutadas como parte de proyectos educativos y de sesiones de clase cotidianas.

Sobre las fuentes analizadas

Como se explicó con anterioridad, las veinte fuentes han sido seleccionadas bajo los criterios de confiabilidad, pertinencia y vigencia. A continuación, se mostrarán tablas y figuras en las que se agrupan los referentes según país, tipo y año de publicación.

Tabla 1. Fuentes seleccionadas según país

| | |
|-----------|--|
| Argentina | Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez, M.; Escobar, S.; Gómez, M.; & |
|-----------|--|

| | |
|----------------|---|
| | Hernández, V. (2010). |
| Bélgica | Hoekstra, A. R. (2014). |
| España | Holzschuher, C. (2012) Fernández, C. I. (2011). González, I. (2002). Grande, P. & González, M. (2015). Llorent, V. J. & López, R. (2012). Millán, A. (2015). |
| Estados Unidos | Capie, E. (2006) Ellingson C. (2007). Gardner, H. (1993). Hoerr, T., Boggeman, S., Wallach, C. & the Faculty of the New City School (2010). Lynn, J. (2016). Mogharreban, C. C. & Bruns, D. A. (2009). |
| Perú | Cueto, S.; Rojas, V.; Dammert, M.; & Felipe, C. (2018) Diaz, D. (2018). González, M. (2012). Méndez, M. L. (2014). Ministerio de Educación (2007). Solano, R. (2010). |

Fuente: Elaboración propia

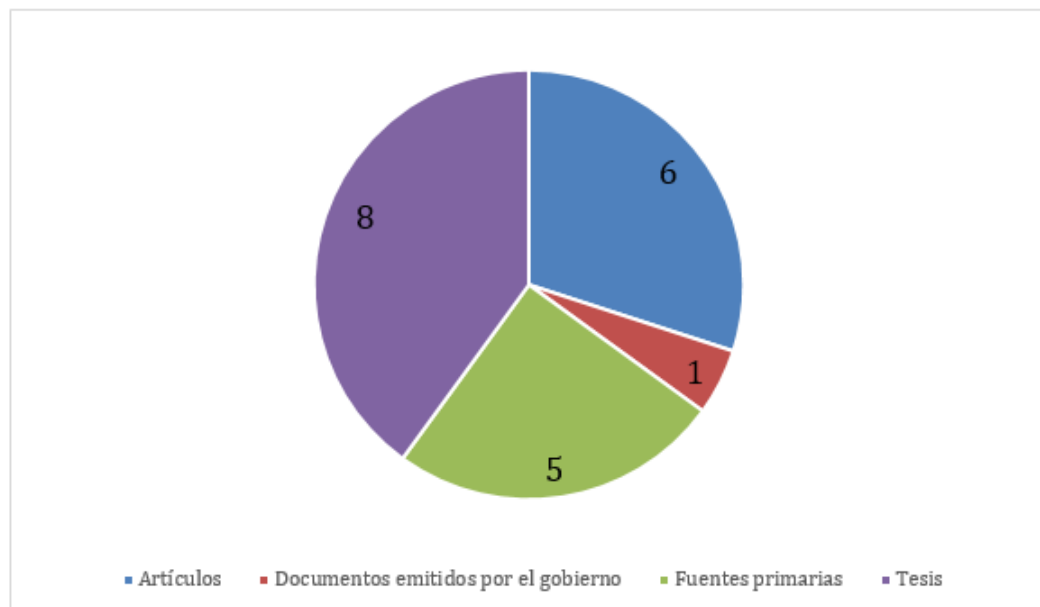
Se puede apreciar que las fuentes consultadas pertenecen a cinco países distintos. Específicamente, una es de Argentina, una de Bélgica, seis de España, seis de Estados Unidos y seis de Perú. Siendo la de mayor antigüedad el libro *Frames of Mind* de Howard Gardner publicado en 1993 en Estados Unidos, y las



más recientes, el artículo de Cueto, Rojas, Dammert, y Felipe (2018) y la tesis de Díaz (2018), ambas de Perú.

La siguiente figura agrupa los referentes según su tipo, por medio de dos gráficos circulares. En el primero, se detalla que el tipo de fuentes empleadas son seis artículos científicos, un documento emitido por el gobierno, en este caso el órgano correspondiente es el Ministerio de Educación de Perú; cinco fuentes primarias, y ocho tesis. Estas últimas son más detalladas en segundo gráfico circular, resultando ser dos de estudios de pregrado, cuatro de maestría y tres de doctorado.

Figura. Cantidad de fuentes según tipo



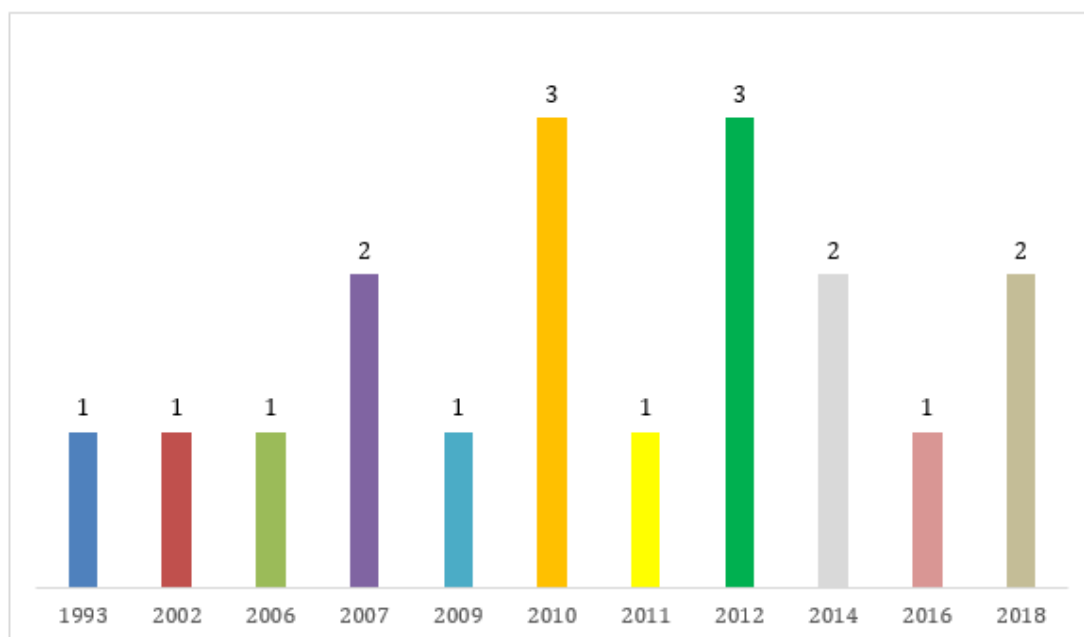
Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Cantidad de tesis según el nivel



Fuentes: Elaboración propia

Figura 3. Cantidad de fuentes según su año de publicación



Fuente: Elaboración propia

Recapitulando, en el presente apartado se han agrupado las veinte fuentes seleccionadas según país, año y tipo, encontrando que provienen de cinco países diversos (Argentina, Bélgica, España, Estados Unidos y Perú); son artículos, documentos emitidos por el gobierno, fuentes primarias y tesis (mayoritariamente trabajos para optar por el grado de maestría), y pertenecientes a once años diferentes. La fuente más antigua y de uso excepcional en cuanto al criterio de vigencia es la fuente primaria *Frames of Mind*, libro publicado por Howard Gardner en el año 1993, en Estados Unidos.

Preconcepciones respecto a la inteligencia interpersonal transmitidas en la esfera familiar y escolar: una mirada desde los documentos

En la actualidad, la inclusión educativa y quienes conforman los grupos de inclusión, continúan siendo vistos a partir de preconcepciones, las cuales, el estudio bibliográfico permite afirmar, se transmiten como verdades absolutas en las dos esferas de socialización más importantes del niño: la familia y la escuela.

En primera instancia, las explicaciones médicas al origen de las discapacidades refuerzan la concepción de uno mismo como "normal". Ello implica, en líneas de la investigación de Cueto et al. (2018), reconocer como "anormales" a quien no comparte características propias y valorarlo por ello. En esta lógica, por ejemplo, las necesidades educativas especiales son asumidas como condiciones con mayor relevancia que cualquier otro atributo, según Díaz (2018). Este tipo de concepciones, se encuentra arraigada en discursos de familias con miembros tanto pertenecientes como ajenos al grupo de inclusión, quienes temen maltrato o discriminación por parte de los niños denominados "regulares" o los consideran una limitación en el avance académico del resto de menores.

En las aulas, como segunda instancia, Fernández (2011) encuentra que la inclusión se aborda como una asimilación al sistema. El estudiante con necesidades educativas especiales es quien requiere adaptarse al sistema educativo, en lugar de que este último, en base al reconocimiento y respeto por

las diferencias de todos los estudiantes, sea el que se adapte para recibirlo. De forma similar, Cueto et al. (2018) indica que el enfoque predominante en la educación es el de integración, en lugar del de inclusión, pues el aula es simplemente un espacio compartido entre niños regulares y quienes no son considerados así. La integración identifica el problema en el estudiante, no en la institución, por lo que no busca modificarla. La inclusión, por su parte, dicta Solano (2010). reconoce las necesidades educativas de todos los estudiantes y realiza adaptaciones pertinentes para acogerlos.

En tercera instancia, se ha encontrado que el apoyo hacia docentes realizado por los organismos correspondientes es limitado. Son pocos los centros educativos que realizan capacitaciones constantes a su personal y es más bien, la motivación que sienten los educadores, lo que los motiva a invertir en charlas externas, afirma Talou et. al. (2010). Ni los gobiernos locales, ni los gobiernos regionales, ni el SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales) otorgan las asesorías correspondientes. Incluso la DRE (Dirección Regional de Educación) no realiza las capacitaciones propias de su gestión, obteniendo un número menor de profesionales calificados al esperado (Defensoría del Pueblo, 2007 citado en Ministerio de Educación, 2007). Asimismo, los SAANEE visitados para la realización del artículo de Cueto et al. (2018) no cuentan con presupuesto para cumplir con sus labores. Todo ello podría explicar por qué actos de exclusión contra estudiantes con NEE son justificados en las escuelas y por qué aún existen docentes valoran a los niños según sus déficits, declara Muntaner (2000) citado en Fernández (2011).

En cuarta instancia, las leyes vigentes representan un avance respecto a la inclusión educativa. Así, se considera bases legales, según al Ministerio de Educación (2007), el Acuerdo Nacional, la Ley General de Educación, la Década de la Educación Inclusiva 2003 – 2012, la Ley General de la Persona con Discapacidad, el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, el Reglamento de Educación Básica Especial, el Reglamento de la

Gestión del Sistema Educativo, el Decreto Supremo Nº 009 – 2005 – ED, entre otros. Aún así, como se ha evidenciado en párrafos anteriores, la situación mayoritaria en las escuelas dista de la normativa.

En quinta y última instancia, fomentar este tipo de inteligencia desde el nivel inicial es importante pues no se necesita de un nivel previo para la admisión de los estudiantes, demostrando apertura hacia la diversidad, según Rodríguez (2005) citado en Grande y González (2015). Además, durante el preescolar, la manera en la que los niños construyen sus conocimientos es variada y la presencia de heterogeneidad en el salón de clases es constante. Esta última característica visibiliza las capacidades de todos los niños en lugar de dirigirse hacia sus dificultades. Bajo esta filosofía, los beneficios se dirigen tanto a estudiantes con necesidades educativas especiales como aquellos llamados “regulares”, permitiéndoles convivir con sus pares a través de un sentido de pertenencia para los primeros, indica Llorent y López (2012), como aceptación y respeto por las diferencias para los segundos, repara Fernández (2011). El Ministerio de Educación (2007) comparte estas afirmaciones, añadiendo que las expectativas de desarrollo se basan en las potencialidades de los menores y que el respeto por las particularidades del otro, desde edades tempranas, contribuye al desarrollo de comunidades amigables y solidarias.

A modo de síntesis, en palabras de Llorent y López (2012) las relaciones interpersonales positivas establecidas en aulas inclusivas son precisamente las que reducen las situaciones de discriminación. Como se ha demostrado en el presente apartado, el enfoque inclusivo es contrario a la homogeneización, se encuentra presente en la normativa educativa pero aún no en las aulas, en su totalidad. Por ello, la educación inicial resulta un campo de acción sumamente importante, en el que el docente, a través de constante actualización y un clima de apertura, puede reflexionar respecto a su quehacer educativo y fomentar la aceptación, respeto y convivencia positiva, instaurando los pilares de una sociedad inclusiva.

Importancia de la inteligencia interpersonal en las aulas inclusivas del nivel inicial y estrategias al respecto

El estudio bibliográfico ha permitido comprender la importancia de la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial por medio de la recolección de estrategias aplicadas al respecto, como parte de sesiones diarias realizadas por educadores y proyectos educativos.

González (2014) informa que el dominio de destrezas interpersonales como establecer relaciones positivas, aprender a convivir adecuadamente y disfrutar momentos de juego compartido con sus pares, garantiza un mejor rendimiento escolar. Estas expresiones de inteligencia interpersonal, como Lynn (2016) comenta, ocasionan una predisposición por el aprendizaje. Asimismo, siendo fomentada desde edades tan tempranas, la inteligencia interpersonal permite que los niños desarrollen vínculos a largo plazo, los cuales, para Hoekstra (2014) pueden ser útiles incluso en su futura vida profesional.

Cada habilidad social potenciada en el salón de clases, convierte este espacio en un ensayo de la vida cotidiana, donde se aprende a interrelacionarse y a resolver conflictos conjuntamente (Díaz, 2018). La escucha activa hacia la otra persona, en este tipo de ambiente, ocasiona que el niño no solo valide las opiniones de sus compañeros, sino que encuentre las suyas valiosas y se sienta escuchado. Ello demuestra que el sentido de pertenencia y la empatía se construyen en las aulas, como menciona Ellingson (2007), acompañados del respeto mutuo y la visibilización de los demás como seres únicos.

Así pues, las estrategias son: planificación con anticipación, creación de un clima favorable para todos, y el trabajo interdisciplinario y en base a las particularidades de los niños, incluyendo cambios en la organización de la clase y la realización de adaptaciones pertinentes. Asimismo, se debe involucrar en todo momento a

la comunidad educativa. Cabe resaltar que la observación participante elaborada por el educador, es lo que le permitirá decidir cuál es la mejor estrategia para el grupo de estudiantes en cuestión. La observación, como dicta Méndez (2014) permite identificar habilidades y planificar sesiones que atiendan a toda la diversidad de necesidades educativas presentes en el aula.

Primero, planificar con anticipación requiere revisar los objetivos, principios, metodología, trabajo de los actores involucrados e indicaciones ante situaciones imprevistas, establecidos, según (Fox et al., 2003 citado en Mogharreban y Bruns, 2009). Considerando, las diferentes metas de aprendizaje para cada estudiante, dentro de sus capacidades. Segundo, un clima favorable implica la aceptación y apreciación de la diversidad, a través de apertura en la comunicación y escucha entre todos. Los docentes necesitan escuchar y ser escuchados, estableciendo espacios de diálogo con los niños como con otros profesionales (Mogharreban y Bruns, 2009). Además, Diaz (2018) señala que si los niños se encuentran inmersos en un clima grato y de respeto mutuo, replicarán estas actitudes en otros contextos.

Tercero, trabajar según las particularidades de los niños, quiere decir orientar la sesión en base a la identificación de sus áreas de dominio, de manera que sean reforzadas, indica Krechevsky (1991) citado en Millán (2015). Ello incrementa el autoestima del menor y su motivación para aprender, incluso, temas que requieren de mayor esfuerzo. Por ejemplo, el proyecto Spectrum, descrito por Krechevsky (1991) citado en Millán (2015), encuentra potencial en todos los estudiantes y bajo la premisa de que el sistema educativo debe actuar según esta, asigna tareas motivadoras a través de su denominada "Batería de actividades Spectrum". El proyecto Malala, por su parte, ejemplifica los cambios que trae consigo trabajar según las particularidades de los niños, como promover el aprendizaje cooperativo, tutorías entre pares y juegos para aprender. González (2012) propone, además, la creación de rincones basados en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner: cada rincón, representa un tipo de dominio.

Tanto Spectrum como Malala representan proyectos con adaptaciones pertinentes.

Cuarto, debido a que como Millán (2015) recuerda, el aprendizaje tiene un carácter social, es trascendental involucrar a la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje. Por tanto, si el objetivo es fomentar la inteligencia interpersonal en las aulas, los estudiantes deben estar expuestos a habilidades contextualizadas a su realidad educativa. "La maqueta de la clase", señala González (2012), es una actividad que permite conocer la percepción de los niños respecto a los sucesos ocurridos dentro del aula. Asimismo, Solano (2010) recuerda que la comunidad educativa incluye a los padres de familia, el personal del colegio y la comunidad a la que pertenece el menor. Este trabajo conjunto enriquece la metodología e integra diferentes perspectivas.

Sucintamente, resulta importante fomentar la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas de nivel inicial ya que mejora las habilidades académicas y sociales de los estudiantes, mientras que enriquece la metodología docente. La observación participante, pues, se convierte en la mejor manera para conocer a los niños e identificar las estrategias que se adapten a sus necesidades desde planificar con anticipación, considerando incluso, la actuación ante situaciones imprevistas; la creación de un clima favorable basado en el diálogo constante entre los educadores y los niños, y otros profesionales; hasta trabajar según las áreas de dominio del menor. Es vital, además, aprovechar el carácter social del aprendizaje para involucrar en todo momento a la comunidad educativa y plantear actividades significativas para el niño, contextualizadas según su contexto y conocimientos.

Conclusiones

El presente estudio bibliográfico ha permitido identificar preconcepciones transmitidas tanto en la esfera familiar como escolar, a través de un enfoque médico que establece la condición de "anormal" a quien no comparte características similares a las de uno mismo. En las aulas, concretamente,

predomina una visión de integración, la cual, pretende que los estudiantes se asimilen al sistema en lugar de que este sea el que se prepare para recibirlos. Los docentes, por su parte, no reciben apoyo suficiente de los organismos correspondientes, siendo pocos los que acceden a capacitaciones externas, a pesar de la gran cantidad de leyes al respecto. Ello explica, además, por qué se continúa reproduciendo un discurso valorativo en el ámbito educativo, basado en los déficits del menor. Es imperativo, pues, que los educadores utilicen el campo de acción que representa el nivel inicial, aprovechando su heterogeneidad y diversidad, para fomentar el respeto y adecuada convivencia entre todos, contribuyendo al desarrollo de comunidades solidarias y amigables.

Cada estrategia detallada, como la planificación con anticipación, la instauración de un clima saludable en el salón de clases y la modificación de sesiones diarias según las particularidades de los niños, bajo un enfoque interdisciplinario que involucre a toda la comunidad educativa en su conjunto; tiene su origen en la observación participante. Conocer a los niños durante las sesiones diarias, mediante cada interacción, instaurando un clima de apertura, es vital para determinar cuál es la mejor forma de potenciar la inteligencia interpersonal en aulas inclusivas del nivel inicial. Su importancia, asimismo, se ve reflejada en el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la escucha activa y el disfrute por momentos compartido; y la mejora del rendimiento académico, caracterizados por la predisposición al aprendizaje, sobre todo si este es colectivo.

Ya sea como habilidad o capacidad, aunque en un inicio no haya sido diseñada por Howard Gardner para insertarse en el ámbito educativo, la inteligencia interpersonal ha revolucionado la manera en la que se comprende el intelecto, precisamente, y se atiende las necesidades educativas de todos los estudiantes; visibilizando la importancia de manejar habilidades interpersonales desde temprana edad. Por ello mismo, abordarla en el nivel inicial, consigue reconocer al aula como un campo de acción que dota de sentido el quehacer docente e

impacta en los niños hasta su adultez. Resumiendo, se puede afirmar que la inteligencia interpersonal representa los pilares de una sociedad justa, equitativa e inclusiva que empieza hoy, con nuestras infancias, pero permanece durante toda la vida.

Bibliografía

- Capie, E. (2006). *Determining multiple intelligences in the preschool aged child*. (Tesis de maestría). Rowan University, Nueva Jersey, Estados Unidos.
- Cueto, S.; Rojas, V.; Dammert, M.; & Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Lima: GRADE.
- Díaz, D. (2018). *Desarrollo de actividades didácticas en función a la diversidad para la mejora de la inclusión educativa y la convivencia en un aula de niños de 5 años del nivel inicial de una Institución Educativa privada del distrito de San Isidro*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Ellingson C. (2007). *Multiple intelligence theory in the classroom*. (Tesis de maestría). Regis University, Colorado, Estados Unidos.
- Fernández, C. I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación Educativa*, (21), p.133 - 150.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind*, Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Grande, P. & González, M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: Propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*. (26), p.145 - 162.
- Gómez, E.; Fernando, D.; Aponte, G. & Betancourt, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), pp. 158. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496/49630405022>

- González, I. (2002). El Proyecto Spectrum. *Revista de Educación*, (328), p.477 - 492.
- González, M. (2012). *La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar de niños y niñas de educación infantil*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Perú. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/256/Gonzalez_Manuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hoekstra, A. R. (2014). *Interpersonal Intelligence*, Bruselas, Belgica: International Montessori Schools and Child Development Centres.
- Hoerr, T., Boggeman, S., Wallach, C. & the Faculty of the New City School (2010). *Celebrating Every Learner. Activities and Strategies for Creating a Multiple Intelligences Classroom*, San Francisco, Estados Unidos: Jossey Bass.
- Holzschuher, C. (2012). *Cómo organizar aulas inclusivas. Propuestas y estrategias para acoger las diferencias*, Madrid, España: Narcea, S.A.
- Llorent, V. J. & López, R. (2012). Estudio de las relaciones interpersonales en las aulas con alumnos "diferentes." *Campo abierto*. 31(2), p. 87-109.
- Lynn, J. (2016). *Academic Success for the 21st Century Learner: Intrapersonal Intelligence and Resilience*. (Tesis de Doctorado), Walden University, Minnesota, United States.
- Méndez, M. L. (2014). *La inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas del nivel inicial*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional del Santa, Nuevo Chimbote, Perú.
- Millán, A. (2015). *Proyectos de innovación metodológicas basados en la teoría de las inteligencias múltiples con los alumnos de las aulas de apoyo a la integración*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Ministerio de educación (2007). *La inclusión en la educación. Como hacerla realidad*, Lima, Perú: Raúl Peña S.A.C.

- Mogharreban, C. C. & Bruns, D. A. (2009). Moving to Inclusive Pre-Kindergarten Classroom: Lessons from the Field. *Early Childhood Education Journal*. (36). p. 407-414.
- Solano, R. (2010). *Conocimiento sobre educación inclusiva en los docentes del nivel inicial de colegios estatales del distrito de bellavista callao*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio De Loyola, Lima, Perú.
- Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez, M.; Escobar, S.; Gómez, M.; & Hernández, V. (2010). El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*.
- Vilanova, J. C. (2011). Revisión bibliográfica del tema de estudio de un proyecto de investigación. *Radiología*, 54 (2). p. 108. Recuperado de <https://www.uss.cl/biblioteca/wp-content/uploads/2016/03/Revisi%C3%B3n-bibliogr%C3%A1fica-del-tema-de-estudios-de-un-proyecto-de-investigaci%C3%B3n.pdf>