

# La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje<sup>1</sup>

Claudia Lorena Klinger Villa<sup>2</sup>  
Claudia Milena Mejía López<sup>3</sup>  
Lina Marcela Posada Collazos<sup>4</sup>

## Resumen

El presente artículo emerge de la reflexión realizada en la investigación: “La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje”, en el cual a través de un estudio de caso se indagó los procesos de inclusión educativa en dos maestras que han logrado llevar a cabo experiencias inclusoras significativas con niños y niñas con necesidades educativas especiales (N.E.E.) en una zona rural del Corregimiento de Zaragoza (Valle del Cauca). Los resultados del estudio evidenciaron el compromiso afectivo de las maestras en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, condición que hace posible que las actividades pedagógicas provean los procesos didácticos pertinentes para el aprendizaje de éstos.

Derivado de esta experiencia, el presente ensayo indaga sobre el rol del docente en la inclusión educativa, la importancia de las acciones afectivas ligadas a la inteligencia emocional y el reconocimiento, la afectividad como generadora de aprendizaje y las miradas y las palabras como puertas para el despertar.

**Palabras claves:** inclusión, expresiones afectivas, reconocimiento, aprendizaje, acciones afectivas, inteligencia emocional.

---

<sup>1</sup> Recibido: febrero 01 del 2010. Aprobado: Marzo 05 del 2011.

<sup>2</sup> **Claudia Lorena Klinger Villa.** Administradora de Empresas de la Universidad Nacional de Manizales. Especialista en Formación Pedagógica – SENA. Tutora y Asesora de empresas – planes de negocio en el SENA – Regional Caldas. Ha participado en procesos de investigación y gestión de procesos deportivos para las personas con limitación mental del departamento de Caldas; en diseño curricular para formación complementaria y titulada – SENA. Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

<sup>3</sup> **Claudia Milena Mejía López.** Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. Diplomado en TIC y ha participado en grupos de investigación sobre Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

<sup>4</sup> **Lina Marcela Posada Collazos.** Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. Ha participado en grupos de investigación sobre Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

## **Inclusive education: a stage of affective expression as learning mediator**

### **Abstract**

This article emerges from the ideas explored in the research: "The inclusive education: a stage of emotional expressions as mediators of learning", in which through a case study investigated the processes of inclusive education in two teachers who have failed to carry out significant entraining experiences with children with special educational needs (SEN) in a rural district of Zaragoza (Valle del Cauca). The study results showed affective commitment of teachers in the learning process of children, a condition that makes it possible to provide educational activities educational processes relevant to their learning.

Derived from this experience, this essay investigates the role of teachers in inclusive education, the importance of affective measures related to emotional intelligence and recognition, affective learning as an engine and the looks and words such as doors for awakening.

**Keywords:** inclusion, emotional expression, recognition, learning, loving actions, emotional intelligence.

### **1. Justificación**

**Nada grande se ha hecho en el mundo sin una gran pasión.**

**Friedrich Hegel**

Dentro del proceso formativo adelantado en el marco de la diversidad, y a partir de los componentes teóricos recibidos durante la maestría, se han generado múltiples interrogantes y discusiones epistémicas y pedagógicas alrededor del sujeto, comprendido éste desde el enfoque filosófico como el ser - entidad capaz de definirse a sí mismo frente a un medio - dinámico y partícipe de realidades con acciones subjetivas y condicionadas por su mismo entorno. Esta subjetividad emerge en un mundo desconocido y diverso de afectación directa sobre la construcción del conocimiento de los sujetos investigadores y pensantes de la realidad.

Es así como se empieza a cuestionar la labor de investigadores frente al reconocimiento y comprensión - de la realidad del contexto (de la cual somos parte); una realidad que, en términos del maestro Zemelman, (2002) sería la necesidad de conciencia. Dicha conciencia se hace presente en la afectación que produce el contexto educativo en correlación con el conocimiento y/o constructos derivados de las interpretaciones de la realidad que se tienen desde el marco de la diversidad.

Iniciar una relación de conocimiento exige, en primer lugar, colocarse frente a la realidad. Esto implica *"ver cómo ella influye en el sujeto y cómo éste puede transformarla"* (Zemelman, 1992, p.14). Pero cuando se encuentran fuentes teóricas que posibiliten también entrar a cuestionar esa experiencia, entonces

se hace mucho más rico ese campo experiencial. Se trata de una exigencia que trascienda a la realidad y mueva la práctica docente dentro de todos esos referentes teóricos que están circundando permanentemente el actuar docente – institución sobre el niño@.

La construcción de sentido (acción: institución- docente- niño@) a partir de las propuestas epistémica y didáctica, es la afectación que mueve la presente investigación, donde se busca re-significar los componentes teóricos (conocimiento) desde la realidad vista con los lentes del cuestionamiento del quehacer docente, por lo cual trascendemos a una reubicación que permita dar cuenta de manera objetiva, no de manera explicativa ni por definición, sino en términos de construcción de esa colocación donde como sujetos investigadores nos estamos moviendo en el proceso de investigación.

En este sentido, la preocupación y necesidad de dar significado al sujeto social (niño@ diverso), se convierte en una afectación motivada cada vez más consciente, donde ese sujeto se convierte en una necesidad del investigador, para trascender su propia preocupación personal. La afectación frente a la escuela inclusiva nos llevó a trascender las miradas subjetivas, desde el estudio de caso, como medio para aportar constructos conscientes, dando posibilidad a la re-significación que el sujeto (investigador – docente) puede hacer de la realidad que está construyendo, ya sea desde la práctica (docente) o desde su estudio (investigador), pero dándole significado y trascendencia a su quehacer.

En dicho sentido, la afectación como investigadoras busca trascender esa afectación de otros sujetos que se encuentran en relación con el niño@ en el aula inclusiva y que son modelo en los procesos de aprendizaje. Esto nos revela el cambio de paradigmas de las docentes, quienes desde esquemas no parametrizados ni identificados por ellas mismas, dejan al desnudo su acto educativo netamente emocional. Este logra permear no sólo las barreras de los aprendizajes, sino también la aceptación y reconciliación con los espacios de socialización primaria y secundaria de un microambiente inclusivo, enriquecido por una docente modelo, quien con el ejemplo arrastra y logra crear ambientes armoniosos – equitativos y heterogéneos. Tal experiencia se convierte en el ideal bajo el cual las prácticas inclusivas deberían funcionar, pero aún no se logran identificar dentro del gran cúmulo de teorías; no se logra demostrar cómo la clave para su implementación y éxito está en algo tan elemental como las *expresiones afectivas*.

## **2. Estado del arte**

Las investigaciones o proyectos encontrados posteriormente hacen referencia a la temática desarrollada, en cuanto a expresiones o actitudes afectivas con niños con NEE, pero difieren en la población trabajada, ya que hacen énfasis no en las experiencias de maestros, sino entre pares y hay investigaciones que se realizan a nivel institucional con el fin de evaluar los procesos, son pocas las investigaciones realizadas alrededor de esta temática específicamente, pero la

inclusión educativa sigue marcando grandes pasos no solo a nivel nacional sino internacional, a saber:

“Actitudes afectivas hacia niños y niñas con necesidades educativas especiales”, es un investigación realizada por la autora Helvetia Cárdenas Lestón de la Universidad de Costa Rica, en la cuál se analizan las actitudes afectivas de los compañeros de clase hacia niños y niñas con necesidades educativas especiales, integrados en el sistema de educación regular. Se parte de una investigación cualitativa realizada en cuatro secciones de I y II Ciclos de la Enseñanza General Básica, en Escuelas Urbano Marginales, donde se encontraban niños con necesidades educativas especiales.

Se encontró que el tipo de relaciones que se suscitan con los niños integrados, están marcadas por diversas actitudes, entre ellas, indiferencia, rechazo implícito y /o explícito en uno de los casos, además de una fuerte tendencia por parte de los niños y la niña en estudio, de aislarse o apartarse del resto de sus compañeros. Otro aspecto que afecta las relaciones de los grupos, es la metodología implementada en estos salones de clase, pues no incentiva la socialización plena de los estudiantes en general.

También se obvian los requerimientos que en materia de integración deberían implementarse en las instituciones integradoras, esto por falta de conocimiento al respecto y por falta de apoyo técnico de las instancias del Ministerio de Educación Pública correspondientes. A partir de los hallazgos de la investigación, se propone a todos los sectores involucrados con el proceso de integración de N.N.E.E.: implementar un sistema de capacitación y actualización constante para los docentes, sobre el proceso de integración de los N.N.E.E. en las aulas regulares. Brindar a los docentes el apoyo requerido por parte de la Asesoría de Enseñanza Especial, para que éstos puedan realizar una labor más eficiente y sensible con los N.N.E.E. integrados en las aulas regulares. Realizar una revisión de los programas de estudio que cursan los futuros docentes, para que en su formación profesional se incluyan cursos que proporcionen a los educadores bases sólidas acerca del tratamiento de los niños con NEE.

Así mismo, la autora de la anterior investigación Helvetia Cárdenas Letiún, en compañía de Jenny Ma. Artavia Granados realizan para la Revista InterSedes de la Universidad de Costa Rica, la investigación la “Efectividad en la integración afectiva y cognoscitiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a las aulas regulares”, en la cual indican el grado de efectividad en la integración afectiva cognoscitiva de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares de tres escuelas de la Dirección Regional de Educación de San Ramón, integrados a las aulas regulares. A partir de la aplicación de entrevistas y observaciones etnográficas, y a la luz de la teoría de la integración, generando resultados, conclusiones y recomendaciones que giran en torno al fortalecimiento de los procesos integradores, con el fin de que brinden un proceso educativo equitativo y eficiente.

Por otro lado, tenemos la investigación sobre la “Respuesta del sistema educativo Vasco a las Necesidades Educativas Especiales en Educación

Primaria”, realizada por Amaia Arregi Martínez, Alicia Sainz Martínez, Inmaculada Tambo Hernández, Joserra Ugarriza Ocerin. El objetivo que plantearon era analizar el tipo de respuesta que proporciona el sistema educativo del País Vasco al alumnado con NEE escolarizado en centros de Educación Primaria y objetivos específicos enmarcados en conocer la situación educativa del alumnado con Adaptación Curricular Individual (ACI) y con otras NEE de los centros de Educación Primaria de la muestra, describir las estrategias educativas que desarrollan los profesionales de los centros para atender al alumnado con ACI y otras NEE, conocer las relaciones que establecen los centros educativos con las familias de alumnado con ACI, valorar el grado de satisfacción de las familias con la respuesta educativa ofrecida y valorar la idoneidad de la intervención de los profesionales de apoyo y de los tutores y tutoras de los centros en la atención al alumnado con ACI y otras NEE, tomando como referencia determinados indicadores de la Escuela Inclusiva.

Estos objetivos se concretaron en tres ámbitos:

- El centro en su globalidad, su funcionamiento y organización para responder a este alumnado.
- Los profesionales que atienden alumnado con NEE, especialmente los tutores y tutoras de alumnado con ACI de los centros y los profesionales de apoyo adscritos a los mismos: profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) y profesorado consultor. Tomando como referencia las funciones que estos profesionales tienen asignadas, se pretende analizar las tareas que desarrollan tanto en el contexto ordinario como en espacios específicos de apoyo, así como el tipo de respuesta que ofrecen para la atención al alumnado con ACI y otras NEE.
- El ámbito familiar es un tercer foco de atención, por el interés que tiene conocer cómo participa con el centro educativo y cuál es su grado de satisfacción con la escolarización de sus hijos e hijas.

La investigación de corte cualitativo, permite analizar el tipo de los profesionales, el perfil de los centros y el perfil de las familias que atienden al alumnado con NEE en Educación Primaria.

Los instrumentos de la investigación fueron las bases de datos de las delegaciones territoriales y cuestionarios dirigidos a profesionales y familias, con los tipos de cuestionarios se recoge información sobre las NEE mediante cuestionarios con preguntas cerradas o de opinión *tipo Likert*.

“La integración socio-afectiva de los niños con Síndrome de Down en aulas de integración y de educación especial” es una investigación realizada por Juan Pedro Núñez Partido y Rafael Jódar Anchía de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Departamento de Psicología. Madrid, España, quienes afirman que a pesar de que aunque el debate en torno al tema de la integración de los niños con Síndrome de Down en los colegios de enseñanza ordinaria es antiguo y sigue abierto, son muy pocas las investigaciones tanto nacionales como internacionales que han comparado la integración socio-afectiva de estos niños en las Aulas de Integración frente a los Centros de Educación Especial. La presente investigación ha consistido en comparar el número y tipo de elecciones recibidas por los niños con Síndrome de Down de sus compañeros de clase, tanto en las Aulas de Integración como en los Centros de Educación

Especial. Para ello se realizó un sencillo sociograma de preferencia en cada una de las aulas. La muestra final la componen 669 niños y niñas de diferentes edades, de los cuales 365 eran alumnos sin necesidades educativas especiales, 133 niños con Síndrome de Down y 129 niños con otras necesidades educativas especiales. Han participado 18 colegios de la ciudad de Madrid, de los cuales 8 eran Centros de Ecuación Especial y 10 eran centros con Aulas de Integración. Se han realizado 48 sociogramas correspondientes a las distintas aulas que han participado en el presente estudio. El resultado es contundente, los niños con Síndrome de Down obtienen un mayor grado de integración socio afectiva en los Centros de Educación Especial que en las Aulas de Integración en todos los indicadores utilizados (por ejemplo, reciben más elecciones y son más correspondidos en las suyas). No encontramos diferencias entre colegios públicos y concertados. La integración es algo mejor en los centros con más experiencia con niños con Síndrome de Down. Y la integración mejora cuando aumenta el número de niños con Síndrome de Down en el aula y empeora cuando aumenta el número total de niños. Se debaten las repercusiones de estos resultados así como las variables relacionadas con los mismos.

Por último referenciamos una tesis realizada por Zulma Benita Caballero con la dirección de Núria Pérez de Lara Ferré, autora reconocida por su concepto de feminización del magisterio y del amor, pero que ahora encontramos este trabajo que se titula la "Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural"; se enmarca en la diversidad, no con la población de nuestra investigación específicamente, pero centran su atención en el protagonismo de las maestras. Esta tesis tiene como tema la escuela multicultural entendida como espacio de encuentro y aprendizaje para niñas y niños de diferentes orígenes étnicos. El propósito general ha sido el de conocer estas escuelas por dentro para percibir la dinámica institucional cotidiana, analizando cómo se resuelven los problemas derivados de las necesidades de integración. Escolares y maestras, protagonistas centrales, construyen interactivamente estrategias creativas que les permiten hallar nuevas formas para explicar el mundo social y para hacer frente a los conflictos emergentes de la gran diversidad cultural. La aproximación a un objeto de estas características, constituido por formas simbólicas complejas, ha requerido una elección metodológica que permitiera la interpretación y comprensión del sentido frente a identidades múltiples y cambiantes. Se ha utilizado un modelo de investigación educativa que se inscribe en la metodología de la investigación etnográfica, con la utilización de diferentes técnicas y fuentes variadas de información: observación participante, observación no participante, cuadernos de campo, entrevistas, estudio de casos, historia oral, análisis de documentos. El trabajo de campo ha sido llevado a cabo en tres centros de enseñanza primaria de la ciudad de Barcelona. El aporte de la tesis consiste en la producción de conocimiento acerca de la singularidad del hecho educativo en estas circunstancias especiales, a partir de principios fundamentales tales como: concepción múltiple de la realidad, comprensión de las relaciones internas de los fenómenos, interrelación entre investigador/a y objeto de investigación y análisis en profundidad de situaciones contextualizadas, en el marco de un diseño abierto a la realidad vivencial.

### 3. Problema de investigación

¿Cuáles son las formas de vinculación afectiva que tienen dos docentes con sus estudiantes, para hacer de sus aulas y de sus procesos de aprendizaje un modelo exitoso de inclusión educativa?

### 4. Objetivos

Comprender los procesos de inclusión educativa desde dos experiencias situadas en una escuela rural de Zaragoza – Valle; determinando mediante una reflexión inductiva/crítica las formas de vinculación que tienen dos docente con sus estudiantes, para hacer de sus aulas y de sus procesos de aprendizaje un modelo exitoso de inclusión educativa.

Explorar los imaginarios del quehacer educativo de las docentes participes en el estudio; para identificar las formas y expresiones dadas en los procesos educativos.

Determinar mediante el análisis de la información y de una reflexión inductiva las formas de vinculación que tienen docentes con sus estudiantes, evidenciando los hallazgos como punto de comparación y relación de los planteamientos teóricos con la realidad.

### 5. Descripción teórica

Las expresiones afectivas señala Zubiría (2008, p. 15), *“...están respaldadas en la psicología de la afectividad; la cual ha sido marginada de los textos a causa de la revolución cognitiva que data en la segunda mitad del siglo XX (1975); pero que ya parece llegar a su fin; por el imperio de la afectividad – revolución afectiva-*. La re-evolución cognitiva venció la visión conductista que explicó el comportamiento humano con *“leyes”* obtenidas de la experimentación con ratas de laboratorio. La re-evolución cognitiva observó al ser humano de una nueva manera: como un ser dotado de mente, mientras echó al baúl la idea incorrecta de organismo sin mente. Sin lugar a dudas, la re-evolución cognitiva rindió sus frutos. *“Aunque olvido un “pequeño” detalle: el corazón del ser humano (su sentir, su dimensión afectiva); omitió que los niños y jóvenes son seres apasionados, entusiastas, con metas y anhelos, portadores de angustias, buscándole sentido a su vida, no sólo autómatas que inducen, deducen y formulan hipótesis. Olvidó que el intelecto sirve a las pasiones”* (p. 16). Ignoró que la afectividad es la dimensión primaria y más remota de la mente humana.

Por lo tanto, las expresiones afectivas se ocupan de la afectividad humana; las cuales y de acuerdo a Zubiría (2006) se ocupan de valorar las realidades humanas a través del conocimiento interpersonal, cuyas fuentes privilegiadas de dicho conocimiento las crean tres operaciones psicológicas interpersonales: escuchar, observar, deducir. El “escuchar” como operación psicológica hace referencia a lo que la persona dice de sí misma o las personas cercanas opinan

de ella al “observarla” en varias situaciones y contextos e inferir sus afectos (qué quiere), sus creencias (qué cree) y sus roles (qué hace). Estos conocimientos permiten “deducir” comportamientos de la persona que ratifiquen o invaliden los conocimientos extraídos; así se escucha, se observa y se deduce la conducta.

De esta manera, la afectividad intrapersonal, moviliza los mecanismos de autocompreensión. Es condición esencial de felicidad el talento intrapersonal que orienta la propia existencia. *“La psicología afectiva tiene como argumento que las personas felices se autoconocen (Mis roles, mis afectos, mis creencias), se autovaloran y se autoadministran (dirigen su vida)”* (Zubiría, 2007, p. 46).

### **5.1. La socialización como referente de la relación con el otro**

Berger y Luckmann, (1968), toman a la sociedad, como espacio mediador de afectividad interpersonal, donde la sociedad es vivencialmente experimentada por el sujeto como una realidad subjetiva, el individuo no nace miembro de una sociedad sino que nace con una predisposición hacia la sociabilidad para luego hacerse miembro de ella.

Por lo tanto, Berger, Luckmann, (1968) hacen referencia a la socialización primaria y secundaria como ejes que permiten la relación con el otro. De esta manera la socialización primaria es la primera socialización por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Mientras que la socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

La socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, ya que la estructura básica de toda socialización debe semejarse a la de la primaria, ya que se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea, que los internaliza y se apropia de ellos. El yo es una entidad reflejada. Esa abstracción de los roles y actitudes de otros significantes concretos se denomina el “otro generalizado”. Por ende, la primera socialización, se produce desde que se nace hasta la adolescencia. El bebe termina de desarrollarse en un contexto social y se incorpora el lenguaje, el aparato legitimador, el conocimiento a mano (saber usar el teléfono, la computador).

Tanto las figuras de socialización primaria como las secundarias desarrollan procesos de interacción emocional continuos; sin que muchas veces quienes lo ejercen sean consciente de ello; ejerciendo una especie de presión contante pero imperceptible que va moldeando y dando forma a la personalidad infantil. Este moldeo intangible es determinado en primera instancia por el clima afectivo creado por la madre; haciendo posible la emergencia de las funciones psicológicas más importantes y primordiales en el aprendizaje temprano.

### **5.2. Las competencias afectivas como opción para el aprendizaje**



Zubiría (2007) y Bowlby, (1986), sostienen que la labor del docente y la familia son fundamentales en el desarrollo y crecimiento del niño y niña, siendo la familia un pilar primordial para la estimulación de lo afectivo y la escuela como espacio generador de competencias afectivas que permiten crear realidades y construir la personalidad que va a afectar directa o indirectamente a ser humano en su vida cotidiana y futura. Las competencias afectivas han sido definidas como *“aquellas que nos permiten vincularnos con nosotros mismos (competencias intrapersonales), con los otros (competencias interpersonales) y en los grupos (competencias sociogrupales)”* (Zubiría, 2008, p. 8).

Las competencias intrapersonales generan una relación apropiada con nosotros mismos y nos permiten el autocontrol y el dominio de emociones y conductas, el autoconocimiento para saber quiénes somos y cómo somos y la autovaloración para formular juicios de valor acerca de nosotros mismos. Las competencias interpersonales nos facilitan querer, conocer e interactuar con otros, al entender cómo funcionan los mecanismos propios y los de los demás. Las competencias sociogrupales, permiten liderar y valorar grupos, determinan el nivel de integración social que logramos. En contraposición se encuentran las incompetencias afectivas, se manifiestan con rebeldía, agresividad, apatía, aburrimiento, depresión y ansiedad. *“el niño se come las uñas, mueve constantemente las piernas o alguna parte del cuerpo, le sudan las manos. Además le falta motivación, es muy tímido, se le nota retraído y solitario; en el aspecto intrapersonal, no tiene horarios, no hace juicios sobre sí mismo y su autoestima es baja”* (Zubiría, 2008, p. 32). Por el contrario, un niño con competencias afectivas es buen amigo, seguro, emprendedor, entusiasta, tiene buen autocontrol y no muestra comportamientos adictivos, entendiendo estos como aquellos conducentes a obtener placer instantáneo sin realizar mayor esfuerzo.

Por lo tanto, es el ámbito educativo, en el cual se propicia los mejores encuentros, no solo de enseñanza – aprendizaje sino de socialización, interacción, momentos de compartir todo tipo de sentimientos y acciones, se puede colectivizar las más bellas experiencias sobre los saberes y todo lo que rodea este aspecto. Si bien es cierto que los saberes son algo esencial en el aprendizaje, algo muy importante que se suscita en la escuela es la fraternidad que se va construyendo poco a poco entre las personas que están allí continuamente dialogando y aprendiendo juntos.

Los procesos educativos contemporáneos están soportados en la afectividad orientada con principios de responsabilidad y conciencia social para una sociedad inclusiva que valoriza la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales. Es dentro de ella que se aprende a convivir, contribuir y construir juntos un mundo de oportunidades reales (no obligatoriamente iguales) para todos. Eso implica una sociedad en donde cada uno es responsable por la calidad de vida del otro, aun cuando ese otro es muy diferente de nosotros.

La escuela inclusiva es aquella donde se establecen vínculos cognitivos entre los alumnos y el currículo, para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les preparen para

aprovechar las oportunidades que la vida les ofrece. A veces, esas oportunidades les serán dadas pero, en la mayoría de los casos, tendrán que ser construidas y, en esa construcción, las personas con discapacidad tienen que participar activamente.

La cultura de la diversidad va a permitir construir una escuela de calidad, una didáctica de calidad y profesionales de calidad. Todos tendremos que aprender a "enseñar a aprender". La cultura de la diversidad es un proceso de aprendizaje permanente, donde "todos" debemos aprender a compartir nuevos significados y nuevos comportamientos entre las personas. La cultura de la diversidad es una nueva manera de educar que parte del respeto a la diversidad como valor. "La sociedad debe ir mas allá de la mera "celebración de la diversidad", enseñando a los alumnos a comprender las desigualdades sociales y capacitándolos para trabajar activamente en cambiar la sociedad" (Quesada, 2001, p. 40).

## **6. Metodología**

El desarrollo del proceso metodológico de esta investigación cualitativa de corte crítico, se realizó desde un estudio de caso propuesto por Yin (2003, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006) quien establece una clasificación de los estudios de caso; para ello toma en cuenta dos factores: número de casos y unidad de análisis. Para la presente investigación, de acuerdo con la tipología de Yin (2003) se desarrolla el estudio de un solo caso con una unidad holística dada por la búsqueda de las formas de vinculación afectiva que tienen dos docentes con sus estudiantes, para hacer de sus aulas y de sus procesos de aprendizaje un modelo exitoso de inclusión educativa.

La investigación llevo a cabo con el registro de los procesos de inclusión educativa de la unidad de trabajo: 2 maestras que han logrado llevar a cabo experiencias inclusoras significativas con niños y niñas con necesidades educativas especiales en una zona rural del Corregimiento de Zaragoza (Valle del Cauca).

Para obtener los registros se empleo como técnica la entrevista a profundidad, manejada en varios momentos; un primer momento, en una actividad de producción de relatos autobiográficos, fueron grabados y posteriormente transcritos, llevados a combinar y comprobar con las notas mentales y las notas de campo, para proceder a su respectivo análisis. Se logró vislumbrar su labor netamente inclusiva y el surgimiento de dimensiones agrupadas en la categoría emergente y medular las expresiones afectivas, bajo las miradas del reconocimiento, la inteligencia emocional y la integración Vs inclusión.

En esta primera experiencia se mostró la necesidad de replantear una entrevista estructurada, orientada hacia la recuperación y recopilación de información específica, los relatos demostraron un estilo narrativo y descriptivo de las prácticas docentes, sus vivencias y aspectos relacionados con la planeación y organización de sus trabajos y proyectos institucionales, así como sus valoraciones críticas sobre ellos en lo profesional, ético y afectivo. La entrevista constaba de seis preguntas permitiendo un análisis posterior y la

confrontación de hallazgos, estaban más enfocadas a enmarcar la afectividad como mediadora del aprendizaje. La información obtenida con las entrevistas fue de gran utilidad en el momento de comparar y analizar con los relatos, posibilitando unos mejores niveles de interpretación y comprensión conceptual.

Finalmente, la información recolectada, nos permitió ponerla; en juego e interacción con las bases epistémicas y la realidad; permitiendo identificar como unidad de análisis las experiencias afectivas como mediadoras del aprendizaje en los procesos de inclusión; generando unas conclusiones y unas recomendaciones a futuro.

## 7. Hallazgos

Las expresiones afectivas son el eje medular y central del proceso investigativo, siendo transversal a las miradas del reconocimiento, inteligencia emocional y la integración Vs. la inclusión, como parámetros y dimensiones de estudio. La afectividad se entrelaza con la diversidad en el aula y se dinamiza a través del quehacer docente; para esto, se traen a discusión los relatos de dos docentes, quienes iniciaron su labor educativa a temprana edad y se encontraron en una zona rural del Corregimiento de Zaragoza (Valle del Cauca) con el fin de generar espacios educativos que promuevan la inclusión, pues la zona se caracteriza por su nivel económico bajo, padres analfabetas, familias desintegradas, problemas de violencia en las calle y por ende diagnóstico de niños con N.EE., barreras del aprendizaje Síndrome de Down, Autismo, Retardo Mental, entre otros. La Institución Educativa ha sido la única a nivel municipal, en abrir las puertas, dar oportunidad a los niños de aprender, desarrollarse y crecer de manera integral sin importar su condición, para sus docentes son niños que merecen ser parte de la sociedad.

De acuerdo con el estudio de caso se evidencia cómo a través de expresiones de afecto, aceptación y valoración, hace comprender a los niños que están allí para facilitarles el proceso de aprendizaje, sin importar los tiempos, edades o espacios; como lo indica la docente Bibiana quien a sus 18 años de experiencia docente dice: *“yo creo que el mismo afecto que tengo por ellos, me hace como tener la necesidad de que ellos estén bien, y ese proceso de inclusión está permitiendo eso, que ellos se encuentren bien, no solamente en la parte social sino en la parte académica, en la parte competitiva, la parte independiente, la autoestima, entonces pues, es como un compromiso natural por el amor que les tengo, la inclusión está siendo tan importante en el proceso que estoy llevando en la carrera profesional”*.

Hay un docente re-significando la realidad, comprometido de corazón con la labor y trascendiendo las esperanzas subjetivas de sus alumnos diversos, como lo resalta la docente Miriam quien a sus 34 años de experiencia: *“siempre trabajé con las personas que más necesitan y donde están aquellas personas que lo necesitan...ahí estoy yo, siempre desde el colegio vi esa necesidad de estar con quien lo necesitaba, soy hecha como diría alguien por ahí, de polvo y tierra a la vez, me gustan los retos, me gustan las cosas que me exigen, me gustan las cosas que luego se ven y no que no trascienda, me gusta lo que trasciende, lo que puede dejar huella en otras personas y a la vez en esas personitas que yo manejo...eso es lo que más me gusta”*.

Como bien sabemos, la mayoría de las docentes tienen sentimientos innatos hacia los niños y niñas a los que ellas van a orientar en una determinada situación y/o época. Las docentes señaladas en este estudio de caso expresan que las diferentes actitudes y expresiones de afecto que tienen alrededor de los niños hacen parte de ellas, ni siquiera se refieren a la vocación como tal, sino, por el contrario, no tienen ninguna explicación objetiva frente al tema, simplemente, cada una maneja unas emociones y experiencias que les permiten desarrollar todo tipo de afectividad en los estudiantes. Bibiana relata que: *“La verdad es que yo no sé por qué, yo no sé, es algo así, como que hace parte de mí, de mi trabajo, yo muero por ello, peleo por ellos, y todo el aprendizaje o todo lo que logro aprender, o me interesa aprender es alrededor del trabajo con niños, entonces, yo no sabría decir porqué, es como algo natural, algo que nació conmigo”*.

Las docentes en cuestión, nunca han mirado a un alumno de manera neutral, siempre se genera en ellas un sentimiento positivo o de ayuda y superación, pues la afectividad siendo subjetiva, orienta su conducta, como lo expresan en su quehacer pedagógico; todas las expresiones de afecto que ellas tienen con los niños y niñas se van transmitiendo de manera paralela a los demás compañeros, llevando a cabo un proceso paulatino de afectividad entre ellos, estimulando e imitando la conducta de la maestra hacia todos, construyendo un ambiente agradable, amigable para el buen desarrollo y formación integral de los infantes.

Un episodio, relatado por la docente Bibiana, describe que: *“la comunicación con ellos de aprender a amarlos, en esa parte sí juega un papel muy importante la profe, ahí sí, porque como los chiquis regulares hacen y valoran lo que la profe hace, entonces si ellos ven que tu lo amas y lo adoras y lo besas y te dedicas, ellos hacen lo mismo, ellos lo hacen”*, reconociendo que: *“Por imitación, los valoran, aprenden como a reflejar ese amor que la profe, refleja en ellos, ellos también aprenden a hacerlo, y es maravilloso, los resultados que hemos obtenido han sido muchos, tenemos a Valentina Giraldo Giraldo, que tiene autismo profundo, retardo motriz, está alfabetizada completamente, maneja la computadora como quiere, mejor que cualquier niño regular, está aprendiendo inglés”*.

Ellas se convierten en una figura que llama la atención, no sólo de sus estudiantes, sino también de las familias y la institución, por los retos a los cuales se enfrentan y que poco a poco van permeando las barreras de la integración, para lograr una verdadera inclusión. Pero en estos procesos se hace visible la capacidad personal de cada una de ellas y la inteligencia emocional con la que actúan. Así de muestra la docente Bibiana cuando se refiere a lo difícil que puede llegar a ser la adaptación no de los niños, sino de los padres: *“al principio fue muy difícil, los papás no querían matricular a los niños en el mismo salón donde estaban ellos, eso fue un proceso bastante difícil en el que los niños regulares, formaron, tomaron un papel muy importante en la motivación de los papás, y con los profes ha sido muy difícil, más que todos los profes tradicionales que vienen con ese cuento, que cómo les van a meter un niño así en el aula, que esas nuevas pedagogías y esas nuevas didácticas no funcionan”*.

De manera indirecta están logrando dotar de competencias y habilidades a sus estudiantes a través de actos de afecto, porque para ellas todo se logra con el amor por su trabajo. Aunque cabe anotar que este reconocimiento no todas las veces es positivo, pues también se encuentran ante los apáticos de la inclusión, pero para el caso de ellas no es una barrera, es sólo un impulso más.

Para las docentes es un gran avance el hecho de poder trabajar con un niño con Síndrome de Down, Bibiana después de jornadas de trabajo con Cristian, niño con este Síndrome pude decir: *“Cristian que tiene Síndrome de Down ha mejorado muchísimo...escribe el nombre y patrones básicos”* y que éste pueda aprender diferentes conocimientos como es reaccionar frente a variados estímulos, escribir su nombre, entre otras. Es allí donde está relacionado todo ese medio pedagógico y didáctico que de igual manera ayuda para el fortalecimiento cognitivo y afectivo de los estudiantes.

En la escuela se evidencia de manera inmediata cuando un niño incluido o uno regular aumenta sus conocimientos y alcanza algunos logros, permite el aumento de su autoestima y por consiguiente de la afectividad en general. Desde este punto de vista las maestras ven este proceso pedagógico no como un trabajo, aunque no se debe olvidar que es el medio por el cual sobreviven, sino como un factor lleno de afecto que impulsa su labor.

Este proceso es un compromiso, como lo señalan la docente Bibiana: *“ese proceso de inclusión está permitiendo eso, que ellos se encuentren bien, no solamente en la parte social sino en la parte académica, en la parte competitiva, la parte independiente, la autoestima, entonces pues, es como un compromiso natural por el amor que les tengo, entonces pues, la inclusión está siendo como tan importante en el proceso que estoy llevando en la carrera profesional”*, por toda esa afectividad que se genera entre ambos seres y todo lo que rodea ese ambiente, como lo plantea Armando Zambrano (2000). En el ámbito educativo se propician los mejores encuentros, no sólo de enseñanza – aprendizaje sino de socialización, interacción, momentos de compartir todo tipo de sentimientos y acciones por medio de expresión de sentimientos, un gesto, una mirada, generan momentos y lazos significativos en la vida de los niños diversamente hábiles.

De esta manera, definen la educación como *“una necesidad que los niños tienen de tener profesoras comprometidas con su labor y con un cariño inalcanzable hacia ellos, desde sus necesidades potencializando sus habilidades y generando un ambiente propicio formando personas integrales”*.

Es significativo y nada reemplaza, dice Bibiana desde su cotidianidad, *“la alegría de ver a los niños sonreír, y alegrarse por un logro obtenido, el cual haberlo alcanzado es una felicidad no solo para el que lo logró sino para todos los que lo rodean en general”*, lo que para muchas personas puede ser mínimo, para ellos es el inicio de una competencia adquirida poco a poco que va a satisfacer no solo al niño también a todo lo que esta a su alrededor.

Pero como se asume Quesada, (2001), la diversidad y sus logros no pueden quedarse en una celebración de la diversidad, debe ir más allá, donde estos

beneficios se conviertan en una verdadera competencia tanto afectiva, cognitiva como social, que le permita al ser humano desenvolverse en un medio social como persona respetada, con todos sus valores y reconocida a partir de sus habilidades, proporcionándole al otro un espacio como mediador en todo proceso socializador.

Bibiana nos refiere al caso de unos gemelos franceses: *“ellos venían de estar encerrados en la habitación todo el día, porque en Francia no podían salir a la calle, el gobierno no permite que los saquen a la calle porque es peligroso para ellos y para otras personas y dan como una mensualidad a los papás para que no lo saquen, entonces ellos llegan acá y se encuentran con un grupo de niños que no, con los que interactúan”*, esto fue un episodio que generó un espacio de interacción y aprendizaje en el grupo.

Por ello es necesario ver las expresiones afectivas desde diversas miradas; pues no es sólo el afecto por el afecto; éste se logra cuando el docente es competente afectivamente, cuenta con inteligencia emocional para afrontar retos, y con la equiparación de otros para trascender modelos rutinarios y cuestionados de la inclusión Vs. la integración, que de una manera silenciosa se van convirtiendo en actos de reconocimiento.

Es por ello que las maestras, a través de sus relatos, logran evidenciar grandes logros en los procesos de aprendizaje con sus estudiantes, por la forma como desarrollan sus prácticas educativas; ellas evidencian actos de humanización (expresiones afectivas) basados en el respeto, la participación y la sana convivencia de sus niños y niñas; siendo la misma docente Miriam la que afirma que: *“hay que hacer cambio en la práctica pedagógica y esto solo se logra cuándo hay amor por lo que se hace; y es ese amor el que acompaña la voluntad de estas docentes para ser creativas en sus mecanismos de intervención hacia los estudiantes; quienes desde un principio para ellas son vistos como seres; reconociendo que todos somos diferentes y por tanto todos sus estudiantes tendrán posibilidades objetivas y esperanzas subjetivas diferentes; pero todos para ellas pueden aprender.*

Lastimosamente siendo estas docentes miembros de una institución, no logran que sus experiencias de aula trasciendan a otras docentes, *pues falta ese factor imperceptible para muchos –el afecto–*; ya que lo que quieren ellas para su futuro y de los niños, es lograr la armonía entre el pensamiento y acción que compone cada ser y la actitud que este tenga; pues a pesar que estas maestras siempre trabajan desde los espacios reflexivos e individuales, no logran tener el mismo eco a nivel social, que les permita trascender su experiencia de aula verdaderamente inclusiva, que genere cambios y transformaciones al interior de otras aulas e instituciones.

Honneth (2002) resalta el *“reconocimiento como proceso en su dimensión individual, social y por lo tanto moral, sigue una teleología que se realiza en distintas etapas marcadas por determinadas formas (el amor, el derecho, la solidaridad)”*; es este amor y la solidaridad los entramados que hacen visible el afecto como forma de interacción entre docentes – niños / escuela – familia/ escuela-sociedad; y dinamizado por el docente agente directo y corresponsable; para el caso de las docentes del estudio de caso; quienes en

su testimonio evidencian la forma diferente de hacer las cosas, y que ha llevado a obtener resultados diferentes en sus niños y niñas.

Son estas docentes quienes han velado desde el afecto por tejer los hilos familia – escuela – par – niño bajo la conciencia de responsabilidad social, bajo un sistema dinámico. La acción de cercanía y afecto que tienen estos docentes hacia cualquiera de estos agentes tiene un impacto positivo imperceptible o perceptible para muchos; de acuerdo al lente y paradigma con que es mirado su quehacer educativo.

Es por ello que se destaca la lucha silenciosa que llevan estas docentes porque su labor sea “reconocida” y apropiada por sus pares – docentes para que los procesos no sean solo una experiencia del aula sino una experiencia institucional. Su actuar ha permeado las esferas institucionales, logrando reconocimiento institucional desde el rector quien es el respaldo y apoyo constante; pero que aun no se logra transmitir a sus pares – docentes; quienes con sus expresiones frente a la labor de inclusión que desarrollan les menosprecian produciéndoles desesperanza. Sin embargo es interesante observar que más no desde lo que plantea Honnet (2002), estos actos de segregación hacia su labor inclusiva sea factor de limitación de la autonomía personal; por el contrario son estos actos el impulso y valía por continuar defendiendo su actuar.

Ahora bien en su interacción docente – familia – niño; busca desde el amor, la solidaridad y el respeto por los derechos; dar sentido a su proceso de inclusión; trascendiendo las barreras de la integración; al valorar la capacidad de los niños y niñas al comprenderlos como sujetos-seres desarrollándoles habilidades, destrezas.

Indudablemente estas docentes son el factor visible y de relación entre los niñ@s, la familia y la sociedad, pares e institución; y el reconocimiento para ellas es un factor subjetivo y no egoico; solo es buscado y deseado como un reconocimiento al modelo inclusor como posibilidad para muchos, que sea apropiado e implementado para evitar la ruptura de los procesos; es una búsqueda silenciosa por el despertar afectivo hacia la labor docente.

Para las maestras los principios inclusores están basados en *la valoración de la formación social en la escuela*, para que haya esa relación positiva y generadora de autoestima *primero se debe hacer amigos entre todos y así poner en práctica en valor de la amistad, el respeto, la tolerancia, la aceptación y el amor, a partir de allí, se desempeñan las actitudes y los valores en la escuela que van a ser reflejados en el aprendizaje de los niños y niñas, el interés y la aceptación por los niños con barreras para el aprendizaje debe ser algo práctico, que la maestra lo demuestre constantemente para que así se de el ejemplo y los niños que interactúan dentro del aula de clase obtengan las mismas actitudes positivas ante la diversidad que encuentran; todo este proceso es paulatino y decisivo en el proceso de los niños.*

## **8. Conclusiones**

- Las docentes concluyen que los niños con NEE al tener contacto con sus iguales, son éstos los que hacen el trabajo, el docente se vuelve un guía, ellos mismos enseñan y aprenden con amor mutuo. Es así como los niños aprenden del ejemplo e imitan a la docente en sus expresiones afectivas, en su comunicación y comportamiento, así ellos van adquiriendo destrezas socializadoras afectivas, que lleven a espacios de aprendizaje. De esta manera, los niños incluidos tienen esa naturaleza de amar porque sí o porque no, después de que sienten un poquito de cariño, y las profes nos hemos contagiado de todo eso, entonces decimos que esa parte afectiva es lo que ha permitido que la parte académica funcione también.

Las docentes afirman que: “esta profesión no le sirven los profes que están ahí porque no tienen más que hacer, esto tiene que ser de corazón y ganas y de meterse, porque es de la única manera como de uno de verdad demuestra que la pedagogía sirve para lo que tiene que servir, no solamente para dar brochazos y medio dar instrucción, es amar lo que hacemos es querer lo que hacemos de corazón”.

Evidenciándose la ruptura del antiguo paradigma de familia, quedando en manos de los docentes la función de ésta, la formación de los niños integrando el conocimiento y los valores éticos - afectivos del hogar; al cual deben dar respuesta y buscar estrategias que permitan superar las incompetencias afectivas con las que llegan los niños a la escuela. Por esto, las expresiones afectivas del docente mal orientadas hacia la creación de competencias en los niños, pueden desencadenar situaciones de apego, lo que lleva al surgimiento de dificultades emocionales al desaparecer la figura del apego. Es allí donde la escuela debe convertirse en un centro de formación, donde se conjugue un sistema educativo para el conocimiento con un sistema formativo para la vida. (Educación cognitiva y afectiva eficaz). Los problemas de paradigmas de los docentes están asociados con su formación, pues en su mayoría poseen conocimiento sobre el saber, mas no sobre el saber hacer, entonces ¿cómo podrían formar personas competentes afectivamente?, entonces, será posible afirmar que las expresiones afectivas son un puente al reconocimiento del otro, a la potencialización de la inteligencia emocional, al desarrollo de la igualdad escolar en el marco educativo desde la diversidad.

## 9. Recomendaciones

- Las docentes recomiendan que el término de inclusión no se quede en un concepto teórico dentro de la escuela, sino, por el contrario, que se lleve a cabo, dándole respuesta a la diversidad de la que están rodeadas, sustituyendo la integración por un sistema escolar más complejo que responda a las necesidades y capacidades de los alumnos.
- De igual manera, las docentes desearían que todos los docentes vean la educación inclusiva como un derecho de todos los niños y niñas, no se permite negarle la entrada a un alumno con NEE porque tiene alguna



discapacidad, pues ellos son los que deben tener la prioridad de igualdad, equidad y una educación de calidad.

- El proceso de inclusión que llevan a cabo las docentes en el aula puede generar resultados mucho más positivos si trascienden a nivel institucional; estas experiencias significativas deben llegar a cada par docente y conllevar a la evaluación de las prácticas docentes actuales.
- Las docentes deberán ser conscientes de su grado de inteligencia emocional; para así desarrollar y potencializar las expresiones afectivas que median el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula.
- Cada acción que realizamos por los niños y niñas en el transcurso de su infancia es una huella que queda marcada para toda su vida, el vínculo afectivo creado será la base para las futuras relaciones que los niños tendrán con las demás personas de su vida, por ende debe ser basada en el reconocimiento a la diferencia y el respeto.
- El éxito de nuestros estudiantes en un futuro no dependerá de lo que les hemos podido dar materialmente, sino de la intensidad y calidad de las relaciones afectivas que hemos sido capaces de construir con ellos desde la infancia.
- Se debe tomar como un ejercicio cotidiano el hecho de reconocer a los demás como personas potencializadoras dentro de un contexto. El trabajo sobre las emociones ayuda a los niños a expresar sus sentimientos y a los docentes a conocerlos para poder ayudarles más eficazmente y prevenir la aparición de conductas no deseadas.
- Se deben concretar normas en el quehacer pedagógico, ya que si no se hace, las demandas de los niños y niñas aumentarán y la percepción será de que tienen el control sobre nosotros, y que sus solicitudes son derechos reales a los que no tiene por qué renunciar. Por consiguiente, debemos reforzar la vinculación afectiva y proporcionarles afecto lo cual no significa ceder a todas sus demandas.
- Las prácticas inclusivas deben ir asociadas a la férrea voluntad de los agentes responsables de dicha labor; y dicha voluntad debe ser despertada a través de procesos de sensibilización y desarrollo primero de las competencias afectivas en los docentes, pues ellos deben ser igualmente vistos como sujetos/seres, para que de igual forma puedan ver a sus estudiantes.

## **Bibliografía**

- Adirón, Fabio (2005) ¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor. Disponible en: [www.inlatina.org/educacion.../doc.../que-es-la-inclusion-adiron.doc](http://www.inlatina.org/educacion.../doc.../que-es-la-inclusion-adiron.doc). Traducción: Ángela Couret Publicado con la autorización de Fabio Adirón. Fecha: Marzo 2005.

- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1968) La construcción social de la sociedad. Madrid: Amorroutu Editores.
- Bowlby, J. (1979). Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida. Madrid: Ediciones Morata, 1986.
- Bowlby, J. (1973). La separación afectiva. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Cárdenas Lestón, Helvetia (2003). Actitudes afectivas hacia niños y niñas con necesidades educativas especiales. Revista Pensamiento Actual. Vol. 4 No. 5. Universidad de Costa Rica, págs. 4 – 12.  
Disponible en:  
[http://www.so.ucr.ac.cr/Coordinaciones/Investigacion/Revistas/Revista%205/capitulo\\_1.pdf](http://www.so.ucr.ac.cr/Coordinaciones/Investigacion/Revistas/Revista%205/capitulo_1.pdf).
- \_\_\_\_\_ y Artavia Granados, Jenny Ma. (2005). Efectividad en la integración afectiva y cognoscitiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a las aulas regulares. Revista InterSedes. Universidad de Costa Rica.
- De Zubiría Samper, Miguel. (2006) Psicología del talento y la creatividad: como explorar, identificar y desarrollar el talento de TODOS los niños y jóvenes. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (2008). ABC de Pedagogía Conceptual: las teorías de pedagogía conceptual. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (2007). La afectividad humana: sus remotos orígenes, sus instrumentos y operaciones, cómo medirla con escalas y afectogramas. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá.
- De Zubiría, Juan Sebastián. (2008). Director de Red Afectiva, un proyecto de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani y De Zubiría, Miguel – Artículo de “El educador”- Desarrollo de competencias afectivas durante la primera infancia. Disponible en:  
<http://www.eeducador.com/col/contenido/contenido.aspx?conID=222>  
Consultado el: 15 de junio de 2010
- Gardner, Howard. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de cultura, México.
- Goleman, Daniel. (1997). Inteligencia Emocional. Editorial Kairós.
- \_\_\_\_\_ (2004). La inteligencia emocional. Editorial Vergara, Colombia.

- Granada, Andrés. (2008). Artículo 54. La inteligencia emocional absolutamente necesaria. Irresponsablemente Ignorada. 27 de octubre de 2008. Bogotá
- Honneth, Axel. (1997). Un estudio en la teoría del reconocimiento. Buenos Aires y Madrid: Katz Barpal Editores.
- Melero, Miguel López. (2002). Diversidades y Cultura: una escuela sin exclusiones. España: Universidad de Málaga.
- Méndez, Vigo J. (2008). Apuntes acerca de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. Disponible en: <http://www.kaosenlared.net/.../apuntes-acerca-teoria-reconocimiento>. Consultado el: 05 de mayo de 2010.
- Núñez Partido, Juan Pedro y Jódar Anchía, Rafael (2010). La integración socio-afectiva de los niños con Síndrome de Down en aulas de integración y de educación especial. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Departamento de Psicología. Revista de Educación, N° 353. Septiembre-Diciembre 2010 Madrid, España.
- Pérez de Lara Ferré, Núria y Benita Caballero, Zulma (2000). Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural. Barcelona, España.
- Quesada, Xilda. (2001). Diversidad y educación, La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio. Buenos Aires, México, Paidós Educador.
- Zambrano Leal, Armando. (2000). La mirada del sujeto educable, la pedagogía y la cuestión del otro. Santiago De Cali.