

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: PROPUESTAS BASADAS EN LA EVIDENCIA

Patricia Grande Fariñas
M^a del Mar González Noriega

CU Villanueva, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La educación Inclusiva es un proceso de transformación de la escuela, especialmente de la escuela infantil, cuyo propósito es lograr una oferta educativa de calidad, universal y sin exclusiones que requiere *reestructurar las culturas, políticas y prácticas educativas* de manera que los centros educativos sean sensibles a la diversidad de todos los niños (Booth, Ainscow y Kingston, 2007). Si bien se ha avanzado mucho en el cambio cultural y político, aún no es una realidad consolidada en las aulas. Desde el presente artículo se pretende aglutinar las prácticas educativas (estructuras, recursos y estrategias) que se están poniendo en marcha en las escuelas de infantil y que han demostrado su capacidad para dar respuesta a la diversidad desde un enfoque inclusivo de la educación.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil - Educación Inclusiva - Prácticas Educativas - Atención a la Diversidad

ABSTRACT

Inclusive Education is a process of transformation of school, especially kindergarten, whose purpose is to offer a quality education and universal education, so it needs to restructuring of cultural, policies and educational practices in order to achieve that schools will be sensitive the diversity of all children (Booth, Ainscow and Kingston, 2007). While progress has been made in the cultural and political change, however it is not established in the classroom reality yet. This article is intended to bring educational practices (structures, resources and strategies) that are being put in place in schools for children and who have demonstrated their ability to respond to diversity from an inclusive education approach.

KEY WORDS

Preschool Education - Inclusive Education - Education Practices - Diversity Attention.

1. INTRODUCCIÓN

La Inclusión Educativa se ha estudiado desde perspectivas diversas: desde la crítica a modelos tradicionales de Educación Especial, desde la ética de los derechos humanos y desde un punto de vista más pragmático centrado en cómo son los centros y aulas inclusivos. Será precisamente este último aspecto el que arroje luz al proceso que se ha de seguir para lograr el pleno desarrollo de la Inclusión Educativa, entendiendo, como plantean Booth, Ainscow y Kingston (2007), que el proceso hacia la inclusión implica *reestructurar las culturas, políticas y prácticas educativas*, de manera que los centros educativos sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad.

Será sobre el último aspecto del mencionado proceso hacia la inclusión, las prácticas educativas de los centros, en el que se centre el presente artículo, Dimensión C de la propuesta de Booth et al. (2007, p.8):

“DIMENSIÓN C Desarrollar prácticas inclusivas: Esta dimensión se refiere al desarrollo de actividades que reflejen culturas y políticas inclusivas. Las actividades se planifican de tal forma que tienen en cuenta la diversidad de niños y jóvenes del centro y del entorno. Se fomenta que los niños se impliquen activamente a partir de lo que ellos saben y de sus experiencias fuera del centro. Los profesionales identifican recursos materiales y humanos: equipos directivos, niños y jóvenes, padres / cuidadores y grupos locales que puedan ser movilizados para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación”

El propósito no es otro que fomentar prácticas educativas que sirvan de soporte al objetivo último de la Inclusión Educativa: la apuesta por la eliminación de cualquier forma de exclusión y/o discriminación en la escuela (Booth et al., 2007). Lograr en último término que cualquier niño, sin excepción, pueda participar y aprender partiendo de la premisa de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010).

Se ha avanzado en políticas que avalan y estimulan a las escuelas para afrontar los cambios (Ainscow, Echeita y Duk, 1994) y hay importantes hitos internacionales que han sentado las bases para el reconocimiento de la inclusión como un derecho del niño, como la Declaración de Salamanca (1994), uno de los documentos internacionales más significativos, que supuso un cambio de paradigma al sostener que las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva constituyen el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y lograr una educación para todos. O la Conferencia Internacional de Viena (UNESCO, 2008) cuyo lema *“La educación inclusiva. El camino hacia el futuro”* sienta el punto de mira hacia donde tenemos que dirigir nuestras actuaciones. Sin embargo este reconocimiento internacional sigue sin ser suficiente para asegurar una adecuada respuesta educativa a la totalidad del alumnado en los centros y en las aulas.

Ni tan siquiera es suficiente la existencia de un desarrollo normativo estatal que incorpore la apuesta por la inclusión, como ocurre en España. Las actuales leyes educativas en vigor reconocen nuestro sistema educativo como inclusivo, así aluden en su Capítulo I, Principios y Fines de la educación, en su Artículo 1 sobre Principios:

«b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad» (LOMCE, 2013, BOE 295, p.97867; modificación de LOE 2006)

La Educación Inclusiva implica algo más que cambios normativos internacionales o nacionales, implica llevar a la práctica determinados valores y principios éticos coherentes al modelo de sociedad que queremos construir (Booth, 2006, UNESCO, 2008, Escudero y Martínez, 2011), esto es la Inclusión Educativa implica el cambio de la práctica docente.

Echeita (2008) considera que inclusión educativa es "una práctica poliédrica", es decir, que tiene muchos planos y facetas distintas y que el marco político en el que se instauren ha de ser sistémico, esto es, que afecte a todos los componentes del sistema educativo (políticas, conceptos, prácticas, y estructuras y sistemas, currículo, formación del profesorado, supervisión y dirección escolar, financiación, etc.) e indicadores de evaluación. Pero defiende a su vez que en último término la Educación Inclusiva debe comenzar desde la práctica concreta del aula, desde el compromiso educativo del profesorado, en un proceso de cambio y de mejora. Coincide también Ainscow (2001) en considerar que los recursos más importantes para el aprendizaje son los propios profesores y sus alumnos, y por tanto son ellos la clave para el cambio hacia la inclusión educativa. En esta misma dirección la UNESCO establece que uno de los objetivos de la educación inclusiva es lograr que los *"maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender"* (UNESCO, 2005, p.14).

2. LAS SINERGIAS ENTRE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA INCLUSIÓN

"La diversidad es un rasgo constitutivo del ser humano" (Salvador, 2001, p.25) presente en nuestras aulas y que nos muestra una realidad múltiple y compleja a la que es necesario hacer frente desde el marco de una Educación que se reconozca inclusiva, preventiva, optimizadora de capacidades y compensadora de situaciones de desigualdad. Y ese reconocimiento y atención a la diversidad desde la práctica educativa adquiere, si cabe, una mayor dimensión en la etapa de Educación Infantil, dado que es una etapa excepcionalmente diversificadora por características que le son propias (Francisco Rodríguez, 2005). En primer lugar, por tratarse de una etapa educativa que atiende a niños de cero a seis años en plena expansión del desarrollo, siendo un período que se acompaña de diferencias importantes en la adquisición de los principales hitos evolutivos por parte de los niños. En segundo lugar, por tratarse de una etapa preobligatoria que acoge alumnado que se incorpora a ella a distintas edades (desde alumnos escolarizados en los primeros meses de edad a aquellos que han sido escolarizados a partir de los tres años), así como con historias y experiencias pasadas muy diferentes. En

tercer lugar, esta etapa se considera preventiva y compensadora del desarrollo al servicio de la atención temprana por lo que tratará de escolarizarse en ella, tan pronto como sea posible, a los alumnos con dificultades en el desarrollo o en riesgo de padecerlas ya sea por condiciones sociales o condiciones personales biológicas o psicológicas (GAT, 2005), lo cual aumentará la presencia de heterogeneidad del aula asociada a las capacidades.

Pero la diversidad no solo se aprecia en los niños que asisten a las aulas de educación infantil (desarrollo, capacidad, intereses, estilos de aprendizaje, lengua materna, contexto social, historia previa, etc.), sino que también está presente en sus familias (estructura, pautas y estilos de crianza, expectativas educativas, cultura, idioma, procedencia, nivel socio-cultural, historia previa, etc.), en los profesores (experiencia, formación, actitudes, estilos docentes, áreas de especialización, etc.), en los equipos directivos (número, estilo, liderazgo, conocimiento, experiencia, etc.) y en el resto de personal de la escuela. La diversidad es algo que se hace extensivo a todos los miembros de la comunidad educativa.

Por todo lo anterior es muy difícil imaginar una oferta educativa, en los centros escolares que atienden a niños en su primera infancia, que no tenga o al menos se proponga tener un enfoque inclusivo. En palabras de Booth et al. la Inclusión en Educación Infantil “tiene que ver tanto con la participación de los profesionales, como con la implicación de los niños. Participar implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros. Implica hacer elecciones y opinar acerca de lo que estamos haciendo. En último término, tiene que ver con ser reconocido, aceptado y valorado por uno mismo” Booth et al. (2007, p.3).

Nadie duda ya de los efectos positivos que tienen tanto las ofertas inclusivas en la educación infantil como la acogida de la diversidad en las aulas. Se ha constatado que los contactos positivos y de cooperación entre personas diversas (edad, raza, sexo, capacidad, etc.) mejora las actitudes entre los grupos y sus relaciones (Manaster y Jobe, 2012). De ahí la importancia de que en educación infantil los alumnos tengan oportunidad de compartir con otros compañeros de diferentes características, origen, aptitudes y capacidades. El alumnado se beneficia de la educación inclusiva en términos de habilidades sociales; se han evidenciado mejoras en las habilidades sociales tanto del alumnado con dificultades en la interacción (disminuyendo los niveles de agresión, mejorando la conducta prosocial, disminuyendo la conducta asocial y la victimización) como del alumnado que posee una buenas habilidades sociales (produciendo un mejor manejo de sus habilidades sociales y desarrollando una mejor adaptación al cambio) (Ogelman y Secer, 2012). De forma más concreta, también se han validado los beneficios de la Educación Inclusiva en el alumnado con necesidades educativas especiales, demostrándose que si bien no obtienen un beneficio en sus habilidades académicas o de autonomía con respecto a su modalidad de escolarización (escuela segregada vs. aula inclusiva), por el contrario, sus habilidades socioemocionales se ven altamente beneficiadas de su escolarización en educación infantil en una modalidad inclusiva (Taylor y Moniz-Tadeo, 2012).

Ahora bien, preguntémonos si nuestra oferta educativa atiende a la diversidad que, de facto, está en nuestras aulas. Preguntémonos si nuestras escuelas favorecen estrategias que estimulen la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos pertenecientes a sus comunidades, si ofrecen un

apoyo a todos los colectivos vulnerables o si nuestro profesorado tiene oportunidad de ampliar su desarrollo profesional en el campo de las prácticas inclusivas.

No hay duda de que estamos en camino. Estamos en un proceso de cambio marcado por la investigación y la colaboración, por la concienciación de que todos podemos aprender de todos y es en esa dirección en la que una revisión de las prácticas educativas inclusivas puede arrojar luz sobre el proceso hacia la conversión de las escuelas de educación infantil en escuelas inclusivas.

3. PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS BASADAS EN LA EVIDENCIA

Existen guías que explicitan las condiciones, procesos y prácticas escolares que son puntos fuertes o facilitadores para el proceso de inclusión educativa como el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000), *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* (Booth, Ainscow y Kingston, 2007), el *Proyecto Inclusiva* (Duk, 2007) y la *Guía de buenas prácticas en educación Inclusiva* (Solla, 2013).

De forma complementaria a las mismas, en el presente artículo, se busca describir aquellas prácticas que se ponen al servicio del aprendizaje y participación y que se reconocen en la literatura científica por su adecuación para atender a la diversidad en educación infantil. Para ello se analizan las mismas siguiendo la diferenciación de prácticas como estructuras, recursos o estrategias.

3.1. Estructuras - Ambiente inclusivo.

Un primer paso, en la génesis de escuelas inclusivas, es adaptar los contextos educativos para dar respuesta a la diversidad, siendo el centro el que debe adaptarse a los alumnos y no estos al centro. Para ello es necesario salir de estructuras rígidas de organización y del aislamiento docente, es necesario crear ambientes de trabajo, flexibles y accesibles, que permitan conceder al alumno la posibilidad de poder elegir y configurar su aprendizaje, y, a los profesores, la posibilidad de trabajar juntos. Algunos de los aspectos que pueden ser tenidos en cuenta para generar ambientes inclusivos en las escuelas de educación infantil son:

- *Ambientes de alta calidad*: Para Frankel, Glod y Ajodhia-Andrews (2010) la creación de ambientes de aprendizaje de alta calidad es una práctica clave de inclusión. Y para ello deben de tener al menos los siguientes componentes: personal cualificado, ratios pequeñas profesor-alumno y pequeño grupo, interacciones positivas entre adulto-niño y con las familias. Además de lo anterior se considera la familia, y no el niño de forma aislada, el núcleo de intervención. Las familias pasan a ser consideradas como miembros activos en la tomas de decisiones sobre los aspectos educativos de sus hijos. De ahí que en el proceso de diseño de los servicios educativos de infantil han de estar presentes las prioridades, sueños e inquietudes de las familias.

- *Formación docente:* A pesar de considerarse la formación docente como un elemento clave de la Educación Inclusiva, existen evidencias de que el conocimiento que los profesores de educación infantil tienen sobre las prácticas inclusivas es limitado (Fyssa, Vlachou, y Avramidis, 2014; Sucuoglu, Bakkaloglu, Iscen Karasu, Demir, y Akalin, 2014). Es necesario, en esta dirección, generar programas de formación inicial y permanente del profesorado, centrados en la reflexión sobre la práctica, en el diálogo y colaboración permanente así como en la investigación-acción. Esta oferta formativa permitirá innovar el currículum más pertinente no sólo para los estudiantes sino para toda la comunidad educativa en su conjunto, incorporando la formación en habilidades para favorecer el diálogo y la reciprocidad con las familias (Miller y Petriwskyj, 2013). Se tiene constancia de que los profesores que han recibido una formación inicial sobre educación inclusiva tienen una mayor formación y conocimiento general sobre la inclusión, pero por el contrario, no suficiente sobre las estrategias a poner en marcha en el aula para atender a la diversidad. Por ello es necesario la puesta en marcha de proyectos como el desarrollado en 2009 por la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, denominado "*Formación del Profesorado para la Inclusión*" (TE4I), donde se revisaron los proyectos europeos de formación inicial del profesorado con el objetivo de promover marcos de referencia, iniciativas y prácticas inclusivas. Este proyecto se centró en analizar cómo debería ser la formación inicial del profesado para que este sea "inclusivo" de modo que desde el principio los profesores se sientan competentes para planificar, desarrollar y evaluar propuestas educativas inclusivas. No obstante existen algunos riesgos en el diseño y puesta en marcha de la formación docente para la inclusión. Coincidimos con Florian y Rouse (2009) en que existe un gran riesgo de ofertar programas de formación sobre educación inclusiva desde un enfoque viciado y que esto pueda provocar efectos no deseados en el aula. Por ejemplo, el hecho de cursar materias específicas sobre educación inclusiva puede reforzar la creencia de que un alumnado es responsabilidad de los que han seguido estos cursos de formación especializados. Otro aspecto que ha de tenerse en cuenta en la formación es no circunscribirse a los docentes, ya que la diversidad ha de ser entendida, atendida y acogida por todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, familias, personal de administración y servicios, etc.), siendo una de las limitaciones identificadas por Frankel et al. (2010) que alertan de que la mayoría de la formación se ciñe exclusivamente a los docentes.
- *Actitudes y responsabilidad docente:* Quizá, como nos dice Parrilla (1996), la formación permanente para atender a la diversidad ha de partir también de una formación de las actitudes ante la diversidad. En este sentido, Echeita (2008) insiste en que el actual problema en el limitado desarrollo de la inclusión somos nosotros y nuestros propios límites, nuestras actitudes, el cómo percibimos las diferencias y cómo nos preparamos para enfrentarnos a la diversidad, nuestra disposición para transformar la realidad que nos rodea. Hart, Dixon, Drummond, y McIntyre (2010) ponen el énfasis en la necesidad de estimular en las escuelas el principio de "*transformabilidad*", entendido como la firme

convicción del profesorado en que todos los alumnos pueden aprender y que su acción puede transformar y mejorar dicho aprendizaje. El maestro o profesor debe asumir la responsabilidad del aprendizaje de todos sus alumnos (Ainscow y Muncey, 1989) como mecanismo que propicia el análisis de los procesos, estilos de aprendizaje, las propias tareas y los contextos de aprendizaje.

- *Comunidades de Aprendizaje*: Una de las maneras más eficaces para favorecer el ambiente inclusivo es crear clases entendidas como *comunidades de aprendizaje* que se caractericen por favorecer que todos los niños participen en la construcción del conocimiento, hagan importantes aportaciones, impere el diálogo y se facilite el respeto, la comprensión y la amistad (Harte, 2010). En estas clases todos los miembros son plenamente aceptados y todos y cada uno pueden ejercer el liderazgo.
- *Apertura a la Comunidad*: Otras de las características de la escuela inclusiva que afecta a su estructura y funcionamiento es la apertura a la comunidad. De un lado, la apertura y establecimiento de procesos de comunicación y colaboración con servicios no educativos de atención a la infancia, en especial a los niños más vulnerables a la exclusión educativa y social (niños con discapacidad, niños de entornos socio-culturalmente deprimidos, niños de origen inmigrante, etc.). En esta dirección Silverman, Hong y Trepanier-Street (2010) plantean la creación de un modelo transdisciplinar en la preparación de los maestros de educación infantil en las prácticas inclusivas, donde toda la comunidad se sienta competente en el trabajo colaborativo con agentes dentro y fuera del entorno educativo. De otro lado, la escuela inclusiva ha de promocionar el compromiso de los padres como miembros de la comunidad educativa (Harte, 2010). Para lograr esa apertura de la escuela infantil a las familias ha de asegurarse cumplir con los siguientes principios de buenas prácticas: disponibilidad (oferta educativa infantil a la que puedan acceder de forma universal todas las familias); oferta asequible (una escuela pública y gratuita); accesibilidad (que permita un acceso sin barreras: lingüísticas, de conocimiento de los procedimientos burocráticos de acceso, listas de espera, prioridades de acceso...); utilidad (atendiendo a las demandas de las familias) y comprehensividad (los valores, creencias y prácticas educativas han de ser negociadas con las familias) (Vandenbroeck y Lazzari, 2014).
- *Coherencia y continuidad en la transición educativa*: Otro aspecto de naturaleza capital en una escuela inclusiva es la creación de un adecuado marco de transición de la educación infantil a la educación primaria para que no sea percibido por las familias y el alumnado como un período crítico de su escolarización, sino como una nueva aventura cargada de expectativas positivas sobre las posibilidades de desarrollo y aprendizaje futuro de sus hijos. Petriwskyj, Thorpe y Tayler (2005) ofertan un nuevo modelo que ahonda en la dimensión vertical y horizontal de la transición educativa. Entienden, por un lado, que hay que diseñar fórmulas de trabajo en educación infantil que aseguren la coherencia educativa desde un marco vertical de transición, es decir que

se cuida el proceso de transición multi-años y multi-etapas para que el niño viva de una manera exitosa y segura cada cambio de nivel o etapa, especialmente el paso a la educación primaria. Más aún en el caso de los niños con especial riesgo de exclusión educativa y social. Pero esta fórmula clásica de atención a la transición vertical ha de estar acompañada del análisis por parte de la escuela infantil de su perspectiva horizontal: se trata de analizar cómo se cuida en la escuela la transición entre áreas curriculares, entre el distinto profesorado que atienden a un grupo clase o los servicios educativos (como son el caso de los puestos en marcha para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo). El objetivo último de esta perspectiva horizontal es que el alumnado de tan corta edad no experimente cada cambio dentro de la escuela infantil como una fuente de estrés. El cuidado de todos estos momentos de transición (cambio de profesor cuando hay clase de inglés, cambio de espacio cuando asisten al comedor, cambio de rutinas cuando hay una salida, etc.) es adecuado para la totalidad del alumnado, pero de ello se benefician de forma especial alumnos con dificultades en su desarrollo, desventaja social o minorías culturales. Petriwskyj et al. (2005) plantean que la escuela infantil inclusiva ha de asegurar la creación de entornos predecibles para los alumnos, que les aporten seguridad y que todos los cambios a los que se tengan que enfrentar estén orientados a la percepción positiva del cambio y no a la inseguridad y la incertidumbre del niño y su familia.

- *Agrupamientos Diversos*: las *Aulas Multiedad* son otra fórmula para crear ambientes inclusivos. Se constituyen como comunidades heterogéneas de aprendizaje para alumnos que difieren en condiciones de sexo, raza, nivel, intereses, habilidades, experiencias previas, etc. y donde la edad no es el criterio de agrupación principal. Es una práctica bien establecida en países como Canadá, Nueva Zelanda, Gran Bretaña y parte de EEUU, que permiten organizar clases flexibles y promover redes de trabajo de apoyo para alumnos con dificultades. Estas aulas requieren la reflexión sobre el diseño para poder ofertar actividades multinivel, así como objetivos y contenidos de aprendizaje flexibles que permitan alcanzar en distinto grado y por distintas vías de ejecución el aprendizaje de procedimientos, conceptos y actitudes. Existen, además del agrupamiento Multiedad, otros aspectos a tener en cuenta en relación con la elaboración de los grupos de aprendizaje. El Informe de EADSNE (2003) revela que los grupos reducidos favorecen la educación inclusiva. Por su parte Wood (2009) indica que el agrupamiento creativo permite la diversidad de competencias académicas y la libertad de movimiento entre grupos facilitando la atención a la diversidad. Theroux (2004) recomienda que, aunque los alumnos se agrupen según los intereses, también pueden tener actividades de diferentes niveles de complejidad.
- *Trabajo colaborativo*: La oferta educativa ha de partir del trabajo colaborativo de todos los agentes implicados en la escuela, y no entenderse como algo puntual, sino como una práctica institucional y mantenida en el tiempo (Duk y Murillo, 2012). El trabajo colaborativo es

posible desde la premisa de que todos perseguimos unos fines comunes y desde el convencimiento de que el intercambio de buenas prácticas profesionales es un factor de calidad. El establecimiento de mecanismos y cauces de intercambio de información al resto del equipo y familia permitiría avanzar en este marco. Y es posible también que, el reconocimiento de otras formas de enseñar y de aprender así como la reflexión sobre un trabajo en equipo, nos lleve a un replanteamiento de las funciones.

3.2. Recursos: Tecnologías de la Información y la Comunicación

Otro aspecto del desarrollo de escuelas inclusivas en la educación infantil tiene que ver con la selección de recursos educativos cumpliendo el principio de *accesibilidad universal*. En ese sentido las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se consideran herramientas de aprendizaje de naturaleza flexible y altamente motivadoras, y por tanto de las que pueden beneficiarse un gran número de alumnos con diferentes niveles cognitivos, capacidades de aprendizaje y origen (Parette et al., 2010, citado por Siu, y Lam, 2012). Existen evidencias de que la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula (aprendizaje asistido por ordenador) tiene efectos muy positivos, más aún cuando se asegura la participación en el diseño y la elección por parte de profesores y alumnos (Bers, Ponte, Juelich, Viera y Schenker, 2002). A pesar de que estamos en la Sociedad de la Información y la Comunicación, la implementación de las TIC en la educación infantil, en la realidad de muchos centros, se reduce a la existencia de una pizarra interactiva en el aula y/o una sala de ordenadores (a utilizar de forma programada semanal, quincenal o mensual) sin una vinculación real con la propuesta educativa de los niños.

Para que la totalidad del alumnado, especialmente el alumnado en riesgo de sufrir exclusión en el aprendizaje y la participación, se beneficien de su uso no es suficiente con la incorporación de las TIC en el aula. Es necesario que su selección, uso e implementación vayan precedidos de un adecuado análisis del docente. Un ejemplo de dicho análisis es el ofrecido por Aronin y Floyd (2013), que señalan las características han que tener las apps a emplear en el aula de infantil para favorecer el aprendizaje de conceptos STEM (científicos, tecnológicos, ingeniería y matemáticas) en la totalidad del alumnado. Los profesores, antes de elegir el app, deben de asegurarse de que cumpla los siguientes requisitos: que los estudiantes puedan ser la fuente de acción para obtener el resultado más científico; que el alumnado pueda observar la relación causa – efecto por los cambios de la acción; que se puedan observar los resultados de cambiar la variable; que la acción y reacción ocurran de inmediato, de manera que el niño pueda establecer las conexiones entre la causa y el efecto. Además de lo anterior, Aronin y Floyd (2013) concluyen que el profesor también ha de reflexionar sobre las habilidades que debe tener un estudiante para ser exitoso en el uso de la tablet (presión, arrastre, navegar, pinchar, etc.) y asegurar que el niño que vaya a emplear esta herramienta las tenga o, en su caso, modificar su configuración o emplear una herramienta diferente.

Otra consideración a tener en cuenta al introducir las TICs en el aula de infantil, para asegurar que todos puedan emplearlas de forma exitosa, es su

incorporación en pequeño grupo. La creación de grupos pequeños permite asegurar la participación de todos y que los compañeros aprendan unos de otros. La selección de los grupos ha de realizarse asegurando la heterogeneidad de los mismos ya que el aprendizaje es más rico si los miembros del pequeño grupo tienen distintos niveles de habilidad, tanto en el manejo del dispositivo como en el concepto a trabajar con el app.

Pero el uso de las TICs en la atención a la diversidad no se agota en su incorporación como herramienta al servicio del aprendizaje; también se ha demostrado su capacidad para ser empleado como instrumento de evaluación de la práctica educativa (Bagnato, McLean, Macy y Neisworth, 2011). Los profesores pueden incorporar las TICs para evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje (grabaciones en vídeo, audio, fotografías, etc.) más aún en ofertas educativas que utilizan el modelo de prácticas educativas basadas en la evaluación que se detallará con posterioridad.

3.3. Estrategias

La educación inclusiva ha de dirigirse a ofertar un currículum que defina campos y áreas de conocimiento, habilidades amplias que incluyan nuevas disciplinas y que permita que coexistan distintas formas de inteligencia para crear un conjunto de habilidades en cualquier niño. Para lograr este propósito no es suficiente con crear un ambiente inclusivo ni seleccionar recursos, es necesario el diseño de estrategias educativas que aseguren la plena participación y aprendizaje del alumnado, es decir que atienda al diseño universal.

La oferta educativa en un marco inclusivo ha de partir de la flexibilidad metodológica, de organizar actividades diversas que aseguren la expresión del conocimiento a través de distintos modos (Arnaiz, 2003). Para ello es necesario desarrollar estrategias que personalicen y se centren en el aprendizaje del alumno más que en la enseñanza del profesor; el objetivo último de la enseñanza es el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, atendiendo a sus características y necesidades (Ainscow, 2001).

Entre las **estrategias educativas centradas en el aprendizaje** y que facilitan la atención a la diversidad se han evidenciado algunas como las que siguen a continuación:

- ✓ *Estrategias de Instrucción Individualizada*: Una escuela inclusiva requiere del diseño y planificación de estrategias de instrucción individualizadas que atiendan a las necesidades de cada uno de los alumnos del aula. Barton, Lawrence y Deurloo (2012) sugieren algunas estrategias facilitadoras del aprendizaje desde esta perspectiva individual como son: Las intervenciones basadas en los antecedentes (actividades que aparecen antes de las conductas esperadas en el alumno, como puede ser una indicación verbal, una guía física o un modelado), los procedimientos de alta probabilidad (donde partimos de aprendizajes con alta probabilidad de éxito para el alumno con el objeto de que alcance la meta y aumente su motivación), el modelado natural o en vídeo y el empleo del reforzamiento ante las consecuciones individuales del alumno.

- ✓ *La Matriz De Actividad.* El propósito de la matriz de actividad es generar un documento que refleje la secuencia de actividades típicas de la escuela infantil (entrada al aula, asamblea, patio, rincones de actividad, etc.) y permita indicar para cada actividad, qué tiempo, adaptación o cambio requiere un alumno. En la matriz, a su vez, han de estar incluidas las habilidades a lograr por dicho alumno identificando en qué momento de la dinámica del aula se podrían trabajar. Estas habilidades referidas a las distintas áreas de desarrollo (habilidades sociales, comunicativas, de autonomía personal, de habilidad motora, etc.) habrán sido consensuadas previamente con la familia (Filler y Xu, 2006). La incorporación de esta estrategia con el alumnado de infantil que manifiesta necesidades educativas permite por un lado la sistematización e individualización de la enseñanza y por otra la colaboración en la toma de decisiones de la familia.
- ✓ *Prácticas que desarrollan una Imagen Positiva:* Como indican Henderson y Lasley “todos los niños son fuertes y capaces, sólo necesitan de un profesor que muestre su confianza en ellos” (Henderson y Lasley, 2014, p.14). Por tanto se necesitan en la escuela infantil prácticas educativas que partan de la zona de desarrollo próximo del niño, sean realizables de forma exitosa por este y le ayuden a generar una imagen positiva de sí mismo (Silverman, Hong y Trepanier-Setreet, 2010). Esto último tiene mucho que ver con la implementación del diseño universal aplicado a la escuela que implica que las actividades han de partir de los niveles de conocimiento y competencia del alumnado y estar al servicio de lograr metas de aprendizaje funcionales, medibles y generalizables (Barton et al., 2012).
- ✓ *El Arte al servicio de la inclusión:* La incorporación de *actividades de arte* como la danza, el drama, la música, la poesía y las artes visuales, facilita la atención a la diversidad, en la medida en que permite al alumnado expresarse partiendo de sus habilidades y preferencias, permitiendo además la adquisición de la mayoría de los componentes básicos que refleja el currículo de educación infantil (Henderson y Lasley, 2014). Gracias a la incorporación de estas actividades se fomenta en los niños el trabajo en equipo, se facilita la construcción de la escuela como comunidad, se ofrecen distintos modos para desarrollar las distintas competencias y habilidades, se generan expectativas positivas de los niños, profesores y familias hacia el aprendizaje y se establecen redes de colaboración profesional entre distintos agentes implicados en las actividades artísticas, aspectos todos ellos identificados como favorecedores del desarrollo de una escuela inclusiva.
- ✓ *Tutorías entre iguales:* Esta estrategia de trabajo permite estimular la participación de los alumnos y la interacción entre ellos como fuente de aprendizaje (Forest y Pearpoint, 1992). Bond y Castagnera (2006) describen prácticas y estrategias que incorporan a los compañeros como apoyo: por un lado la *tutoría entre iguales en clase* (Class-wide peer tutoring o CWPT), con un compañero de capacidad académica superior que ejerce como tutor, asegurando la rotación de roles. Por otro lado el *aprendizaje con el apoyo de iguales* (Peer-assisted learning strategies o PALS) para alumnos con dificultades de aprendizaje. Por último los programas de tutoría entre iguales interciclo (Cross-age tutoring

programs) donde alumnos de ciclos superiores hacen de tutores de alumnado de ciclo inferior.

- ✓ *Diversificación de actividades programadas:* la propia naturaleza de las actividades que se ofrecen en el aula de infantil (juego libre, rutinas, actividades grupales, etc.) tiene un efecto diferencial en los niveles de participación de los niños. Siendo la participación educativa uno de los pilares de la educación inclusiva, es importante que el profesor conozca y reflexione sobre la elección, planificación e implementación de las mismas atendiendo a las características de su alumnado. Así en el estudio realizado por Kemp, Kishida, Carter y Sweller (2013) los niños con necesidades educativas especiales manifestaron una implicación más activa en el aula en las actividades de juego libre y en las rutinas y por el contrario su participación fue más pasiva en las actividades en grupo. Además identificaron que en las actividades de juego libre era donde mayor interacción entre iguales se producía.
- ✓ *El aprendizaje por proyectos:* Una de las ventajas del trabajo por proyectos es que permite construir el aprendizaje a través del interés del propio alumno y genera sobre él grandes expectativas de éxito, incluso cuando se trata de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. El aprendizaje por proyectos implica abordar un tema de forma detallada y cuya ejecución varía en función de los intereses y capacidades de los niños. Dado que la meta es común para todos los participantes, el trabajo ha de realizarse necesariamente de forma colaborativa. La meta final se desarrolla tras la realización de pequeñas submetas que requieren de la puesta en marcha de distintas habilidades por los niños (dibujar, investigar, observar, tomar decisiones, colorear, colocar, etc.). El papel del profesor se torna hacia la guía, la orientación, la investigación, etc. Esta estrategia de aprendizaje es adecuada para atender a la diversidad, incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales por condición personal de discapacidad, por varios motivos (Harte, 2010): porque los proyectos son colaborativos y se centran en las fortalezas del alumnado y no en sus debilidades (se decide en qué actividad participa cada niño en función de las expectativas de éxito que tenga en las mismas con la posibilidad de adaptar los tiempos, los materiales, etc.); porque colaborando en el proyecto los niños tienen la oportunidad de conocer y comprender las necesidades educativas de cada uno, partiendo de un aumento en la relación, la comunicación y la participación de todos los miembros de cada pequeño grupo; porque los proyectos están divididos en fases (selección del tema, investigación y conclusión) pudiendo la elección del tema estar basada en el interés del niño con mayor riesgo de exclusión de aprendizaje y/o participación como fórmula de inclusión social, permitiendo a los demás conocer sus intereses y participar de ellos. Además de lo anterior, el aprendizaje cumple con el Diseño Universal ya que la información puede ser presentada de muy diversas maneras (visita de experto, apps, libros, vídeos, salida escolar, etc.) así como permite la utilización de distintas estrategias de enseñanza (individual, grupal, por modelado, instrucción verbal, demostración, etc.). También se atienden a las distintas estrategias de aprendizaje pudiéndose ofertar distintos niveles de dificultad. La importancia del aprendizaje por proyectos ha sido puesta de

manifiesto en proyectos internacionales como “IRIS” centrado en el diseño de actividades que induzcan a la reflexión y en el trabajo colaborativo (BIE, 2007).

- ✓ *Otras estrategias de enseñanza:* El empleo de *Libros Breves* en educación infantil se ha demostrado como una adecuada estrategia para trabajar el vocabulario y prevenir futuras dificultades de aprendizaje especialmente cuando se trata de alumnos con discapacidad o en situaciones socio-familiares desfavorecedoras (Spencer, Goldstein y Kaminski, 2012). También las *Salidas Curriculares*, esto es salidas del colegio como fórmula de aprendizaje en la educación inclusiva (salida al museo, a la granja) siempre y cuando en su selección y diseño se haya tenido en cuenta la diversidad de la totalidad del alumnado para asegurar su plena participación (Spybrook y Walker, 2012).

También las **estrategias educativas** que se ponen al servicio de la educación infantil inclusiva **con respecto a la evaluación** han recibido atención en la literatura científica:

- *Prácticas educativas basadas en la evaluación:* En una escuela infantil inclusiva la oferta educativa ha de estar basada en los datos obtenidos por el profesor a través del análisis de documentos, la observación y la entrevista buscando, en primer lugar, la manera de apoyar el aprendizaje (Harte, 2010), en segundo lugar, la planificación de la respuesta educativa, y, en tercer lugar, la comunicación con la familia (Sandall, Schwartz y LaCroix, 2004). Además, toda la información obtenida (fortalezas, objetivos, intereses, pensamiento, comprensión y el progreso a través del tiempo) debe ser empleada para facilitar el aprendizaje, es decir, la evaluación ha de centrarse en lo que el alumno puede hacer, considerando que cada alumno es capaz de hacer bien cosas significativas y dejar que cada niño demuestre su éxito a su modo (Arnaiz, 2003). Desde este enfoque se pretende que el docente siempre tenga altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de su alumnado, en sintonía con el planteamiento de una escuela inclusiva. En esta dirección Macy y Bagnato (2010) ofrecen un nuevo marco de evaluación para alumnos con necesidades educativas especiales denominado REAL (Roles, Equipamientos, Instrumentos de evaluación y Localización). Desde este nuevo modelo entienden que la información ha de ser facilitada por distintos agentes según sea su Rol (padre, abuelos y otros familiares, profesores y otros profesionales que trabajen con el niño) y que la participación en el proceso de evaluación ha de partir de un respeto mutuo entre todos, donde siempre se reconozca el rol de experto de cada uno de ellos (se entiende que todos los agentes participantes, desde el padre hasta el auxiliar de comedor, es experto conocedor de alguna de las dimensiones evaluadas del alumno). Por lo que se refiere al Equipamiento y material a emplear en la evaluación, estos autores consideran que han de partir de objetos de uso cotidiano y familiar para el niño (juguetes, utensilios de comida, etc.). En cuanto a las Herramientas de evaluación, Macy y Bagnato reclaman el uso de evaluaciones basadas en el currículo, dado que son las que posibilitan de forma más eficaz la toma de decisiones educativas; es decir, frente a evaluaciones más clínicas y/o centradas en el desarrollo, hay que proponer evaluaciones centradas en el aprendizaje

curricular. En último lugar, este modelo de evaluación entiende que la Localización, es decir el lugar donde se ha de realizar la evaluación), ha de ser el contexto natural (hogar, clase y otros lugares de su comunidad a los que asista con asiduidad).

- *Identificación de barreras de aprendizaje a través de los datos de la evaluación:* Otro enfoque relacionado con la evaluación plantea la necesidad de incluir sistemas de evaluación que permitan comprender las dificultades con las que se encuentra la escuela para atender a la diversidad. Analizar los factores que apoyan y los que obstaculizan las prácticas inclusivas en las escuelas. Se promueve la incorporación de sistemas de evaluación que empleen distintos procedimientos: la observación, la grabación de videos, la realización de reuniones o entrevistas entre distintos miembros del equipo directivo y docente, los diálogos en grupo, los diarios de investigación y de aprendizaje, el estudio de documentación de las escuelas o la investigación-acción, como proceso reflexivo de indagación que permite realizar un “autoestudio” crítico y anotar “comentarios posteriores” (Lanzara, 1991; citado por Ainscow, 2001).

4. CONCLUSIONES

La inclusión educativa es el gran reto al que se enfrenta nuestro sistema educativo, un reto que requiere modificaciones en tres ejes: estructuras, recursos y estrategias.

La revisión de la literatura permite llegar a distintas conclusiones con respecto a cuáles son las prácticas que facilitan el proceso a la inclusión en las escuelas de educación infantil.

Es preciso que los profesores aprendan a generar propuestas educativas en las que todo su alumnado, sin excepción, pueda participar: propuestas que fomenten una autoestima positiva, que potencien la creatividad, en las que se flexibilicen los agrupamientos y se favorezca un aprendizaje cooperativo, buscando la heterogeneidad en los grupos y permita que sus alumnos aprendan unos de otros, recíprocamente.

Sólo se podrá hablar de escuelas y aulas de educación infantil inclusivas cuando sus estructuras aseguren la creación de ambientes inclusivos. Para ello han de contemplar la plena participación de todos (equipos directivos, niños, padres, cuidadores y grupos locales), han de aprender a colaborar aprovechando la diferencia como un elemento de aprendizaje y estar abiertas a la comunidad, con especial atención a las familias. Así mismo, la inclusión educativa requiere una nueva forma de trabajo, un diseño que contemple tanto una dimensión vertical (multi-años y multi-etapas), entendiendo que el proyecto ha de trabajarse a lo largo de todos los años, como en una dimensión horizontal (áreas curriculares, profesorado o servicios educativos). Además la escuela inclusiva ha de contar con una comunidad educativa sensibilizada y formada en la atención a la diversidad. Debe ofertar estructuras de agrupamiento que facilite la diversificación de las prácticas: ratios pequeñas, agrupamientos flexibles, multiedad, etc.

La escuela inclusiva ha de incorporar recursos educativos que aseguren la accesibilidad y diseño universal, aprovechando las oportunidades de

flexibilidad de uso y alta motivación que ofrecen las TICs actualmente para atender a la totalidad del alumnado, incluidos aquellos alumnos con mayor riesgo de exclusión educativa y social.

Algunas de las estrategias de aprendizaje que permiten una mejor diversificación de la enseñanza son: el aprendizaje por proyectos, las tutorías entre iguales, las matrices de aprendizajes, las actividades creativas y que desarrollan una imagen positiva del alumno. Pero la elección y aplicación de estas y otras estrategias debe estar fundamentada en procesos de evaluación amplios que incorporen distintas fuentes (todos los miembros de la comunidad educativa) y procesos de evaluación sobre el aprendizaje real del alumno en el contexto natural, el aula de educación infantil. Las escuelas de infantil no se pueden limitar a replicar metodologías; tienen que saber adaptarlas e innovar sobre el análisis de su propia práctica.

La escasez de evidencias de prácticas inclusivas en la literatura científica pone de manifiesto el camino que queda por recorrer y la resistencia a abandonar formas y métodos educativos tradicionales (Echeita, 2008). Sería deseable crear redes de apoyo intercentros, vías de colaboración y transmisión de buenas prácticas, grupos de trabajo que nos ayuden a comprender y a analizar la realidad educativa y a dirigirnos a la inclusión, como fin compartido, de manera eficaz.

5. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de pedagogía*, 307.
- Ainscow, M., Echeita, G y Duck, C. (1994). Necesidades Especiales en el Aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 31, 70-78.
- Ainscow, M. y Muncey, J. (1989). *Meeting individual needs in the Primary School*. London: David Fulton.
- Araque, N. y Barrio de la Puente, J.L. (2010) Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista de Ciencias Sociales Prisma Social*, 4, 1-37.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.
- Aronin, S., y Floyd, K.K. (2013). Using an iPad in inclusive preschool classrooms to introduce STEM concepts. *Teaching Exceptional Children*, 45(4), 34-39.
- Bagnato, S.J., McLean, M., Macy, M., y Neisworth, J.T. (2011). Identifying instructional targets for early childhood via authentic assessment: Alignment of professional standards and practice-based evidence. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 243-253.
- Barton, E.E., Lawrence, K., y Deurloo, F. (2012). Individualizing interventions for young children with autism in preschool. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1205-1217.

- Bers, M.U., Ponte, I., Jueliech, K., Vira, A. y Schenker, J. (2002). Teachers as Designers: Integrating Robotics in Early Childhood Education. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 123-145.
- Blanco, R. (2010) (Coord.) El derecho de todos a una educación de calidad *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2), 25-153.
- Bond, R. y Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: an underutilized resource. *Theory into Practice*, 45(3), 224-229.
- Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. UK: CSIE
- Duk, C. (2007). Inclusiva: modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes proyecto FONDEF/CONICYT D04I1313 REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 188-199.
- Duk, C. y Murillo, F.J. (2012). La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 6(2), 11-13.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- EADSNE (2006), Euronews on Special Needs Education, Issue No.15. As of 30 March 2013: http://www.european-agency.org/news/euronews/euronews-15/euronews15_entext.pdf/view
- Escudero, J M. y Martínez, B. (2011) Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Filler, J., y Xu, Y. (2006). Including children with disabilities in early childhood education programs: Individualizing developmentally appropriate practices. *Childhood Education*, 83(2), 92.
- Florian, L. y Rouse, M. (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- GAT, Grupo de Atención Temprana (2005). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales y Real Patronato sobre Discapacidad.
- Francisco Rodríguez, M.J. (2005). Bases Pedagógicas de la atención temprana: la atención a la primera infancia desde un contexto educativo; diseño curricular de la educación infantil. La escuela infantil".

- En P. Arnaiz (Coor.), *Atención Temprana: prevención, detección e intervención en el desarrollo (cero a seis años) y sus alteraciones*. Madrid: Editorial Complutense.
- Frankel, E.B., Gold, S. y Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2-16.
- Fyssa, A., Vlachou, A. y Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.
- Hart, S., Dixon, A, Drummond, M.J. y McIntyre, D. (2010) *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Harte, H.A. (2010). The project approach: A strategy for inclusive classrooms. *Young Exceptional Children*, 13(3), 15-27.
- Henderson, M.C. y Lasley, E. (2014). Creating inclusive classrooms through the arts. *Dimensions of Early Childhood*, 42(3), 11-17.
- IRIS 128735-CP-1-2006-1-BE-COMENIUS-C21 This Comenius project has been funded with support from the European Commission. Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas.
- Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M. y Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 134-143.
- Macy, M. y Bagnato, S.J. (2010). Keeping it "R-E-A-L" with authentic assessment. *NHSA Dialog*, 13(1), 1-20.
- Manaster, H. y Jobe, M. (2012). Bringing boys and girls together: Supporting preschoolers' positive peer relationships. *Young Children*, 67(5), 12-17.
- Miller, M. y Petriwskyj, A. (2013). New directions in intercultural early education in australia. *International Journal of Early Childhood*, 45(2), 251-266.
- Ogelman, H.G. y Secer, Z. (2012). The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6-year olds with typical development. *International Journal of Special Education*, 27(3), 169-175.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1992). Foreword. En S. Stainbach y W. Stainbach, (Eds.). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for All Students*, (pp. 14-17). Baltimore: Paul Brookes.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K.J. y Tayler, C.P. (2005) Trends in construction of transition to school in three western regions 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69.
- Salvador, E. (2001). *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Málaga. Ediciones Aljibe

- Sandall, S.R., Schwartz, I.S. y LaCroix, B. (2004). Interventionists' perspectives about data collection in integrated early childhood classrooms. *Journal of Early Intervention*, 26(3), 161-174.
- Silverman, K., Hong, S. y Trepanier-Street, M. (2010). Collaboration of teacher education and child disability health care: Transdisciplinary approach to inclusive practice for early childhood pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 461-468.
- Siu, K.W.M. y Lam, M.S. (2012). Public computer assisted learning facilities for children with visual impairment: Universal design for inclusive learning. *Early Childhood Education Journal*, 40(5), 295-303.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid. Save the Children.
- Spencer, E.J., Goldstein, H. y Kaminski, R. (2012). Teaching vocabulary in storybooks: Embedding explicit vocabulary instruction for young children. *Young Exceptional Children*, 15(1), 18-32.
- Spybrook, J. y Walker, S.L. (2012). Creating inclusive, literacy-embedded play centers in a children's museum: Connecting theory to practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(4), 382-391.
- Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Iscen Karasu, F., Demir, S. y Akalin, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483.
- Taylor, A.G. y Moniz-Tadeo, B. (2012). The impact of an invitational environment on preschoolers with special needs. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 18, 19-25.
- Theroux, P. (2004). *Strategies for differentiating, Enhance Learning with Technology*. En: <http://www.members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiatingstrategies.html>
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>)
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. (Accesible on line en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- Vandenbroeck, M. y Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327-335.
- Wood, J. (2009). *Practical strategies for the inclusive classroom*. New Jersey: Pearson.
