

Inclusión Educativa en la Primera Infancia: Enfoques y Desafíos

Educational Inclusion in Early Childhood: Approaches and Challenges

Jacqueline Elizabeth Borja Albiño¹

Licenciada En Ciencias De La Educación Mención Educación Inicial-
Master Universitario En Didáctica De La Lengua En Educación Infantil Y
Primaria
Unidad Educativa Shushufindi; Ecuador,
(jacqueline.borja1@educacion.edu.ec), <https://orcid.org/0009-0001-1446-4995>

María Isabel Vega Seis²

Tecnólogo En Administración De Empresas Mención Contabilidad Y
Auditoría- Licenciado/A En Ciencias De La Educación- Magister En
Pedagogía Mención En Formación Técnica Y Profesional
Universidad Bolivariana del Ecuador; Ecuador,
(maria.vega@educacion.edu.ec), <https://orcid.org/0009-0005-9992-3132>

Angélica María Sánchez López³

Tecnólogo En Administración De Empresas Mención Contabilidad Y
Auditoría- Licenciado/A En Pedagogía De Las Matemáticas Y La Física-
Magister En Educación Mención En Innovación Y Liderazgo Educativo
Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL); Ecuador,
(angelicam1.sanchez@docentes.edu.ec), <https://orcid.org/0009-0008-5852-2457>

María Elizabeth Chamorro Granda⁴

Licenciado/A En Ciencias De La Educación Básica- Magister En Educación
Básica
Unidad Educativa Shushufindi; Ecuador,
(maria.chamorro1@educacion.edu.ec), <https://orcid.org/0009-0004-7407-4341>

Como Citar

Borja Albiño , J. E., Vega Seis , M. I., Sánchez
López , A. M., & Chamorro Granda , M. E.
(2026). Inclusión Educativa en la Primera
Infancia: Enfoques y Desafíos. *Saber
Estratégico Internacional*, 4(3), 1–10.
<https://doi.org/10.70577/s.e.v4i3.29>

RESUMEN

La inclusión educativa en la primera infancia representa un desafío estructural para los sistemas escolares contemporáneos. El objetivo de esta investigación fue analizar los enfoques y desafíos que enfrentan los centros de educación inicial para implementar prácticas inclusivas efectivas. Bajo un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, se realizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones de aula a 12 docentes y 4 directivos. Los resultados, procesados mediante análisis de contenido temático en ATLAS.ti, revelan que, si bien existe una cultura de aceptación hacia la diversidad, prevalecen barreras metodológicas y organizativas significativas. Los hallazgos destacan que el 80% de los docentes presenta dificultades para aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) debido a una formación técnica insuficiente y a la falta de tiempos institucionales para la planificación colaborativa. Se concluye que la inclusión en esta etapa sigue operando bajo un modelo de integración, donde la adaptación recae en el estudiante y no en el sistema. Es urgente transitar hacia políticas públicas que fortalezcan la competencia técnica docente y promuevan una gestión escolar flexible centrada en la equidad.

Palabras clave: Educación inicial, inclusión educativa, formación docente, diseño universal, barreras al aprendizaje.

ABSTRACT

Educational inclusion in early childhood represents a structural challenge for contemporary school systems. The objective of this research was to analyze the approaches and challenges faced by early childhood education centers in implementing effective inclusive practices. Under a qualitative approach with a phenomenological design, semi-structured interviews and classroom observations were conducted with 12 teachers and 4 directors in [Country/Region]. The results, processed through thematic content analysis in ATLAS.ti, reveal that although there is a culture of acceptance towards diversity, significant methodological and organizational barriers prevail. The findings highlight that 80% of teachers encounter difficulties in applying Universal Design for Learning (UDL) due to insufficient technical training and a lack of institutional time for collaborative planning. It is concluded that inclusion at this stage continues to operate under an integration model, where adaptation falls on the student rather than the system. There is an urgent need to transition towards public policies that strengthen teacher technical competence and promote flexible school management focused on equity.

Keywords: Early childhood education, inclusive education, teacher training, universal design, barriers to learning.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva en la primera infancia no se limita a la simple integración de niños y niñas con discapacidad en las aulas regulares; representa una transformación profunda del sistema educativo para responder a la diversidad de necesidades de todo el alumnado. Este paradigma se fundamenta en el reconocimiento de la educación como un derecho humano universal. Según la UNESCO (2020), la inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes, asegurando que cada niño reciba una educación equitativa y de calidad desde sus primeros años de vida.

En el ámbito internacional, el compromiso con la inclusión ha sido ratificado por diversos marcos normativos. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) establece en su Artículo 24 que los Estados deben asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles. Como señalan Ainscow y Miles (2008), el desafío actual no es solo garantizar el acceso físico a la escuela, sino reformar las culturas, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas para que puedan acoger la pluralidad de trayectorias de desarrollo infantil.

Desde una perspectiva pedagógica, el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha cobrado una relevancia vital. El CAST (2018) postula que la enseñanza debe diseñarse desde el inicio para ser accesible, eliminando las barreras que surgen de currículos inflexibles. En la primera infancia, esto implica que las actividades lúdicas y de socialización deben ser lo suficientemente flexibles para que niños con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje puedan participar plenamente, promoviendo lo que Booth y Ainscow (2015) definen como el aumento de la participación y la reducción de la exclusión.

La formación docente constituye uno de los pilares más críticos y, a menudo, uno de los mayores desafíos para la implementación efectiva de la inclusión. Echeita (2017) sostiene que la inclusión educativa requiere de un profesorado capaz de reflexionar sobre su propia práctica y de colaborar en redes de apoyo. Sin una capacitación adecuada que trascienda la teoría y se enfoque en estrategias didácticas diversificadas, los docentes de educación inicial corren el riesgo de perpetuar modelos segregadores dentro del aula común, limitando el potencial de los infantes.

Asimismo, la relación entre la escuela y la familia es determinante en esta etapa del desarrollo. Según Blanco (2014), la educación inclusiva exige una alianza colaborativa donde las familias sean consideradas interlocutoras válidas y participen activamente en la toma de decisiones pedagógicas. En la primera infancia, la confianza mutua entre padres y educadores facilita una detección temprana de barreras al aprendizaje y permite una intervención oportuna que respete la singularidad de cada niño y su contexto cultural.

A pesar de los avances legislativos, persisten desafíos estructurales significativos. Terigi (2009) advierte sobre las "cronologías de aprendizaje" rígidas que aún imperan en los sistemas escolares, las cuales penalizan a quienes no siguen el ritmo estandarizado. Para que la inclusión sea real, es necesario romper con la homogeneidad del aula tradicional y aceptar que la diversidad es la norma y no la excepción. Esto requiere una inversión sostenida en recursos humanos y materiales que permitan ajustes razonables sin que esto suponga una carga excesiva para el docente.

Otro aspecto fundamental es el impacto social de la inclusión temprana. Heckman (2011), desde una perspectiva económica y social, argumenta que la inversión en la educación de la primera infancia, especialmente para los grupos más vulnerables, es la estrategia más eficaz para reducir la desigualdad a largo plazo. Una educación inclusiva desde los cero hasta los seis años no solo beneficia al niño con necesidades específicas, sino que educa a toda la cohorte en valores de empatía, solidaridad y respeto por la diferencia, sentando las bases de una sociedad más democrática.

La literatura contemporánea sostiene que la inclusión en la primera infancia debe entenderse como un cambio de paradigma ético. Skliar (2017) propone que la inclusión no consiste en "asimilar" al otro, sino en aprender a convivir con la alteridad de manera hospitalaria. Esta visión es respaldada por Brogna (2009), quien argumenta que el enfoque de la diversidad debe alejarse del modelo médico-rehabilitador, que ve la diferencia como un déficit, para abrazar un modelo social donde la discapacidad es una construcción resultante de las barreras del entorno.

La configuración de ambientes de aprendizaje inclusivos requiere una arquitectura pedagógica flexible. Rinaldi (2006), referente de la filosofía Reggio Emilia, sostiene que el espacio educativo debe ser un "tercer maestro" que promueva la escucha y la visibilidad de las múltiples lenguajes de la infancia. En sintonía, Dahlberg, Moss y Pence (2005) cuestionan los estándares rígidos de calidad y sugieren que la educación inicial debe ser un foro público donde se valore la incertidumbre y la subjetividad de cada niño, permitiendo trayectorias de aprendizaje no lineales.

Desde el análisis de las prácticas de aula, Slee (2012) identifica que la exclusión a menudo se disfraza de inclusión mediante la creación de espacios segregados dentro de la escuela ordinaria. Para contrarrestar esto, Giné y Font (2007) enfatizan la importancia de los apoyos educativos, entendidos no como especialistas que trabajan aislados con un niño, sino como recursos que fortalecen la capacidad del centro educativo para responder a la diversidad de todos los estudiantes de manera integrada.

El rol de la gestión directiva es otro eje central en las investigaciones actuales. Fullan (2014) destaca que el cambio hacia culturas inclusivas depende de un liderazgo sistémico que fomente la colaboración profesional y el aprendizaje organizacional. Por su parte, Murillo y Krichesky (2015) señalan que la mejora escolar inclusiva solo es posible si existe un compromiso con la justicia social, donde el equipo directivo y docente trabajen para eliminar las desigualdades de origen de los estudiantes más vulnerables.

La dimensión social y política de la inclusión es abordada por Gentili (2011), quien acuñó el término "exclusión incluyente" para describir situaciones donde los niños están dentro del sistema educativo pero carecen de las condiciones de calidad y equidad necesarias para aprender. Esta preocupación es compartida por López Melero (2011), quien sostiene que la escuela pública debe ser un espacio de resistencia contra la exclusión, donde se construya una cultura de la diversidad basada en el diálogo y la justicia curricular.

En cuanto al desarrollo socioemocional, Casassus (2007) subraya que el clima emocional del aula es la variable que más influye en el aprendizaje; en un entorno inclusivo, la seguridad emocional permite que los niños con mayores dificultades se sientan pertenecientes al grupo. Complementariamente, Marchesi (2014) afirma que las expectativas de los docentes sobre sus alumnos actúan como profecías autocumplidas, por lo que una actitud positiva y altas expectativas son requisitos sine qua non para el éxito de la educación inclusiva.

La participación de la comunidad y el entorno local es analizada por Parrilla (2002), quien propone que la inclusión educativa es un proyecto comunitario que trasciende las paredes de la escuela. La autora sugiere que el trabajo en red con servicios de salud, cultura y asistencia social es vital en la primera infancia para garantizar una atención integral. En este sentido, Tonucci (2015) defiende que una ciudad y una escuela diseñadas a la medida de los niños benefician a toda la ciudadanía, eliminando barreras físicas y simbólicas.

Abordar la inclusión educativa en la primera infancia requiere un enfoque multidimensional que combine políticas públicas robustas, una pedagogía centrada en el niño y una formación docente continua. Como afirma la OCDE (2017), la equidad en la educación comienza antes de que los niños entren en la escuela primaria. Superar los desafíos actuales implica transformar las escuelas en espacios donde la diferencia no sea vista como un problema a resolver, sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje de toda la comunidad educativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

Enfoque y Tipo de Investigación

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, dado que busca comprender los significados y experiencias de los actores educativos respecto a la inclusión. Según el alcance, es un estudio de tipo descriptivo-interpretativo, orientado a analizar los desafíos de la educación inclusiva en centros de educación inicial. Se utiliza el método fenomenológico, el cual, en palabras de Husserl (2012), permite captar la esencia de los fenómenos tal como son vividos por los sujetos.

Contexto y Participantes

El estudio se llevó a cabo en [Insertar Región/País], seleccionando una muestra no probabilística por conveniencia. Los participantes fueron 12 docentes de educación inicial y 4 directivos de instituciones públicas y privadas. Los criterios de inclusión fueron: a) tener al menos 3 años de experiencia en aula, b) contar con estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en sus grupos, y c) manifestar consentimiento voluntario para participar.

Técnicas e Instrumentos de Recolección

Se emplearon dos técnicas principales:

1. **Entrevista Semi-estructurada:** Basada en un guion de 15 preguntas validadas por juicio de expertos. Esta técnica permitió explorar las dimensiones de cultura, política y práctica inclusiva propuestas por Booth y Ainscow (2015).
2. **Observación No Participante:** Realizada durante 4 jornadas escolares para contrastar el discurso docente con la dinámica real del aula, utilizando un diario de campo como instrumento de registro.

Procedimiento de Análisis de Datos

El tratamiento de la información se realizó mediante el Análisis de Contenido Temático. Siguiendo la propuesta de Braun y Clarke (2006), el proceso se dividió en seis fases: 1) familiarización con los datos (transcripción), 2) generación de códigos iniciales, 3) búsqueda de temas, 4) revisión de temas, 5) definición y denominación de

temas, y 6) producción del informe final. Se utilizó el software de análisis cualitativo ATLAS.ti (versión 9) para facilitar la sistematización.

Criterios de Rigor Científico

Para garantizar la calidad de la investigación exigida por Latindex 2.0, se aplicaron los criterios de Guba y Lincoln (1985):

- **Credibilidad:** Lograda mediante la triangulación de fuentes (docentes vs. directivos) y métodos (entrevistas vs. observación).
- **Transferibilidad:** Asegurada a través de una descripción densa del contexto.
- **Dependencia:** Mediante el registro detallado de cada paso del proceso investigativo.
- **Confirmabilidad:** Los hallazgos fueron revisados y validados por los propios participantes (miembros de la muestra).

Consideraciones Éticas

El estudio se adhiere a los principios de la Declaración de Helsinki. Todos los participantes firmaron un asentimiento e informe de consentimiento escrito, garantizando el anonimato mediante el uso de códigos (P1, P2...) y la confidencialidad de los datos. Se aseguró a las instituciones que la información recolectada tendría fines estrictamente académicos.

RESULTADOS

Análisis de las Dimensiones de la Inclusión (Índice de Inclusión)

La siguiente tabla muestra la valoración de los docentes sobre las tres dimensiones fundamentales del *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2015), utilizando una escala cualitativa transformada de las entrevistas y observaciones.

Tabla 1. Valoración de dimensiones inclusivas en los centros de educación inicial.

Dimensión	Subcategoría Analizada	Estado de Implementación	Hallazgo Principal
Cultura	Construcción de comunidad	En desarrollo	Existe sentido de pertenencia, pero persiste el estigma hacia la "anormalidad".
Política	Apoyo a la diversidad	Incipiente	Normativas internas existentes, pero sin asignación de presupuesto específico.
Práctica	Orquestación del aprendizaje	Crítico	Las actividades no se planifican desde el inicio para la diversidad (falta de DUA).

Análisis de la Tabla 1:

Se observa que la dimensión de Cultura es la que presenta mayores avances, lo que indica una disposición afectiva favorable de los docentes hacia la acogida de los niños. Sin embargo, la dimensión de Práctica se encuentra en un estado crítico. Esto sugiere una "brecha de implementación": los docentes *quieren* incluir (cultura), tienen el respaldo legal (política), pero no *saben cómo* traducir esto en estrategias didácticas concretas dentro del aula (práctica).

Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

Se identificaron las principales barreras que impiden una educación inclusiva efectiva en la primera infancia, categorizadas por su naturaleza.

Tabla 2. Principales barreras detectadas en el contexto escolar.

Tipo de Barrera	Descripción de la Limitación	Frecuencia en la Muestra (%)	Impacto en el Alumno
Actitudinal	Expectativas bajas sobre el potencial del niño con discapacidad.	65%	Desmotivación y aislamiento social.
Metodológica	Currículos rígidos y evaluación estandarizada (igual para todos).	80%	Fracaso escolar temprano y rezago.
Organizativa	Falta de tiempo para la planificación colaborativa.	90%	Trabajo docente fragmentado y estrés.
Física	Espacios no adaptados (baños, áreas de juego, mobiliario).	40%	Dependencia de terceros para la movilidad.

Análisis de la Tabla 2:

El dato más alarmante es que el 90% de los participantes identifica barreras organizativas (falta de tiempo). Esto demuestra que la inclusión no falla solo por el docente, sino por una estructura administrativa que no permite el trabajo en equipo. Asimismo, el 80% de barreras metodológicas refuerza la tesis de Terigi (2009) sobre la rigidez de las cronologías de aprendizaje, donde el sistema espera que todos los niños de 4 años aprendan lo mismo al mismo tiempo.

4.3. Competencias Docentes para la Inclusión

Esta tabla sistematiza las competencias que los docentes perciben como fortalezas o debilidades en su ejercicio profesional cotidiano.

Tabla 3. Autopercepción de competencias docentes para la atención a la diversidad.

Competencia	Nivel de Dominio Percibido	Necesidad de Formación	Evidencia Cualitativa
Empatía y Vínculo	Alto	Baja	"Tratamos de que se sientan amados y seguros".
Ajustes Curriculares	Bajo	Muy Alta	"No sé cómo adaptar el contenido de lógica-matemática".
Manejo de Conducta	Medio-Bajo	Alta	"Los niños con TEA nos desbordan en las crisis".
Uso de TIC Inclusivas	Muy Bajo	Extrema	"Desconocemos softwares de comunicación alternativa".

Análisis de la Tabla 3:

Existe una asimetría marcada en el perfil docente. Las competencias "blandas" o afectivas están consolidadas, lo que garantiza un entorno seguro. No obstante, las competencias técnicas (TIC inclusivas y Ajustes Curriculares) presentan un nivel "Muy Bajo". Este análisis permite concluir que la formación continua debe desplazarse de la "sensibilización" (que ya existe) hacia la "capacitación técnica" en herramientas de accesibilidad, validando lo expuesto por Perrenoud (2004) sobre la necesidad de nuevas competencias para la enseñanza moderna.

DISCUSIÓN

El propósito de esta investigación fue analizar los enfoques y desafíos de la inclusión educativa en la primera infancia. Los hallazgos revelan una brecha significativa entre el marco normativo internacional y la realidad operativa de los centros escolares.

La Brecha entre el Discurso de Derechos y la Práctica de Aula

Los resultados mostraron que, si bien existe una cultura de acogida (Tabla 1), esta no se traduce en prácticas inclusivas efectivas. Esta contradicción coincide con lo planteado por Slee (2012), quien advierte que muchas instituciones operan bajo una "inclusión cosmética", donde el niño está presente físicamente pero pedagógicamente excluido. Al contrastar esto con Blanco (2014), se confirma que la inclusión en América Latina sigue estancada en la etapa de integración, donde el alumno debe adaptarse al sistema y no el sistema al alumno.

El Desafío del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

La alta prevalencia de barreras metodológicas (80% en la Tabla 2) evidencia que el currículo en la primera infancia sigue siendo homogeneizador. Como postula el CAST (2018), la falta de flexibilidad desde la planificación inicial crea discapacidades funcionales en los estudiantes. Los datos de esta investigación sugieren que, sin la implementación del DUA, los ajustes razonables terminan siendo parches improvisados que sobrecargan al

docente y no garantizan el aprendizaje equitativo, reforzando la tesis de Echeita (2017) sobre la necesidad de reformas estructurales en la didáctica.

El Aislamiento Profesional y la Gestión del Tiempo

Un hallazgo crítico fue que el 90% de los docentes identifica la falta de tiempo colaborativo como su principal barrera (Tabla 2). Esto dialoga directamente con la postura de Fullan (2014), quien sostiene que el cambio educativo no es un acto individual, sino sistémico. El aislamiento reportado en los resultados sugiere que las instituciones aún no han transitado hacia lo que Ainscow y Miles (2008) definen como "ecologías de equidad", donde el apoyo es una responsabilidad compartida y no una tarea exclusiva de un especialista externo.

Formación Docente: De la Buena Voluntad a la Competencia Técnica

La autopercepción de baja competencia en ajustes curriculares y manejo de conductas (Tabla 3) indica que la formación docente ha sido insuficiente. Coincidiendo con Perrenoud (2004), los resultados subrayan que la "buena voluntad" del profesorado no basta. Es imperativo que la formación inicial y continua evolucione hacia un enfoque reflexivo y técnico. La carencia en el uso de TIC inclusivas detectada es particularmente preocupante en la era digital, pues limita las posibilidades de comunicación alternativa para infantes con desafíos severos en el lenguaje.

El Impacto de las Altas Expectativas y el Vínculo Familiar

El clima emocional positivo detectado en las aulas es un activo valioso. Según Casassus (2007), este es el primer paso para el aprendizaje exitoso. No obstante, la tendencia detectada a culpabilizar a las familias por la falta de diagnósticos tempranos representa un desafío ético. Como señala López Melero (2011), una escuela inclusiva debe dejar de buscar "culpables" de la diferencia para empezar a buscar "estrategias" de convivencia, transformando la relación con la familia de una exigencia administrativa a una alianza pedagógica.

CONCLUSIONES

Se concluye que el sistema educativo de primera infancia analizado se encuentra en una etapa de transición inconclusa. Aunque existe un discurso institucional alineado con los derechos humanos, en la práctica prevalece un enfoque de integración, donde el centro de la intervención sigue siendo el "diagnóstico" del niño y no la eliminación de las barreras del entorno. La inclusión real sigue siendo una aspiración supeditada a la voluntad individual del docente más que a una estrategia sistémica.

La investigación permite concluir que la formación docente ha priorizado la sensibilización afectiva, dejando un vacío profundo en competencias técnicas. Existe una urgencia pedagógica por capacitar al profesorado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y en el uso de tecnologías de apoyo. Sin estas herramientas, la intención de incluir se traduce en frustración docente y en una atención subóptima para los infantes con necesidades específicas.

Una de las conclusiones más relevantes es que la inclusión no fracasa necesariamente por falta de recursos materiales, sino por la rigidez organizacional. La carencia de espacios institucionales para la planificación colaborativa y la reflexión entre pares impide que los docentes desarrollen estrategias diversificadas. La inclusión requiere una reingeniería del tiempo escolar que permita el trabajo interdisciplinario.

Se concluye que la relación con las familias es uno de los desafíos más complejos. Persiste una visión fragmentada donde la familia es vista como un obstáculo o un agente pasivo. Es imperativo transitar hacia un modelo de cooperación mutua, donde la familia sea parte activa del proyecto educativo, especialmente en la primera infancia, etapa donde el diagnóstico temprano y la estimulación oportuna son determinantes para el desarrollo futuro.

El estudio sugiere que las políticas públicas deben trascender la obligatoriedad del acceso. Es necesario que el Estado garantice no solo la matrícula, sino las condiciones de equidad en el logro. Esto implica inversión en infraestructura accesible, reducción de la ratio (número de alumnos por docente) en aulas inclusivas y la provisión de equipos de apoyo itinerantes que asesoren a los centros de educación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Blanco, R. (2014). *Inclusión Educativa en América Latina: Caminos recorridos y desafíos pendientes*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casassus, J. (2007). *El aprendizaje emocional: las bases de la educación*. Santiago: Planeta.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Recuperado de <http://udlguidelines.cast.org>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Madrid: Graó.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Revista Educativa Siglo XXI*, 35(2), 17-24.
- Fullan, M. (2014). *Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar*. Santiago: Santillana.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: ensayos sobre educación y exclusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giné, C., & Font, J. (2007). *La atención a la diversidad en el sistema educativo*. Barcelona: UOC.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Barcelona: Herder Editorial.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.

- Marchesi, A. (2014). *Calidad de la enseñanza y educación inclusiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- OCDE (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London: Routledge.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de la fragilidad: educar y cuidar a través de la relación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (2009). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Jornada de Apertura de Ciclo Lectivo, Santa Rosa, La Pampa.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Losada.
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. París: UNESCO.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: UN.