

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Los procesos de inclusión en la temprana infancia: diálogos con especialistas y docentes.

Borzi, Sonia Lilián, Sánchez Vazquez, María José, Talou, Carmen, Hernandez Salazar, Vanesa, Gómez, María Florencia y Escobar, Silvana María.

Cita:

Borzi, Sonia Lilián, Sánchez Vazquez, María José, Talou, Carmen, Hernandez Salazar, Vanesa, Gómez, María Florencia y Escobar, Silvana María (Noviembre, 2011). *Los procesos de inclusión en la temprana infancia: diálogos con especialistas y docentes*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.florencia.gomez/6>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pvUV/M8T>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EN LA TEMPRANA INFANCIA: DIÁLOGOS CON ESPECIALISTAS Y DOCENTES

Borzi, Sonia Lilián; Sánchez Vazquez, María José; Talou, Carmen; Hernandez Salazar, Vanesa; Gómez, María Florencia; Escobar, Silvana María
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

En el marco de la filosofía de la inclusión social, la educación inclusiva en la primera infancia es fundamental para los niños con discapacidades, ya que con frecuencia sus necesidades especiales se reconocen por primera vez en esas instituciones. El objetivo de esta presentación es reflexionar sobre la articulación entre los programas diseñados para el cuidado y educación de niños pequeños y la formación de docentes y profesionales que directa o indirectamente los hacen factibles. Se atiende a la preparación de maestros y a la formación de los profesionales de la salud para establecer estrategias adecuadas en función de intervenir tempranamente. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad a profesionales de la salud, que aportan una visión de cómo perciben “desde afuera” la integración escolar, y a maestras de Nivel Inicial, que ofrecen la mirada “desde adentro” y su valoración de la formación recibida. Se destaca un consenso en ambos grupos que coinciden en calificar como insuficiente la formación recibida para afrontar exitosamente los procesos de integración. Se recomienda entonces una mayor toma de conciencia sobre la necesidad de prácticas profesionales y docentes de calidad que favorezcan la inclusión y la equidad en la igualdad de oportunidades.

Palabras clave

Infancia Inclusión Educación Discapacidades

ABSTRACT

THE INCLUSION PROCESS IN EARLY CHILDHOOD: INTERVIEWS WITH SPECIALISTS AND TEACHERS
Within the philosophy of social inclusion, inclusive education in early childhood is determinant for children with disabilities because their special needs are frequently recognized for the first time in these institutions. The aim of this paper is to discuss the articulation of the programs designed for the education and attention of children and the formation of teachers and professionals who run these programs. The focus is on the teachers and health professional's preparation in order to establish adequate strategies for early intervention. Therefore, health professionals were deeply interviewed about how they perceive integration 'from the outside'. In order to get a perception 'from the inside' teachers at initial levels were also interviewed and were also asked about their opinion on the training they have received. As a first result it emerges a consensus on the lack of professional training in order to deal with the integration

processes successfully. As a consequence it is recommended a major concern on the needs of teachers and professional's practices which promote inclusion and equity of opportunities.

Key words

Childhood Inclusion Education Disabilities

Los procesos de inclusión en la infancia reúnen actualmente diversos movimientos destinados a que cada vez más niños y niñas con o sin discapacidades jueguen, aprendan y se desarrollen desde temprana edad juntos, en diversos escenarios tales como el hogar, el barrio y la escuela (DEC-NAEYC, 2009). Confluyen aquí los últimos conocimientos e investigaciones en el tema, el reconocimiento progresivo de los derechos infantiles, y los cambios de valores y de prácticas hacia los niños y niñas con discapacidades.

Sin embargo, cuando hablamos de inclusión y de educación inclusiva, podemos observar que no hay una única definición -tanto a nivel nacional como internacional-, la que puede variar según los profesionales, los documentos, los contextos. Esta situación ha contribuido a crear malentendidos al interior de una misma escuela, puesto que muchas veces existen diversas concepciones sobre lo que es o debiera ser la inclusión. Aún más, no todos los pedagogos son partidarios de la filosofía de la inclusión y hasta algunos de ellos muestran reticencias al respecto (Ainscow & Miles, 2008). Según la UNESCO (2005), la inclusión se define como una manera de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos por medio de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión dentro y desde la educación. Significa establecer modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, desde una visión más general que abarque a todos los niños en edad escolar. En este sentido se sostiene que es responsabilidad del sistema de enseñanza común educar a todos los niños, lo cual implica ofrecer respuestas adecuadas a un amplio espectro de necesidades de aprendizaje. Para ello, la inclusión debe ser pensada como un proceso tendiente a encontrar cada vez mejores formas de atender a la diversidad; identificar y suprimir barreras tanto físicas como psicológicas; facilitar la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes; y poner especial atención en aquellos grupos

que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento.

El Comité Especial de los Derechos del Niño ha realizado recientemente revisiones y observaciones a la *Convención de los Derechos del Niño* (ONU, 1989). Entre ellas, la *Observación N° 9: Niños con discapacidades* (ONU, 2007) pone de relevancia la situación actual de este colectivo, sosteniendo que estos niños siguen experimentando graves dificultades y tropezando con obstáculos en el pleno disfrute de los derechos consagrados en la *Convención*; pero los obstáculos no son la discapacidad en sí misma, sino más bien una combinación de dificultades sociales, culturales, de actitud y físicas que encuentran en sus vidas diarias. Asimismo, se ratifica que la estrategia para promover sus derechos efectivos a la educación consiste en adoptar las medidas necesarias para eliminar tales obstáculos, impidiendo todas las formas de discriminación, en particular por motivo de sus discapacidades. La educación en la primera infancia tiene importancia especial para los niños con discapacidades, ya que con frecuencia su discapacidad y sus necesidades especiales se reconocen por primera vez en esas instituciones. La intervención precoz es de máxima importancia para ayudar a los niños a desarrollar todas sus posibilidades puesto que si se determina que un niño tiene una discapacidad o un retraso en el desarrollo a una etapa temprana, tiene muchas más oportunidades de beneficiarse de la educación en la primera infancia, que debe estar dirigida a responder a sus necesidades personales.

Respecto de la formación de recursos humanos, según la *Observación N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (ONU, 2005) del Comité, es fundamental la estrecha cooperación entre los educadores especiales y los de enseñanza general. Se considera que es preciso volver a evaluar y desarrollar los programas escolares para atender las necesidades de los niños sin y con discapacidades. Para poner en práctica plenamente la idea de la educación inclusiva desde la temprana infancia, es necesario lograr la modificación de los programas de formación para maestros y todo otro tipo de personal involucrado en el sistema educativo.

Por otra parte, para que los servicios y programas hacia la temprana infancia puedan ser identificados como de alta calidad se deben tener en cuenta tres aspectos centrales: acceso, participación y apoyo (DEC/NAEYC, 2009). Se entiende por "acceso" tanto a la eliminación de obstáculos arquitectónicos y edilicios, así como a las condiciones que posibilitan la puesta a disposición de todos los niños y niñas de diferentes oportunidades de enseñanza y aprendizaje, a partir de diversas estrategias y tecnologías. "Participación" alude a las adecuaciones en las condiciones de acercamiento a las necesidades de cada niño o niña para asegurar su plena participación en la comunidad. Finalmente, "apoyo" refiere a las colaboraciones y relaciones interinstitucionales, ya sea de recursos económicos o humanos, ofertas de capacitación, utilización de espacios, entre otros, que se requieren para efectivizar la inclusión educativa.

Cabe señalar que el papel hegemónico que ejercen ciertas profesiones con prácticas que se dan en diferentes espacios por fuera del ámbito educativo, también contribuye al establecimiento de tensiones al interior de la escuela. Es habitual que en este escenario circule información variada, diagnósticos, recomendaciones, demandados y emitidos por unos o por otros, desde fuentes a veces no del todo calificadas. En algunos casos, se les demanda a ciertos profesionales que opinen o recomienden sobre problemas que no son de su incumbencia profesional, especialmente orientaciones acerca de posibles intervenciones educativas. Como contrapartida, resulta frecuente también escuchar las voces de los padres o de los docentes de sala quejándose de tal situación que conduce al desconcierto -por no decir a situaciones angustiantes, descalificantes y, finalmente, generadoras de barreras que afectan los principios esenciales del proceso de inclusión. Sin olvidar la mención del reclamo permanente por lograr espacios y momentos de encuentros para dialogar acerca de los trastornos que los niños presentan en el ámbito escolar.

Esta situación humana compleja, amerita y convoca a la reflexión y al establecimiento de ciertos consensos entre los diferentes actores, teniendo en cuenta que cada contexto, cada momento, tiene sus particularidades y exige buscar nuevos caminos, nuevos aliados y nuevas motivaciones en las comunidades para lograr los ideales expresados en discursos, declaraciones y propuestas nacionales, internacionales y mundiales (INICO, 2009).

Aunque como se señala en el debate organizado por UNICEF, UNESCO e HINENI sobre la inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades (NEDD), "*todos los cambios necesarios -señalados en diferentes documentos- no pueden llevarse a cabo si los docentes y también los especialistas involucrados en este quehacer, no cuentan con las competencias necesarias para desarrollar una práctica educativa distinta. Por ello es fundamental renovar los programas de formación docente inicial y en servicio y de otros especialistas para responder a los requerimientos de la educación inclusiva*" (2001:48).

Al respecto, The National Professional Development Center on Inclusion (2006) plantea que la formación profesional se fundamenta en experiencias estructuradas de enseñanza y de aprendizaje, formalizadas y diseñadas para favorecer la adquisición por parte de los profesionales de conocimientos, habilidades y disposiciones, así como la utilización de esos conocimientos en la práctica.

El objetivo de este trabajo es realizar una reflexión acerca de la articulación entre los programas diseñados para el cuidado y la educación de niños pequeños y la formación de docentes y profesionales que directa o indirectamente los hacen factibles. El mismo se inserta en la confluencia de diferentes investigaciones que venimos realizando en el área (Sánchez Vazquez, Borzi, Talou, 2010; Talou *et al.*, 2009).

Nos preocupa principalmente la preparación de los

maestros y la formación de los profesionales de la salud para establecer estrategias adecuadas en función de intervenir lo mejor posible en estos procesos. Para ello, entrevistamos a dos profesionales de la salud con amplia y reconocida trayectoria en el trabajo con niños, que nos aportan una visión de cómo perciben ellas “desde afuera” los procesos de integración escolar; y a maestras que se desempeñan en Educación Inicial, que nos ofrecen la mirada “desde adentro” y su valoración de la formación recibida para intervenir en estos procesos.

Metodología

Sujetos: dos informantes clave (una neuróloga y una psicóloga que atienden desde diferentes instituciones de salud las demandas del ámbito escolar y sus problemáticas); y seis maestras de sala de Jardines de Infantes que poseen proyectos de integración de niños con NEDD.

Diseño y procedimiento: entrevistas en profundidad a partir de las siguientes dimensiones: a) en informantes clave: apreciación sobre la formación de maestros de Nivel Inicial y psicólogos que se desempeñan en instituciones educativas para abordar los procesos de integración; su experiencia de trabajo junto a instituciones educativas que poseen proyectos de integración; y por último, valoración de esas experiencias; b) en maestras de sala: formación docente de grado y en ejercicio y valoración de esa formación; percepción sobre el acompañamiento institucional en los procesos de inclusión; rol específico del docente en esos procesos; reflexión sobre los aspectos que posibilitan o limitan la inclusión. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

Resultados

Presentaremos primero una síntesis de las respuestas de las profesionales entrevistadas, en función de las dimensiones señaladas anteriormente; y posteriormente, una síntesis de las respuestas de las maestras sobre cómo perciben su formación y participación en proyectos de integración.

Opiniones de profesionales

La neuróloga expresa preocupación tanto por la **formación** de los docentes como de los profesionales de la salud que trabajan en Nivel Inicial porque los pacientes, según su apreciación, “*llegan cada vez más tardíamente, cada vez más graves y con más dificultades*”. Estas deficiencias en la formación se reflejan, a su entender, por las dificultades de las instituciones educativas en la detección y derivación temprana para el diagnóstico y tratamiento.

Por su parte, la psicóloga infantil alude a limitaciones en la formación de docentes de Nivel Inicial para abordar las NEDD y la valoración que hacen de las mismas. Refiere a que los docentes suelen demandar capacitación, expresando temores sobre su posible accionar y solicitando orientaciones. Subraya falencias formativas en los miembros de los Equipos de Orientación Escolar,

que los llevan a vehiculizar esta demanda en la consulta psicológica.

Con respecto a **experiencias de trabajo conjuntas**, la neuróloga refiere a que el equipo interdisciplinario del hospital en el que se desempeña suele trabajar con varias escuelas de las que reciben y a su vez envían pacientes, porque son escuelas con buena disposición para la inclusión de niños con NEDD. Pero esto tiene la limitación de no ser ni generalizado ni frecuente y que, en realidad, queda librado a la “*buena disposición de docentes y directivos*”.

La psicóloga entrevistada nos comenta que en Nivel Inicial las integraciones, “*suelen hacer hincapié en el área social; [de este modo] se desdibuja la función específicamente pedagógica del sistema educativo: en muchos casos, no está claro de quién es responsabilidad o competencia realizar las adecuaciones curriculares necesarias*”, solicitándoselas al psicólogo particular. En relación al tema establece una diferenciación dentro del campo de las NEDD, dice que en el caso de las discapacidades sensoriales los docentes “*suelen estar más cómodos, porque está más pautado lo que tienen que hacer con el niño*”, las docentes integradoras “*les dejan el material*”, a diferencia de los casos con discapacidades intelectuales en donde “*no está establecido de antemano hasta dónde hay que darle y exigirle*”.

Finalmente, como **valoración** de las experiencias la neuróloga subraya la ausencia de una red de trabajo sistematizada de profesionales e instituciones para actuar conjuntamente en estos procesos; mientras que la psicóloga realiza una crítica a la idea de que incluir a niños con NEDD colaboraría con transformar la tendencia hacia la discriminación social y abonaría la inclusión social. Dice al respecto que “*no debe ser la misión de los niños con NEDD cambiar las actitudes de los demás*”, que en realidad esto suele exponerlos a situaciones de mucho sufrimiento, tanto a los niños como a sus familias.

Opiniones de docentes de Nivel Inicial

Presentaremos aquí las convergencias en las respuestas de seis maestras de sala entrevistadas, que han participado o participan en la actualidad en proyectos de integración en Nivel Inicial, con niños/as con Síndrome de Down, niñas con disminuciones visual y auditiva, una niña con “*problemas neurológicos*” y una niña en silla de ruedas.

Las seis docentes acreditan **formación** terciaria de base como maestras especializadas en educación inicial, con una experiencia laboral de entre 7 y 18 años de antigüedad. Una de ellas, además de maestra, es Psicopedagoga y se encuentra cursando la Licenciatura en Psicopedagogía, carrera que sí le aporta conocimientos y estrategias fundamentales para su desempeño docente. Ninguna recuerda haber tenido alguna materia que incluyera la discapacidad en sus contenidos ni las problemáticas de los niños/as con NEDD. Una refiere que, durante el desarrollo de una asignatura, la llevaron a una institución que atiende a niños/as con discapaci-

dades mentales y que luego hicieron un informe al respecto, pero no puede profundizar en el tema. Tampoco se les oferta desde la DGCE capacitación específica en servicio, y los cursos o charlas sobre la temática a los que han asistido han sido por intereses y motivaciones personales. Estas cuestiones hacen que **valoren su formación** como insuficiente -excepto la psicopedagoga y por sus estudios posteriores- cuando se les pregunta si han sido preparadas para afrontar adecuadamente los procesos de integración, tal como lo expresan ellas:

“No. No, porque no se hablaba de integración, inclusión, en el instituto donde me formé. No era un discurso que circulara...”

“No, yo creo que no. Creo que eso depende de la voluntad de cada docente. En el caso mío, yo tuve que leer, capacitarme, de acuerdo a lo que yo... a lo que me había tocado en ese momento, digamos.”

“Yo porque tengo otra carrera, pero si yo no hubiera hecho psicopedagogía, no sé qué hubiera hecho con una máquina Braille dentro de la sala... Es muy difícil, yo tengo compañeras que no saben ni cómo manejarse.”

Sí expresan haber recibido diferentes tipos de materiales bibliográficos o documentos elaborados por la DGCE y aportados por directivos, maestros integradores, familiares, a los que consideran como muy valiosos porque les ofrecen un marco teórico y líneas de acción (especialmente los documentos), aunque señalan que suelen ser muy generales y en oportunidades les resulta difícil adecuarlos a las situaciones particulares de los niños/as con que trabajan.

En cuanto a los **apoyos y acompañamiento** recibidos, valoran la actitud del directivo, pero cinco de ellas coinciden en señalar la necesidad de contar con maestros integradores que puedan permanecer más tiempo en la institución (e incluso, ser parte de la institución), puesto que dos horas semanales resultan muy escasas y se sienten a menudo transitando estas experiencias en soledad, más cuando a veces los jardines no cuentan ni siquiera con Equipo de Orientación Escolar. La psicopedagoga, en cambio, considera suficiente el tiempo que va la maestra integradora y que, por el contrario, más tiempo dentro del salón se convertiría en un obstáculo; subraya que considera esto porque tiene otra formación, pero que comprende que para sus compañeras sea insuficiente. Así lo expresan:

“El tema de la integradora... es muy poco el tiempo que ellas están con los nenes... en el caso de V, que era muy despistada, con problemas neurológicos, por ahí requiere... estás con 30 y no te podías quedar específicamente con ella. Y quizás ella necesitaba más tiempo que dos horas por semana a una integradora.”

“Una tarde yo tenía a las dos integradoras adentro de la sala trabajando con sus integrados, a los 25 nenes... lleno de gente, no se podía trabajar nada. Yo creo que las maestras piden más integradora, más tiempo, por la inseguridad que tienen porque no saben cómo hacer. Cuando las orientaciones son adecuadas yo me quedaba tranquila, sabía qué hacer, una hora estaba bien.”

Con respecto al **rol específico del maestro** de sala en los procesos de integración, lo perciben como relativo a la selección de los contenidos curriculares y al de guía para los aprendizajes, dejando por fuera -al menos en su discurso- aspectos referidos al trabajo con el grupo de pares y el reconocimiento de la diversidad. Tampoco han participado plenamente en la elaboración de los proyectos de integración en los que han trabajado. Dos de ellas refieren al rol del maestro de esta manera:

“La maestra acompaña, ayuda lo más que puede sin invadir, sin hacer todo. Evalúa constantemente qué es lo que puede [hacer la niña], no la voy a hacer frustrar en cosas que no puede”.

“Nosotras entregamos los contenidos de la sala y la maestra especial selecciona y hacen el proyecto con la directora. El maestro de sala es el que lo tiene las cuatro horas, es el que lo tiene que guiar, conducir hacia los distintos aprendizajes, que no son los mismos que los otros chicos, pero dentro de lo que puede, lo logra.”

Finalmente, al momento de señalar las **barreras o dificultades** que deben enfrentar tanto ellas como los niños, coinciden ampliamente en señalar como las principales la cantidad de niños en la sala, que nunca baja de 29 ó 30; la necesidad de contar con maestros de apoyo que estén permanentemente en la sala y maestros integradores que pertenezcan a la institución; y la formación específica que debieran recibir para afrontar el trabajo con total idoneidad. También señalan la escasez de materiales didácticos y adecuaciones edilicias, especialmente para el trabajo con niños/as que presentan discapacidades motrices y/o sensoriales.

Conclusiones

Como puede observarse, las opiniones de ambas profesionales de la salud como de las maestras de sala acuerdan en calificar como insuficiente la formación recibida para afrontar exitosamente los procesos de integración; esto coincide con lo señalado en los últimos documentos acerca de la inclusión educativa, en donde se menciona como punto crítico, la necesidad de formación al respecto dirigida a los actores educativos.

Sostenemos que el desarrollo de prácticas apropiadas y de calidad para la atención de niños pequeños y sus familias debería basarse en los siguientes aspectos fundamentales:

- Reconocimiento del valor de la dignidad para todos los miembros de la comunidad, de acuerdo al espíritu doctrinario de los Derechos Humanos, atendiendo al cuidado que los colectivos más vulnerables necesitan según su particularidad.
- Formación específica de los distintos profesionales respecto a la filosofía de la inclusión; en el caso de los psicólogos, revisar los planes de estudio, atendiendo a las recomendaciones de organizaciones regionales como AUAPsi.
- Capacitación en servicio, espacios de debate sobre la base de problemas puntuales, desde una visión sistémica e intersectorial, que tenga en cuenta la relación dinámica entre diferentes componentes del sistema educa-

tivo y social.

- Promoción para la conformación de equipos que trabajen interdisciplinariamente, teniendo en cuenta la comunicación y la colaboración de los miembros; trabajo en redes estableciendo vínculos con diferentes instituciones de la comunidad.

- Impulsar la participación de las familias en la toma de decisiones, brindándoles información pertinente y significativa acerca de los problemas de sus hijos y del acceso a programas de cuidado y educación.

- Considerar la importancia de la creación y desarrollo de una cultura inclusiva como valor de base (observando creencias, actitudes, barreras) en el marco de las instituciones, teniendo en cuenta especialmente el papel de los compañeros y amigos (permanencia y participación).

Finalmente, consideramos que estas investigaciones intentan abrir la vía a la reflexión y a una mayor toma de conciencia sobre la necesidad de prácticas profesionales y docentes de calidad que favorezcan la inclusión y la equidad en la igualdad de oportunidades.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. & Miles, S. (2008) Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, Vol. XXXVIII, 1, 17-44.

DEC/NAEYC (2009) Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Chapel Hill: University of North Carolina. Disponible desde: http://community.fpg.unc.edu/resources/articles/Early_Childhood_Inclusion

INICO (2009) Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Instituto de Integración en la Comunidad, Salamanca. Disponible desde: inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf.

National Professional Development Center on Inclusion (2006) Research synthesis points on early childhood inclusion. Chapel Hill: University of North Carolina. Disponible desde: <http://community.fpg.unc.edu/npdci>

Organización de las Naciones Unidas (2007) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Res. N° 61/106. Disponible en <http://www.un.org/Depts/dhl/panish/resguids/gares1sp.htm>

Organización de las Naciones Unidas (2007) Observaciones a la Convención sobre los Derechos del Niño. Observación General N° 9 Los derechos de los niños con discapacidad. Comité de los Derechos del Niño. Disponible en <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/index.htm>

Organización de las Naciones Unidas (2005) Observaciones a la Convención sobre los Derechos del Niño. Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Comité de los Derechos del Niño. Disponible en <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/index.htm>

Organización de las Naciones Unidas (1989) Convención de los derechos del niño. Biblioteca de la Organización de Naciones Unidas en español. Disponible desde: <http://www.un.org/Depts/dhl/spanish/resguids/gares1sp.htm>.

Sánchez Vazquez, M.J.; Borzi, S., Talou, C. (2010) Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva. *Revista Infancia Imágenes*, Vol. 9 (1) pp. 16-23.

Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M.J; Iglesias, MC., Hernández Salazar, V. (2009) La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes. *Revista de Psicología*, Segunda época, Vol. 10, 249-260.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to education for All*. Paris: UNESCO.

UNICEF, UNESCO e HINENI (2001) *Inclusión de Niños con Discapacidad en la escuela Regular*. Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay. Disponible desde: www.fonadis.cl/.../Inclusion-niños-discapacidad-escuela-regular-Unicef.pdf