Crtl A Empecemos a dar formato a un texto en Word Abre un archivo nuevo en Word y anota al inicio en la parte izquierda su comando.

Se busca un tema en Word. Se selecciona la información, se da Click derecho y se pega como texto sin formato con ayuda de las teclas, Shift+crtl+V. Buscar un texto en internet y copiarlo a un documento como (Texto sin formato) en Word mínimo 8 hojas, e indica donde encontraste la opción (Texto sin formato) describe los pasos para ejecutar la herramienta.

[file:///C:/Users/vanne/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaEnLaEducacionInfantil-5247176%20(2).pdf](file:///C%3A/Users/vanne/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaEnLaEducacionInfantil-5247176%20%282%29.pdf) Copiar al inicio del texto el link o URL de la página donde copiaste la información.

Se justifica el texto. Con el comando (Ctrl+J) describir que función ejecuta esa herramienta y hazlo en las primeras dos hojas

Se alinea el texto a la izquierda. Teclea el comando (Ctrl+Q) y realízalo con las hojas 3,4 y describe su acción.

Se alinea el texto a la derecha. Encuentra el comando (Ctrl+D) y realiza su función en las últimas dos hojas del texto

En insertar, después elijo número de página, al inicio de página, inferior derecha. Enumera las hojas en la parte inferior derecha y dime en que menú encontraste esa herramienta

Se guardó en la PG. Realiza el comando (Ctrl+G) y comenta por escrito que acción hizo.

[file:///C:/Users/vanne/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaEnLaEducacionInfantil-5247176%20(2).pdf](file:///C%3A/Users/vanne/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaEnLaEducacionInfantil-5247176%20%282%29.pdf)

Se busca un tema en Word. Se selecciona la información, se da Click derecho y se pega como texto sin formato con ayuda de las teclas, Shift+crtl+V LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: PROPUESTAS BASADAS EN LA EVIDENCIA Patricia Grande Fariñas Mª 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. Patricia Grande Fariñas y María del Mar González Noriega TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Nº 26 2015    146 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: La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Nº 26 2015    147 «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.

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 La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Nº 26 2015    151 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 socioculturalmente 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 Patricia Grande Fariñas y María del Mar González Noriega TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Nº 26 2015    152 se cuide 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 La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Nº 26 2015    153 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 Patricia Grande Fariñas y María del Mar González Noriega TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Nº 26 2015    154 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 educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Nº 26 2015    155 ⎫ 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