

**FICHAS PARA
ORIENTACIONES
TÉCNICAS DESDE
EL ENFOQUE
INCLUSIVO
2025**



JUNJI
Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile

INTRODUCCIÓN

Queridos equipos educativos y colegas, con la promulgación de la Ley 21.545, conocida como Ley Tea, enfrentamos el desafío de reflexionar institucionalmente respecto a cómo abordar el diagnóstico y atención de niños y niñas con condición del espectro autista en el contexto del jardín infantil.

Con el propósito de acompañarles con orientaciones técnicas, hemos generado este segundo set de fichas técnicas para potenciar la puesta en marcha de este marco legal que nos mandata, fortaleciendo el proceso de educación inclusiva, pilar y énfasis institucional que declaramos desde hace muchos años como JUNJI.

Por ello en esta ocasión compartimos 5 nuevas fichas técnicas, que forman parte de las 6 anteriores: Orientaciones técnicas desde el marco institucional, Orientaciones para la práctica pedagógica ¿De qué manera favorecemos el desarrollo de la singularidad en niños y niñas?, Orientaciones para la práctica pedagógica ¿Cómo se diversifica la enseñanza?, ¿Qué nos señala la LEY 21.545 o LEY TEA?, Orientaciones relativas a abordar situaciones desafiantes desde el desarrollo socioemocional, ¿Qué es la accesibilidad cognitiva en el aula y cómo aportamos a ella como equipo pedagógico?, estas podrán ser utilizadas en el momento y orden que definan, se disponen para su reflexión, para inspirarnos y por supuesto para ser enriquecidas en sus equipos educativos.



En este set de fichas podrán encontrar:

Ficha 1: Conceptos en el marco de la Ley TEA

Ficha 2: Acompañamiento y vinculación con familias

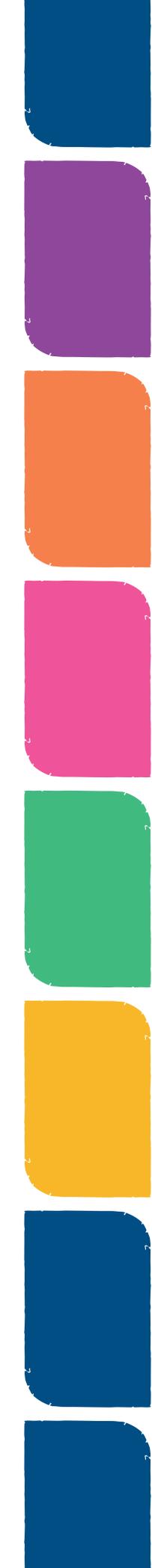
Ficha 3: Comunicación aumentativa y alternativa

Ficha 4: El juego como eje central de la vida de niños y niñas

Ficha 5: Desarrollo sensorial en el contexto educativo

Ustedes, los equipos educativos son especialistas en educación de niños y niñas, son quienes mejor conocen respecto a sus formas de aprendizaje y a sus hitos de desarrollo, por ello les convocamos a diseñar y disponer oportunidades de aprendizajes gozosas y diversas que releven y realcen una educación parvularia integral, inclusiva y de calidad para todos y todas los niños y las niñas.





FICHA N°1
FICHA DE
INCLUSIÓN:
CONCEPTOS EN
EL MARCO DE LA
LEY TEA

FICHA DE INCLUSIÓN: CONCEPTOS EN EL MARCO DE LA LEY TEA

Desde la promulgación de la Ley 21.545 de promoción de la inclusión, atención integral y protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista, es que tenemos la oportunidad de conocer algunos conceptos que nos invitan a mirar el autismo y otras condiciones con otros lentes, llevándonos una vez más a comprender que la diversidad es la regla.

Resguardar la identidad pedagógica del nivel, promoviendo la valoración de la singularidad y el bienestar integral, muchas veces representa un desafío para los equipos educativos. Sin embargo, una de las fortalezas de este nivel radica en la posibilidad de diseñar un currículo flexible y diversificado, en función de las particularidades de cada niño y niña, lo que permite generar experiencias de aprendizaje significativas, centradas en el juego, la exploración y la construcción de conocimientos desde sus propios intereses, ritmos y modos de aprender.

Una práctica pedagógica, basada en el valor de la diversidad, nos invita a reflexionar críticamente y a examinar la historia desde el presente, donde las tensiones sociales propias de la inclusión siguen vigentes. Esto se debe a que las prácticas pedagógicas están permeadas por las creencias que tenemos sobre las personas y la sociedad; por lo tanto, **reconocer la relación entre nuestros valores y acciones** constituye un paso fundamental hacia el cambio¹. El objetivo es avanzar hacia un enfoque de derechos, en coherencia con el desarrollo de una pedagogía humanizante el cual busca fortalecer las competencias éticas de la labor pedagógica y a fomentar ambientes educativos en el que todos y todas puedan jugar, aprender y participar.

En este contexto les invitamos a reflexionar en base a las siguientes preguntas.

¹ Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, 1.

¿CÓMO DEBEMOS REFERIRNOS A LAS INFANCIAS AUTISTAS?

Este cuestionamiento surge con frecuencia, ya que, cuando hablamos de valorar y reconocer las diferencias como una riqueza dentro de la diversidad humana, en la práctica, persiste la tendencia a categorizar y emplear un lenguaje etiquetante al referirse a niños y niñas. Estas etiquetas, existen porque a la base hay una mirada discriminatoria que lejos de promover la inclusión, refuerzan estereotipos y generan barreras que limitan el desarrollo y la participación plena de la niñez en espacios educativos y sociales. Por ello, es necesario reflexionar sobre el impacto del lenguaje y se adopte una comunicación que respete la singularidad de cada persona.

Para acercarnos a la comprensión de esta problemática es importante tener en cuenta que hoy en día coexisten las formas de referirse a las personas autistas. Desde una perspectiva paradigmática, es posible identificar al menos dos enfoques: el primero se alinea con el modelo médico y el segundo adopta una visión social el cual se funda en los principios del derecho.

Desde el modelo médico, el "TEA" se entiende como un trastorno que el DSM-V² define como deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social, así como patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses y actividades. Pensar en las personas autistas considerando solo esta definición basada únicamente en la dificultad nos podría llevar a tener una visión patologizante e invisibiliza los múltiples factores que influyen en la vida de las personas.

No obstante, desde un enfoque de derechos, es importante señalar que diversos colectivos y voces autistas prefieren usar los términos "espectro autista" o "persona autista". Consideran que estos conceptos los representan mejor, y reduce la discriminación, ya que hablar de un "trastorno" suele asociarse con enfermedades lo que lleva a la estigmatización. Por otra parte, cada persona autista tiene sus propias preferencias, por lo tanto, es importante que se utilice el lenguaje de identidad primero como: "persona autista" y no "persona con autismo".

² American Psychiatric Association. (2014). DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.

“Desde mi experiencia personal, el término más adecuado depende mucho a nuestro objetivo. Si bien, personalmente no me acomoda el concepto de TEA, entiendo que corresponde en temáticas de leyes, ya que así se llama en los manuales diagnósticos por más poco que yo u otros se identifiquen. La mayor problemática con TEA es el concepto trastorno, ya que muchas veces se asocia con enfermedad, lo que lo asocia con una búsqueda de una cura... Ahora bien, cada persona autista está en todo su derecho a definir qué le hace sentir mejor respecto a su propia identidad... CEA (condición del espectro autista) nace como una contraparte a “persona con autismo”, como CEA o EA (espectro autista) es una contraparte a TEA. Sigue la lógica de que “con autismo” quiere decir que es algo que se puede sacar/eliminar/curar, mientras que persona autista nace como una parte de la identidad, y responde a que es algo que no se puede separar de la persona...”

Javi Santibáñez Rojas
Persona autista

Bajo esta perspectiva, nace el concepto de neurodiversidad el que se entiende como una forma de reivindicación que propone una nueva manera de comprender la diversidad humana. Al igual que se han incorporado nociones como biodiversidad y diversidad cultural, **la neurodiversidad invita a reconocer la variabilidad en el funcionamiento del cerebro y en las formas de pensar y aprender.** Este enfoque no solo amplía la mirada sobre las diferencias cognitivas, sino que también cuestiona la tendencia a patologizar aquellas formas que se alejan de lo considerado “normativo”.

En base a lo anterior, surge el concepto de **neurodivergencia, que se refiere a variaciones en el desarrollo neurológico que difieren de lo que se considera típico o común y que están estrechamente relacionadas con las expectativas sociales.** Este término abarca una serie de condiciones que resultan en diferencias cognitivas y conductuales, formando parte de la variabilidad natural dentro de la población humana. Entre estas se incluyen el autismo, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), la dislexia, la dispraxia y el síndrome de Tourette, entre otros (FUAN, 2024).

En este sentido, la neurodivergencia enfatiza que el autismo y otras condiciones no deben ser vistas como defectos a corregir, sino como formas legítimas de ser que requieren comprensión, aceptación y la implementación de ajustes razonables en los contextos sociales y educativos. Solo así es posible garantizar que las personas neurodivergentes puedan desarrollarse plenamente y ejercer sus derechos en igualdad de condiciones.

Al margen de estos temas que hoy están en la mesa, es importante evitar que estos conceptos (neurodiversidad, neurodivergencia y otros) se conviertan en una nueva categoría o etiquetas que, en lugar de incluir, refuerce la exclusión. El objetivo no debe ser crear nuevas barreras, **sino generar espacios donde todas las formas de pensar, aprender y experimentar el mundo sean comprendidas y respetadas sin que ello implique una distinción que limite el acceso a derechos.**

¿Cómo establecer un lenguaje respetuoso basado en el enfoque de derecho?

El lenguaje tiene un poder transformador, a través de las palabras, podemos perpetuar estereotipos, prejuicios y formas de discriminación, o bien, construir narrativas que respeten y valoren la singularidad de cada persona. En este sentido, se hace necesario reflexionar sobre el peso de nuestras palabras y cómo estas pueden reforzar dinámicas de exclusión, tanto con niños, niñas, como con familias y equipos educativos, especialmente cuando se trata de **discursos capacitistas.**

El **discurso capacitista** y por consecuencia el discapacitismo, es aquel que, de manera directa o indirecta, desvaloriza a las personas con discapacidades o neurodivergencias, presentándolas como “menos válidas” en comparación con los estándares normativos de la sociedad. Este tipo de lenguaje suele centrarse en la “normalización” o la “superación” de las diferencias lo que incurre a ejercer prácticas discriminatorias³.

Adoptar una comunicación respetuosa y propositiva no es solo una cuestión de forma es imperante que la reflexión nos permita expandir y ampliar las creencias sobre la diversidad. En la medida que comprendamos que el espacio educativo es un promotor de cambio social se irá construyendo, de manera efectiva, una sociedad más justa e inclusiva.

Por ello, les invitamos a cuestionar y transformar el lenguaje que utilizamos, eligiendo palabras que reconozcan la dignidad, las capacidades y las experiencias únicas de todas las personas, por ejemplo:

³ Herrera, F., & Marshall, P. (Eds.). (2024). Discapacidad en Chile: Una introducción. Ediciones Universidad Diego Portales.

"intereses profundos o pasiones"

en vez de "intereses repetitivos o restringidos"

"situación desafiante para el equipo educativo"

en vez de "conducta disruptiva"

"barreras para aprender, jugar y participar"

en vez de "grados de severidad" (leve, grave, severo)

"desafíos"

en vez de "dificultades"

"niña o niño no hablante"

en vez de "niño o niña no verbal"

En base a lo señalado, les invitamos a reflexionar y preguntarse:

¿Debería haber una forma específica para referirse a niños y niñas autistas?

¿Somos conscientes de cómo nos referimos a niños y niñas, cuando están presentes?

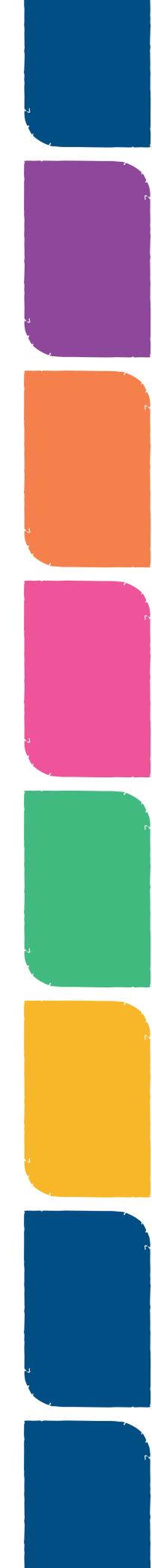
¿Utilizamos y promovemos un lenguaje basado en un enfoque de derechos?

Bibliografía:

American Psychiatric Association. (2014). DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.

Herrera, F., & Marshall, P. (Eds.). (2024). Discapacidad en Chile: Una introducción. Ediciones Universidad Diego Portales.

CERMI. (2023). El capacitismo, estructura mental de exclusión de las personas con discapacidad. Ediciones Cinca.



FICHA N°2

**ACOMPañAMIENTO
Y VINCULACIÓN
CON FAMILIAS**

FICHA DE INCLUSIÓN: ACOMPAÑAMIENTO Y VINCULACIÓN CON FAMILIAS

Un elemento base e identitario de la Educación Parvularia es reconocer a las familias como el primer espacio relacional del ser humano y, por ende, como unidad social educativa por excelencia⁴, por lo tanto, promover la comunicación y la participación es clave para el involucramiento activo y permanente de las familias y/o personas cuidadoras en los procesos de aprendizaje de niños y niñas, a su vez, el equipo del jardín infantil se nutre con los saberes familiares para implementar un currículo más pertinente.

Diseñar una estrategia comunicativa óptima y eficaz en la relación familia-unidad educativa muchas veces resulta desafiante, es por ello necesario que, ante conversaciones difíciles se adopte una actitud de disposición a la escucha y empatía, ofreciendo siempre información clara y comprensible. Establecer un diálogo con estas características favorecerá la construcción de soluciones de forma colaborativa que favorezcan el bienestar integral de niños y niñas.

Existen diversas estrategias para acercarnos a las familias y/o personas cuidadoras siendo la entrevista una de las técnicas más ampliamente usadas, **la entrevista consiste en una conversación respetuosa y horizontal que tiene como propósito la entrega y/o recogida de información.** La primera entrevista al momento del ingreso de un niño o niña a la unidad educativa es fundamental, dado que es el primer contacto que se tiene con el personal de la unidad educativa; es aquí donde se generan los primeros vínculos de confianza y de colaboración⁵.



Para más información sobre consideraciones importantes a la hora de realizar una entrevista, revisar “Estrategias para afianzar la articulación y comunicación con las familias” pág. 10

⁴ Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2018). Políticas regionales de reconocimiento y participación de las familias. Departamento Técnico-Pedagógico, Subdirecciones Técnicas Regionales. <https://www.junji.cl>

⁵ Junta Nacional de Jardines Infantiles. (s.f.). Estrategias para afianzar la articulación y comunicación con las familias. Departamento de Calidad Educativa.

Para planificar una entrevista es importante tener en cuenta que las dinámicas familiares son diversas y están influenciadas por su historia y contexto sociocultural, para establecer un vínculo sólido este encuentro no puede abordarse de la misma manera en todos los casos, por ello, es necesario adaptar nuestra forma para comunicar a fin de que sea comprensible y, al mismo tiempo, asertiva, asegurando que el mensaje transmitido refleje con claridad nuestras intenciones.

Cuando acompañamos el proceso de aprendizaje de un niño o niña que enfrenta barreras para aprender y participar o presenta situaciones desafiantes para el equipo educativo, la retroalimentación a las familias y/o personas cuidadoras puede convertirse en una situación compleja que podría tensionar las relaciones entre las personas adultas, esto se debe a las diversas formas en que las familias pueden reaccionar o expresar sus emociones, influenciadas por sus experiencias, expectativas y el vínculo emocional que tienen con niños y niñas.

Cada familia es única y singular, debido a ello, la forma en que cada una transitará dichos procesos será diferente, algunas pueden mostrar apertura y disposición para colaborar, mientras que otras podrían sentirse abrumadas, preocupadas o demostrar una actitud reticente. Lo importante es identificar cuando requieren apoyo para que puedan potenciar aquellos factores protectores que le permitan sobreponerse a las dificultades, en este sentido, comprender que, el acompañamiento en aquellas familias que presentan mayores desafíos para enfrentar estas situaciones es tarea de todos y todas quienes participan en la comunidad territorial (jardín infantil, centros de salud y otras redes de apoyo).

Por lo tanto, es necesario anticipar y tener en cuenta estas posibles respuestas, actuando con sensibilidad considerando las particularidades de cada situación, mantener un enfoque constructivo, ajustar nuestras propias expectativas para cuidar el vínculo con la familia y fortalecer el sentido de pertenencia nos llevará a crear un espacio de confianza y de colaboración.

Para este tipo de situaciones les recomendamos:

1. Comuniquen la información de manera sencilla, evitando explicaciones técnicas o complejas que puedan generar confusión.
2. Validen las emociones de la familia y ofrezcan un espacio seguro para la expresión de sus preocupaciones.
3. Demuestren interés genuino en lo que la familia comparte, evitando interrumpir o adelantar respuestas.
4. Fomenten la participación de la familia en el diálogo, permitiendo que expresen sus dudas o inquietudes. Responder con calma contribuye a construir una relación de apoyo mutuo.
5. Destaquen y valoren el compromiso y las acciones positivas que la familia ha realizado en el proceso educativo.
6. Presenten la información de forma clara y basada en hechos, sin juicios de valor. Al mismo tiempo, reconozcan las emociones que están a la base de cada situación demostrando sensibilidad y comprensión.
7. Centren la conversación en las capacidades y potencialidades del niño o niña, identificando conjuntamente los apoyos particulares que puedan potenciar su bienestar integral.
8. Focalicen la conversación en las oportunidades de aprendizaje, hablen de “desafíos” y “potencialidades” en lugar de “problemas” o “dificultades”.
9. Potencien el mensaje de que cada niño o niña tiene su propio ritmo de desarrollo y aprendizaje, por lo tanto, no es comparable a otros.
10. Respeten los tiempos de las familias para comprender la situación, ajustar nuestras propias expectativas será clave para el acompañamiento.
11. Establezcan alianzas con centros de salud y otras redes de apoyo para derivar a la familia cuando consideren que sea necesario.

Las comunidades educativas, siempre deben situarse desde una perspectiva de derecho, donde reconozcan, asuman y se movilicen para dar cumplimiento al compromiso ineludible de ofrecer las mejores condiciones de vida a los niños y niñas. Lo anterior releva dimensiones valóricas, afectivas, profesionales y sobre todo éticas, de parte de todas las personas adultas que participan del cuidado y la educación de los niños y niñas⁶.

Como se ha mencionado anteriormente, el acompañamiento a las familias por más compleja que pueda llegar a ser debe basarse en el respeto, la empatía y la confianza, fortaleciendo sus capacidades para contribuir al desarrollo de niños y niñas. Esto implica no solo ofrecer información y orientación, sino también construir un diálogo que reconozca el valor intrínseco de la familia en el proceso educativo.

Bibliografía:

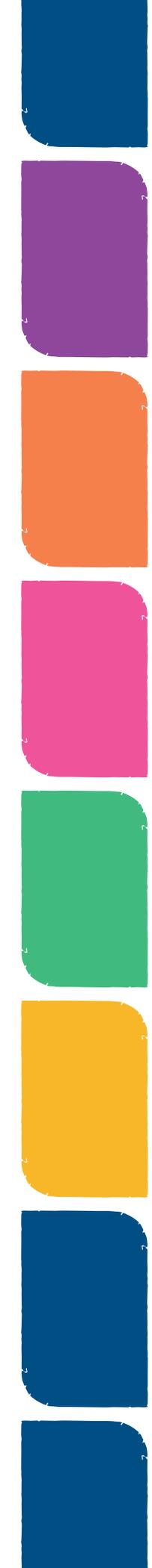
Núñez, B. (2003). La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. Arch Argent Pediatr, 101(2), 133-142.

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2020). Propuesta curricular institucional. Departamento de Calidad Educativa.

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2018). Políticas regionales de reconocimiento y participación de las familias. Departamento Técnico-Pedagógico, Subdirecciones Técnicas Regionales. <https://www.junji.cl>

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (s.f.). Estrategias para afianzar la articulación y comunicación con las familias. Departamento de Calidad Educativa.

⁶ Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2020). Propuesta curricular institucional. Departamento de Calidad Educativa.



FICHA N°3

**COMUNICACIÓN
AUMENTATIVA
Y ALTERNATIVA
(CAA)**

FICHA DE INCLUSIÓN: COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA (CAA)

En las comunidades educativas se crean espacios de convivencia donde la valoración de la diversidad constituye un pilar fundamental para alcanzar una educación de calidad. De acuerdo con la propuesta curricular, al generar múltiples oportunidades para que niños y niñas participen, jueguen y aprendan, se destaca el valor y respeto por las diferencias individuales.

Las múltiples oportunidades que se ofrecen en los espacios educativos también abarcan los diferentes estilos comunicativos que presentan niños y niñas, quienes de manera innata poseen diversas formas de expresión e interpretación del mundo. Por ello, es fundamental proporcionarles un entorno rico y variado en el que puedan explorar y comunicar sus emociones e ideas de múltiples maneras, respetando y valorando cada forma de expresión como una manifestación única de su singularidad y creatividad.

Esta ficha se centra en relevar y reconocer que tanto niños y niñas como personas adultas contamos con diversas formas de comunicación, las que no siempre corresponden necesariamente al lenguaje hablado, ya sea producto de condiciones o características individuales. No obstante, es fundamental apoyar y acompañar el aprendizaje de la comunicación a través de la interacción diaria, el vínculo y el uso de estrategias variadas que validen y respeten la diversidad.

¿Reconocemos y validamos las diferentes formas en que niños y niñas se comunican?

Reflexionar sobre esta pregunta, nos lleva a considerar si realmente estamos brindando ambientes inclusivos y receptivos para todas las formas de comunicación. Frecuentemente tendemos a valorar el uso del lenguaje hablado en niños y niñas, por sobre otras formas de comunicación, como las miradas, los gestos, llevar de la mano, el señalamiento, los sonidos como balbuceos, gorjeos, llanto y otras formas. Es necesario que amplíemos nuestra visión de la comunicación como un proceso natural y multimodal. Esto significa estar dispuestos como equipos educativos a aprender y adaptarnos, invitándonos a proporcionar herramientas y espacios para fomentar la expresión de cada niño y niña, ya que con ello validamos su derecho a comunicarse y favorecemos una práctica educativa inclusiva.

En JUNJI, una mirada inclusiva reconoce y valora todas las formas de comunicación, promoviendo comunidades educativas sensibles en las que niñas y niños puedan expresarse y ser comprendidas de manera efectiva y respetuosa.

Por otra parte, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), ratificada en Chile en 2008, establece en su artículo 21 el derecho a la libertad de expresión y acceso a la información para las personas con discapacidad. Este artículo requiere que los Estados tomen todas las medidas necesarias para garantizar que las personas en situación de discapacidad puedan ejercer este derecho en igualdad de condiciones con los demás. Esto incluye el uso de cualquier forma de comunicación que elijan, como la lengua de señas, el braille y otros métodos aumentativos y alternativos de comunicación.

Desde nuestro rol como garantes de derechos, **es fundamental que las comunidades educativas reconozcamos y valoremos la comunicación como un derecho que debemos fomentar desde la primera infancia.** Abordar esta temática relevante permite ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje y participación a niños y niñas, ya que, al promover activamente la comunicación, se contribuye a su desarrollo y bienestar integral.

En consideración de lo anterior, a continuación, compartimos, para ampliar el conocimiento y realizar un análisis reflexivo, información relevante sobre los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos.

SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN (SCAA)

La ISAAC (International Society for Augmentative and Alternative Communication) define la comunicación aumentativa y alternativa “como un grupo de herramientas y estrategias que ayudan a una persona a afrontar sus dificultades de comunicación, entre las que se incluyen los gestos, las miradas, los signos manuales, los objetos reales, las imágenes o pictogramas, los dispositivos de voz sintética, etc.” En tanto la ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) se refiere como “todas las modalidades de comunicación (aparte del habla) utilizadas para expresar pensamientos, necesidades, deseos e ideas. Todos utilizamos este tipo de comunicación cuando usamos gestos, expresiones faciales, símbolos, ilustraciones o escritura.” (ASHA, 2024).

Tomando ambas definiciones, podemos concluir que la comunicación aumentativa y alternativa no es un recurso exclusivo para personas con necesidades complejas en la comunicación, sino que están disponibles universalmente para quien desee o necesite utilizarlos. Una persona puede ser hablante y, al mismo tiempo, comunicarse mediante mensajes de texto, correos electrónicos, grabaciones de voz, uso de gestos, imágenes y otros métodos. A esto se le denomina comunicación multimodal, es decir, la mayor parte de las personas utilizamos una combinación de múltiples mecanismos para comunicarnos con otras personas.

Ahora bien, cuando hablamos del uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, nos referimos a una herramienta que responde a la necesidad que presentan algunas personas para que desplieguen todo su potencial comunicativo.

¿Cuándo decimos que un sistema de comunicación es aumentativo?

Un sistema de comunicación es aumentativo cuando una persona es capaz de expresarse mediante el habla, pero con un repertorio muy limitado o que no es suficiente para satisfacer todas tus necesidades comunicativas, por lo tanto, se hace necesario el uso de un sistema que aumente o complemente el lenguaje hablado.

¿Cuándo decimos que un sistema de comunicación es alternativo?

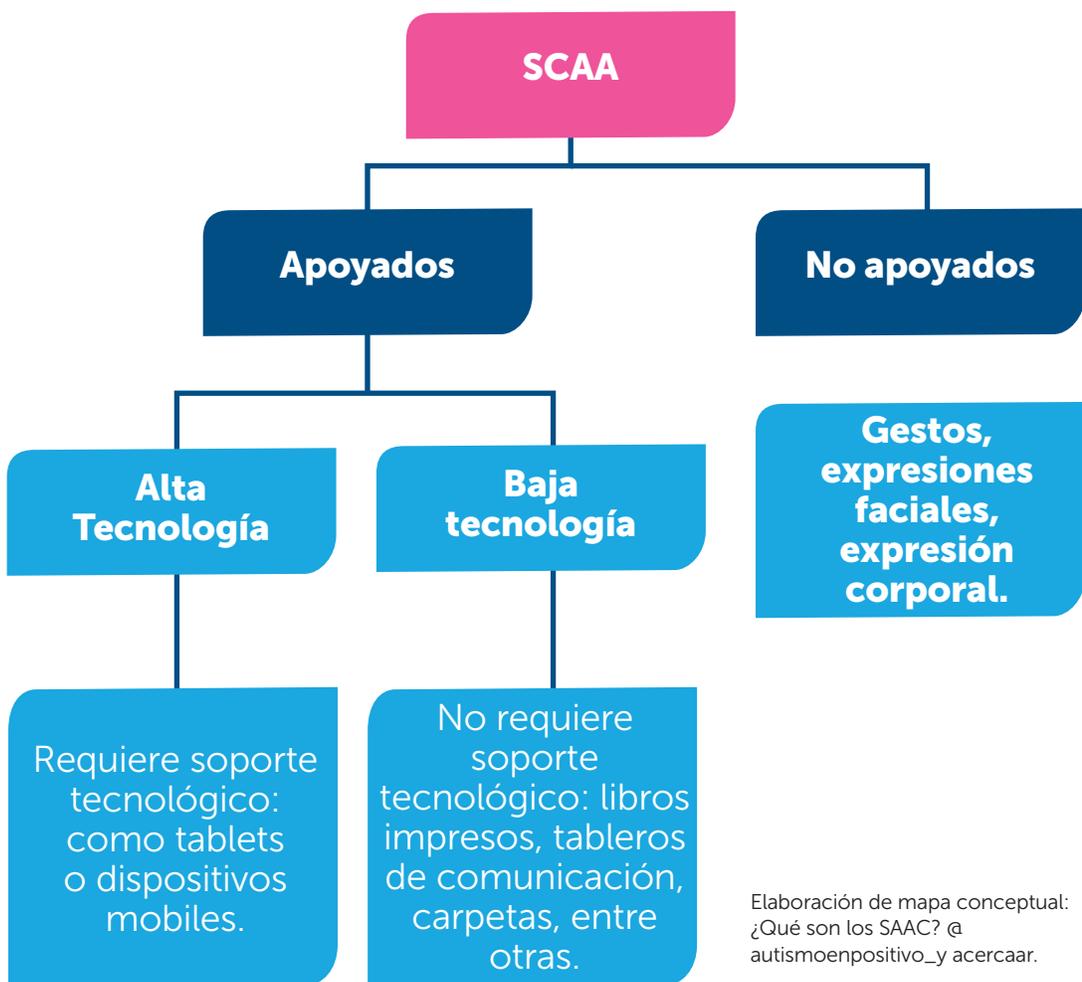
Usas este sistema cuando no puedes hablar con tu voz. Así que necesitas que "tu voz" sea otro sistema para comunicarte. Ese sistema será una alternativa de comunicación.

¿Quiénes pueden utilizar sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SCAA)?

"Cualquier persona que no pueda satisfacer sus necesidades comunicativas con el lenguaje hablado". Por ejemplo, personas que no han desarrollado la capacidad para comunicarse hablando, aquellas personas que no pueden hablar en espacios no familiares, personas que, si hablan, pero no pueden decir lo que están pensando. Por ejemplo, si nos encontráramos en un país cuyo idioma desconocemos, utilizar imágenes para comunicar lo que no sabemos decir (o complementarlo para comunicarnos de manera más eficiente) sería un mecanismo aumentativo- alternativo de comunicación.

¿Qué tipos de SCAA existen?

Los sistemas de comunicación alternativos y aumentativos de comunicación pueden ser con apoyo y sin apoyo y, a su vez, se pueden clasificar en las categorías de alta o baja tecnología:



¿Cómo potenciar la comunicación en el contexto jardín infantil?

En el contexto de jardines infantiles, para un niño o niña que aún no ha desarrollado el lenguaje hablado, es fundamental ofrecerle múltiples oportunidades que le permitan expresar sus pensamientos, ideas y deseos, de esta forma contribuimos a que: incremente sus interacciones entre niños y niñas y personas adultas, reduzca la frustración, favorezca su participación y autonomía, entre otros beneficios. Desde el punto de vista de los sistemas no apoyados podemos potenciar la comunicación de la siguiente forma:

1. Validando y reconociendo todas las formas comunicativas que niños y niñas presentan, ya sea lenguaje hablado, miradas, gestos, tomar la mano, movimientos corporales, etc.
2. Acompañando nuestro propio lenguaje en modalidad hablada, con variados gestos comunicativos (negar o asentir con la cabeza, encogerse de hombros, levantar el pulgar, señalar, saludar o despedirse con la mano, etc.)
3. Considerando los intereses de cada niño o niña, con la finalidad de captar y mantener su atención e interés y, de esta manera, propiciar un ambiente propicio y motivante a la comunicación.
4. Modelando la comunicación con imágenes, gestos o señas sin expectativas, sin forzar a que exista una respuesta por parte del niño o niña, ni presionando la aparición de formas de expresión específicas.
5. Respetando los tiempos de cada niño o niña, promoviendo espacios de silencio que permitan utilizar su comunicación de forma espontánea, ofrecerle tiempo para pensar la información cuando una persona adulta ha dicho algo, resguardar un ambiente seguro ante sus características sensoriales (por ejemplo, reduciendo la sobre estimulación auditiva), entre otras.
6. Utilizando apoyos visuales ya sea en fotografías, pictogramas u objeto concretos que permitan aumentar la comprensión del lenguaje hablado usado por la persona adulta.
7. Siendo paciente y no exigiendo perfección. Si el niño o niña utiliza un gesto o crea uno nuevo, se sugiere siempre validar y actuar en función de ese acto comunicativo.
8. Creando múltiples oportunidades de comunicación en momentos claves de las experiencias pedagógicas ingesta, higiene, juego, entre otros.
9. Mostrando disponibilidad en la interacción, dándole tiempo al niño o niña de buscar más formas para expresar lo que siente o necesita.

10. Reforzando positivamente sus logros, pero también sus intentos.
11. Evitando hacer correcciones inmediatas y reiterativas de sus expresiones. En lugar de esto, darle a entender que estamos atendiendo a sus necesidades o expresiones, y un tiempo después, modelar el lenguaje con una estructura correcta.
12. Coordinando el trabajo con las redes de apoyo y/o profesionales especialistas cuando niños y niñas utilicen sistemas de comunicación aumentativos o alternativos e incorporándolos en las experiencias diarias del jardín infantil. Recuerda que un ambiente inclusivo valora y apoya todas las formas de comunicación.
13. Promoviendo la comunicación multimodal en el aula y fuera de ella.
14. Desarrollando la comunicación en contextos naturales y respetuosos basados en el vínculo y el afecto.

Las invitamos a explorar algunos recursos de apoyo a la comunicación:

- Programa Baby Signs®.
- Sistema dinámico de comunicación ASTERICS GRID.
- Apps Simbo talk (Android – IOS)
- ¿Qué son los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)? <https://arasaac.org/aac/es>.

Referencias bibliográficas

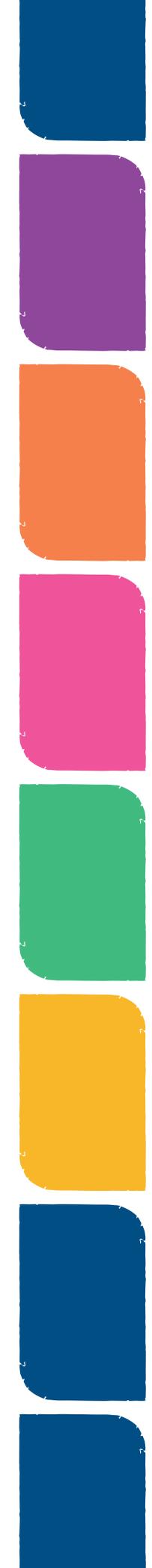
Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. <https://www.asha.org/public/speech/spanish/los-sistemas-aumentativos-y-alternativos-de-comunicacion/#:~:text=La%20comunicaci%C3%B3n%20aumentativa%20y%20alternativa,%2C%20s%C3%ADmbolos%2C%20ilustraciones%20o%20escritura>.

Comunicación aumentativa y alternativa. <https://alfasaac.com/comunicacion-aumentativa-y-alternativa/> recuperado el 26 de junio de 2024.

¿Qué son los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)? <https://arasaac.org/aac/es> s.f. recuperado el 6 de junio de 2024.

No poder hablar no significa no tener nada que decir <https://youtu.be/1cDkQxioxDE?si=YcT37pK55jRfErGs> recuperado el 27 de junio 2024.

Gómez Taibo, M. L. (2020). Comunicación simbólica: Comunicación aumentativa y alternativa. Ediciones Pirámide.



FICHA N°4

**EL JUEGO COMO
EJE CENTRAL
DE LA VIDA DE
NIÑOS Y NIÑAS**

FICHA DE INCLUSIÓN: EL JUEGO COMO EJE CENTRAL DE LA VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS

El juego es una forma de expresión propia y característica de la niñez que, a lo largo de la historia, ha sido estudiada desde diferentes paradigmas y disciplinas, demostrando la relevancia que tiene para la infancia. El juego es considerado la actividad infantil por excelencia, favorece la imaginación, la creatividad y un desarrollo infantil integral y armonioso. **Hoy, desde el enfoque de derechos, pasa a ser un aspecto distintivo de la identidad pedagógica del nivel, considerándolo la actividad principal donde los niños y niñas se relacionan e interactúan con su medio, apropiándose de su cultura y aprendiendo a vivir (Propuesta curricular 2020).**

En la Convención sobre los derechos del Niño, el artículo 31, dice **“Los Estados Parte reconocen el derecho del niño y la niña al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.”** La revalorización del juego debe ser considerada no solo como un derecho inherente, sino también como un desafío que nos invita a redescubrir el placer por las actividades espontáneas, por las tradiciones, la imaginación y la creatividad, además permite que los niños y las niñas establezcan una relación dialéctica consigo mismos y con el mundo: con otras personas, con los objetos y con el espacio¹.

Francesco Tonucci, concibe el juego como una actividad espontánea, libre y autónoma, el cual permite experimentar el mundo, desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas, y construir identidad, sin embargo, critica la tendencia a limitar el juego a espacios controlados y estructurados por las personas adultas, defendiendo la importancia de que los niños y niñas puedan jugar en entornos abiertos, donde puedan interactuar con su comunidad y desarrollar su autonomía.

Para que el juego sea realmente significativo y enriquecedor, es necesario crear espacios que fomenten un clima **cálido, emocionalmente seguro y sensible a las necesidades e intereses de cada niño y niña.** El valor que adquiere el ambiente de aprendizaje, como tercer educador, es muy importante, estos espacios deben estar diseñados para favorecer la exploración libre, la creatividad

⁷ Dirección de Fortalecimiento y Formación en Primera Infancia. (2021). Primera infancia: Ciudadanía y diversidad para el cuidado y la educación. Observación y juego. Subsecretaría de Primera Infancia, Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF).

La inclusión educativa se vincula con esta noción de la eliminación o reducción de todas las barreras que puedan obstaculizar el juego, el aprendizaje y la participación de todas las niñas y niños. En este sentido, garantizar espacios de juego accesibles y equitativos es un aspecto esencial para promover el derecho de la infancia a desarrollarse en ambientes que valoren la diversidad y favorezcan las distintas formas de expresión e interacción.

Sin embargo, diversas investigaciones han demostrado que los niños y niñas en situación de discapacidad participan menos en el juego que aquellos con un desarrollo típico, y que su juego simbólico suele ser menos variado (Barton, 2015). Probablemente esta realidad pone en evidencia la presencia de barreras que limitan su participación, es por ello, importante reconocer que el juego, independientemente si presenta o no discapacidad, no siempre sigue patrones normativos específicos y que su riqueza no debería medirse en términos de "más" o "menos". En lugar de enfocarse en comparaciones cuantitativas, resulta fundamental redescubrir y resignificar las experiencias espontáneas de cada niño y niña, valorando el juego como una manifestación única de su mundo interno y una forma esencial de expresión, comunicación y de construcción de significado. **Por lo tanto, el llamado es permitir la diversidad de formas de jugar, sin forzar estructuras que limiten la creatividad o impongan patrones de juegos únicos, solo así, generaremos ambientes propicios para el despliegue de juegos y aprendizajes significativos.**

¿Cómo planificamos o diseñamos experiencias de juego con niños y niñas en contextos de diversidad?

Todos los niños y niñas, requieren un ambiente de aprendizaje intencionado, a través del juego se configura "la forma natural que tienen los niños y las niñas para adquirir habilidades que enriquecen el desarrollo de las funciones cognitivas, comunicativas, motrices, entre otras", en este sentido, las estrategias que puede brindar el equipo educativo a aquellas niñas y niños que presentan ritmos y procesos de juego que diverge de lo típico, pueden ser:

A partir de la recolección de información, el equipo educativo:

- Observa e identifica la etapa de juego en la que se encuentra cada niño y niña.
- Entrevista a la familia e indaga sobre sus intereses: canciones, objetos, juguetes, juegos que establece con las personas de su familia, tiempos que destina para jugar en familia, entre otras.
- Identifica aquellos juegos en los que se mantiene por periodos prolongados.
- Observa las preferencias de juego, en cuanto a momentos, tipo de objetos que manipula y formas de vinculación que presenta con las personas adultas del equipo y sus pares en el jardín infantil.

A partir de los espacios del aula, el equipo educativo:

- Prepara el espacio pedagógico planificando diferentes escenarios de aprendizaje. Al permitir que el niño o niña identifique la finalidad de cada área, el espacio se vuelve predecible y organizado, generando así apego y familiaridad.
- Ofrece opciones señalando los juegos o materiales que tiene a disposición, si estos se guardan en recipientes o canastos pueden acordar símbolos que identifiquen los elementos almacenados a fin de establecer asociaciones y facilitar la comprensión de lo que allí se encuentra.
- Brinda oportunidades que promuevan y permitan el libre desplazamiento y movimiento, así mismo, lugares que propicien y desafíen la exploración y el desarrollo de la sensorialidad, estos pueden ser, áreas del patio o al aire libre, espacios con cojines o puff, colchonetas, entre otras.
- Proporciona espacios contenedores a escala de los niños y niñas para crear un ambiente más acogedor, proporcionando un sentido de seguridad y contención, fomentando el apego espacial.

Para profundizar sobre ambientes propicios para el aprendizaje juego y participación revisa cuaderno inicial 1 "Apego Espacial: La Lugaridad en el aprendizaje" de Myriam Pilowsky. Y sobre "Corporeidad y Acción Motriz" de Elisa Araya Cortez.



Cuaderno inicial 1
*"Apego Espacial:
La Lugaridad en el
aprendizaje"*



Cuaderno inicial 5
*"Corporeidad y
Acción Motriz"*

A partir de la interacción el equipo educativo:

- Promueve que el juego se de en contextos de vinculación y conexión efectiva, las instancias de juego son momentos de disfrute y gozo por la actividad, es el primer paso para involucrarse en el juego de los niños y niñas "querer estar".
- Considera siempre aproximaciones físicas que permitan la interacción cara a cara o de frente.
- Respeta las señales, los gustos, los ritmos, las emociones y las necesidades del niño o niña. Cuando sea el momento siga su iniciativa y únase al juego, sin dirigir o interrumpir.
- Establece juegos como, destruir, de placer sensorio-motrices, de envolturas, a esconderse "está, no está", a ser perseguido, a llenar y vaciar, reunir y separar, coleccionar, entre otros según preferencias.
- Si la interacción sigue siendo un desafío, identifica los momentos en que el niño o niña disfruta alguna actividad y acompáñala de manera paralela con elementos parecidos o iguales, por ejemplo, si manipula un juguete, utiliza uno igual e imita las acciones que realiza.
- No es necesario dejar muchos elementos didácticos-juguetes para explorar, considera aquellos en los que se interesa y crea un juego en torno a eso.
- Acompaña el juego utilizando palabra claves o utiliza las que el niño o niña menciona en ese momento.

Bibliografía

Cáceres Zúñiga, F., Granada Azcárraga, M., & Pomés Correa, M. (2018). Inclusión y juego en la infancia temprana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 181-198.

Garrido, A. L., Barriga, E., Cantillana, C., Jaramillo, D., Pizarro, P., Sánchez, M., & Ovando, V. (2020). Educación, diversidad e inclusión: Todas las voces para el mundo que soñamos. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

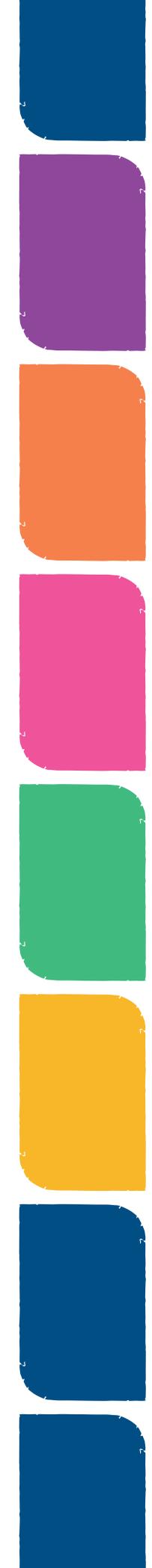
Pilowsky, M. (2014). Apego espacial: La Lugaridad en el aprendizaje. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

Ponce, M. C. (2014). Juego, libertad y educación. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Ministerio de Educación.

Dirección de Fortalecimiento y Formación en Primera Infancia. (2021). Primera infancia: Ciudadanía y diversidad para el cuidado y la educación. Observación y juego. Subsecretaría de Primera Infancia, Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF).

Tonucci, F. (2015). La ciudad de los niños (Vol. 310). Grao.

Araya Cortez, E. (2021). Corporeidad y acción motriz. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Ministerio de Educación.



FICHA N°5

DESARROLLO

SENSORIAL EN

EL CONTEXTO

EDUCATIVO

LA SENSORIALIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Desde la perspectiva de la mejora continua y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas para atender la diversidad, la diversificación de los ambientes desafía constantemente a los equipos educativos a encontrar variadas maneras para encantar, asombrar y desarrollar aprendizajes significativos para todos los niños y niñas. En este contexto, desde un enfoque de derecho nuestra aspiración es continuar replanteándonos la mejora de los ambientes de aprendizaje de tal forma que sean espacios receptivos y dispuestos para la diversidad sensorial existente en las comunidades educativas.

Todas las personas tenemos diferencias sensoriales, estas diferencias se refieren a las variaciones en la manera en que percibimos y procesamos la información del entorno a través de los sentidos: vista, oído, tacto, gusto, olfato, entre otras. Estas diferencias, hacen precisamente esto, diferenciarnos, lo que influirá en nuestros gustos, preferencias, decisiones; y, por ende, será un gran desafío a la hora de la toma de decisiones pedagógicas para diversificar la enseñanza.

¿Qué es la integración sensorial y cómo puede influir en el aprendizaje de niños y niñas?

Para responder a esta pregunta, es necesario conocer ¿qué es integración sensorial?, este concepto se define como **“El proceso neurológico que organiza la sensación del propio cuerpo y del entorno, que hace posible la utilización del cuerpo de manera efectiva dentro del entorno” (Ayres, 2006)**. Es decir, la capacidad de sentir, de comprender y de organizar la información sensorial que proviene de nuestro propio cuerpo y del ambiente que nos rodea.

La integración sensorial es fundamental para el aprendizaje en la infancia. Su desarrollo influye significativamente en la conducta del niño o niña, en sus relaciones e interacciones con los demás, en su capacidad de aprendizaje, en su autonomía, en el juego, entre otros aspectos. Para comprender mejor su influencia pensemos en la primera etapa de desarrollo de la niñez, la sensoriomotora, el niño o niña empieza a entender el mundo a partir de su propio cuerpo. Al principio, no sabe si las sensaciones que experimenta vienen de fuera o de dentro de su cuerpo. En esta etapa, el niño o niña está aprendiendo a percibir

y procesar las diferentes sensaciones que recibe a través de sus sentidos y a organizar esta información de manera coherente, por ejemplo, el llorar para expresar necesidades, distinguir los tonos de voz, tomar un cascabel, el girarse a los sonidos, mirar cuando se le habla, tocar diferentes superficies, entre otras. Este proceso es fundamental para el desarrollo temprano, ya que permite al niño o niña adquirir conocimiento del mundo y establecer las bases para interactuar con su entorno y aprender en el futuro.

¿Cuántos sistemas sensoriales tenemos?

Todos conocemos los cinco sentidos: la vista, el tacto, el oído, el olfato y el gusto. Pero hay tres, que son menos conocidos, pero tienen gran relevancia en el aprendizaje y desarrollo en la infancia estos son el sentido vestibular, el sentido propioceptivo y el sentido interoceptivo.

Sistema vestibular

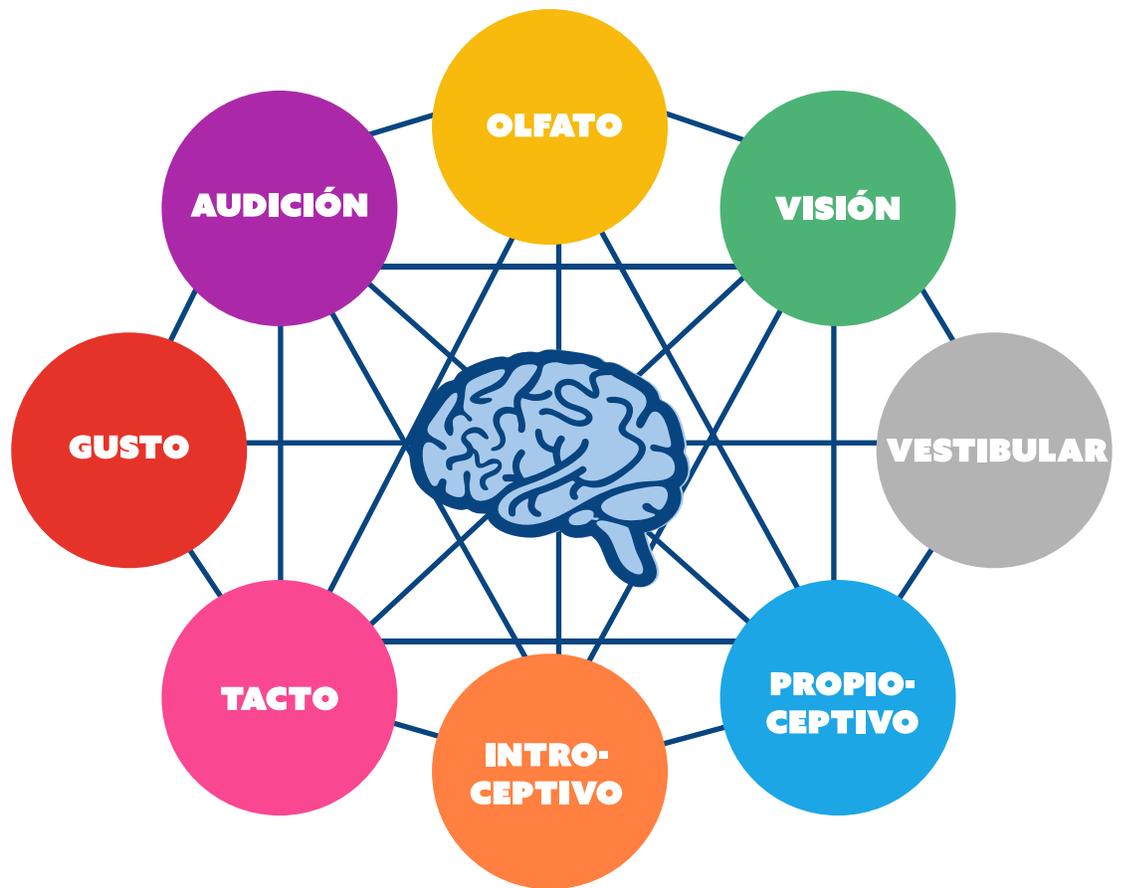
El sistema vestibular es el sentido del movimiento y del equilibrio. El vestíbulo es un órgano sensorial ubicado en el oído interno que detecta los movimientos de la cabeza y su posición cuando el cuerpo se mueve. Este sistema nos permite saber dónde está nuestro cuerpo en el espacio, si somos nosotros los que nos movemos o es nuestro entorno. Además, nos indica la dirección y la velocidad de desplazamiento de nuestro cuerpo.

Sistema propioceptivo

La propiocepción es el sentido de la posición del cuerpo. Informa al cerebro sobre la ubicación y la actividad de las distintas partes del cuerpo, permitiendo que este se adapte continuamente a nuestro entorno sin que seamos plenamente conscientes de ello. Los receptores de este sentido se encuentran en nuestros músculos, tendones y ligamentos.

Sistema interoceptivo

El sistema interoceptivo es uno de los sistemas sensoriales del cuerpo que se encarga de percibir y procesar las señales internas provenientes de los órganos internos, tejidos y el sistema cardiovascular. Estos receptores envían información al cerebro para regular funciones vitales como la temperatura corporal, el hambre, la sed, la digestión y el ritmo cardíaco.



¿De qué manera promovemos las experiencias sensoriales en el jardín infantil?

Los niños y niñas perciben las experiencias sensoriales de manera permanente en la medida en que se vinculan con el ambiente educativo, por ejemplo, cuando se desplazan, cuando realizan rutinas de alimentación o higiene, cuando interactúan con otros, cuando manipulan diferentes objetos y texturas, cuando escuchan voces y sonidos, por lo tanto, la mejor manera de desarrollar todos los sentidos es proporcionando la mayor cantidad de experiencias directas posibles que permitan utilizar los órganos de los sentidos y, al mismo tiempo, identificar las características de los objetos que nos permite conocer cada uno de ellos (Aranda, 2008).

Por lo tanto, comprender que la diversificación de la enseñanza es una oportunidad para que niños y niñas accedan sensorialmente al aprendizaje es relevante. Esto implica considerar el espacio educativo, sus intereses y la sensorialidad como elementos claves para su desarrollo. Abarcar el despliegue de todos los sentidos en las experiencias que se planifican en el jardín infantil facilitará el aprendizaje cognitivo, afectivo, emocional y social, promoviendo así el desarrollo integral de niños y niñas.

Explorar, moverse y experimentar a través del juego es una experiencia primordial para el procesamiento sensorial y necesario para aprender.



Gentileza del Jardín Infantil "Incahuara"
Diego de Almagro, Región Atacama.

Gentileza
Programa
Transitorio Jardín
Infantil "Lucerito",
Comuna de
Copiapó, Región de
Atacama 2023



Gentileza Sala
Cuna "Añañucas",
Comuna de
Copiapó, Región de
Atacama





Gentileza
Jardín Infantil
"Zorzalito",
 Comuna de Tierra
 Amarilla, Región de
 Atacama

Todos y todas tenemos sensibilidades diferentes.

Es completamente natural tener preferencias y diferencias sensoriales, por ejemplo, preferir el algodón a la lana o sentir molestia por las etiquetas de la ropa. Sin embargo, hablamos de una variación significativa en el procesamiento sensorial cuando las reacciones del niño o niña le impiden realizar las actividades diarias y generan un constante estado de malestar. En algunos casos, el niño o niña reacciona a determinados estímulos de manera más intensa, rápida o durante más tiempo de lo habitual. Existen diversas manifestaciones.

Una de las manifestaciones más comunes son las relacionadas con la modulación sensorial. La modulación sensorial permite al cerebro filtrar la información recibida según su importancia, hace posible al niño o niña mantener un estado de alerta adecuado y pueda regular sus emociones, es decir, "Cuando podemos procesar de manera adecuada los estímulos sensoriales, el sistema nervioso los controla. Nos sentimos "bien". En ese estado de "bienestar", estamos calmados, despiertos, concentrados, listos para trabajar y aprender"⁸.

⁸ La integración sensorial: Una guía para descubrir, comprender, identificar, intervenir, replantear los espacios y crear una cultura de la aceptación. (n.d.). Hop'Toys. <https://www.hoptoys.es>

Las personas que experimentan diferencias en la percepción sensorial pueden mostrar hipersensibilidad (extrema sensibilidad) o hiposensibilidad (poca sensibilidad) a ciertos estímulos. Por ejemplo, una caricia en la cara puede sentirse como un rasguño para quienes son hipersensibles, o pueden no notar el contacto en absoluto si son hiposensibles.

Es importante entender que ser hipersensible a un tipo de estímulo no significa que se es hipersensible a todos los estímulos. Una persona puede tener una respuesta excesiva o insuficiente a ciertos estímulos y, al mismo tiempo, procesar otros estímulos de manera natural. Además, es posible que una persona oscile entre hipersensibilidad e hiposensibilidad según el momento o la situación. Por lo tanto, alguien puede tolerar y disfrutar de una caricia en ciertos momentos, mientras que en otros puede reaccionar negativamente⁹.

“Desde siempre recuerdo que he odiado que me abrazaran. Aunque deseaba experimentar esa agradable sensación, me abrumaba demasiado. Era como si me cubriera una gran ola de estimulación y reaccionaba como un animal salvaje. En cuanto alguien me tocaba, necesitaba huir, se me fundían los plomos...Cuando nos tocan inesperadamente, solemos apartarnos, porque nuestro sistema nervioso no tiene tiempo para procesar la información. Muchos niños autistas desean cierta estimulación por presión a pesar de que no soportan que los toquen...tolera mejor el contacto si es él quien lo inicia”.

Pensar con imágenes. Mi vida con el autismo 2005. Temple Grandin.



Para reflexionar

¿Qué pueden hacer como equipo educativo en el jardín infantil?

- Conozca las características sensoriales de los niños y niñas ya sea por medio de la observación directa, informes de profesionales especialistas (terapeutas ocupacionales y/o kinesiólogos) y por supuesto, la fuente esencial a través de entrevistas con la familia.

⁹ Eltoro, T. (n.d.). Integración sensorial y autismo. Recuperado de www.tayzaeltoro.es

- Articulen el trabajo colaborativo con profesionales que atienden a niños y niñas que reciben atención en centros, fundaciones o salas de estimulación especialistas en integración sensorial.
- Diseñen y preparen ambientes propicios para el aprendizaje que respeten las características sensoriales de los niños y niñas haciéndolos más acogedores y confortables, por ejemplo, maneja los niveles de ruidos y luminosidad, resguarden que el ambiente no tenga exceso de estímulos visuales, reduzcan o eviten espacios en dónde existan aglomeraciones de niños y niñas, buscando otras alternativas si los estímulos del ambiente le resultan desagradables, entre otras.
- Promuevan el desarrollo de experiencias multisensoriales que permitan el despliegue de todas las habilidades de los niños y niñas.
- Flexibilicen las metodologías pedagógicas favoreciendo el trabajo en subgrupos y disponiendo de elementos sensoriales variados para la exploración y el desplazamiento.
- Dispongan de un espacio en el jardín infantil con elementos que fomenten la exploración y el bienestar sensorial (botellas sensoriales, cuencos para girar o balancearse, sacos con arena, remolinos para soplar, caminitos de diferentes texturas, masas para apretar y manipular, cojines, set de olores, tipi, objetos para empujar, entre otras).
- Permitan el uso de apoyos sensoriales para el bienestar sensorial, cuando son orientados por profesionales especialistas.

Un ambiente de aprendizaje accesible reconoce la diversidad sensorial

Tal como señala las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, sobre el principio de singularidad, independientemente del nivel de desarrollo en que se encuentren niños y niñas, es fundamental reconocer las características, necesidades, intereses y fortalezas para la planificación de las experiencias pedagógicas. Un jardín infantil accesible, crea condiciones que permiten que todos los niños y niñas, incluidos aquellos con características sensoriales específicas, puedan participar plenamente en las experiencias de aprendizaje. Esto implica no solo mobiliario o material de enseñanza, sino también comprensión para la generación de ambientes confortables sensorialmente y con ello ambientes bien tratantes.

Referencias bibliográficas:

- Beaudry Bellefeuille, I. (s.f.). La Teoría de la Integración Sensorial. <http://www.ibeaudry.com/s5/integracion-sensorial/>
- Bases Curriculares Educación Parvularia Subsecretaría de Educación Parvularia ISBN 978-956-292-706-2 Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago www.mineduc.cl. Febrero 2018
- Herrero Jiménez, A. B. (2000). Intervención psicomotriz en el Primer Ciclo de Educación Infantil: estimulación de situaciones sensoriomotoras.
- La integración sensorial: Una guía para descubrir, comprender, identificar, intervenir, replantear los espacios y crear una cultura de la aceptación. (n.d.). HopToys. <https://www.hoptoys.es>
- Eltoro, T. (n.d.). Integración sensorial y autismo. Recuperado de www.tayzaeltoro.es

