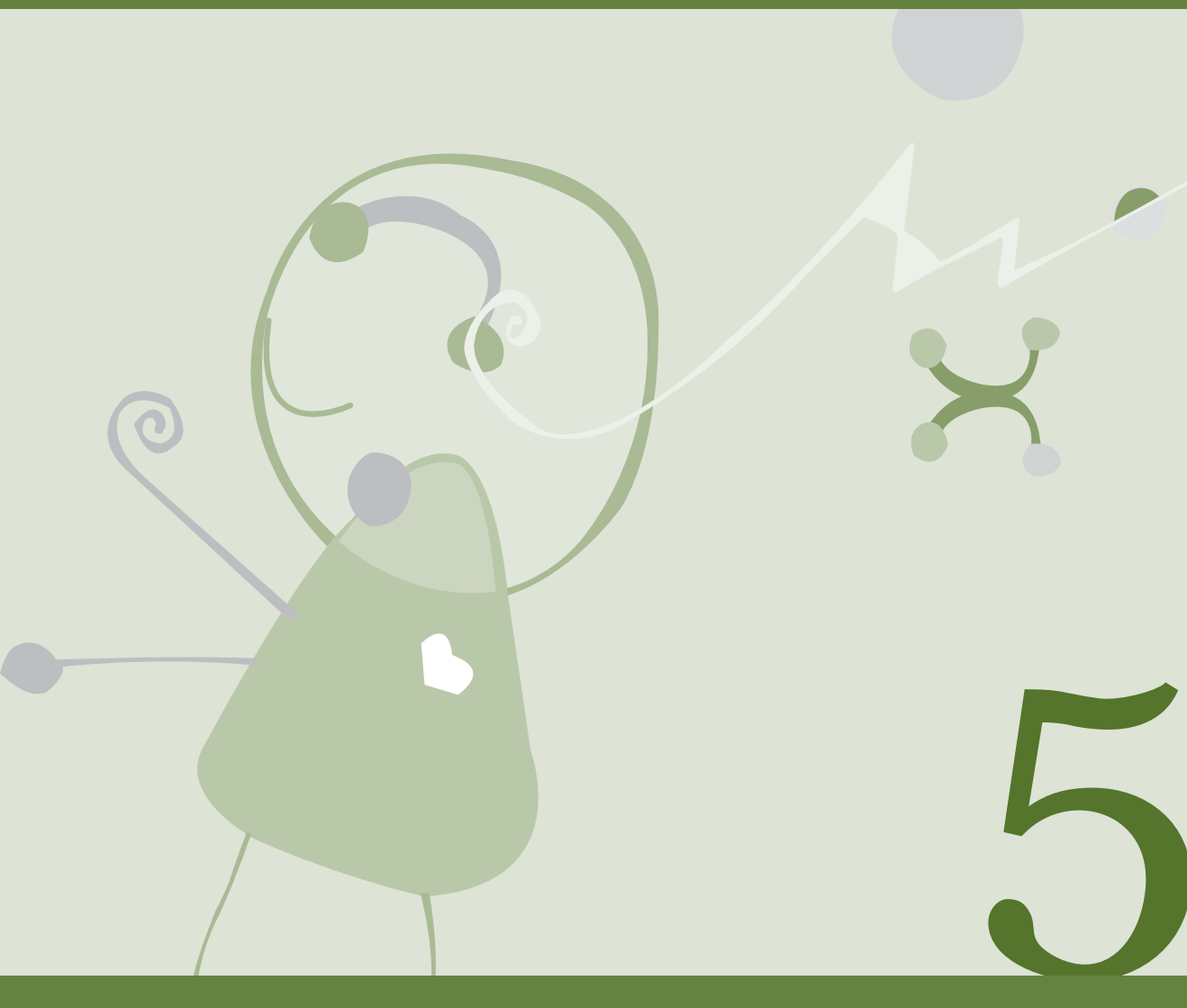


GUÍA DE APOYO TÉCNICO-PEDAGÓGICO:
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL NIVEL
DE EDUCACIÓN PARVULARIA



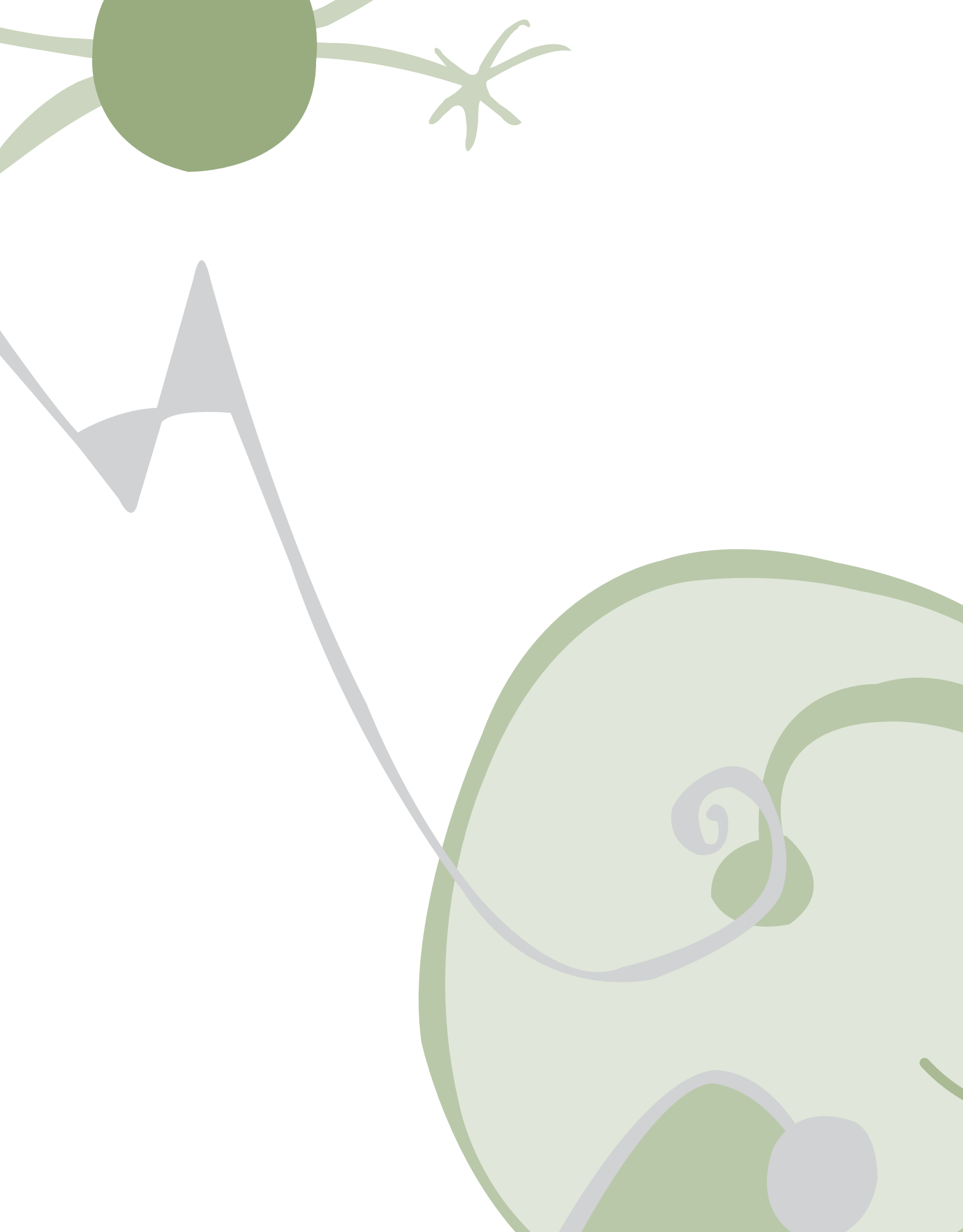
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A

RETRASO DEL DESARROLLO
Y DISCAPACIDAD

intelectual

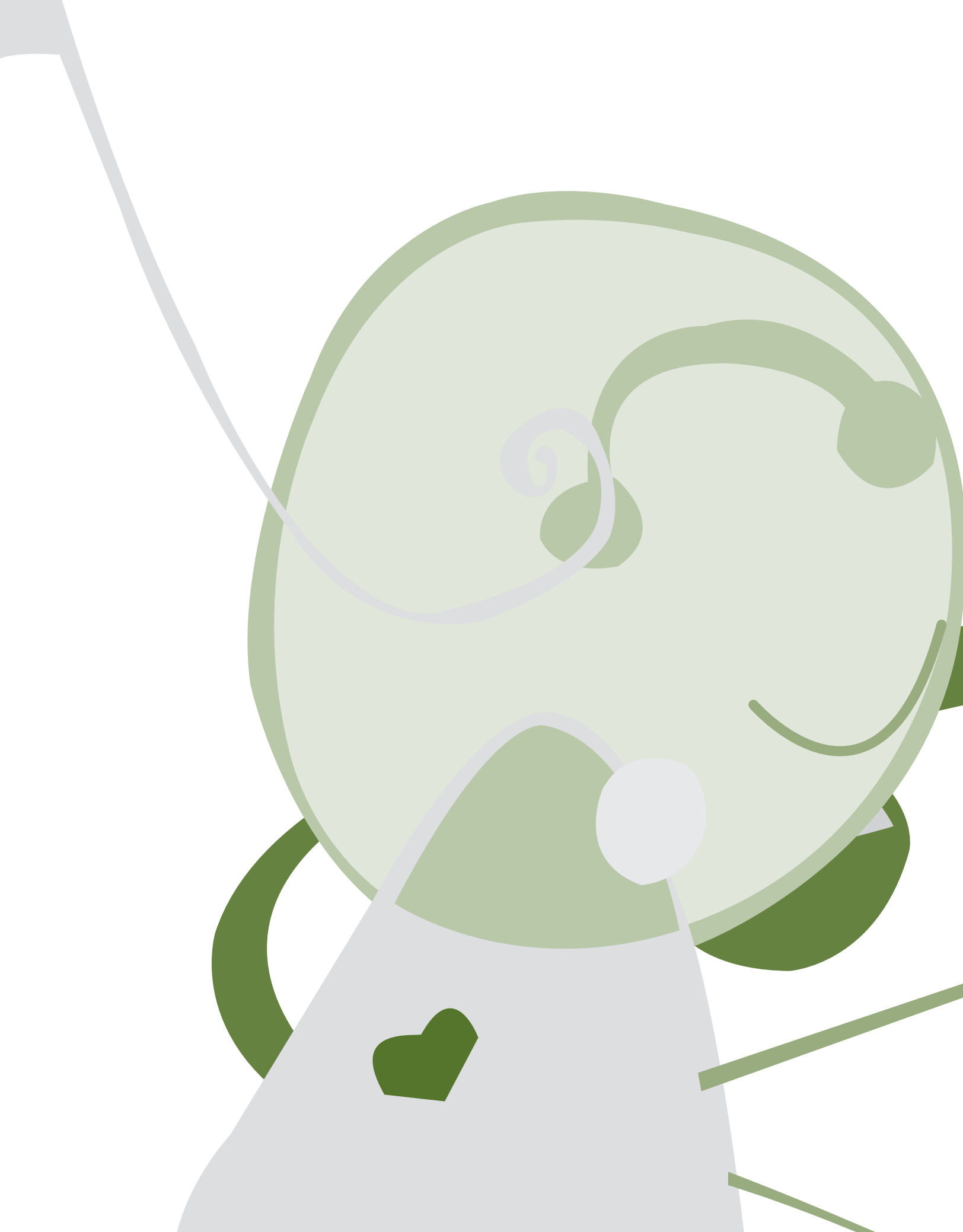


GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



INDICE

PRESENTACIÓN	05
PRIMERA PARTE:	
1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL	07
<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Qué es la discapacidad intelectual? 07 ■ ¿Qué se debe tener en cuenta respecto de la Discapacidad Intelectual para favorecer la integración en los Centros de Educación Parvularia? 08 ■ ¿Cuáles son las causas de la Discapacidad Intelectual? 09 ■ ¿Cómo se mide el funcionamiento intelectual de una persona? 10 ■ ¿Qué factores se deben tener en cuenta respecto al aprendizaje y participación de los niños y niñas con discapacidad intelectual en los centros educativos? 11 	
2. SUGERENCIAS PARA LA DETECCIÓN Y DERIVACIÓN OPORTUNA	15
<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Porqué es importante la estimulación y el aprendizaje en etapas tempranas de la vida? 15 ■ ¿Cómo se puede detectar en un niño o niña la presencia de discapacidad intelectual? 17 ■ ¿Cómo se debe abordar la evaluación cuando existen sospechas de discapacidad intelectual en un niño o niña? 18 ■ ¿Qué tipo de información se debe obtener de la familia que ayude a la detección oportuna? 19 ■ ¿Qué hacer si la evaluación pedagógica confirma que un niño o niña presenta rezagos en el desarrollo? 20 	
SEGUNDA PARTE:	
1. RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA NIÑOS Y NIÑAS QUE PRESENTAN NEE ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD INTELECTUAL	22
<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Cómo se prepara el contexto educativo para dar respuestas de calidad a la diversidad y a las NEE? 22 ■ ¿Cómo trabajar con la familia para favorecer el aprendizaje y participación de todos los niños y niñas? 25 ■ ¿Cómo trabajar con la comunidad para incluir a los niños y niñas con NEE, asociadas a discapacidad intelectual? 27 	
2. ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	29
<ul style="list-style-type: none"> ■ Orientaciones generales para el diseño de la respuesta educativa. 30 ■ Sugerencias prácticas para la adaptación de la respuesta educativa. 31 <ul style="list-style-type: none"> Orientaciones técnico-pedagógicas para trabajar con niños y niñas de 0 a 3 años 32 <ul style="list-style-type: none"> Ámbito personal y social 32 Ámbito relación con el medio natural y cultural 33 Orientaciones técnico-pedagógicas para trabajar con niños y niñas de 3 a 6 años 35 <ul style="list-style-type: none"> Ámbito formación personal y social 35 Ámbito comunicación 36 Ámbito relación con el medio social y cultural 37 	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40



Presentación

Para poder avanzar hacia una cultura escolar más inclusiva, que responda a la diversidad de necesidades educativas de todos y todas sus estudiantes, incluidos los que presentan discapacidad, se precisa, además de potenciar las condiciones que favorecen los procesos educativos en la escuela común, identificar las barreras que existen en el propio sistema educativo para el aprendizaje y participación de todos y de todas.

Con este propósito la División de Educación General pone a disposición de las comunidades educativas el material: “Guías de apoyo técnico-pedagógico: **necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia**”, con el cual se espera no sólo ampliar el conocimiento y comprensión de las NEE, asociadas a discapacidad o dificultades específicas, que presentan algunos niños/niñas, sino que fundamentalmente contribuir a facilitar y enriquecer la respuesta educativa para todos los niños y niñas del nivel de educación parvularia.

División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC)



PRIMERA PARTE

1. Características generales de la discapacidad intelectual

¿Qué es la discapacidad intelectual?

Cuando un niño o una niña, menor de 5 años, presenta retraso en el cumplimiento de las secuencias esperadas de desarrollo para sus iguales en edad y contexto sociocultural, en dos o más áreas (sensorio-motriz, lenguaje, cognitiva, socialización...), se habla de retraso global del desarrollo¹. Si esta diferencia en el patrón esperado de desarrollo persiste por sobre los cinco años de edad, se lo define como discapacidad intelectual².

Esta diferencia respecto al patrón esperado, se expresa en que el niño o la niña aprenda y se desarrolle más lentamente que un niño o niña típico(a). Puede tomar más tiempo para aprender a hablar, caminar, y aprender las destrezas para su cuidado personal tales como vestirse o comer. Estará más propenso(a) a tener dificultades en la escuela. Aprenderá, pero necesitará más tiempo. Es posible que no pueda aprender algunas cosas.

La Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR)³ definió en el 2002 la discapacidad intelectual como: “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.”. (Luckasson y Cols., 2002, p. 8)⁴.

De esta manera, se usa el término discapacidad intelectual cuando una persona presenta limitaciones en sus habilidades intelectuales de razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, aprender de la experiencia, como también, en el aprendizaje del conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, necesarias para funcionar en la vida diaria (Luckasson y cols., 2002)⁵.

¹ Teniendo en cuenta esta distinción y para evitar confusiones, en esta guía se usará el término discapacidad intelectual para todos los casos.

² Según estudios internacionales, su prevalencia es del 1-5% de los niños menores de 5 años. Revista electrónica de Medicina Basada en Evidencias de la SEEIM, N°3 Enero-Febrero 2007, Ref: 11/07 – CLEARY, MA, GREEN, A, “Retraso del desarrollo: Cuando sospechar un error innato del metabolismo y como investigar”.

³ Recientemente, se ha desestimado definitivamente la utilización del término Retraso Mental para reemplazarlo por Discapacidad Intelectual y del Desarrollo. La AAMR, asociación con 130 años de antigüedad, que representa a los profesionales que trabajan con la discapacidad en todo el mundo, cambió su nombre por el de Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Desarrollo (AAIDD), con el fin de hacer más socialmente aceptable la manera de dirigirse a las personas con discapacidad intelectual.

⁴ / ⁵ VERDUGO, Miguel Ángel, (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental. Pp 6.

Es decir, junto con las limitaciones en el funcionamiento intelectual, generalmente coexisten limitaciones en dos o más de las siguientes áreas: habilidades de adaptación: comunicación, auto-cuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, auto-dirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. Estas áreas se definen para establecer los ámbitos y tipos de apoyos que requiere la persona, que son un aspecto clave en la concepción actual de la discapacidad intelectual.

¿Qué se debe tener en cuenta respecto de la Discapacidad Intelectual para favorecer la integración en los Centros de Educación Parvularia?

- Que aproximarse a la discapacidad intelectual, desde el modelo, educativo, implica mirar a la persona que presenta limitaciones en el ámbito cognitivo, interactuando con su contexto vital (elementos y situaciones naturales, sociales y culturales), centrando la atención en los apoyos que ella requiere para aprender y participar en la sociedad en que vive y se desarrolla.
- Que la inteligencia no es una característica fija e inmutable sino que su desarrollo es un proceso dinámico y flexible, que va a depender no sólo del potencial genético que el infante traiga consigo, sino también de las influencias de un medio ambiente enriquecido que provea al niño y a la niña de variadas experiencias e interacciones positivas.
- Que en la infancia temprana (0 a 3 años), el cerebro es particularmente sensible y susceptible de ser modificado en su arquitectura por particulares tipos de aprendizaje ("plasticidad cerebral"), por lo tanto, es de crucial importancia posibilitar los estímulos y experiencias para desarrollar el máximo potencial intelectual que los niños y niñas traen al nacer. Pasado este periodo, las posibilidades tienden a disminuir y se requerirá mayor estímulo y tiempo para lograrlo.
- Que un niño/a con discapacidad intelectual puede presentar, en algunos casos, otros déficits asociados, o sea, una discapacidad múltiple.
- Que un niño/a con discapacidad intelectual puede rendir bien en la escuela, pero requerirá ayuda individualizada, por lo que la identificación y descripción de sus dificultades o limitaciones debe ser realizada, no con el fin de clasificarlo, sino de establecer, en el ámbito pedagógico, el perfil de los apoyos que necesita.
- Que las limitaciones que presenta el niño o la niña siempre coexisten con capacidades que es preciso potenciar. Si se le ofrecen los apoyos apropiados durante un periodo prolongado, su desempeño, en la mayoría de los casos, mejorará.
- Que para determinar el perfil de apoyos, no sólo deben tomarse en cuenta las características individuales del párvulo y las limitaciones en su funcionamiento presente, sino también el contexto sociocultural y lingüístico de la familia en que crece y se desarrolla.

- Que la familia tiene un rol protagónico e insustituible en el desarrollo del niño o niña con discapacidad intelectual, particularmente en el ámbito de las relaciones afectivas, pero que este rol se expande y enriquece cuando es orientado y complementado con los aportes del saber profesional.
- Que corresponde a los/las educadores/as, ofrecer experiencias oportunas y personalizadas de aprendizaje en el ámbito escolar, que permitan al niño y a la niña interactuar con los distintos elementos y situaciones del entorno natural, social y cultural.
- Que los niños y niñas con discapacidad intelectual, al igual que todos los niños y niñas, necesitan para su desarrollo:
 - Sentirse seguros y protegidos.
 - Vínculos afectivos que les proporcionen contacto físico, cariño, ternura, sentirse queridos.
 - Poder relacionarse y jugar con otros niños y niñas de similar edad.
 - Ser reconocidos(as) en sus capacidades y fortalezas, no sólo en sus limitaciones.
 - Poder acceder a experiencias que estimulen en forma persistente y sistemática, el desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades.
 - Convivir con adultos que acojan sus emociones y que orienten y pongan límites a su conducta, para aprender a relacionarse, manejar la frustración y evitar los

¿Cuáles son las causas de la Discapacidad Intelectual?

A la base de toda discapacidad intelectual, existen limitaciones en el funcionamiento cognitivo de la persona originadas por distintos factores causales, de orden personal o ambientales, que pueden ejercer su acción en diferentes momentos, más o menos críticos, del desarrollo del individuo. Estos factores causales pueden ser:

- **Genéticos:** se diagnostican generalmente en etapas tempranas y en ocasiones en la vida intrauterina. Por ej. El Síndrome de Down, Síndrome de West, desórdenes metabólicos entre otros.
- **Del embarazo:** agentes tóxicos (ingesta de alcohol, drogas, enfermedades virales, diabetes, infección por el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH), traumatismo por caídas o accidentes).
- **Del parto:** prematuridad (condicionada por el peso de nacimiento o edad gestacional) hipoxias, traumas.
- **De la primera infancia:** enfermedades virales que afectan el sistema nervioso central, (meningitis, encefalitis, entre otras), intoxicaciones, traumatismos, desnutrición extrema.
- **Socio-culturales:** Situación de extrema pobreza, maltrato infantil, ambiente carente de afectos y estímulos, deficiente cuidado de los niños, inadecuado tratamiento médico.

Se debe enfatizar que el desarrollo es un proceso que atraviesa toda la vida de la persona y en el que confluyen y se articulan elementos biológicos, psicológicos y sociales, que cambian en el tiempo, variando también la relación entre ellos. Así también, la discapacidad intelectual no es un estado fijo y permanente causado por algo, sino que un proceso evolutivo e interactivo que va a reflejar los resultados de la interacción de una persona con un funcionamiento intelectual limitado, con sus ambientes.

En este sentido, es importante destacar la enorme modificabilidad y versatilidad del cerebro humano producto de la interacción con el ambiente, especialmente en el período de edad que comprende la educación parvularia. Esto último, interpela a la responsabilidad y compromiso ético de los educadores de la etapa inicial, a tener una mirada atenta al desarrollo de los niños y niñas, para detectar cuando existan rezagos, teniendo en cuenta que cada niño o niña puede aprender y desarrollar al máximo su capacidad de aprendizaje potencial, en la medida en que cuente, oportunamente, con los apoyos, estímulos y ambientes adecuados para ello.

¡A tener en cuenta!

En la edad que abarca la educación parvularia (0 a 6 años) se sugiere hablar de Retraso Global del Desarrollo, más que de Discapacidad intelectual.

Los enfoques actuales de la inteligencia, se alejan de identificarla con un valor fijo o de considerarla una característica exclusiva del individuo, para concebirla más bien como un estado de funcionamiento de la persona, sensible a la intervención de un mediador eficiente y a las interacciones con el contexto en el que se desenvuelve (situaciones naturales, sociales y culturales).

¿Cómo se mide el funcionamiento intelectual de una persona?

“A pesar de sus limitaciones, y del uso y abuso que se ha hecho históricamente del mismo, se considera al Coeficiente Intelectual (CI) como la mejor representación del funcionamiento intelectual de la persona” (Verdugo, 2003)⁶. El CI se obtiene a través de la aplicación de pruebas psicométricas, estandarizadas para la población general, que aportan información sobre el desempeño del niño o niña (o adulto), en tareas que requieren para su resolución, de la utilización de diferentes funciones cognitivas. La puntuaciones obtenidas por este medio, permiten clasificar el funcionamiento intelectual de acuerdo a rangos de CI establecidos por la distribución normal estadística de la población.

⁶ VERDUGO, M.A., - “Cambios conceptuales en la discapacidad”. II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual: Enfoques y Realidad: Un Desafío Medellín, Colombia; 23-25 de septiembre de 2004.

En el diagnóstico de discapacidad intelectual, la evaluación del funcionamiento intelectual del niño o niña es una tarea crucial que debe ser realizada por un psicólogo especializado y suficientemente cualificado en este ámbito (Verdugo, 2004). Sin embargo, esta evaluación, por sí sola, no es suficiente y debe ser complementada con la caracterización de su desempeño y comportamiento adaptativo en otras áreas o dimensiones, con el fin de determinar los apoyos que requiere, que es lo que se debe tener en cuenta a la hora de realizar la propuesta educativa, el plan de trabajo y las adecuaciones curriculares.

Desde la perspectiva del paradigma social de la discapacidad, el CI es significativo solamente como predictor de las posibilidades de éxito académico en la escuela, otorgando mayor importancia a la relación que el niño o niña establece con su ambiente inmediato y a su conducta adaptativa⁷ en diversas áreas.

La clasificación de discapacidad intelectual, se hace entonces, en términos de la cantidad y calidad de los apoyos (limitados, intermitentes, extensos, o generalizados) que requiere el niño o niña para desenvolverse adecuadamente y participar en su medio.

¿Qué factores se deben tener en cuenta respecto al aprendizaje y participación de estos niños y niñas en los centros educativos?

Aunque cada niño o niña es único/a, se pueden identificar algunas características generales de los niños y niñas con discapacidad intelectual como también de su proceso de aprendizaje⁸⁻⁹, que pueden orientar acerca de sus principales NEE:

- Necesitan atención directa e individualizada tanto para trabajar solos como para seguir instrucciones dadas al grupo en general.
- Requieren que se les enseñen cosas que otros niños y niñas aprenden espontáneamente.
- Para aprender algo requieren más ejemplos, más ejercicios y actividades, más ensayos y repeticiones, para alcanzar los mismos resultados.
- Aprenden con un ritmo más lento y tienen poca iniciativa para emprender tareas nuevas o probar actividades diferentes, por lo que se debe reforzar cualquier iniciativa que parta de ellos/as y ofrecer gran variedad de experiencias distintas. Probablemente necesitarán más tiempo de escolaridad.

⁷ La conducta adaptativa es definida por la ejecución habitual y no por la capacidad.

⁸ Basado en: Ruiz, Emilio 2002, "Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de down", Revista Síndrome de Down. 20: 2-11, 2003 en http://www.pasoapaso.com.ve/gemas/gemas_157.htm#2

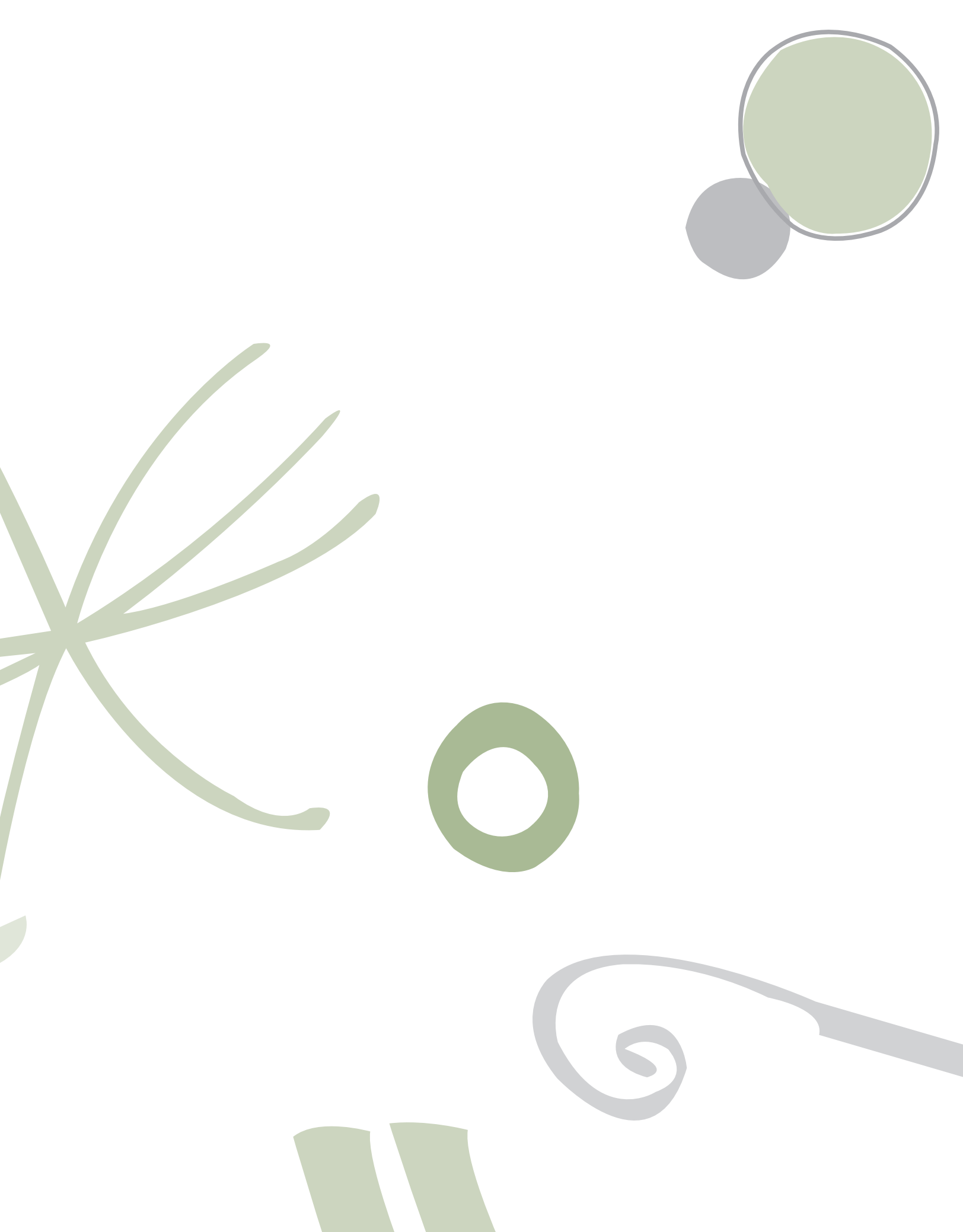
⁹ CERMI, "Manual de pautas de intervención psicopedagógica". Colección Telefónica Accesible. En <http://www.cermi.es>

- Necesitan una mayor descomposición en pasos intermedios, una secuenciación más detallada de objetivos y contenidos.
- Se cansan con mayor facilidad, por lo que se deben planear tiempos cortos de trabajo con cambios frecuentes de actividad. No aceptan bien los imprevistos ni los cambios bruscos de tarea, tampoco comprenden que haya que dejar una tarea inconclusa, por lo que habrá que anticipárselo.
- Tienen dificultades de abstracción. Para facilitar su comprensión, los aprendizajes deben estar muy ligados a elementos y situaciones concretas de su realidad inmediata.
- Les cuesta transferir y generalizar, de tal modo que lo que aprenden en un determinado contexto no se puede dar por supuesto que lo realizarán en otro diferente. Necesitan que se les ayude a hacer esa generalización.
- Muchos de sus comportamientos son realizados por imitación de los otros niños/as o adultos, más que por comprensión.
- Sus procesos de atención y mecanismos de memoria a corto y largo plazo necesitan ser entrenados específicamente. No se les debe dar varias órdenes seguidas, sino una cada vez, asegurándose que las han entendido, ya que no tienen buena memoria secuencial.
- El aprendizaje de los cálculos más elementales es costoso para ellos y ellas. Necesitan un trabajo sistemático y adaptado y que se les proporcionen estrategias para adquirir los conceptos matemáticos básicos.
- El lenguaje es un área en la que muchas veces tienen dificultades y que requiere de un trabajo específico e individualizado.
- A menudo no captan bien los sonidos, por lo que la información que se les entregue requiere ser reforzada a través de la visión. Es importante hablarles con frases cortas y expresadas con claridad y darles tiempo para que se expresen.
- Suelen presentar dificultades en la motricidad fina y gruesa, por lo que hay que facilitarles las tareas en las que se precise destreza manual. También tardarán más en establecer la dominancia lateral.
- No suelen expresar verbalmente sus demandas de ayuda o planificar estrategias para atender a varios estímulos simultáneos, la tensión que esto les genera puede llevarlos a aislarse, o bien, a presentar conductas inapropiadas, por lo que hay que prever estas circunstancias.

- Respecto a la lectura, la mayoría puede llegar a leer, siendo recomendable el inicio temprano de este aprendizaje (4-5 años). Necesitan que se les introduzca en la lectura lo más pronto posible, utilizando programas adaptados a sus peculiaridades (por ejemplo: métodos visuales).

Es muy importante, que la evaluación se realice en función de sus capacidades reales y de sus niveles de aprendizaje individual. Para establecer sus NEE, la valoración de cada caso requiere determinar previamente cuáles son las capacidades y limitaciones específicas del niño o niña, por lo que resulta imprescindible conocer sus características y dificultades asociadas, para establecer un proyecto educativo individualizado.

Se debe tener en cuenta además, que cuando el niño o niña tiende a aislarse, existe la posibilidad de estar excediendo en el nivel de estímulos o exigencias a los que puede responder. También hay que considerar que cuando se produce una "detención" en su aprendizaje, ello no significa "que se haya topado techo", sino que puede implicar que el niño o la niña necesita ir más despacio.



2. Sugerencias para detección y derivación oportuna

¿Porqué es importante la estimulación y el aprendizaje en etapas tempranas de la vida?

De acuerdo a la información con que se cuenta en la actualidad respecto de las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, se reconoce a la infancia como un período sensible o crítico, es decir, susceptible de ser afectado por influencias diversas. Desde el punto de vista pedagógico, este período debe ser aprovechado para manifestar el máximo desarrollo potencial de los niños y niñas, especialmente de aquellos/as que por vivir en condiciones ambientales desfavorables y/o presentar rezagos en su desarrollo, necesitan influencias educativas especiales.

La etapa prenatal hasta los 3 años de vida, es de crucial importancia para el desarrollo humano, puesto que en este periodo las células cerebrales (neuronas) experimentan una enorme evolución y tienen lugar procesos neurofisiológicos que configuran las conexiones neuronales y las funciones del cerebro del niño o niña, que definirán en parte la naturaleza y amplitud de sus capacidades adultas.

Como señalan las evidencias aportadas por las neurociencias, las primeras experiencias infantiles no sólo dejan huellas indelebles en la persona, sino que el desarrollo cerebral en la infancia temprana es un factor determinante en la salud física y mental, el aprendizaje y la conducta durante todo el ciclo vital (Mustard, 2000)¹⁰. "Las estructuras cerebrales le permiten al infante asimilar la experiencia del mundo que le rodea, a partir de los adultos significativos que están en contacto con él; todo este proceso de asimilación se da gracias a las numerosas conexiones entre las neuronas, las cuales se van a multiplicar rápidamente en la medida que esta estimulación se da en forma ordenada y sistemática" (Villafranca, 2003)¹¹.

De este modo, desde que el niño o niña nace (incluso desde la etapa prenatal) su cerebro comienza a establecer conexiones nerviosas (sinapsis) que se verán sustancialmente afectadas por la calidad de la experiencia y de los estímulos que reciba. Todas las experiencias sensitivas, es decir, todo lo que el niño o niña vea, escuche, toque y sienta antes de los tres años serán entonces de la mayor importancia para determinar como crece y el tipo de conexiones que hará a nivel neurosensorial.

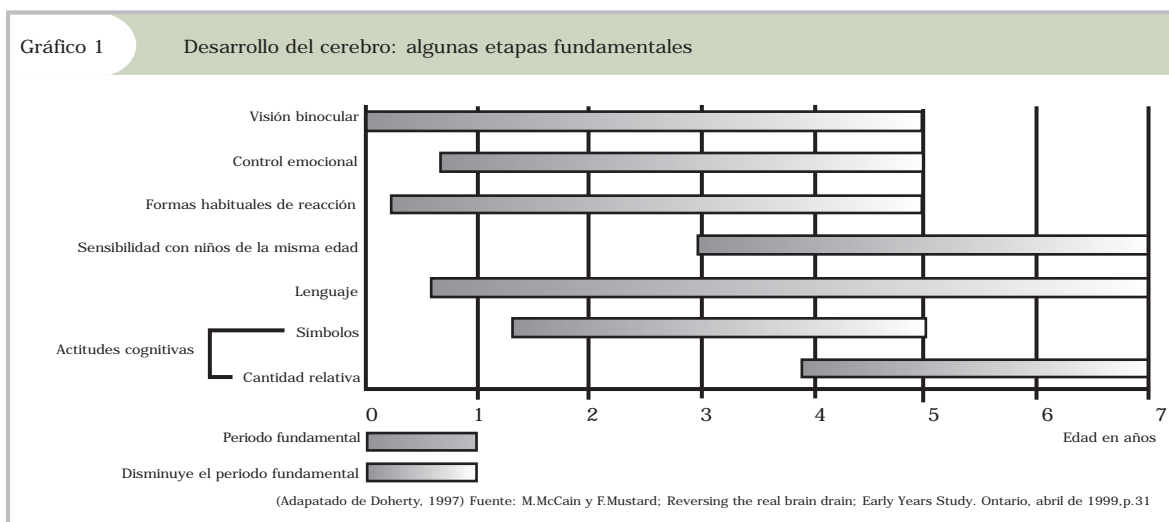
¹⁰ MUSTARD, J. F. (2003) Desarrollo infantil temprano y cerebro: Bases para la salud, el aprendizaje y la conducta a través de la vida. Presentado en la Conferencia del Banco Mundial sobre "Investigación en el futuro de nuestros niños." 10-04-2000. Washington DC. Traducción libre de Hartley, M., JUNAEB, Seminario "Intervenciones Psicosociales Oportunas".

¹¹ VILLAFRANCA, Liliana.. "La experiencia...clave del aprendizaje" - Infantes de 45 días a 12 meses de edad. III Congreso Internacional de Educación Inicial y Preescolar. Mayo 2003, Monterrey, Nuevo León, México.

Sin embargo, para lograr el máximo nivel de desarrollo cerebral que sea posible por medio de la interacción con el ambiente, es fundamental que la influencia adecuada se dé en el momento oportuno. Esto es, porque las diferentes regiones cerebrales maduran en distintos momentos, siendo cada una de ellas más sensible a distintas experiencias en periodos específicos del desarrollo, que constituyen ventanas de oportunidad para potenciar distintas capacidades (ver gráfico 1).

Como señala la investigación en neurociencias, "en el desarrollo del cerebro, junto a esa capacidad general "plástica" de aprender y memorizar, hay periodos críticos o "ventanas plásticas", pasados los cuales, si el individuo no ha tenido la relación correspondiente con su entorno, difícilmente volverá a tener la oportunidad de desarrollar ciertas capacidades". "Hoy se sabe que el desarrollo de todo ser vivo es un proceso estocástico (aleatorio), muy versátil. El dictado genético es un "proyecto" que se desarrolla por diferentes caminos, en función del "medio ambiente" en el que tenga lugar dicho proyecto" (Mora, 2000)¹². De este modo, la plasticidad del sistema nervioso en el contexto de la estimulación y aprendizaje temprano, a la vez que da cuenta de las inmensas posibilidades del desarrollo infantil, implica también que existen mayores posibilidades de que las experiencias negativas o la carencia de estímulos positivos o apropiados puedan provocar efectos graves y sostenidos en el niño o niña. "Cuando el niño o niña no es objeto del cuidado que le hace falta durante los periodos de desarrollo decisivos, o cuando sufre hambre, abusos o abandono, es posible que se vea afectado el desarrollo de su cerebro"¹³. De aquí se desprende, que es determinante para el desarrollo de la inteligencia, detectar oportunamente las posibilidades de desarrollo del niño o niña, así como los sistemas de intervención que la propician.

Gráfico 1: Desarrollo del cerebro: algunas etapas fundamentales¹⁴.



¹² MORA, Francisco, "Genes, medio ambiente y cerebro"- 23 notas y reflexiones. Adaptado del artículo homónimo en: Constitución genética y factores ambientales en Medicina. Eds: J.M. Segovia de Arana y F. Mora.. Farmaindustria. Madrid. 25-32 (2000). En <http://www.rpinternet.com.ar/archivo/29/nota02.htm>.

¹³ / ¹⁴ UNICEF, Estado Mundial de la Infancia, 2001. En: www.unicef.org.

Todo lo anteriormente señalado, evidencia la importancia fundamental que la educación parvularia tiene como primer nivel educativo al que acceden los niños y niñas; su acción oportuna, en colaboración con las madres y padres, puede favorecer que todos los niños y niñas, sin excepción, puedan crecer y desarrollarse rodeados de estímulos y experiencias enriquecedoras, en un entorno de afecto y cuidado proporcionado por los adultos a cargo de su educación y crianza. "Los niños de corta edad no necesitan juguetes costosos para desarrollarse sanamente. Necesitan algo mucho más elemental: amor, atención y un ambiente seguro y saludable. El contacto tierno del niño con quienes le crían y educan deja en su cerebro huellas que no se borrarán mientras viva"¹⁵.

¿Cómo se puede detectar en un niño o niña la presencia de discapacidad intelectual?

Ningún indicador, por sí sólo, puede ser tomado como prueba inequívoca de la existencia de una discapacidad. No hay que olvidar que el diagnóstico de discapacidad intelectual es multidimensional y debe orientarse, no simplemente a clasificar, sino a determinar los apoyos que necesita el niño o a la niña para funcionar adecuadamente en su medio. Así, la evaluación de los niños y niñas, con los instrumentos y procedimientos que se utilizan en el Centro de Educación Infantil, aportará la información inicial que permitirá que el diagnóstico pueda ser precisado y complementado por los profesionales competentes.

La clasificación por criterios diagnósticos es paralela a la clasificación funcional. Cuando en un niño o niña se observan diferencias significativas en su desarrollo en diferentes áreas (sensorio-motriz, de lenguaje, habilidades cognitivas, de socialización), respecto a sus pares similares en edad y ambiente sociocultural y lingüístico y/o, según las pautas de desarrollo utilizadas en el centro educativo, debe ser considerado inicialmente como un dato de referencia que indicará la conveniencia de observar, indagar y evaluar con mayor profundidad y/o detención. Si luego de una rigurosa evaluación pedagógica se confirma la existencia de rezagos en su desarrollo, es recomendable tener en cuenta el área o las áreas en las que el párvulo presenta dificultades (según las pautas de desarrollo de la población general) y derivarlo al especialista correspondiente. El diagnóstico e indicaciones entregadas por éstos profesionales, facilitarán configurar luego la acción educativa.

La mirada atenta sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, plantea entonces la necesidad de establecer un dialogo profesional permanente entre la familia, los especialistas del área de la salud (pediatra, neurólogo, genetista, nutricionista, kinesiólogo psicólogo clínico...) y de la educación (profesores, psicopedagogo, psicólogo educativo, profesionales de educación especial, etc.), de manera tal, que los aportes de todos ellos, permitan ampliar la comprensión del desarrollo infantil y ayuden a detectar oportunamente los factores de riesgo biológico y ambiental, y a los niños y niñas que presentan rezagos en su desarrollo.

¹⁵ UNICEF, Estado Mundial de la Infancia, 2001. En: www.unicef.org/spanish/sowc01/short_version/page1.htm.

¿Cómo se debe abordar la evaluación cuando existen sospechas de discapacidad intelectual en un niño o niña?

Es importante que todo el proceso orientado a confirmar un diagnóstico pedagógico, sea comunicado desde el principio a las autoridades del centro de educación parvularia. Asimismo, se debe intentar que la información recabada sea luego analizada con el resto del equipo del centro educativo.

Para dicha evaluación se sugiere tomar en cuenta lo siguiente:

- Establezca con el niño o niña un vínculo personal que le permita realizar la valoración individual de su desarrollo y aprendizaje, en un contexto lo más familiar y natural posible para él o ella y en contacto con sus pares.
- Valore las áreas de cognición, lenguaje, motricidad, capacidad social, entre otras, de manera estructurada y en relación con los aprendizajes esperados para ambos ciclos de la educación parvularia. Determine también las capacidades que presenta el niño o niña, no sólo sus dificultades.
- Realice observaciones no estructuradas o semi-estructuradas en contextos naturales (si es necesario cuente con la presencia de la madre). Desde los aprendizajes esperados, determine los aprendizajes no logrados por el niño o niña, según las habilidades, conocimientos y actitudes que manifieste.
- Obtenga información de la familia, relativa tanto a aspectos del crecimiento y desarrollo del niño o niña, como de antecedentes o variables familiares que puedan estar influyendo en este desarrollo. Un niño o niña, por ejemplo, podría manifestar dificultades, debido a una inhibición emocional extrema como consecuencia de una situación de violencia intrafamiliar.
- Si es posible, recoja antecedentes médicos o pedagógicos anteriores, para orientar y complementar sus observaciones y establezca contacto con los profesionales que atienden o han atendido al niño o niña, para coordinar esfuerzos. Si no es atendido/a, derive al consultorio o centro de salud correspondiente.
- Además de los valores psicométricos o cuantitativos que pudiera obtener a través de la aplicación de instrumentos de evaluación, es muy importante que describa cualitativamente los comportamientos, actitudes y habilidades que manifiesta el niño o niña en diferentes contextos.
- A partir de la descripción del desarrollo del niño o niña en diferentes áreas y tomando en cuenta las variables contextuales que lo favorecen o dificultan, defina el conjunto de necesidades de aprendizaje y los apoyos individuales que requiere.
- Elabore un informe descriptivo, señalando las propuestas educativas que se traducirán finalmente en el Plan Individual de trabajo.
- Mantenga contacto permanente con los padres y profesionales de apoyo, para favorecer el trabajo colaborativo¹⁶ y el seguimiento de las acciones que se emprendan.

¿Qué tipo de información se debe obtener de la familia que ayude a la detección oportuna?

Sin duda, la familia posee detallada y valiosa información respecto al desarrollo y comportamiento de sus hijos e hijas y juega un papel fundamental para prevenir y detectar dificultades en el desarrollo. No obstante ello, la detección de rezagos en el desarrollo de los niños y niñas, se produce mayoritariamente fuera del medio familiar. Esto sucede porque, generalmente, la familia no tiene las herramientas y/o los parámetros de comparación que los especialistas de la salud o la educación manejan en sus respectivos ámbitos, o también, porque a menudo, los padres no logran tener con sus hijos o hijas la distancia afectiva necesaria para percibir en ellos o en ellas dificultades en su desarrollo.

Los centros de educación inicial, por la relación cotidiana que establecen con los párvulos y sus familias, constituyen en este sentido una instancia privilegiada para favorecer por un lado, que los padres y madres proporcionen la información que poseen acerca de las características del desarrollo de sus hijos e hijas; y por otro, para facilitar que los padres y madres puedan ampliar sus conocimientos acerca del desarrollo infantil, identificando los factores de riesgo y protectores, que les permitan observar con mayor atención e intervenir en pos de un mejor desarrollo de sus hijos e hijas a medida que crecen. Por ello, las entrevistas y conversaciones oportunas con la familia, ayudarán a descubrir, verificar o aislar posibles factores que puedan estar condicionando en el niño o niña algún rezago en su desarrollo.

Aspectos que se sugiere abordar con la familia en la entrevista de detección:

- Antecedentes familiares: Hitos importantes en el desarrollo de otros miembros de la familia como padres, hermanos, por ejemplo, a qué edad dijeron sus primeras palabras, lograron la marcha independiente, controlaron esfínteres, entre otros.
- Condiciones en el curso del embarazo: estado físico y emocional de la madre, relativas al control médico, ingesta de medicamentos, alcohol, drogas, exámenes específicos, duración, entre otros.
- Condiciones del parto: normal, con fórceps, cesárea, etc.
- Tipo de interacción y personas al cuidado del niño/a en el hogar.
- Antecedentes de salud del niño o niña: enfermedades (pestes u otras), accidentes o traumas, etc.
- Antecedentes del desarrollo del niño o la niña desde el periodo de recién nacido hasta la edad actual.
- Información a la familia respecto al desarrollo esperado en los párvulos.

Es importante también, conocer el contexto sociocultural y lingüístico, así como la idiosincrasia¹⁷ de la familia con la que el niño o niña crece, y tenerlo como marco para la comprensión y descripción de su comportamiento.

¹⁶ Entendiendo trabajo colaborativo como procesos intencionales de un grupo para alcanzar objetivos específicos, más herramientas diseñadas para dar soporte y facilitar el trabajo. En: http://es.wikipedia.org/wiki/Trabajo_colaborativo.

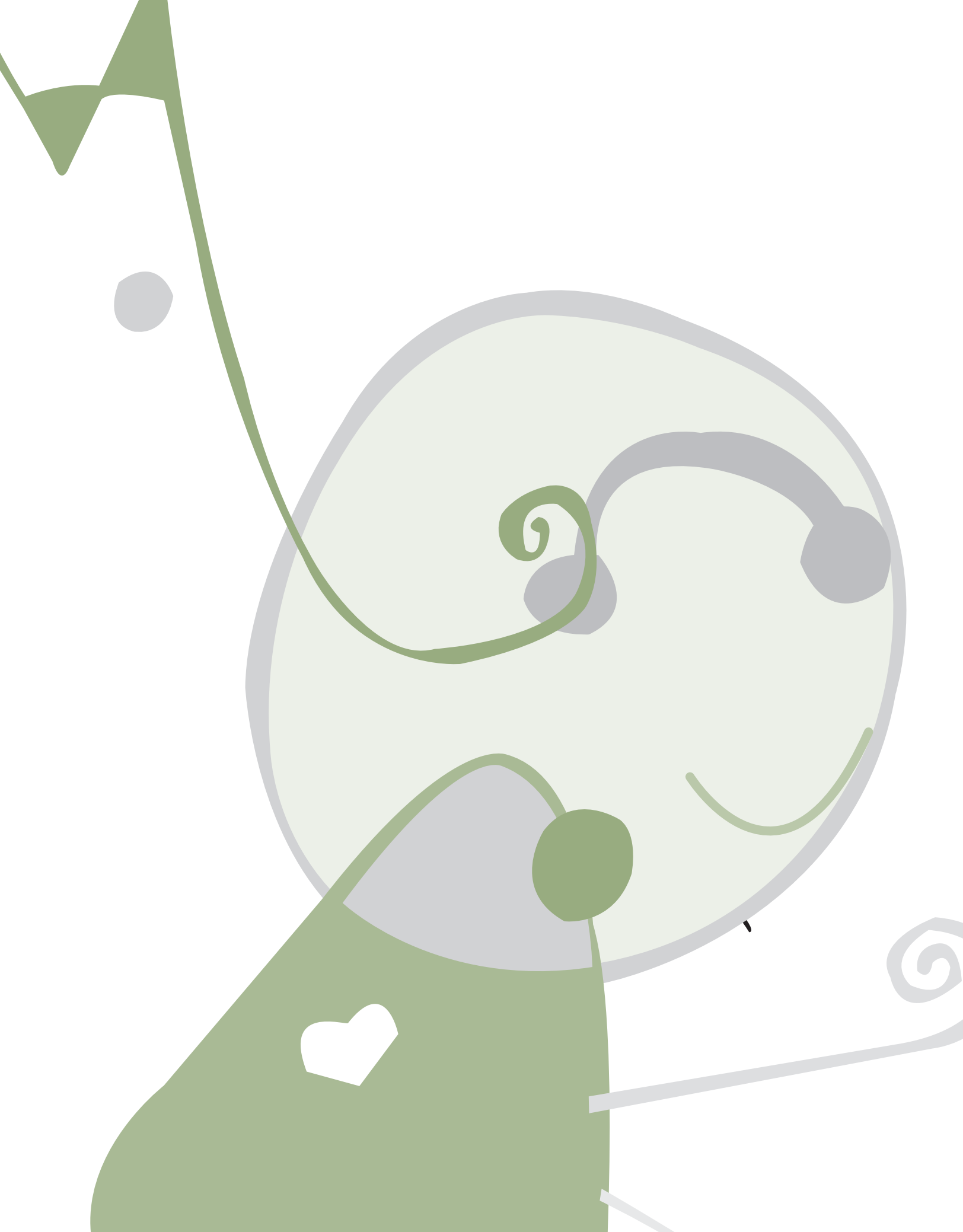
¹⁷ Idiosincrasia: Rasgos, temperamento, carácter, etc., distintivos y propios de un individuo o de una colectividad. Diccionario de la Real Academia Española, 22ava edición, 2001. En <http://buscon.rae.es/draeI/>

¿Qué hacer si la evaluación pedagógica confirma que un niño o niña presenta rezagos en el desarrollo?

Una vez que se tengan los registros y evidencias necesarios (evaluación diagnóstica), es recomendable que se planifique una entrevista con los padres o adultos responsables del párvulo, para señalarles la inquietud existente y sugerir la evaluación del niño o niña por los profesionales que corresponda. En este caso, se recomienda el pediatra, quien será el que remita u oriente a la madre o al padre, a los profesionales especializados.

A fin de no angustiar innecesariamente a la familia, es de suma importancia que se comunique con cautela los hallazgos. Por ello, se debe enfatizar que se está sólo ante una sospecha, hablar en términos relativos y utilizar expresiones como, por ejemplo, "me ha llamado la atención que Martina, en ocasiones, no responde a las instrucciones, es excesivamente dependiente del adulto, sus períodos de atención son breves y cuesta que finalice sus trabajos. Por lo que sería recomendable que otros profesionales evalúen su desarrollo". Mediante frases de este tipo, se podrá señalar a la familia la inquietud sobre una posible dificultad, invitando a explorar con mayor detalle. Se sugiere no utilizar expresiones absolutas que afirmen en forma taxativa la presencia de dificultades, tales como "discapacidad intelectual", o "retraso". Se debe recordar que se está sólo ante una sospecha y que el diagnóstico se corroborará a partir de un conjunto de antecedentes.

El aporte de los diferentes especialistas va a beneficiar al niño o a la niña, según sea la etiología o factores causales de la discapacidad intelectual, por ej., será el neurólogo infantil quien podrá determinar según la edad del niño o niña, la necesidad y dosis adecuada para apoyar con fármacos ante crisis convulsivas; el endocrinólogo, junto al nutricionista, abordarán diferentes aspectos de una dieta, si el problema de base es un daño metabólico; la consulta con el psicólogo puede orientar en estrategias para favorecer el trabajo educativo, etc. De aquí la importancia de trabajar en equipo, con la familia y con los profesionales involucrados.



SEGUNDA PARTE

1. Respuestas educativas para niños y niñas que presentan NEE asociadas a discapacidad intelectual

Preparar el contexto escolar, implica implementar las medidas y recursos de apoyo de diverso tipo, que el niño o la niña requieren para aprender y participar con igualdad de oportunidades. Esto es de gran importancia, para que las dificultades que presente, tengan menor influencia en su proceso de aprendizaje. La idea entonces, es identificar y minimizar los efectos negativos de aquellos elementos, denominados "barreras"¹⁸, que pueden dificultar el éxito de dicho proceso. Así por ejemplo, deben considerarse los aspectos más generales del establecimiento; los espacios específicos donde se intencionan la mayor parte de los aprendizajes; las redes de apoyo del entorno inmediato; la familia; entre otros aspectos.

Para profundizar en esta dirección, el análisis se centrará a continuación, en disminuir las barreras del contexto escolar, favoreciendo con ello, la participación y el aprendizaje de los niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad intelectual.

¿Cómo preparar el contexto educativo para dar respuestas de calidad a la diversidad y a las NEE?

Aspectos relacionados con el establecimiento en su conjunto:

- Revisar y ajustar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en conjunto con las autoridades y con la comunidad educativa, para acoger y dar respuesta a las NEE de los niños y niñas. Esto implica, entre otras cosas, incorporar profesionales de apoyo, implementar los espacios con los recursos materiales que sean necesarios, crear redes interinstitucionales, favorecer la participación de las familias en el proyecto, entre otras acciones.
- Informar a toda la comunidad educativa acerca del programa de integración y apoyo a las NEE, con y sin discapacidad, de la escuela o centro, mediante paneles, boletines, revistas u otros medios de comunicación del establecimiento, destacando por ejemplo, la participación de niños y niñas integrados en las actividades de su curso y del centro.

¹⁸ El concepto de "barreras para el aprendizaje y la participación" es utilizado actualmente como alternativa al de necesidades educativas especiales en tanto enfatiza la responsabilidad del ambiente para propiciar o impedir los cambios orientados hacia la inclusión. En esta guía utilizamos el concepto barrera de manera más amplia al propuesto por Ainscow, Mel.

- Realizar charlas y otras acciones de comunicación interna destinadas a informar e involucrar positivamente a todos/as los/las miembros de la comunidad educativa (educadoras, administrativos/as, niños/as, auxiliares, personal de aseo, etc.), respecto al programa de integración y la apertura de la escuela o centro para atender las NEE.
- Entregar apoyos y herramientas para atender las NEE, incorporándolo en el plan anual de capacitación del equipo del centro.
- Adaptar los instrumentos internos de manejo de información, como fichas, pautas de observación o de entrevista, anamnesis u otras, para que recojan los antecedentes necesarios para trabajar con los niños y niñas que presenten NEE, y sus familias.
- Promover una relación positiva y natural con los niños y niñas que presentan NEE, de parte de todos/as los/las integrantes del centro, docentes, pares, padres y apoderados, facilitando que sean visualizados desde la perspectiva de sus fortalezas y posibilidades de desarrollo, más que de sus dificultades educativas, evitando así, la sobreprotección, la compasión, el rechazo, u otro tipo de barreras actitudinales.
- Fomentar en los niños y niñas con NEE, conductas de autonomía e independencia, brindando el apoyo estrictamente necesario para su normal desenvolvimiento y protección de su seguridad, en el jardín o en la escuela.
- Prevenir situaciones de riesgo, anticipándose a los peligros a los que pueden estar expuestos los párvulos, tanto en el ámbito físico (elementos cortantes, enchufes a su alcance...), como social (agresiones, abuso, etc.), generando condiciones seguras para ellos/ellas. Esto es especialmente importante para aquellos que presentan discapacidad.
- Favorecer la interacción y comunicación con los niños y niñas con NEE, procurando que diversos miembros de la comunidad educativa, se capaciten para ello. Por ejemplo, en aquellos establecimientos educacionales en donde varias personas ha aprendido lengua de señas, niñas y niñas con dificultades auditivas se han sentido mucho más incluidos en su comunidad.
- Trabajar en colaboración con el profesor/a de educación especial. Si el centro de educación no cuenta con este apoyo, gestionar maneras de conseguirlo, recurriendo por ejemplo, a escuelas especiales cercanas, escuelas de lenguaje u otras instituciones que posean este recurso.
- Trabajar en equipo, compartiendo permanentemente con otros/otras colegas, información actualizada acerca del desarrollo de los niños y niñas integrados.
- Eliminar las barreras sociales que limitan y condicionan la participación de los niños y niñas con NEE en las distintas actividades programadas dentro y fuera del establecimiento educacional. Propiciar la incorporación de ellos y ellas en paseos recreativos, salidas pedagógicas, excursiones, etc., evitando conductas de sobreprotección y temor de que les pueda suceder algún evento no deseado (accidente).

Por ejemplo, lleve adelante iniciativas como la siguiente:

En la sala de profesores o de reuniones del jardín o colegio, dedicar un espacio exclusivo dentro del panel de informaciones o comunicaciones, para exponer las metodologías, adaptaciones y recursos pedagógicos utilizados por docentes u otras personas de la comunidad educativa, para disminuir las barreras existentes para la atención de la diversidad en el establecimiento.

Destacar esta información también en algún Diario Mural del establecimiento, visible tanto para los apoderados y personas externas al centro de educación parvularia como para los otros niveles educativos dentro de la escuela.

Aspectos relacionados con el espacio físico:

Tomar en cuenta las siguientes recomendaciones puede facilitar el aprendizaje y la participación de los niños y las niñas que presenten NEE, minimizando las barreras del espacio físico:

El espacio de la sala de clases requiere de algunas consideraciones que se deben tener presentes:

- Asegurarse de mantener todos los espacios preparados con una selección de mobiliario y materiales acorde a las edades y características de los niños y niñas.
- Las salas deben estar alejadas de ruidos externos que dificulten la atención y concentración del niño o niña. Por ejemplo, evitar salas orientadas hacia calles que tienen gran afluencia de locomoción colectiva.
- Un aula bien iluminada, con luz natural en lo posible, favorecerá la discriminación visual de niños y niñas que presentan NEE.
- El apoyo de material visual en paredes, especialmente aquellos que señalen el itinerario de trabajo, favorece la orientación y comprensión temporal, teniendo cuidado de no saturar el ambiente.

En general, si los niños o niñas no presentan otra discapacidad asociada, no requerirán adecuaciones especiales del espacio físico, más allá de las necesarias de considerar cuando se trata de párvulos, ya sea de primero o segundo ciclo.

¿Cómo trabajar con la familia para favorecer el aprendizaje y participación de todos los niños y niñas?

El trabajo a realizar con los padres y apoderados plantea el desafío de conseguir la mayor participación de todos y todas en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas. Sin embargo, debido a que existen algunas temáticas que son específicas de las familias de niños o niñas que presenten NEE, es importante considerar que, en ocasiones, se requerirá trabajar específicamente con las familias de los niños y niñas con discapacidad intelectual, en algunos temas, tales como beneficios legales, información sobre apoyos específicos, instituciones que ofrecen servicios especializados, entre otros, que puedan surgir de las propias familias.

Es importante que cada educador/a de paso a su creatividad, para desarrollar actividades para trabajar con las familias de su centro educativo, de acuerdo a sus necesidades y características propias. Se recomienda que estas actividades se trabajen con las familias en formato de taller y se utilice para ello las instancias que otorgan las reuniones de padres y apoderados.

Recuerde, cuando trabaje con las familias, destacar siempre que también existen diversas formas de constituir familia. Que cada familia tiene sus propias normas y costumbres, pero que lo más importante y común en todas ellas, es su capacidad para entregar a quienes la componen (especialmente a los niños y niñas), resguardo, apoyo y amor incondicional.

Como se señaló, existen algunas temáticas que son más relevantes para las familias de los niños y niñas que presentan NEE, que indica la conveniencia de trabajar, ocasionalmente, con ellas como grupo o en forma individual. Esto, con el objetivo de entregarles recursos específicos para fortalecer su rol y establecer la coordinación necesaria para que las acciones en el hogar vayan en el mismo sentido que en el centro educativo.

Así, el trabajo con las familias de estudiantes con NEE asociada a discapacidad, debiera considerar tres aspectos centrales:

- Entregar herramientas concretas para apoyar su labor en la crianza del hijo o hija con discapacidad, como por ejemplo, la importancia que tiene para el niño o niña con discapacidad intelectual (tomando en cuenta sus posibilidades y el tiempo que se requiere para lograrlo), poder desarrollar actividades de manera autónoma, por mínimas que estas sean.
- Desarrollar un vínculo que propicie el trabajo colaborativo y la contención emocional a los padres, y
- Entregar información específica relacionada con la discapacidad intelectual.

Algunas orientaciones a tener en cuenta:

Los padres y las madres de los niños con NEE, se encuentran muchas veces desinformados y carentes de una adecuada red social de apoyo. Asegúrese de desarrollar con la familia un vínculo positivo que facilite la percepción del centro como un espacio de acogida. Para ello intente, entre otras estrategias, intercambiar diariamente con la familia sus impresiones acerca del niño o niña, centrándose siempre en las potencialidades y/o avances que van sucediéndose.

- Recuerde que la crianza de un hijo o hija con algún déficit o discapacidad no es fácil y muchos padres y madres se sienten abrumados por las tareas que día a día esto les implica. Bajo estas circunstancias, en la relación con ellos, es recomendable propiciar la contención, la capacidad de escucha, y fortalecer un vínculo de confianza capaz de acoger los sentimientos negativos propios de un proceso gradual de aceptación.
- Sea claro/a con los padres y madres respecto a qué esperar de la educación de su hijo o hija. Es necesario derribar mitos y prejuicios que limitan el aprendizaje del niño o la niña, a la vez que no crear falsas expectativas. Mantenga una relación constante y fluida con ellos e infórmeles de manera oportuna el Plan de Apoyos a implementar y los logros que va alcanzando el niño o niña.
- No culpabilice a los padres, ni centre su explicación en la falta de responsabilidad, cariño o motivación de ellos, si exhiben un bajo nivel de compromiso con el proceso educativo de su hijo o hija. Estas ideas no le ayudarán a establecer la necesaria colaboración con la familia. Tome en cuenta que la presencia de dificultades en diferente grado, a veces es un hecho difícil de aceptar para los padres.
- Diseñe una propuesta de acciones de apoyo mutuo entre las familias de niños y niñas con N.E.E, como una forma de acoger y compartir situaciones comunes.
- Proponga que los padres lleven el diario de vida del hijo o hija, con registros, donde ellos puedan dejar constancia de los logros y dificultades del niño o niña (opcional registros fotográficos o filmaciones), lo que además de aportar al trabajo evaluativo conjunto, facilitará en los padres y madres sentimientos de satisfacción por los logros alcanzados por sus hijos e hijas.
- Pida a los padres y madres que expresen frecuentemente sentimientos positivos y de aceptación a sus hijos e hijas, y que destaquen sus logros.
- Estimule a los padres y madres a interactuar y comunicarse con su hijo e hija buscando las situaciones, estrategias y medios más adecuados para hacerlo. Una comunicación más fluida con el niño o niña facilitará sentimientos de mayor apego y satisfacción de los padres con su hijo/a.
- Oriente a los padres y madres para que incentiven la autonomía de su hijo o hija en diferentes ámbitos, indicándoles la necesidad de otorgar posibilidades para que actúe por sí mismo/a y aprenda a partir de sus propias experiencias, evitando resolverle de forma rápida, cómoda y segura, todas las situaciones a las que el niño o niña se enfrenta diariamente.

¿Cómo trabajar con la comunidad para incluir a los niños y niñas con NEE, asociadas a discapacidad intelectual?

Se entiende por entorno comunitario, el sector o lugar en dónde está inserto el jardín o la escuela, con sus recursos humanos, sociales, políticos, culturales, económicos, educativos, religiosos, etc., y donde se desenvuelve y desarrolla una comunidad humana a la que pertenecen la mayoría de los niños o niñas del centro educativo, y sus familias.

Para que el proceso educativo que se lleva adelante sea significativo, debe realizarse en estrecha conexión con el espacio comunitario, aprovechando todos los recursos y oportunidades de aprendizaje que ofrece para optimizar la respuesta educativa para los niños y niñas. Básicamente, se trata de realizar acciones destinadas a informar y sensibilizar respecto al tema de la inclusión en la escuela y utilizar los recursos humanos y materiales disponibles en la comunidad para apoyar este proceso, posibilitando a la vez, que la escuela sea un espacio de participación y de desarrollo para todos/todas.

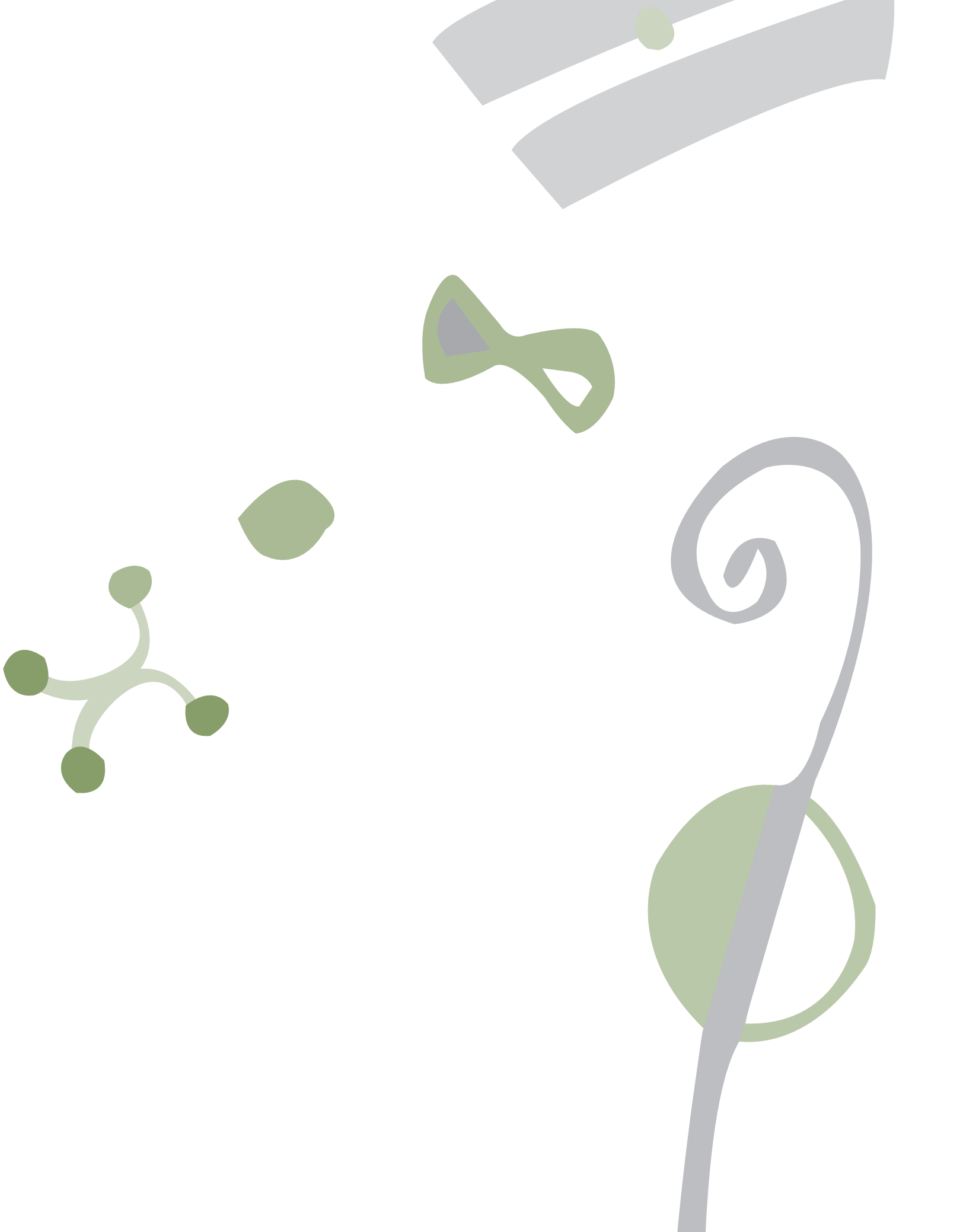
Algunos ejemplos:

Instalar el tema de la valoración de la diversidad como parte del Proyecto Educativo.

Para ello, se puede incorporar en la rutina diaria, semanal o mensual, diferentes elementos que contribuyan a destacar la presencia y el valor de las diferencias entre los niños y niñas. Por ejemplo, destaque las diferencias de los aportes individuales en cada actividad que se realice. Considere también la utilización de conceptos y términos favorecedores de este valor en el discurso presente en todas las conversaciones, exposiciones y otras rutinas de la vida diaria del centro educativo.

A fin de enfatizar aún más esta orientación, se pueden organizar también actividades de carácter más focalizado, tales como, realizar la “semana de la diversidad”, invitando a participar de esta actividad a vecinos y vecinas, representantes de instituciones, organizaciones, asociaciones comunitarias, empresarios, trabajadores, entre otros actores sociales, abriendo de este modo el establecimiento a la comunidad y desarrollando vínculos estratégicamente recíprocos de colaboración e interacción.

A modo de sugerencia, para una actividad de este tipo se pueden realizar además, muestras de trabajos o actividades de los niños y niñas, destacando la riqueza de trabajar en la diversidad, reportajes o entrevistas realizados por los mismos niños y niñas acerca de la diversidad presente en el barrio; exposiciones o mesas redondas con actores del barrio (personas de otros países, etnias o con discapacidad; dirigentes deportivos, miembros de la junta de vecinos, comerciantes, etc.), para dialogar acerca del tema, entre muchas otras.



2. Orientaciones para la organización y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje

El trabajo con la diversidad desde una perspectiva inclusiva, implica el diseño de respuestas educativas flexibles y/o adaptables en función de las características específicas de cada niño o niña, particularmente de aquellos que presentan NEE.

No obstante lo anterior, al igual que con todos los párvulos, el trabajo con niños y niñas con NEE asociadas a discapacidad intelectual, debe considerar siempre como marco general para la organización y planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, el contexto que entregan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. En este sentido, la atención de la diversidad no implica diferencias desde el punto de vista curricular, sino que, por el contrario, el objetivo consiste más bien en lograr un trabajo, que inserto dentro del marco que definen estas bases curriculares, considere todas las adaptaciones que se requieran para lograr la mayor participación y aprendizaje posibles. Estas adaptaciones se realizarán teniendo en consideración las características específicas que presenta cada estudiante, tal como se vio en la primera parte de la guía.

Existen diferentes aspectos que son susceptibles de ser adaptados para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje. Dependiendo de las características de los niños y niñas, las adaptaciones se pueden enfocar en elementos relacionados directamente con las BCEP, como también pueden estar orientadas a modificar el espacio educativo, incorporando algunos implementos que facilitarán, en condiciones más igualitarias, el acceso de los párvulos con NEE al proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la primera alternativa, hay diferentes medidas de flexibilización para lograr una mayor adecuación del currículum a las características de cada niño a niña. Por ejemplo, se puede graduar el nivel de complejidad de las actividades; priorizar determinados aprendizajes más relevantes para determinado niño o niña; flexibilizar los tiempos definidos para su logro; diseñar actividades en que se presenten los contenidos a través de distintas modalidades sensoriales; introducir algunos nuevos aprendizajes esperados en función de las necesidades específicas de comunicación del párvulo, entre muchas otras posibilidades.

Respecto de aquellas adaptaciones que facilitan el acceso, en ocasiones es necesario tomar algunas sencillas medidas como el uso de material de mayor tamaño para facilitar la manipulación; o el empleo de recursos técnicos, como el uso de un computador, para facilitar la escritura para niños y niñas que presentan dificultades de coordinación motora, entre otras. Finalmente, en relación con los materiales, es probable que en muchas ocasiones se deban adaptar elementos o crear recursos propios para estimular su exploración, reconocimiento y la interacción lúdica.

A continuación, se verán una serie de principios generales que orientan la realización de cualquier adaptación que se requiera. Luego, siguiendo éstos, se entregan algunos ejemplos y sugerencias concretas de actividades y sus respectivas adaptaciones. El propósito de este material, es apoyar la organización y planificación del trabajo diario con los niños y niñas que presentan N.E.E asociadas a discapacidad intelectual y servir de modelo para ser replicado y/o como punto de partida para la generación de otras propuestas.

Orientaciones generales para el diseño de la respuesta educativa

En relación con	Respuestas educativas
Capacidad de retención de la información (memoria inmediata)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ofrecer experiencias de abordaje multisensorial, donde el niño o niña interactúe con elementos que le aporten experiencias desde los diversos órganos de los sentidos. ▪ Cautelar el riesgo de respuestas mecánicas, intencionando las preguntas abiertas, procurando además que el niño o niña generalice a otros contextos las respuestas adquiridas.
Ritmo de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir la experiencia de aprendizaje que se va a trabajar, de manera que el niño o la niña conozca lo que se va a hacer y lo que se espera de ellos. ▪ Secuenciar las tareas desde lo más fácil a lo más complejo, de lo familiar y conocido a lo menos conocido o nuevo. ▪ Dar los apoyos necesarios, si es necesario usar material complementario, dar ayuda verbal o física según fuese necesario para el niño niña. ▪ Posibilitar actividades que sean trabajadas en conjunto con el grupo de pares. Ajustar las tareas a los tiempos de ejecución y ritmo de aprendizaje de cada niño/a.
Adquisición de orientación espacial y temporal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar estimulación vestibular desde los primeros meses. ▪ Partir siempre desde lo significativo para el niño. ▪ Ofrecer experiencias psicomotoras, apoyando su ejecución con conceptualizaciones claves (me paro, me siento, subo el pie...) ▪ Trabajar utilizando los contrastes, al enseñar nociones espaciales o temporales. Partir con dos nociones, en lo posible antagónicas, por ejemplo: arriba-abajo, adelante-atrás, que el niño o niña pueda vivenciar y experimentar corporal y/o gestualmente, a medida que se incorpora la conceptualización.
Tiempos de atención y concentración	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Considerar los tiempos reales de atención y concentración de cada niño o niña. ▪ Dar más tiempo para la realización de las actividades, reiterando las instrucciones cada cierto periodo. ▪ Seleccionar los estímulos visuales y auditivos que sean más atractivos para cada niño o niña, considerando cantidad, calidad y variedad. ▪ Dar la oportunidad de vivenciar por contraste (movimiento y reposo, acción y descanso) para reconocer en sí mismo/a estos estados y potenciar el autoconocimiento.

En relación con	Respuestas educativas
Adquisición y desarrollo del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crear la oportunidad de interacciones comunicativas verbales y no verbales, entre adulto-niño(a) y niño(a)-niño(a). ▪ Dar un tiempo y un espacio para el desarrollo comunicativo, evitar la saturación de estímulos sonoros, dar tiempos de trabajo en silencio, crear la necesidad de que el niño o la niña se comuniquen. ▪ Estimular la audición, con diferentes recursos, dando la posibilidad de que el niño se familiarice con los sonidos que escucha y que luego, los relacione. Partir por los sonidos que emite con su cuerpo (hacer sonidos con la boca, aplaudir, “golpear” la barriga, etc), luego utilizando objetos familiares y de uso cotidiano, para finalmente, incorporar instrumentos. ▪ Relacionar la palabra con acciones, por ejemplo, nombrar los utensilios de comida mientras se muestra la acción de comer, en el contexto de la casa o del jardín infantil; el cepillo de dientes con la acción de cepillárselos en el baño, etc. ▪ Crear momentos de intimidad comunicativa, por ejemplo, invitar al niño o la niña a un espacio tranquilo y leerle cuentos en voz baja o cantarle una canción de su agrado. ▪ Promover la funcionalidad del lenguaje por sobre los automatismos verbales. ▪ Incorporar el apoyo a través de gestos, expresión facial y corporal, teniendo en cuenta que siempre debe estar presente el apoyo verbal.
Desarrollo Perceptivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mostrar variedad de objetos instando al descubrimiento de posibilidades de uso, función, entre otras, utilizando las diferentes vías perceptivas. ▪ Asociar características de los objetos a nivel concreto, gráfico y verbal, por ejemplo, mostrar las láminas y luego realizar las acciones.
Capacidad de imitación de conductas sociales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generar instancias que propicien el trabajo con modelos sociales claros y pertinentes, acordes al contexto familiar y social. ▪ Establecer normas claras y consensuadas, extensivas al trabajo en el hogar y en la comunidad.

Sugerencias prácticas para la adaptación de la respuesta educativa

A continuación, se ofrecen algunos ejemplos de actividades adaptadas que muestran de qué forma se concretizan los principios orientadores propuestos previamente. Estas actividades se encuentran agrupadas para cada ciclo definido por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, y están asociadas además a un determinado aprendizaje esperado. Es importante considerar que si bien estas actividades y sus recomendaciones se encuentran asociadas sólo a un aprendizaje, cada una de ellas puede ser tomada en cuenta para el logro de más de un aprendizaje en particular.

Orientaciones técnico-pedagógicas para trabajar con niños y niñas de 0 a 3 años

Ámbito personal y social

NUCLEO: Autonomía.

- **Aprendizaje esperado:** Descubrirse a sí mismo a través de la exploración sensorio motriz de su cuerpo y el de los otros, diferenciando gradualmente a las personas y los objetos que conforman su entorno más inmediato.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE: “Conociendo el espacio que me rodea”	RECOMENDACIONES PARA ADAPTAR LA ACTIVIDAD:
<p>Inicio: La educadora ubica una serie de juguetes atractivos al alcance del bebé, quien puede estar sentado en su coche o cuna, incentivándolo para que explore y se familiarice con ellos.</p> <p>Desarrollo: La educadora va mostrando uno a uno los juguetes, mencionando su nombre e invitando a la exploración. Va pidiendo al bebé que le pase uno a uno los juguetes, felicitándolo cuando lo hace.</p> <p>Cierre: La educadora mostrará la caja con los materiales y los dejará en una repisa a la altura y vista de los niños, que ya se desplazan libremente, de manera que los usen en forma autónoma en otra oportunidad. Se sugiere que la educadora converse con la madre o persona a cargo del niño, a fin de que ella realice juegos de este tipo en su hogar.</p> <p>Evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elige un objeto, juguete o caja para jugar. 2. Nombra los objetos con los que juega. 3. Entrega el juguete u objeto si la educadora se lo solicita. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Al momento de elegir los juguetes para realizar la actividad, preocuparse de que éstos, en lo posible, emitan sonidos y sean de colores fáciles de distinguir, especialmente si el niño o niña posee algún problema visual. ▪ Use el sonido, la textura y el movimiento de los juguetes u otros objetos como fuente de atracción, moviéndolos, golpeando unos con otros, facilitando que el niño los toque. ▪ Utilice pocos juguetes u objetos, al menos en un comienzo, y deje que el niño o la niña se familiarice con ellos. ▪ Repita esta actividad en días posteriores, preocupándose de escoger los mismos juguetes. Observe la respuesta del niño o niña e incorpore poco a poco juguetes u objetos nuevos. ▪ Verbalice los nombres de los objetos que pone ante su vista, mediando para que los toque y explore con la mayor cantidad de sentidos posibles: que los vea, los escuche, los toque, los chupe (cuidando siempre que sean juguetes u objetos que no sean tóxicos o con los que se pueda hacer daño). ▪ Ponga atención a los juguetes u objetos ante los que el niño o niña manifiesta mayor interés e intente determinar a qué características de éste reacciona.

Ámbito relación con el medio natural y cultural

NUCLEO: Relaciones lógico matemáticas y cuantificación

■ **Aprendizaje esperado:** Establecer las primeras relaciones espaciales con los objetos y personas con que interactúa, percibiendo la función de su cuerpo y las relaciones lejos-cerca, dentro-fuera, encima debajo.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE: “Guardemos nuestros juguetes”	RECOMENDACIONES PARA ADAPTAR LA ACTIVIDAD:
<p>Inicio: Se ofrecerá a los niños y niñas jugar libremente con juguetes diversos como bloques, muñecos, animales de plástico o peluches, libros multi-sensoriales, lápices y papeles. La educadora les muestra cajas que tienen dibujado y/o pegado un juguete sobre su tapa.</p> <p>Desarrollo: Se invita a los niños/as a guardar los juguetes cuando haya declinado su interés. Se les muestran las cajas y se les pide que pongan los juguetes “adentro”, enfatizando “mira, este está afuera de su caja ¿Lo ponemos adentro? ¿Cuál será su caja? ¿La que está encima de la mesa o debajo de la mesa?”</p> <p>Cierre: Se mostrarán las cajas llenas con los objetos y junto con los niños y niñas se guardarán en un lugar a su altura y vista para ser utilizadas en otra ocasión. Se invita a los niños/as a observar la sala ordenada, con todos los juguetes dentro de sus cajas.</p> <p>Evaluación: 1. Señala el objeto cuando se le pide, después que el adulto le da una pequeña pista o referencia. 2. Señala el objeto cuando se le pide, sin necesidad de ayuda por parte del adulto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ofrecer experiencias psicomotoras, apoyando con conceptualizaciones claves. ■ Realizar juegos psicomotores donde el niño o la niña vivencie en sí mismo/a, el estar dentro de..., fuera de..., encima..., lejos de..., cerca..., antes de trabajar con objetos donde él o ella deban aplicar los conceptos. ■ Trabajar utilizando los contrastes, por ejemplo, entre los juguetes que debe guardar en una u otra caja. ■ Pasar una caja al niño para que ponga juguetes adentro, en un principio cualquier tipo de juguete, sin clasificar necesariamente, luego se le puede estimular para que los saque uno a uno o que los bote como un juego y que los vuelva a guardar, ayudándole con verbalizaciones.

Considere algunas recomendaciones generales que pueden servirle para la adaptación de cualquier actividad de este tipo:

- Cautele que la organización del medio (ubicación de materiales, objetos, personas) ayude y facilite las interacciones.
- Apoye el conocimiento de su cuerpo, siempre resguardando que lo haga con cuidado hacia sí mismo/a y hacia las otras personas, explicándole por ejemplo, cómo hay que abrazar o tocar con cuidado. Utilice un espejo para ayudarle a reconocer su imagen y la de los demás.
- Es importante mostrarle cómo ejecutar las acciones y verbalizar permanentemente lo que se hace: “me toco el pelo”, “me acerco a Juanito y lo abrazo así”, etc, para atraer la atención del niño o niña y relacionar las acciones con sus conceptos.
- Recuerde que los niños con discapacidad intelectual necesitarán más tiempo y más repeticiones para realizar la actividad. Repita más de una vez las mismas preguntas para que lo incorpore.
- Genere instancias que propicien el trabajo con modelos sociales. Permita que los otros niños o niñas le sirvan de modelo frente a lo que tiene que hacer.
- No olvide lo importante que es crear momentos de intimidad comunicativa, por ejemplo invitar al niño o niña a mirar libros con imágenes conocidas.
- Estimule la audición hablándole con lentitud, relacionando las palabras con lo que toca. Por ejemplo ¿quieres el oso? mostrándoselo. ¿tú, Juanito/a quieres el oso?
- Todas las veces que sea posible, póngase a la altura física del niño o niña cuando le hable, de tal modo que él/ella pueda ver su cara. Estimule a que le mire.

Orientaciones técnico pedagógicas para trabajar con niños y niñas de 3 a 6 años

Uno de los aspectos fundamentales que se debe enfatizar en este periodo es la preparación para el desarrollo de la lectura y escritura y el desarrollo personal y autonomía para favorecer su proceso de integración. Desarrollar habilidades en este sentido, es uno de los principales desafíos en el trabajo con niñas y niños que presentan NEE asociadas a discapacidad intelectual.

Ámbito formación personal y social

NUCLEO: Convivencia.

■ **Aprendizaje esperado:** Iniciarse en prácticas democráticas, señalando sus opiniones, respetando a los demás y contribuyendo al desarrollo de proyectos de bien común con sus pares y la comunidad.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE: "Hagamos algo por los pajaritos para el verano"	RECOMENDACIONES PARA ADAPTAR LA ACTIVIDAD:
<p>Inicio: Se presenta un diaporama de pajaritos con sed, que buscan agua. Se narra la historia.</p> <p>Desarrollo: La Educadora pregunta y anota ideas de lo que se puede hacer por los pajaritos. Luego, se elige una o dos de las acciones y se da un tiempo para que se organicen los grupos por afinidad. Cada grupo dibujará los materiales que necesita para realizar lo que escogieron hacer por los pajaritos y averiguará donde pueden encontrarlos o solicitarlos. Al finalizar, cada grupo presentará su trabajo al resto, explicando y fundamentando lo realizado. Contarán lo que piensan seguir haciendo. Se mediará el respeto por las narraciones de los otros y otras. Se aplaudirá a cada grupo. Se sugiere realizar una filmación.</p> <p>Cierre: Observar y comentar la filmación conversando en torno a lo realizado.</p> <p>Evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Da sus opiniones en relación al tema. 2. Comenta opiniones de los demás. 3. Respeta su turno para dar sus opiniones. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reforzar lo narrado preguntando al grupo: ¿qué le pasaba a los pajaritos? ¿qué andaban buscando? e ir incorporando otros elementos ¿qué hacen uds. cuando tienen sed?, ¿cuando tienen hambre?, ¿cuando tienen frío? ¿qué otras cosas se pueden tomar cuando se tiene sed (agua, jugo, coca-cola)? ¿por qué es importante ayudar a los pajaritos? ■ Se puede hacer mímica y reforzar con ayuda psicomotora las diferentes acciones. ■ Reiterar las ideas entonces, ¿qué vamos a hacer para ayudar a los pajaritos? ■ Enumerar los objetos que se requieren antes y después de que el grupo los dibuje. ■ Llevar a los niños y niñas a algún lugar donde puedan observar pajaritos y dejarles lo que hicieron.

Ámbito comunicación

NUCLEO: Lenguajes Artísticos.

■ **Aprendizaje esperado:** Expresarse creativamente a través de diferentes manifestaciones artísticas: pintura modelado, gráfica, teatro, danza música, poesía, cuentos e imágenes proyectadas.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE: “Conozcamos a Gauguin y a Neruda”

Inicio:

Se mostrarán fotos de Neruda y Gauguin, comentando quiénes fueron y qué hacían.

Por ejemplo se les dirá que Gauguin fue un pintor que nació en otro país, llamado Francia y en una ciudad: París, muy lejos de Chile, y entre sus bellos cuadros pintó uno llamado “felicidad”, preguntándoles qué dibujarían si tuvieran que dibujar la felicidad. Así también se les narrará de Pablo Neruda, el poeta chileno quien también escribió versos en torno a muchas cosas y también a la felicidad y el amor. ¡Escribió 20 poemas de amor! Se les puede leer un trozo de un verso.

Desarrollo:

Ubicar sobre una mesa láminas o esculturas de Gauguin, y odas de Neruda ilustradas con dibujos luego de cada verso. Ubicar en otras mesas pinturas, hojas, masas para modelar, etc.

Invitar a los niños y niñas a observar y comentar sobre las obras de Neruda y Gauguin. Luego de ello invitarlos a modelar como lo hacía Gauguin o a escribir odas como Neruda, sobre aquello que más les guste, para lo cual se les pedirá que le dicten al adulto sus ideas y si quieren en un papel “escriban” ellos.

Cierre:

Se solicita que expongan sus trabajos haciendo una exposición. Filmar o fotografiar y observar.

Evaluación:

1. Elige sus materiales y realiza su creación, después que el adulto lo apoya.
2. Representa la felicidad a través de una creación artística.

RECOMENDACIONES PARA ADAPTAR LA ACTIVIDAD:



- Considerar los tiempos reales de atención y concentración de cada niño y niña.
- Seleccionar los estímulos considerando cantidad, calidad, contraste y variedad.
- Dar la oportunidad de vivenciar por contraste (movimiento y reposo, acción y descanso) en las figuras observadas y en sí mismo/a, para potenciar el autoconocimiento.
- En grupo preguntar cómo se sienten ellos/as cuando están felices o qué hacen cuando se sienten felices.
- Con apoyo de la educadora muestran diferentes expresiones faciales y corporales de estar feliz, triste, enojado... luego se los invita a a realizar el dibujo y a escoger colores que asocien con estar contentos.
- Ponerse frente al niño o niña con NEE y tomando su carita instarlo a que se ría ayudándole a discriminar entre reír y estar enojado por ejemplo.
- Apoyar para que se exprese gráficamente dibujando o rayando con diferentes colores o por medio del modelado.

Ámbito relación con el medio social y cultural

NUCLEO: Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes.

▪ **Aprendizaje esperado:** Comprender las funciones que cumplen diferentes personas, organizaciones e instituciones presentes en su comunidad.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE: “Visitemos a los bomberos”	RECOMENDACIONES PARA ADAPTAR LA ACTIVIDAD:
<p>Inicio: La educadora les preguntará a los niños y niñas “¿se imaginan que su familia estuviera sola en el barrio?, ¿qué pasaría?, ¿qué harían si sospechan que entró un ladrón a la casa?, ¿o si alguien se enferma?. Escuchará y orientará sus opiniones.</p> <p>Desarrollo: Pregunta a los niños si saben qué servicio prestan diferentes personas e instituciones tales como: Consultorio, doctores, Carabineros y los bomberos. Preguntará: qué haríamos si no hubiesen consultorios, hospitales, bomberos. Esta conversación puede complementarse con la muestra a los niños/as de material audiovisual que incluya por ejemplo el sonido de las sirenas. Luego, los invita a conocer a los bomberos (u otra institución) en una visita que juntos van a realizar. Ya en el cuerpo de bomberos (o institución de que se trate), la educadora y los niños/as preguntan a los voluntarios acerca de su actividad, elementos que utilizan y otras interrogantes que surjan espontáneamente.</p> <p>Cierre: Al regresar al centro, se preguntará en torno a la visita, si les gustó realizarla, quién quisiera ser bombero, qué les llamó la atención, etc. y se planificará hacer algún obsequio de agradecimiento para los bomberos para que algún adulto se los lleve.</p> <p>Evaluación: 1. Realiza preguntas o comentarios durante la visita o después de ésta, después de que el adulto lo media. 2. Realiza preguntas o comentarios durante la visita o después de ella, de manera espontánea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visitar los lugares antes del paseo para cautelar riesgos posibles. ▪ Organizar al curso en grupos según su interés para el desarrollo de su investigación en terreno. ▪ Hacer notar que cuando se va de visita hay que saludar al llegar y despedirse al marcharse. ▪ Con papel de diario hacer sombreros y jugar a los bomberos. ▪ Dependiendo de la institución que se visitó (bomberos, carabineros, consultorio...) ▪ Hablar con los niños y niñas acerca de la seguridad y los riesgos, como por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> -del riesgo de jugar con fósforos o de acercarse a estufas o cocinas encendidas (ayudando a discriminar caliente y frío); -de los riesgos de atravesar la calle sin un adulto o sin mirar; -de los riesgos de jugar con cuchillos u otros elementos cortantes, etc.

Considere algunas recomendaciones generales que pueden servirle para la adaptación de cualquier actividad de este tipo:

- Verbalice respecto a lo que está haciendo el niño/a para ayudarlo a dirigir y persistir en su acción, ello favorecerá la motivación ante la tarea.
- Recuerde que el niño o niña con retraso global de desarrollo a veces requerirá de muchos pasos pequeños para aprender a desarrollar una acción compleja.
- Una vez que ha logrado algo, a través de pasos sucesivos y progresivos se puede ir aumentando las exigencias o la complejidad de lo que se le pide.
- Si el niño o niña presenta muy baja iniciativa, en lo posible incorporarlo en un grupo que tenga un niño o niña más dominante o con liderazgo fuerte (no agresivo) que de pautas a sus compañeros/as respecto a la realización de la actividad.
- Estimular la audición, con diferentes recursos.
- Relacione siempre las palabras con acciones. Incorpore el apoyo mímico al lenguaje.
- Promover la funcionalidad del lenguaje por sobre los automatismos verbales.
- Recordar que el niño o niña con discapacidad intelectual suele referirse a sí mismo en tercera persona. Si se le muestra la foto de sí mismo/a probablemente en vez de decir yo, puede señalar su nombre.
- Tener en cuenta que le costará más hacer discriminaciones finas como más grande, más gordo, etc., presentarle contrastes netos. “Juanito es diferente a María, porque Juanito es un niño y María es una niña”



Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ M., et al. Educación especial. Prentice-Hall: España, 2002.
- CASTANEDO, Celedonio. La Deficiencia Mental. 1994.
- CERMI, Manual de pautas de intervención psicopedagógica. Colección Telefónica Accesible. En <http://www.cermi.es/26/11>
- CLEARY, MA, GREEN, A, Retraso del desarrollo: Cuando sospechar un error innato del metabolismo y como investigar.
- MINEDUC - Bases Curriculares de la Educación Parvularia.
En: www.mineduc.cl
- MORA, Francisco. Genes, medio ambiente y cerebro - 23 notas y reflexiones.
En: Constitución genética y factores ambientales en Medicina. Eds: J.M. Segovia de Arana y F. Mora.. Farmaindustria. Madrid. 25-32 (2000).
<http://www.rpinternet.com.ar/archivo/29/nota02.htm>
- MOUNTANER. Joan. - La Sociedad ante el deficiente Mental.
- MUSTARD, J. F., Desarrollo infantil temprano y cerebro: bases para la salud, el aprendizaje y la conducta a través de la vida. Presentado en la conferencia del banco mundial sobre "investigación en el futuro de nuestros niños. 10 /04/ 2000. Washington DC. Traducción libre de Hartley, M., Junaeb Seminario "Intervenciones psicosociales oportunas". noviembre 2003.

- OMS, Organización Mundial de La Salud. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), 2001.
- RUIZ, , (2002). Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de down" , Revista síndrome de down. 20: 2-11, 2003.
En http://www.pasoapaso.com.ve/gemas/gemas_157.htm#2
- UNICEF, Estado mundial de la infancia, 2001.
En <http://www.unicef.org/spanish/sowc01/1-2.htm>
- VERDUGO, M.A., - Cambios conceptuales en la discapacidad. II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual: Enfoques y Realidad: Un Desafío Medellín, Colombia; 23-25 de septiembre de 2004
- VERDUGO, Miguel Ángel, (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental. Pp 6.
- VILLAFRANCA, Liliana. La experiencia...clave del aprendizaje. Infantes de 45 días a 12 meses de edad. III Congreso Internacional de Educación Inicial y Preescolar. Mayo 2003, Monterrey, Nuevo León, México.
- SEEIM. Revista electrónica de Medicina Basada en Evidencias, N°3 Enero-Febrero 2007.

Sugerencias:

Consultar documentos y páginas Web:

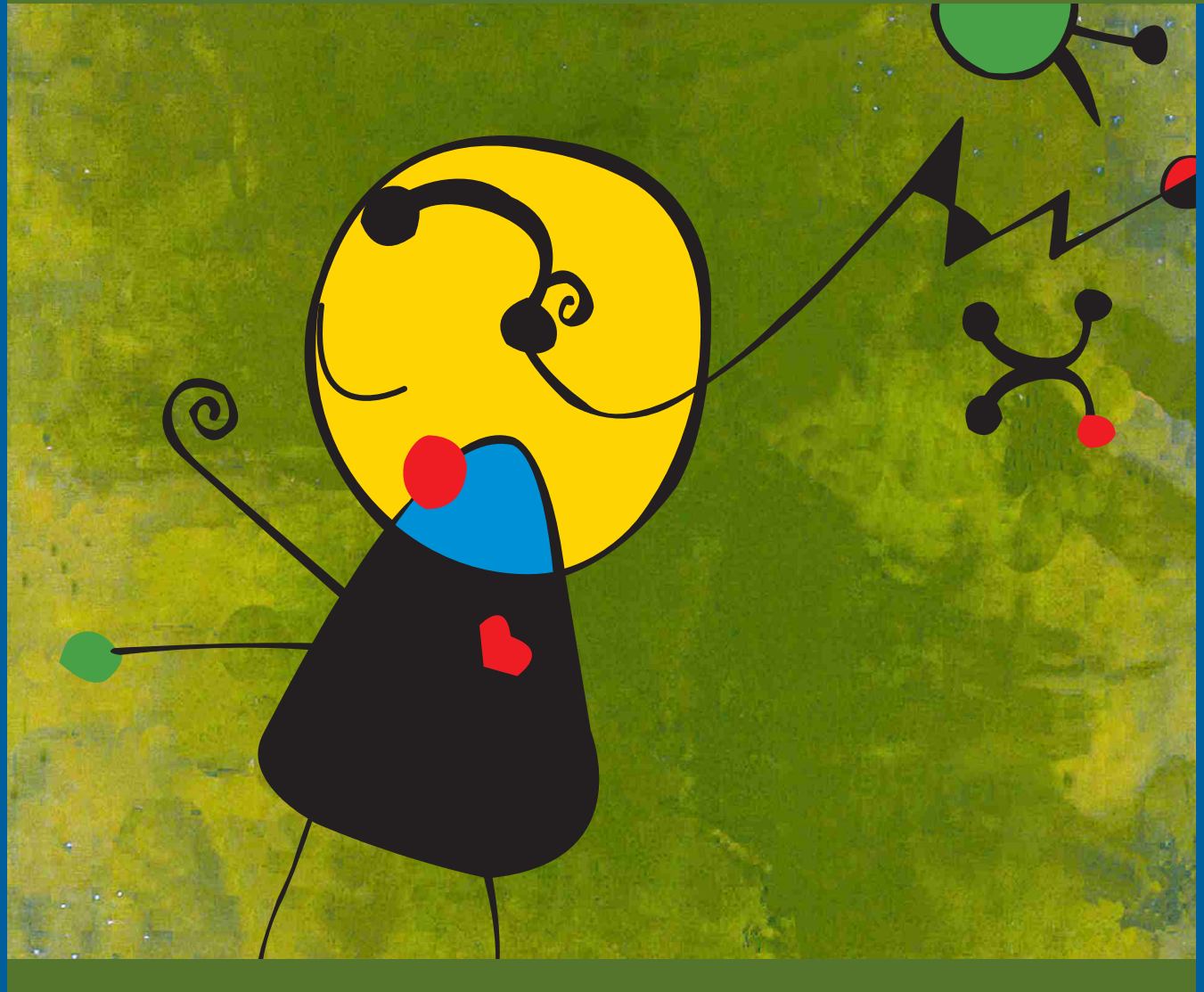
- www.dicapnet.es
- www.med.puc.cl
- www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/indice_de_inclusion_desarrollando_aprendizaje_participacion_escuelas.pdf



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN




NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A

RETRASO DEL DESARROLLO
Y DISCAPACIDAD

intelectual



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL
UNIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL
UNIDAD DE EDUCACIÓN PARVULARIA

COORDINACIÓN GENERAL DEL PROYECTO
Ministerio de Educación
Unidad de Educación Especial

COORDINADORA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
Paulina Godoy Lenz

COORDINADORA NACIONAL DE EDUCACIÓN PARVULARIA
M. Eugenia Zilliani Illanes

EJECUCIÓN DEL PROYECTO
Unidad de Educación Especial
Unidad de Educación Parvularia
Fundación HINENI

PRODUCCIÓN DE TEXTO
Soledad González Serrano
Verónica Ubilla Navarro

EDICIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA
M^a Paulina Godoy Lenz
Soledad González Serrano
Alida Salazar Urrutia
Marisol Verdugo Reyes

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
KDiseño

Primera Edición, Santiago de Chile, Diciembre, 2007