

Perspectivas Psicopedagógicas de la Atención Temprana

M^a J. Buceta

Santiago de Compostela.

Es complejo el número de variables que afectan de forma considerable el desarrollo de los niños pequeños, además hay una gran polarización de puntos de vista sobre el coste beneficio de los programas de intervención temprana.

Un argumento fundamental en el campo de la atención temprana, sugiere que este tipo de aprendizaje nos sirve de base para el desarrollo de conductas más complejas.

En todo momento se deberá enfatizar la importancia del diagnóstico temprano del retraso, a fin de iniciar los tratamientos más adecuados a la solución del mismo.

Según todas las investigaciones en el amplio campo de la estimulación precoz, los contenidos deberán responder al momento evolutivo en el que se encuentra el sujeto de la intervención; todo esto irá encomendado a solventar, al menos en parte, las lagunas que se produzcan en el desarrollo, dependiendo de la precocidad con que se inicie el tratamiento.

Partiendo de una definición integradora, concebir el campo de la intervención oportuna, como «una técnica que, situándose frente al

niño y su patología, pretende optimizar en el curso de los primeros años el desarrollo de las potencialidades del sistema nervioso, suministrándole estímulos mediante los que se pretende avivar funciones ya existentes, y conseguir unas bases efectivas adecuadas para fijar lo que el niño aprende y lograr hábitos de autonomía y capacidad de adaptación al medio» (Buceta, 1985).

Los cambios, que pretendemos introducir en todo aprendizaje, van a producir variaciones no sólo en el ambiente, sino también en la estructura y funcionamiento del sistema nervioso y, en definitiva, sobre la propia conducta del individuo (Buceta, 1989; Caronson y Fallstrom, 1977).

Durante algunos años se puso tanto énfasis en las circunstancias ambientales que el plano genético pareció quedar relegado del todo (Samerott y Chasndler, 1975).

Como base fundamental en todo campo de la interacción, sugiriendo la base para el desarrollo posterior de conductas más complejas (Briokov, Selbert, Casuso, 1980), Piaget ya hace años nos había fundamentado fuentes bases de la atención temprana. Si interactuamos sobre el organismo en los primeros momentos de vida, incluso ya dentro de los primeros minutos, será la base de dicha efectividad.

Profesora Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

Ya en 1977 Aronson y Follstrom afirman que «el hecho de no crear un ambiente estimulante en los primeros momentos supone no sólo lo perdido de la estimulación con respecto al desarrollo, sino una atrofia efectiva de las capacidades sensoriales y una regresión en el período de desarrollo». Por consiguiente, en todo momento la atención temprana tiene una justificación, una base fisiológica, dado que, según está comprobado, se produce una mayor recuperación del S.N.C. en los primeros años, lo que facilita el aprendizaje y mejora el aspecto evolutivo y el desarrollo social. Sin una intervención temprana, de carácter sistemático y secuencial muchos de nuestros niños con handicaps podrían no adquirir conductas básicas, como las sensoriomotoras. Atendiendo y siguiendo la teoría de Piaget (1970) del desarrollo temprano, período de formas conductuales muy simples, base para adquirir conductas mucho más complejas.

Otra de las bases fundamentales se van a asentar principalmente en el establecimiento de unos firmes esquemas de relaciones parentales, entre los cuales están los sistemas de interacción madre-hijo, madre-padre-hijo, núcleo de hermanos y todo el sistema familiar en general. Por todo ello, la atención temprana, estimulación precoz o intervención oportuna se considera capaz de brindar ayuda al sistema familiar, a los padres que lo necesiten durante las primeras semanas e incluso los primeros meses, pero en todo momento, justo antes de que se puedan consolidar esquemas mentales superiores. Todo ello contribuirá a la necesidad de proveer los sistemas de apoyo para las familias y los niños a fin de inhibir el desarrollo de habilidades secundarias.

Otro aspecto importante para tener en cuenta, es la naturaleza operante de algunas conductas, habilidades que serán del todo irreversibles, sino se dan los pasos correctos en los años de formación.

Es ya familiar que en el proceso que abarca el desarrollo humano existen ciertas edades cruciales. Así podemos hablar pues de una serie de períodos sensibles o de máxima sus-

ceptibilidad en el crecimiento físico del crecimiento humano.

Lorenz fue el primero en hablar de períodos críticos, períodos de máxima susceptibilidad; si todo ello lo extrapolamos a la conducta humana nos va a indicar que el potencial de aprendizaje no es lo mismo a lo largo de todo el curso vital. Hay momentos en que se deben dar determinados eventos para que el desarrollo sea óptimo.

De todos modos y dentro del concepto de impronta que tenemos, podemos afirmar que los períodos más fácilmente aprovechables se dan a edades muy tempranas, ya que al organismo le representa una ventaja realizar de antemano la mayoría de los ajustes conductuales para poder sobrevivir. En algunos períodos sensibles, la primera experiencia pertinente es la más eficaz para determinar la conducta o el objeto a que dicha conducta se va a dirigir en lo sucesivo.

El desarrollo en el que se van a establecer unas bases psicopedagógicas adecuadas viene determinado por la herencia y los factores ambientales, y todo ello va a decidir el comportamiento del individuo.

Cuando el S.N. presenta alteraciones, éstas se traducen en trastornos de la maduración, que dificultan una correcta integración funcional, ya que desde el primer momento es posible explorar, en el niño a partir de su tono muscular los reflejos, síntomas neurológicos mediante los cuales podemos detectar dichos trastornos. Esta conducta refleja está presente desde el primer momento en los recién nacidos.

Una vez exploradas estas primeras reacciones reflejas, debemos ordenar el ambiente para que el niño adquiera o compense las conductas perdidas.

Por lo que respecta a las manifestaciones conductuales, consideramos como tales aquellas respuestas observables que el sujeto emite ante estímulos físicos. Ambas dimensiones, reacciones y estímulos, han sido el objeto específico del estudio del conductismo. YELA en 1974 y 1982 afirma que el sujeto depende del estímulo y ambos se codefinen en necesaria y constante interacción. Por consiguiente,

el estímulo al igual que el sujeto es un componente de la conducta, por ello en el conocimiento del estímulo y de la forma en como éste induce la conducta se halla una de las bases científicas de la atención temprana. Aún cuando no desconocemos la polémica a cerca del estímulo (YELA, 1984), en este contexto entendemos por tal «cualquier cambio en el ambiente interno o externo de un organismo que provoca una modificación de su actividad» (Coriat y Jerusalinsky, 1978).

El niño, desde el nacimiento, está sujeto a variaciones del medio, que no recibe de forma pasiva, sino que responde con un repertorio conductual dependiendo de las distintas fases del desarrollo. Los reflejos dejan paso a formas más complejas de conducta, que se establecen gracias a la maduración y a los factores ambientales. El adulto debe mediar en los diferentes estímulos porque esto indica que es la forma en que el sujeto que está sujeto a estímulos ambientales puede dar impulso a unas funciones que ya existen.

La primera fuente de estimulación es el propio rostro materno, pero para que se de un buen desarrollo cognitivo hace falta que se den tres condiciones: selección, catalogación y observación.

Con respecto a la primera el niño no discrimina ante los atributos de éstos, por eso deberan de intervenir los padres.

Tenemos también la anticipación como resultado de la propia experiencia del mediador, la imitación, de gran importancia en las primeras edades, la repetición, la variación, y la conducta comparativa que tienen su origen en la conducta exploratoria del niño proporcionándole las bases que le permitirán establecer relaciones de similitud y diferencias entre los objetos.

La educación –intervención psicopedagógica– en el campo de la estimulación precoz deberá llevarse a cabo conjuntamente por varios especialistas. Especialistas que deben de cooperar estrechamente para que se de una armonía en la construcción de programas.

Los padres son los verdaderos artífices de la atención temprana y la pieza clave y funda-

mental de todo programa de estimulación. La colaboración con ellos es pues necesaria para que este ambiente, rico en estímulos, sensoriales y sociales, sea favorable al niño permitiéndole un desenvolvimiento libre, impulsándole a que interactúe y que sea un sujeto activo en ese mundo nuevo para él (Aguirre, 1981, Herber, 1972).

La atención temprana se realiza en una etapa de la vida en la que el niño no debe separarse de su ambiente.

La armonía entre los diversos especialistas deberá de ser total de cara al desarrollo global del niño y en coordinación con sus necesidades (DANAL, 1975). Aunque seamos capaces de hacer un diagnóstico precoz, si no se cuenta con una buena organización de servicios, no avanzamos nada.

Las sesiones se llevarán a cabo tres veces por semana, de forma sistemática y secuencial. El que un programa de estimulación sea o no efectivo va a depender de la temprana detección de la deficiencia, de su aplicación y de la lógica continuación del mismo.

La relación entre continuidad de la conducta y la atención temprana es muy importante. Si el repertorio conductual temprano está relacionado con el desarrollo futuro, sería necesario la importancia de la experiencia temprana. Si la conducta es discontinua no dará buenos resultados. Este problema, continuidad-discontinuidad, está sujeto a una fuerte controversia.

Los equipos deberán realizar reuniones periódicas para hacer un seguimiento de los diversos pacientes y sus problemas, teniendo sumo cuidado en no caer en la simple yuxtaposición de las tareas singulares y específicas de cada uno de los profesionales.

Aunque la ausencia del desarrollo evolutivo del niño se detecte precozmente, no tiene sentido un diagnóstico precoz; si no se cuenta con una buena organización de servicios, es decir, con un sistema bien organizado que pueda ofrecer ayuda a los padres en todo momento, y proporcionarle al niño el tratamiento adecuado. Para esto, es primordial la colaboración de los diversos especialistas. En-

tre los trabajos que se ocupan de la importancia de los equipos interdisciplinarios en la estimulación precoz, cabe destacar los de: Ford (1978); Speck (1981); Villa y Pattersoo (1979); y Zulueta y Molla (1972).

La longevidad en el impacto de los programas está determinada por diversas variables, por lo que influirán de forma determinante la longitud, calidad y contenido de los mismos. La objetividad de los mismos estará determinada por su implementación, pero si tenemos que tener en cuenta que los programas de intervención utilizan tecnología conductual, esto afecta al abordaje curricular de los mismos.

El plan de lecciones está predeterminado, lo que hace que el niño tenga poca oportunidad para efectuar el contenido de la lección diaria.

Dichos programas se van a fundamentar basándose en una edad mental en cada una de las áreas: motora, perceptiva, social y lenguaje en escalas de desarrollo de Gessell, siguiendo pautas de modificación de Skinner. Históricamente sus objetivos eran desarrollar competencias perceptivas, cognitivas, lingüísticas y motoras. Otro de los abordajes es especificar metas y objetivos en los niños.

Debemos intentar también conseguir la respuesta deseada, utilizando formas de retroalimentación tangibles. Todo esto irá destinado a la generalización de los mismos. Una vez que seamos capaces de asociar indicaciones simples con respuestas simples, el próximo paso es la generalización de las respuestas a otros ejemplos apropiados de los hechos de clase. La programación deberá de ser muy cuidada; como objetivos básicos de cada sesión de atención temprana tenemos que destacar: la reactualización del conocimiento del niño y del ambiente, el prestarle una atención concreta y el asesoramiento a los padres.

Los programas de intervención temprana, como norma general, los podemos dividir en dos grandes grupos: Programas para niños con déficits socio-culturales y programas para niños deficientes mentales. Aunque ambos son de intervención temprana y comienzan en los primeros meses de vida, incluso en los pri-

meros días, difieren significativamente en algunos aspectos. Los primeros se centran, fundamentalmente, en un ambiente insuficiente; el niño tiene un potencial bueno, el cual se puede desarrollar solamente con cambiar, con alterar las características ambientales que le son en todo momento desfavorables. El segundo, por el contrario, en el caso del niño deficiente, el problema radica principalmente en el mismo niño. Este parece no poseer las capacidades necesarias para beneficiarse de un ambiente que le sería suficiente a un niño normal; en ambos programas se actúa sobre condiciones que será preciso desarrollar.

Es sumamente difícil hallar una definición de estimulación; el propio término está sujeto a discusión.

Consideramos la estimulación desde la vertiente terapéutica (Zulueta y Molla, 1982) y la prevención; prevención que se hace de forma sistemática y secuencial (Cabrera y Sánchez Palacios, 1982).

Las investigaciones han demostrado que puede haber períodos sensibles en el desarrollo de las primeras habilidades, y que la mayor parte de estos períodos se dan en los primeros años.

Partiendo de esto, la intervención precoz se considera muy importante, no sólo para prevenir deficiencias, sino también para aprovechar ventajosamente esos periodos que se dan en la vida de todo organismo y que son los más adecuados para desarrollar ciertas capacidades y habilidades.

Para la elaboración de los programas de estimulación es necesario dar una serie de pasos, siendo uno de los más importantes el que se da con los padres, unos de los principales artífices de la estimulación, ya que si éstos tienen una asistencia profesional mínima están en condiciones de acelerar el proceso del desarrollo más allá de los límites que suele preverse. Los padres son, pues, la pieza clave y fundamental de los programas.

Una vez establecido el contacto con los padres, es conveniente la actuación del equipo interdisciplinar, ya que la educación temprana del niño deficiente es una labor que debe estar

integrada por equipos interdisciplinarios, compuestos por diversos especialistas que cooperarán estrechamente entre ellos, para lograr armonía en la construcción de programas.

Una vez realizados los primeros contactos, el diagnóstico se hará con el baby-test Brunet-Lezine, escala de desarrollo psicomotor para la primera infancia donde, en base a la edad cronológica, obtendremos un C.D. global y una E.M.

Históricamente, los programas de intervención han tenido como objetivo el desarrollo de ciertas competencias perceptivas, cognitivas, lingüísticas y psicomotrices. En base a estas cuatro áreas se construyen los programas.

Por último, y como conclusiones finales en el campo, diremos que vamos hacia un movimiento que pretende en todo momento el cambiar los abordajes curriculares, de tal forma que ayudemos a los niños a desarrollar un repertorio de conductas que le sean útiles en los diversos ambientes por los que se mueve. Si esto no es posible intentaremos aproximar lo más familia-ambiente. El equilibrio y la acomodación entre ambos será fundamental para el buen funcionamiento de los programas. De tal forma que desarrollemos las estrategias adecuadas.

Bibliografía

1. AGUIRRE, M. *Estudio de un grupo de niños con Síndrome de Down que han sido estimulados*. Boletín de la Asociación Española para el estudio Científico del Retraso Mental, 1, 75-78, 1981.
2. ARONSON, M y FALLSTROM, K. *Immediate and long-term. Effects of developmental training in children with Down's Syndrome*. Developmental Medicine and child neurology, 19, 489-494, 1977.
3. BUCETA, M.J. *Programas de Estimulación Temprana en Niños con síndrome de Down*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago, 1985.
4. BUCETA, M.J. y otros: *Manual Teórico-Práctico de Atención Temprana*. Tórculo. Santiago, 1991.
5. CABRERA, C. y SANCHEZ PALACIOS, C. *Estimulación Precoz: un enfoque práctico*. Pablo del Río. Madrid, 1980.
6. CANAL, T.: *A Follow-up assessment project of a multidisciplinary intervention program for children with Down Syndrome*. University microfilms International, 11, 1975.
7. CASTELS CUIXART, P.: *Nuevo Método para el Tratamiento de los Disminuídos Físicos y Mentales*. Toray. Barcelona, 1974.
9. CORIAT, L. y JERUSALINSKI, A.W.: *Estimulación Temprana*. Siglo Cero, 71 13-23, 1980.
10. CUNNINGHAM, C. y SLOPER, P.: *Estimulación Precoz en casa*. Ministerio de Sanidad y Seguridad Social. Madrid. 1980
11. FORD, J.: *A Multidisciplinary approach to early intervention of the strategies for education of the developmentally handicapped 0-3 years old*. Australian Journal of Mental Retardation, 5, 26-29, 1978.
12. HAYDEN, A.M. y MCGUINNES: *Bases para la Estimulación Precoz. Programa para los Subnormales profundos*. Siglo Cero, 71, 25-37, 1980.
13. HERBER, R.: *Rehabilitation of families at risk for Mental Retardation*. Mental Retardation, 1972.
14. MOLLA, T. y ZULUETA, I.: *Estimulación Precoz I. Método de Estimulación del Desarrollo Infantil de 0-2 años*. MEPSA. Madrid, 1982.
15. PARRAGA, J. y RODRIGUEZ SACRISTAN, J.: *Técnicas de Estimulación Precoz. Un Programa Experimental*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1984.
16. SALVADOR, J.: *La Estimulación Precoz en la Educación Especial*. CEAC. Barcelona, 1989.
17. SPECK, O.: *Padagogische Frünförderung Behindester Kinder Unter deu Aspekten der Regionalisierung und Interdisziplinariät*. Die Rehabilitation, 19, 102-106, 1980.
18. SPECK, O.: *Die Stellung der elter in rahmen der frünförderung*. Geistigo Behinderung, 20, 80-90, 1981.
19. VILLA ELIZAGA, I.: *Etiopatogenia de la Subnormalidad. Curso Internacional para la prevención de la Deficiencia Mental y Estimulación Precoz*. Santiago, 1983.
20. VILLA y PERERA: *Realidad y Problemas: Estimulación Precoz*. Minusval, 31 11-22, 1979.
21. ZULUETA, I. y col.: *Encuesta de Estimulación Precoz*. Siglo Cero, 57, 8-9, 1978.
22. ZULUETA, I. y MOLLA, T.: *Estimulación Precoz. Método Psicomat*. MEPSA. Madrid, 1982.