

Cuadernos de Educación y Desarrollo

Vol 3, Nº 29 (Julio 2011)

<http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>

LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDAD PREESCOLAR

Dr. C.P. Prof. Auxiliar. Félix Lázaro Huepp Ramos

Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Santiago de Cuba

MSc. Prof. Asistente Miladis Fornaris Méndez

Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Santiago de Cuba

mforaris@ucp.sc.rimed.cu

RESUMEN

El desarrollo del niño desde las edades más tempranas es un reto importante para los sistemas educativos en todo el mundo para lo cual se proponen y ejecutan diferentes soluciones en correspondencia con las particularidades de cada país. Esta particularidad se hace más evidente cuando se trata de la atención a los niños que desde esas edades manifiestan necesidades educativas especiales por lo que se propone la estructuración de un proceso pedagógico, que con carácter preventivo posibilite la atención a estos infantes desde los momentos más tempranos de su desarrollo, implicando componentes didácticos diseñados en correspondencia con estos importantes objetivos siguiendo los criterios del enfoque histórico cultural promovido por L.S. Vigotski.

Palabras claves: Estimulación, prevención, edad preescolar, desarrollo.

INTRODUCCIÓN

Internacionalmente se reconoce la necesidad de ofrecer igualdad de oportunidades para el acceso de todos los niños, desde las edades más tempranas a la educación, incluyendo los que presentan diferentes estados de desarrollo.

Investigaciones psicológicas, pedagógicas y neurofisiológicas demuestran la importancia de los primeros años de vida para el futuro desarrollo del individuo, dada la plasticidad del sistema nervioso central y su acelerada disminución con el transcurso del tiempo. El niño en su desarrollo asimila los logros de la cultura a través de las relaciones que establece con el medio social que le rodea, proceso mediante el cual se produce la apropiación de las formas específicamente humanas de conducta y donde la

educación juega un importante papel.

En el contexto educativo son diversas las formas en que los países han organizado la atención a los niños en la infancia temprana y preescolar, de manera que en disímiles ámbitos educativos se pueden encontrar variedades de alternativas para la educación de los pequeños de cero a seis años. Edades donde los niños manifiestan infinitas formas de aprendizaje y de desarrollo, que responden a las variantes educativas que se emplean y a la maestría con que los maestros, directivos y padres asumen la tarea de educar a los infantes de cero a seis años.

Estas realidades indican claramente que es necesario atender a la diversidad de niños desde una perspectiva amplia; se considera que la atención a la diversidad es en primer lugar la ruptura del paradigma de la homogeneidad y en segundo lugar el imperativo a los educadores para la búsqueda de alternativas eficientes para la educación de todos los niños. La educación debe llegar a todos por igual en estrecha relación con las demandas (necesidades) de cada uno.

DESARROLLO

Se asume como posición rectora la concepción de que las desviaciones del desarrollo poseen una determinada estructura en la cual cada uno de los componentes psicológicos de la personalidad del individuo está determinado por las interrelaciones que se establecen entre los restantes procesos y por las relaciones del individuo con el medio social, de modo que aparece un conjunto de características (o defectos) interrelacionadas.

El defecto primario es el que se deriva directamente del daño orgánico o social y los restantes son el resultado de la interacción del individuo con ese defecto primario con el medio. En relación con esto el destacado psicólogo ruso Lev Semiónovich Vigotski señaló que los defectos secundarios y terciarios, por depender de las relaciones sociales, son los más susceptibles de recibir la influencia educativa y por lo tanto modificarse con el concurso de la educación.

Las necesidades educativas especiales de acuerdo con la descripción de Warnock (1978) son aquellas que requieren la dotación de un currículo especial o modificado, una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación y la dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento unas instrucciones, unas instalaciones o unos recursos especiales y unas técnicas de enseñanza especializadas.

De modo que las necesidades educativas especiales no son sinónimo de discapacidad, en muchos casos la causa de su surgimiento no está en el niño sino en el entorno que lo rodea, considerando dentro de este entorno a la propia institución educativa. Estos niños, por lo general han acumulado toda una historia de desventajas sociales, abandono, pobre motivación por el aprendizaje y la escuela, deprivaciones socio-culturales por lo que presentan significativas dificultades para aprender y necesitan ayudas especiales, lo que no significa solo más ayudas (no es solo un problema cuantitativo), sino mejor organizada y especialmente dirigida a la solución de sus dificultades básicas, dicho de otra forma, requieren de educación especial.

Las necesidades educativas especiales tienen un carácter interactivo, son relativas y cambiantes, dependen tanto de las dificultades del alumno como de las condiciones del contexto en el que se desarrolla su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hasta aquí se ha hecho referencia al problema de las necesidades educativas especiales, cabría

entonces preguntarse ¿Estas necesidades sólo aparecen en la edad escolar? La respuesta negativa a este planteamiento lleva a considerar el postulado de Vigotski señalado anteriormente.

Las características que se encuentran en los escolares, son el resultado de la historia anterior de los niños, la Dra. Josefina López Hurtado plantea con toda razón que los déficits son acumulativos, de ahí la importancia de la detección, diagnóstico y atención temprana a los niños que presentan determinadas necesidades educativas especiales.

Muchos son los factores que inciden en el individuo, los que se pueden clasificar en externos (socio-ambientales) e internos (psicológicos, físicos), la interacción dialéctica entre ambos da lugar al desarrollo y por ende cualquiera que se desvíe del curso considerado como normal coloca al individuo en situación desventajosa en relación con sus congéneres puesto que el desarrollo cultural del hombre moderno ha posibilitado crear una serie de instrumentos externos e internos que responden a un tipo de individuo considerado como normal y que constituyen productos de la cultura humana.

De tal manera aquella persona que no pueda dominar esos instrumentos se retarda en su desarrollo o se le dificulta grandemente su interacción social.

Esto ocurre por la incidencia negativa de determinados elementos que son causa de este desarrollo limitado, a estos elementos se les conoce como factores de riesgo, y se pueden definir como “un conjunto de elementos que han sido identificados como causales de problemas en el desarrollo y que por haber incidido en un determinado individuo pudieran poner en peligro su normal desenvolvimiento, sin que necesariamente su presencia conlleve a la aparición del trastorno”¹.

Desde el punto de vista didáctico la atención preventiva a los niños en edades preescolares se fundamenta en el principio de la atención precoz a los niños con factores de riesgo.

El término precoz que indica antes de tiempo o adelantado, a diferencia de su empleo para referirse a la estimulación, en el caso del principio antes mencionado se utiliza para indicar, que la atención al niño comienza lo más temprano posible y antes de que aparezcan retardos o desviaciones del desarrollo, de ahí su papel rector en el proceso pedagógico.

Este principio postula que el proceso pedagógico se inicia desde el momento en que se conoce de la existencia de los factores de riesgo, lo que posibilita la utilización de las potencialidades que ofrece la plasticidad del sistema nervioso central del niño y la ausencia de reflejos condicionados patológicos que aparecen en períodos posteriores como consecuencia de la discordancia entre las exigencias del medio social y las posibilidades del pequeño. Para el trabajo con el niño se consideran las potencialidades de su familia en relación con su preparación para enfrentar la educación y su interés por poseer un hijo sano, así como los recursos con que cuenta el programa “Educa a tu hijo” en el orden de la concertación de acciones comunitarias dirigidas a la atención en estas edades. Al atender a estos requerimientos el principio está dirigido a la prevención de los trastornos secundarios y terciarios del desarrollo.

En este proceso pedagógico se integran los postulados sobre corrección y compensación con los del programa “Educa a tu hijo”, para garantizar las condiciones óptimas de crecimiento y desarrollo a través de la educación, lo que le proporciona un carácter precoz toda vez que los aspectos esenciales del trabajo correctivo compensatorio son empleados en la formación de los sistemas funcionales desde las primeras edades. Así los aspectos correctivo compensatorios constituyen una vía más para la

¹ Felix L. Huepp R. Estimulación temprana a niños de cero a dos años con factores de riesgo de retraso mental. P 28

estimulación y la prevención de las desviaciones del desarrollo y no son el eje central del proceso pedagógico, porque en este caso se realiza con niños que no presentan en general, retardos ni desviaciones en su desarrollo.

La atención precoz a los niños de cero a dos años con factores de riesgo constituye un complemento a los principios establecidos por la ciencia pedagógica a los fines de ejecutar la estimulación, atendiendo a las peculiaridades propias que le confiere su carácter eminentemente preventivo y a las particularidades del trabajo a desarrollar con estos menores dadas las características de su edad y el trabajo por vías no institucionales.

La atención a la diversidad se garantiza cuando las acciones preventivas se desarrollan con los niños independientemente de presentar o no desviaciones o retardos en el desarrollo, a partir de las características individuales de cada uno, controlándose su ritmo de aprendizaje, para obtener la información necesaria acerca del curso del proceso y tomar las medidas encaminadas a su constante perfeccionamiento en aras de cumplir los objetivos propuestos.

La atención precoz a los niños con factores de riesgo se desarrolla con la participación de agentes educativos convenientemente preparados, porque el niño se desarrolla en un medio que debe aportarle todos los estímulos posibles para potenciar su desarrollo como elemento esencial de la prevención.

Para atender a estos infantes desde las edades más tempranas el proceso pedagógico, institucional o no institucional, tiene el objetivo de potenciar el desarrollo de los niños.

El contenido se organiza en áreas de desarrollo interrelacionadas y que siguen un criterio de inclusión donde el vínculo afectivo positivo y el lenguaje constituyen ejes integradores que están presentes en las demás áreas: motriz y sensorial.

Como método fundamental se emplea el método de demostración por acciones que constituye un método de enseñanza que utiliza la imitación como vía fundamental, dadas las características de los niños a estas edades.

La connotación de la demostración por acciones como método está dada por las características específicas del contenido del proceso de estimulación temprana a niños con factores de riesgo y por las características psicológicas de estas edades, en las que están limitadas las posibilidades del empleo de órdenes, por la escasa comprensión del lenguaje, por lo cual la orientación de la actividad psíquica se manifiesta en forma de acciones de orientación externas.

El método se fundamenta en la necesidad de encontrar una vía mediante la cual se establezca una correspondencia entre el objetivo del proceso, y las características del niño constituyéndose en la síntesis de la contradicción existente entre ambos elementos del proceso pedagógico como expresión de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje.

En el método de demostración por acciones, el adulto u otro niño enseñan las diferentes actividades que se deben ejecutar en el proceso, primero de forma imitativa y posteriormente con el apoyo del lenguaje.

Es característico de este método el tránsito que se produce en las formas de interacción comunicativa entre el niño y el adulto, las que transitan desde formas no verbales, vinculadas inicialmente con la satisfacción de necesidades orgánicas y de interacción, a formas verbales en correspondencia con el nivel de desarrollo del lenguaje.

Otra característica del método de demostración por acciones es la repetición sistemática de las acciones demostradas, lo que posibilita la percepción reiterada de las acciones ajenas y con ello su interiorización

y ulterior reproducción.

El carácter lúdico del método de demostración por acciones permite el nexo entre lo cognitivo y lo afectivo, de manera que estas dos formas de regulación se presentan al unísono en la ejecución de las acciones que constituyen el contenido del proceso.

En el método aparecen las fases de orientación, ejecución y control. Las acciones de orientación se desarrollan cuando se motiva e incita al niño a ejecutar una determinada acción, el pequeño utiliza básicamente acciones de orientación externa que ha desarrollado en su interacción con el medio que le rodea; esta fase incluye el lenguaje del adulto.

El empleo del método propuesto proporciona la utilización de las acciones de orientación externa que se desarrollan intensamente bajo las demostraciones durante el proceso de estimulación, en el cual se produce la reconstrucción sistemática de las diferentes acciones y la fijación de las más efectivas, es decir, aparece una “generalización” de las acciones que posteriormente se transformarán en habilidades, hábitos y formas más complejas de conducta.

En la fase de ejecución el adulto realiza la demostración de las acciones, indicando cada uno de los pasos para las mismas y repitiéndolas hasta lograr su asimilación. Es necesario que el niño concentre su atención en las acciones del otro y no solo en los medios para realizarlas, como vía para el dominio de sus componentes operacionales, pasando posteriormente a su reproducción. Las repeticiones constituyen aspectos que dinamizan y perfeccionan la actuación infantil, por lo que deben estar presentes en esta fase todas las veces que sean necesarias sin que excedan al tiempo de presentación de las acciones en cada año de vida.

En correspondencia con las posibilidades de comprensión que se van generando en el niño, el control transita desde las formas externas realizadas por el adulto hacia las formas internas ejecutadas por él mismo, lo cual es expresión del tránsito de lo externo a lo interno.

El lenguaje en el método de demostración por acciones, cambia de forma dinámica sus interrelaciones en correspondencia con el desarrollo de sus aspectos impresivos y expresivos, así se produce el tránsito de lo no verbal a lo verbal en la comprensión.

Este método precisa para su empleo de determinadas reglas:

1. Repetir las acciones hasta que el niño las asimile.
2. Permitir la visualización completa de la acción, por lo cual la distancia entre el niño y el adulto no debe exceder de un metro.
3. Utilización permanente del lenguaje como elemento imprescindible para el establecimiento de la relación palabra-acción.

Las técnicas didácticas del método participan como mediadores en la dinámica de su aplicación, en correspondencia con las características del que enseña, del que aprende, de la situación de aprendizaje y de los medios disponibles para ello. De esta forma dinamizan las relaciones entre el método, el contenido y el objetivo de la estimulación temprana.

Dadas las características de los menores con factores de riesgo, las técnicas didácticas del método de demostración por acciones, aplicadas consecuentemente, constituyen un importante instrumento para la atención a la diversidad de niños que son atendidos en el proceso de estimulación temprana al posibilitar la satisfacción de las necesidades educativas en función de la prevención.

El método de demostración por acciones se relaciona estrechamente con el principio de la atención

precoz a los niños de cero a dos años con factores de riesgo al posibilitar su materialización constituyendo el vehículo mediante el cual se desarrolla el contenido del proceso y se alcanza el objetivo. La utilización del método de demostración por acciones de ningún modo limita la zona de desarrollo próximo del niño, pues precisamente en sus primeras edades las posibilidades de accionar se encuentran íntimamente relacionadas con la imitación, con lo cual es empleado el período sensitivo del lenguaje, de los movimientos manipulatorios y de la marcha erecta, pasando posteriormente al empleo intensivo de la comprensión del lenguaje.

La demostración por acciones se constituye en el centro de las relaciones que se establecen entre los componentes didácticos del proceso, de las cuales emanan como cualidades el carácter anticipatorio, natural e intensivo del mismo que lo diferencian de los programas adoptados hasta el momento, toda vez que estas cualidades garantizan la aparición de una cualidad de mayor nivel de generalización y que es precisamente el carácter preventivo del proceso (figura 1).

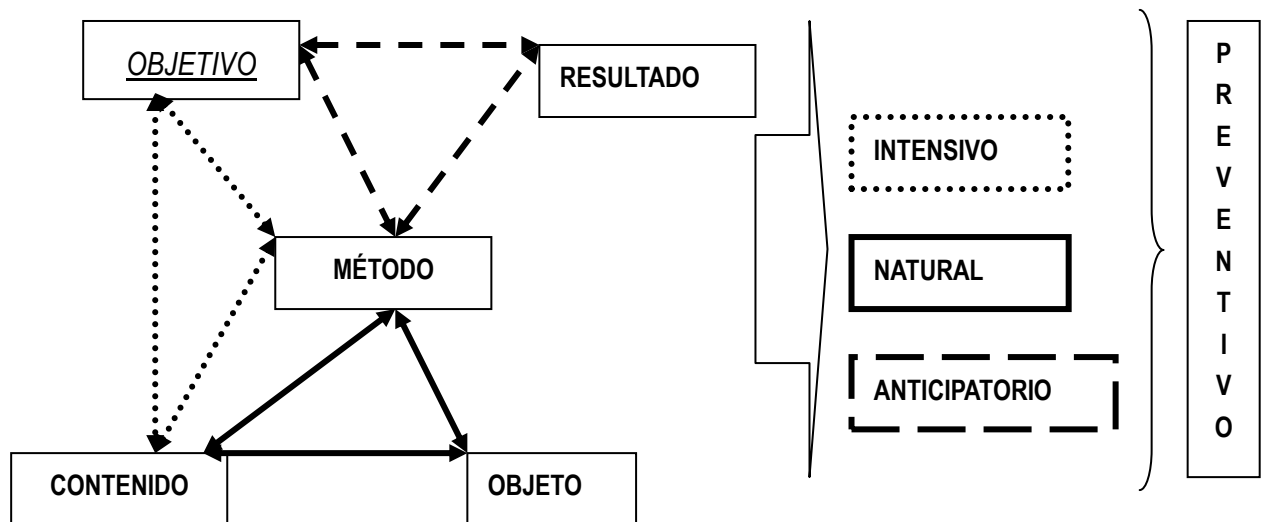


Figura 1 Relaciones y cualidades del proceso pedagógico de estimulación temprana

El volumen de contenido se ha enriquecido en cada etapa, en comparación con otros programas de estimulación, para propiciar la constante interacción educativa del menor con los que lo rodean, a través de la ejercitación no de una, sino de varias actividades destinadas al desarrollo de sus potencialidades. La amplitud del contenido trasciende el limitado número de logros del desarrollo que es la esencia del objetivo, constituyendo la sistematicidad del método el elemento mediador de esta relación, de manera que el proceso se ejecuta para sentar las bases para el desarrollo, adquiriendo un carácter intensivo.

El carácter intensivo proporciona una mayor variedad y frecuencia de las actividades estimuladoras garantizando la influencia constante sobre el niño, lo que favorece la formación y consolidación de los nuevos modos de actuación como manifestación del estado de los sistemas funcionales, siendo el fundamento para que las influencias se caractericen por un mayor número de actividades por unidad de tiempo.

La comparación objetivo-resultado permite la medición de cómo se desarrolla el proceso pedagógico, al evaluar las transformaciones operadas en el niño durante su estimulación. El objetivo de la estimulación

temprana refleja la aspiración a lograr, de ahí su carácter estable, que se contrapone en la dinámica del proceso, con la variabilidad de los resultados que se van obteniendo, y expresa una contradicción entre dos aspectos esenciales que constituyen un par dialéctico: la estabilidad y la variabilidad.

En la dinámica de la ejecución del proceso se genera un constante flujo de información proveniente del control sistemático del resultado, lo cual permite a través del método de demostración por acciones, introducir las modificaciones pertinentes para alcanzar el objetivo, antes de que aparezcan retardos y desviaciones en el desarrollo de los niños.

Esta relación le confiere al proceso un carácter anticipatorio, toda vez que las correcciones introducidas están en función de generar acciones que se adelanten a las desviaciones del desarrollo al corregir los retardos surgidos en el niño y potenciar su desenvolvimiento futuro.

El carácter anticipatorio no se refiere al contenido del proceso, sino a los posibles retardos del desarrollo.

El objeto del proceso pedagógico de estimulación temprana a niños de cero a dos años con factores de riesgo tiene una connotación social, que en el transcurso de su ejecución entra en contradicción con el contenido, en el cual se interrelacionan elementos del desarrollo filogenético con la ontogénesis del niño.

Esta relación se fundamenta en el principio de la atención precoz a los niños de cero a dos años con factores de riesgo porque se utilizan todas las vías posibles, desde los momentos más tempranos del desarrollo par a la atención a estos infantes.

El método de demostración por acciones constituye el elemento mediador en esta contradicción, al ser la vía mediante la cual el contenido del proceso se trasmite al niño, en correspondencia con sus particularidades etáreas, y las exigencias pedagógicas del proceso de formación que se desarrolla con él. La relación entre el proceso de atención al niño con factores de riesgo durante los dos primeros años de vida y las actividades de estimulación temprana se sintetizan en el método de demostración por acciones que es la vía social mediante la cual se emplean recursos del desarrollo humano en el contenido del proceso y le confiere su carácter natural.

El carácter natural no es sinónimo de biológico, está relacionado con el empleo de manifestaciones filogenéticas presentes en el desarrollo humano e implica considerar el modo, en que se produce el desarrollo de los niños, al propiciar la solución de las contradicciones entre las exigencias educativas y las posibilidades de cumplirlas en correspondencia con las potencialidades individuales, de manera que presenta en sí mismo la relación entre los componentes del desarrollo humano, encauzados a través de la organización pedagógica de la estimulación temprana.

Además, la atención precoz a los niños de cero a dos años con factores de riesgo implica la ejecución del proceso dentro del medio en que vive el pequeño lo que constituye un reforzamiento al carácter natural de este.

El proceso pedagógico de estimulación temprana a niños de cero a dos años con factores de riesgo al cualificarse como natural, intensivo y anticipatorio se connota como un proceso potenciador del desarrollo, toda vez que contribuye a la formación en los niños de las reservas que le permiten enfrentar con éxito las exigencias del medio, aún cuando hayan sufrido la acción de determinados factores de riesgo.

Al constituirse en un proceso potenciador la estimulación temprana adquiere su cualidad más general que en última instancia dinamiza al proceso y le posibilita alcanzar el objetivo de mayor nivel de generalización: la prevención que coincide con la cualidad general a la que se hace referencia.

La evaluación de las actividades se concibe a través del sistema operacional de cada una, de manera que se evalúe el proceso mediante el cual el niño aprende, lo cual se recoge en el propio programa de actividades.

CONCLUSIONES

La aproximación teórica al modelo de atención a los niños de edad preescolar con factores de riesgo posibilita la elaboración de estrategias y programas de atención que minimicen el alcance negativo de las influencias adversas y contribuyan a garantizar el desarrollo adecuado del niño.

BIBLIOGRAFÍA

1. ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA; GONZÁLEZ SOCA, ANA MARÍA y RECAREY FERNÁNDEZ, S. Principios para la dirección del proceso pedagógico.-- En Compendio de Pedagogía.—La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.—p 80-101.
2. ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS. Didáctica. La escuela en la vida.-- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.
3. APONTE, MARIANA; GÓMEZ, ISABEL y OLIVEROS, MARÍA E. Programa de estimulación para el desarrollo de inteligencias múltiples. Ponencia presentada en la VI Convención Mundial de Estimulación Prenatal y Temprana.—México: 29 de abril al 2 de mayo de 2004.
4. BELL RODRÍGUEZ, RAFAEL y MUSIBAY MARTÍNEZ, ILEANA. Pedagogía y Diversidad.--La Habana: Editorial Abril, 2001.
5. BOHIGAS RODRÍGUEZ, EMILIA. Bríndale ayuda a tu hijo.--La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.
6. CALZADILLA GONZÁLEZ, ONAIDA. Estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura. Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.— Holguín, 2003
7. CUBA. MINED. Educa a tu hijo 1.-- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.
8. CUBA. MINED. Educa a tu hijo 2.-- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.
9. CUBA. MINED. Educa a tu hijo 3.-- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.
10. CUBA. MINED. Educa a tu hijo 4.-- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.
11. CUBA. MINED. Educa a tu hijo 5.-- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.
12. CUBA. MINED. Educa a tu hijo 6.-- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.
13. DÍAZ FÉLIX. Algunas reflexiones sobre la corrección y la compensación.--En Selección de temas de Psicología Especial pp 19-27.--La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.
14. GRENIER MARÍA ELENA La estimulación temprana: un reto del siglo XXI <http://www.campus-oei.org/celep/index.html>. Consultado 3 marzo 2003
15. HERNÁNDEZ PORTALES, ROSA M. Concepción pedagógica para potenciar el desarrollo psicomotor en niños de tres a cinco años con discapacidad visual. Tesis en opción del grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas.—La Habana, 2004.
16. HUEPP RAMOS FELIX L. Estimulación intelectual de niños de 0 a 2 años con factores de riesgo. Tesis en opción del título de Master en Investigación Educativa. ICCP, 1998
17. HUEPP RAMOS FELIX L. Modelo de Estimulación temprana para niños de cero a dos años con

factores de riesgo de retraso mental. Ponencia presentada. Segunda Conferencia Internacional Intervención Temprana 2003.—La Habana, 2003.

18. HUEPP RAMOS FELIX L. Estimulación temprana para niños de cero a dos años con factores de riesgo de retraso mental. Ponencia presentada. V Taller Científico Internacional “Educación, Maestro y Sociedad”. Santiago de Cuba, 2003.
19. HUEPP RAMOS FELIX L. ¿Es la estimulación temprana un proceso pedagógico? Maestro y Sociedad # 3. Edición Digital. Santiago de Cuba, 2004.
20. HUEPP RAMOS FELIX L. Estimulación temprana a los niños de cero a dos años con factores de riesgo de retraso mental. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba. 2006
21. MARTÍNEZ MENDOZA FRANKLIN. La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones. <http://www.campus-oei.org/celep/index.html>. Consultado 3 marzo 2003.
22. VIGOTSKI, L.S Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.--La Habana: Editorial Científico - Técnica, 1987.
23. VIGOTSKI, L.S Obras Completas. Tomo 5.--La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.