

UNA EXPERIENCIA DE PEQUEÑO GRUPO EN ESTIMULACIÓN PRECOZ

VICENTE QUIRÓS PÉREZ*

Partiendo de los trabajos de Montagner, Carranza y Pérez López y mi práctica diaria en la atención precoz al niño/a trisómico, propongo una investigación en las relaciones sociales tempranas con una novedosa metodología de intervención en estas edades que fomenta la autonomía y reduce la dependencia para con el adulto. Los resultados no son concluyentes pero permiten aventurar: 1. La existencia, en los niños/as con Síndrome de Down, de un repertorio de habilidades sociales anterior a los dos años. 2. La presencia, aunque no normalizada, de los "antropológicos universales" propuestos por Montagner (1995). 3. El reconocimiento, en el niño/a con síndrome de Down, de un desarrollo de habilidades diferente al resto de la población infantil.

Leaving of the works of Montagner, Carranza and Pérez López and my daily practice in the precocious attention to the children with Down's Syndrome, I propose an investigation for the early social relationships together with a novel intervention methodology for these ages that in foment the autonomy and it reduces the dependence towards the adult. The results are not conclusive but they allow to risk: 1. The existence, in the boy and girl with Down's Syndrome, of a repertoire of social abilities previous to the two years. 2. The presence, although not normalized, of the "anthropological ones universal" proposed by Montagner (1995). 3. The recognition, in the children with Down's Syndrome, of a development of abilities different to the rest of the infantile population.

El niño como ser social. Familia y escuela

No hay duda, el ser humano es un ser social. Desde el momento del nacimiento, cuando el bebé es acogido por su madre para ser amamantado, su boca se adaptará y orientará al pezón, sus estructuras visuales y auditivas prestarán particular atención a la formas que son como rostros y a los sonidos que entran en el rango de la voz humana, y todo ello (Schaffer,

* VICENTE QUIRÓS PÉREZ es Pedagogo. Asesor Técnico de Tratamiento (Psicomotricista) de la Consejería de Asuntos Sociales.

1980) organizado según secuencias temporales específicas. En esta primitiva y especial relación mostrará recursos que le van a garantizar la atención adulta y por tanto su supervivencia. Por su parte la madre, como primera interlocutora social, seguirá de cerca las acciones de su hijo, responderá a ellas adecuadamente y atenderá recíprocamente a los efectos que en él produce su propia conducta.

A estas habilidades primarias se irán sucediendo otras: entenderá las intenciones que hay detrás de un discurso; advertirá la congruencia entre su propio estado anímico y la expresión afectiva en el rostro de otra persona (Dunn, 1993); comenzará a cooperar en rutinas diarias de alimentación y aseo; esbozará sus primeros pedidos, etc. hasta convertirse en un ser adaptado y autónomo.

El material intrínseco que el bebé aporta, unido a la oferta de estímulos adecuados y de ambientes idóneos para el aprendizaje le permitirá el desarrollo de estrategias que lo capaciten para una dinámica de intercambios, para la socialización.

Se considera la edad de 2 y 3 años (Dunn, 1993) como el momento a partir del cual podrá tomar parte efectiva en ese intercambio social. Ello se hace especialmente evidente en su capacidad para usar el lenguaje, pero se requieren otros atributos. De acuerdo con Clemente (1991) el niño necesita entender qué significa "yo", "tu", "nosotros" y comprender los sentimientos y el comportamiento de otros en su mundo conocido; debe ser capaz de exteriorizar sus sentimientos y sus intenciones; debe crear una imagen interna de su mundo para poder ordenarlo y debe poder juzgar y utilizar el contexto social en el que vive de manera que éste le confiera un significado a sus acciones.

Tampoco hay duda en considerar a su familia (padres, hermanos, abuelos) como el principal entorno socializador del niño. En él será donde actuará por vez primera con otros seres humanos, adquirirá e internalizará las normas básicas de comportamiento interpersonal y recibirá una seguridad y estabilidad emocional que le animará a explorar y aprender del ambiente.

Este proceso, a diferencia de la díada madre-hijo, es bidireccional entrando en relación las acciones de uno y otros y estableciéndose como particular causa de aprendizaje, consiguiendo que el niño conozca su lugar en el mundo y se incorpore a la cultura social.

Otra característica de este intercambio familiar es que es asimétrico. Ello equivale a relaciones menos costosas para el niño ya que por lo general los padres, y cualquier otro adulto cercano, son interlocutores atentos y

solícitos a las demandas infantiles. Como contrapartida se puede generar cierta inhibición y dependencia en la búsqueda de sus propios recursos. Esto es especialmente evidente en los casos de niños con necesidades especiales.

La escuela es, después de la familia, la instancia socializadora más cercana al niño. Presenta unas características organizativas y estructurales específicas ya que integra un mayor número de personas, se establecen unas relaciones menos duraderas y de diferente naturaleza y tiene una composición social más heterogénea. Por otra parte incorpora las relaciones entre iguales, básicamente simétricas, en las que se alterna claramente la función de aprender y enseñar y que le van a exigir el adaptarse a la normativa social de su entorno. Tendrá que aprender a ejercitarse en el colaborar y el compartir con otros niños, a socializar su agresión y a tener en cuenta el punto de vista de sus compañeros. Podrá competir, tener vivencias de seguridad y obtendrá un referente interno distinto al que puede conseguir en el resto de los ambientes a los que puede pertenecer.

Primeras manifestaciones sociales

Alrededor del año de edad, la mayoría de los niños han adquirido destreza en patrones posturales elementales como la bipedestación, dominan un mínimo repertorio lingüístico y tienen posibilidad y deseo de acceso al otro. Es entonces cuando muestran interés por iniciar una comunicación interpersonal, están en condiciones de incorporarse al universo de los demás y comienza un proceso de gran riqueza que se prolongará a lo largo del segundo año de vida. El conocimiento de los objetos que hasta ahora se había producido a través del tacto y de la boca ha dado lugar a un básico descubrimiento e interrelación con el otro. Surgen las primeras imitaciones intencionadas entre iguales, los mensajes emitidos que esperan respuesta y las primeras manifestaciones de juegos con participación de otros.

Montagner (1996), a diferencia de este lógico proceso evolutivo, considera que si un bebé (de 4 o 5 meses) es situado en condiciones que compense su inmadurez tónico-postural revela capacidades motrices, cognitivas y sobre todo interactivas con respecto al otro que no se observan cuando está en posición inestable o cuando no puede por él mismo regular la posición de la cabeza. Las investigaciones y estudios realizados por este autor le han llevado a establecer lo que denomina "universales

antropológicos" (1996: 27) que deben observarse a lo largo del primer año de vida. Estos son:

1. Capacidad de atención visual sostenida. Se refiere a la capacidad de desarrollar al mismo tiempo una gran movilidad de la mirada y una orientación visual ininterrumpida y de larga duración (1 ó 2 minutos). Estas capacidades “...son indispensables (...) en la aparición, el desarrollo y la regulación de los sistemas emocionales del niño, permitiéndole percibir las emociones del partenaire, poner a prueba las reacciones que él induce en función de sus propias emociones y ajustar sus respuestas a las del otro...” (Montagner, 1996: 28).

2. “Hambre” de interacción. Esta competencia es considerada como un deseo muy marcado de interactuar por interactuar con sus congéneres, reducir la distancia con el otro y establecer contacto con el otro, comprender sus registros y suscitar reacciones ajustadas y no exclusivas.

3. Las conductas afiliativas. Son aquellas que parecen traducir una adhesión a las manifestaciones conductuales y vocales del compañero (sonrisas, fijaciones no fugaces de mirada, vocalizaciones moduladas, contactos intencionados de manos...). Pueden aparecer combinadas a vocalizaciones y además son conductas positivas, no conllevan evitación o rechazo, no van acompañadas de llanto o agresiones hacia el otro ni pueden ser interpretadas como reacciones de angustia o inseguridad. Representan el 80% del repertorio conductual y vocal objetivable de los niños.

4. La organización orientada del gesto. Es la forma precisa y ajustada de llevar el brazo y la mano en dirección al brazo y la mano del otro y que revela no sólo habilidades motrices bien estructuradas sino también una "organización" base de conductas más elaboradas, necesarias para la manipulación de los objetos y para el desarrollo de los procesos sociales y cognitivos.

5. Conductas de imitación. Se refiere a la capacidad para reproducir los gestos y las vocalizaciones del compañero de su misma edad en la forma y en el ritmo aún cuando no consiga imitar a los adultos (quizás porque las manifestaciones comportamentales de los adultos, vocales y lingüísticas le sean demasiado complejas).

Para los profesores López Melero (1995), Prieto y Arnaiz (1986), Martínez y García (1991), Sánchez (1996), Candel, Carranza y Pérez López (1997), el niño trisómico presenta cierto desfase en su desarrollo madurativo y en sus adquisiciones con respecto a otros niños de idéntica edad cronológica, entre ellas la competencia para el intercambio social. Admitamos para explicar este desfase la hipótesis del retraso (coherente con

el pensamiento de Piaget y los estadios invariables del desarrollo) o admitamos la hipótesis de la diferencia (que acepta múltiples canalizaciones potenciales y considera que los aspectos biológicos, cognitivos, interpersonales y sociales convergen de modo diferente en la maduración personal dando lugar a distintas trayectorias de avance), me permito corroborar, junto con estos autores, y ello desde mi propia práctica, la existencia de un desigual proceso en la consecución de determinadas habilidades en estos niños.

Del mismo modo Carranza y Pérez López (1992), analizando los comportamientos de interacción presentes en niños/as con Síndrome de Down integrados durante la etapa preescolar llegan a la conclusión de que estos sujetos manifiestan:

- a) Una actividad motora más limitada, con menos movimientos, más simples y más lentos.
- b) Actuaciones poco arriesgadas permaneciendo durante largos períodos de tiempo sentados, aislados y con poca curiosidad por el entorno.
- c) Unos intercambios con los compañeros por propia iniciativa casi inexistentes, necesitando la guía del adulto tanto para realizarlos como para mantenerlos adecuadamente.
- d) Una capacidad imitativa que es muy buena pero que sólo se sirve de modelos ofertados por el adulto para todo el grupo.
- e) Presentación más común de juegos en solitario o de expectación y con un contenido motriz o funcional.

Propuesta de Investigación. Hipótesis

La lectura de los textos de Montagner (1995), las conclusiones a las que han llegado autores como Carranza y Pérez López (1992 y 1997) y el análisis de mis diarios de trabajo son el punto de partida que han originado una serie de preguntas sobre mi práctica en el caso de la estimulación precoz y reeducación psicomotriz con niños de 0-4 años con Síndrome de Down. ¿Tienen los niños interés por las relaciones sociales en los primeros meses de vida como propone Montagner? ¿Ocurre igual con los sujetos con Síndrome de Down? Y si ello es así ¿se ha de considerar la relación con los iguales el modo más útil y directo de incitar en estos niños el interés por investigar sobre aquello y aquellos que le rodean? ¿Por qué se observa una gran dependencia de estos niños con respecto al adulto? ¿Qué ocurre en la díada niño-psicomotricista?

Estos interrogantes se deben transformar en hipótesis de trabajo con la intención de que sean corroborados o rechazados. En cualquier caso darán lugar a modificaciones, algunas de ellas sustanciales, en mi manera de trabajar en la atención precoz al niño discapacitado.

...María está sentada en el suelo, a su izquierda tiene abierta la caja que contiene figuras de juguete (el papa, la mama, el abuelo...), a su derecha un poco más atrás está el cajón de las maderas para la construcción. No hace nada, está inmóvil, no realiza ningún movimiento, sólo me mira a mi y al suelo y ello lo repite una y otra vez...

Extraído del diario de sesiones de María. (05.07.96)

María (nombre figurado) 2a. 8m. Síndrome de Down

Muchas observaciones y anotaciones como ésta –de María y de otros niños– se repiten con excesiva frecuencia cuando intento tomar distancia y ver que reacciones se presentan ante el ofrecimiento de un determinado material en la sala de psicomotricidad. Hay una subordinación generalizada, una vehemente espera a la solicitud del adulto que les inhibe para la investigación y les impide la búsqueda en el entorno.

He intentado tener presente en el período escolar del curso 97-98 estas cuestiones suscitadas. Con esta intención he formulado la siguiente hipótesis de trabajo: *Las sesiones de estimulación precoz, muy importante para el desarrollo y el conocimiento de sí mismo, en la forma unidireccional en que se establecen, provocan en el niño una excesiva dependencia con relación al adulto y con las propuestas que éste facilita.*

La primera idea que me planteo para intentar dar respuesta a esta hipótesis es buscar la posibilidad de trabajar con grupos reducidos de niños y como tal hago un ofrecimiento a los padres que asisten al centro. Los grupos se configurararán a partir de ciertos presupuestos:

1. Un nivel madurativo homogéneo (intereses parecidos)
2. Un nivel de desarrollo que debería incluir al menos un básico control de patrones posturales como la sedestación.
3. Que se hayan iniciado, o al menos observado, conductas intencionadas de contacto.
4. Atención e interés hacia los objetos y los otros.

Estos grupos no podrán ser muy numerosos, con objeto de poder controlar, anotar e intervenir en el mayor número de procesos que ocurran en la sala. Decido que no habrá más de tres miembros por grupo (he de tener en cuenta que la población que manejamos no es tampoco demasiado

numerosa). Se constituyó un grupo de dos sujetos de 19 y 21 meses, de ambos sexos, que cumplían estos requisitos y con los que he estado trabajando desde Octubre de 1997.

Objetivos

A los objetivos propios de la estimulación precoz (favorecimiento de un ambiente rico y variable que le permita un crecimiento global de sus potencialidades a partir de unas técnicas concretas), he añadido:

1) Fomentar en el niño la autonomía y la capacidad y el deseo de conocer e investigar lo que hay a su alrededor.

2) Posibilitar vivencias de poder, de dominio, a las que, por lo general, no accede normalmente el niño/a con Síndrome de Down en su medio escolar integrador.

3) Limitar la propuesta del adulto y evitar que sea la única que se genera en la sesión.

4) Potenciar en los niños la posibilidad de creación que les lleve a apoderarse de su acción y de su lenguaje.

5) Crear la necesidad de ver a los otros como iguales, como modelos, y que esto les permita experimentar el conjunto de relaciones propias de este grupo reducido de niños.

Modelo de intervención

Había que elegir un modelo de intervención cuyos principios de actuación se hiciesen eco de los objetivos que quería conseguir. La práctica psicomotriz, en la que estoy formado y que he practicado en numerosos casos tanto en niveles educativos como reeducativos y terapéuticos, se ajustaba a mi criterio perfectamente:

“La intervención psicomotriz va a favorecer en los niños y niñas los procesos de atención y orientación, la codificación, el tomar decisiones y el realizar planes de acción de una forma natural. El contenido a través del que se desarrolla la personalidad global del niño va a ser la expresividad espontánea que nace a partir del juego, se desarrollará la personalidad global del niño, tanto los aspectos cognitivos como socioafectivos y comunicativos que subyacen en un marco de interacción con los compañeros y con el adulto...” (Sánchez, 1996: 85).

La práctica psicomotriz me interesa como técnica de intervención sobre todo porque:

1) Se basa en el reconocimiento y aceptación de la otra persona tal y como es.

2) Privilegia la relación del niño/a con el grupo ya que considera que es en este marco social en el que podrá situarse como persona frente a los demás.

3) Permite que el niño/a madure a través de sus vivencias, estructurando su acción y su pensamiento desde la actividad sensoriomotriz hacia el pensamiento operativo.

4) Crea un clima de juego basado en la relación a la vez que potencia el respeto a la individualidad y a la expresividad global, corporal y verbal del sujeto.

5) Propicia que el niño/a se abra a los demás y que se respeten sus diferencias a partir de la relación privilegiada que mantiene con el adulto.

Metodología de trabajo. Recursos y estrategias

Una intervención de este tipo requiere una estructura organizativa y una metodología adecuada (puede consultarse los textos de: Lapierre y Aucouturier, 1980; Aucouturier, 1985, 1993; Arnaiz, 1988, 1994; Arnaiz y Lozano, 1996; Sánchez, 1996). Una sala amplia y bien iluminada y un material fijo (espalderas, bancos, pizarra, espejos...) y otro móvil (bloques de goma espuma, aros, cuerda, picas, telas, colchonetas, muñecos, cajas de cartón, pelotas, instrumentos musicales...) serán los primeros elementos con los que contar y que colocados en lugares privilegiados de la sala permitirán al niño/a acceder al placer por el juego (sensoriomotor o simbólico) y a la capacidad de descentración (juegos de construcción y representación) añadiendo a estas características el que serán elementos indispensables como mediadores en la comunicación.

Las sesiones mantendrán la duración (50 minutos), la periodicidad (dos sesiones semanales) y la estructura habitual (ritual de entrada; propuestas sensoriomotrices, simbólicas y cognitivas; ritual de salida y todo en función de los intereses que presenten los niños y que pueden alterar groseramente la sesión). Se incorporan, no sólo nuevas estrategias de intervención –ya comentadas– sino que se permitirá que al final de cada sesión haya un momento (10-15 minutos) en el que los padres entren en la sala. Con esta novedad pretendo poder comentar con ellos incidencias y

aspectos que merezcan la pena ser destacados, surgidos durante la sesión. Se hará hincapié en reforzar la actitud de los padres con sus hijos y se orientará sobre posibles actividades puntuales que estos puedan realizar en casa.

En cuanto a las estrategias didácticas el psicomotricista deberá tener presente una serie de condiciones personales de atención y seguridad que se requieren en este tipo de intervención y reducirá las propuestas directas a la vez que intensificará los mediadores corporales: voz, mímica, mirada, con el propósito de facilitar el acercamiento de los niños/as y su incorporación a los juegos. Se concederá especial importancia a los rituales de entrada y salida a la sala. Se aprovecharán las situaciones espontáneas de juegos que surgen en el grupo y que propician el acceso a la autonomía y se cuidará la aparición de conductas de agresión/inhibición.

Conclusiones

Desde el inicio de esta investigación hasta el momento que tomo estas anotaciones no han transcurrido aún ocho meses. Ello unido a otras variables como la edad de los niños/as, el ambiente familiar en el que los sujetos se desenvuelven, el no tener un método muy ajustado para la cuantificación etc. hacen muy difícil la validación y baremación de resultados concretos. Se necesitaría un estudio más profundo para cumplir este propósito. No obstante puedo comentar, a modo de conclusiones, ciertas observaciones:

1. Se ha incrementado la participación y aportación de información recíproca padres-terapeuta.

2. Se observa un repertorio de habilidades sociales anterior a los dos años.

3. Existencia, aunque no normalizada ni en la forma ni en la fecha de presentación, de los "antropológicos universales" de Montagner: a) atención visual sostenida; b) búsqueda de interacción con el otro aunque no se presenta de una forma duradera; c) comportamientos afiliativos, no tan elevados cuantitativamente como los que presenta el autor en sujetos normales; d) organización orientada del gesto, con una manipulación más pobre e imprecisa y presencia de actos sin funcionalidad aparente; e) Existencia de conductas imitativas, tanto gestuales como verbales, aunque no en la cantidad y calidad esperada. (Hay que tener en cuenta la edad de los sujetos con los que se ha trabajado).

4. Se confirma, en el niño/a con síndrome de Down, una inadaptación en el desarrollo y adquisición de determinadas habilidades.

5. No hay resultados que evidencien la relación autonomía/dependencia en la relación con el psicomotricista, pero si se observa una disminución en las demandas al adulto para solucionar sus problemas y más autonomía en la toma de decisiones.

Concluyo reivindicando la importancia de la práctica psicomotriz durante los primeros años no sólo como programa de intervención sino también como forma de trabajo que atiende a la diversidad, desarrolla la autonomía y la propia personalidad del individuo.

Referencias Bibliográficas

- Arnaiz, P. (1988). *Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier*. Madrid: Seco Olea.
- Arnaiz, P. (1992). Habilidades psicomotoras básicas en el Síndrome de Down: en Candel I. y Turpín A. *Síndrome de Down. Integración escolar y laboral*. Murcia: ASSIDO.
- Arnaiz, P. (1994). *Deficiencias visuales y psicomotricidad: teoría y práctica*. Madrid: ONCE. Sección de Educación.
- Arnaiz, P. y Lozano, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad. Psicomotricidad y lectoescritura*. Madrid: CCS.
- Aucouturier, B. (1993). Los niveles de la expresividad psicomotriz. *Revista de Educación Especial*. 15, 39-48.
- Aucouturier, B. y otros. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- Candel, I.; Carranza, J. A. y Pérez, J. (1997). El desarrollo socio-afectivo en los niños con Síndrome de Down: en Rondal J. A.; Perera J.; Nadel L. y Comblain A. *Síndrome de Down: perspectiva psicológica, psicobiológica y socioeducacional*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Carranza, J. A. y Pérez López J. (1992). La interacción social de los niños con Síndrome de Down integrados en escuelas infantiles: en Candel I. y Turpín, A. *Síndrome de Down. Integración escolar y laboral*. Murcia: ASSIDO.
- Clemente, A. y otro. (1991). *Desarrollo socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas*. Valencia: Promolibro.
- Dunn, J. (1993). *Los comienzos de la comprensión social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lapierre, A y Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y Terapia*. Barcelona: Científico-Médica.

- Martínez, J. M. y García, F. (1992). Estudio de la atención fásica en niños con Síndrome de Down: en Candel I. y Turpín A. *Síndrome de Down. Integración escolar y laboral*. Murcia: ASSIDO.
- Montagner, H. (1995). Apego, ternura y vicisitudes. Las competencias-zócalo del niño. *Psicomotricidad*. 51, 23-49.
- Prieto, M. D. y Arnaiz, P. (1986). Nuevas perspectivas de evaluación, diagnóstico e intervención en Educación Especial. *Anales de Pedagogía*. 4, 45-53.
- Sánchez, J. (1996). *Jugando y aprendiendo juntos. Un modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con síndrome de Down*. Málaga: Aljibe.
- Schaffer, H. R. (1980). La socialización y el aprendizaje en los primeros años. *Infancia y Aprendizaje*. 9,73-83.