

El papel de los docentes de educación inicial en la detección temprana de los trastornos del desarrollo

Sonsoles Perpiñán Guerras

Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.

sonsolesperpi@gmail.com

Resumen

La educación inicial constituye un entorno privilegiado para atender la diversidad y los adultos que se desenvuelven en este entorno pueden ofrecer tanto a la población general como a los alumnos que presentan algún trastorno o situación de riesgo, condiciones de calidad que favorezcan la inclusión educativa. El presente artículo tiene por objeto reflexionar sobre el papel de los docentes de educación inicial en la detección temprana de trastornos del desarrollo desde la triple vertiente de prevención: primaria, secundaria y terciaria. Metodológicamente emplea un enfoque documental a través del análisis de textos. Los resultados corroboran la existencia de tres tipos de prevención (primaria, secundaria y terciaria), las cuales evitan la aparición de trastornos. Asimismo, se evidencia que es esencial la formación, sensibilización y compromiso del personal docente para dar atención a los niños con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: Educación inicial, prevención, trastorno del desarrollo.

Abstract

Initial education constitutes a privileged environment for attention to diversity and the adults of reference in this environment can offer, both to the general population and to students susceptible to presenting some disorder or risk situation, quality conditions that favor the educational inclusion. The present article aims to reflect on the role of early childhood teachers in the early detection of developmental disorders from the triple perspective of primary, secondary and tertiary prevention. This article was carried out under a documentary approach through a bibliographic review. The results corroborate the existence of three types of primary, secondary and tertiary prevention, these allow to avoid the appearance of disorders. Likewise, it is evident that the training, awareness and commitment of the teaching staff is essential to provide care for children with special educational needs.

Keywords: Prevention, Early Childhood Education, developmental disorder

Introducción

El papel del docente es descubrir el tesoro que cada niño lleva dentro.

Los maestros de educación inicial tienen sus manos lo mejor de una sociedad, a los ciudadanos del futuro. Además, los tienen en un momento muy importante porque a estas edades tempranas están construyendo su personalidad, su forma de mirar el mundo. El papel del docente es favorecer la expresión de las capacidades y competencias de sus alumnos, pero los niños son muy diversos y más en estas edades. Sus conductas son muy variadas por su intensidad, su duración o su frecuencia. Una misma conducta puede ser considerada normal a una edad y no a otra y también puede ocurrir que cada adulto de la escuela la valore de forma diferente.

Delimitar si los comportamientos se ajustan o no al desarrollo típico requiere una gran preparación por parte de los profesionales de la escuela y, con frecuencia, esta tarea puede requerir la participación de expertos que definan los límites para precisar un diagnóstico diferencial. El docente detecta con facilidad desviaciones de las conductas esperadas a una edad, pero requiere conocimientos sobre el desarrollo evolutivo que le permitan diferenciar cuándo se trata de comportamientos que precisen una intervención normalizada en el aula, o bien una derivación a un servicio especializado de diagnóstico o intervención.

Antes de hablar de prevención es necesario delimitar algunos conceptos relacionados:

-Atención a la diversidad: consiste en dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos teniendo en cuenta su individualidad, sus características y necesidades concretas. No es solamente atender a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, sino ajustar la respuesta educativa a la variabilidad individual. Ello exige al docente de educación inicial un esfuerzo por conocer a todo su alumnado y una búsqueda de respuestas educativas diversificadas.

-Inclusión: según Ainscow (2002), se refiere a la presencia en el aula de todos, independientemente de sus capacidades; a la participación en las actividades cotidianas con los mismos derechos y al progreso del niño en función de sus propias competencias, comparando al niño consigo mismo respecto a un momento anterior, pero no pretendiendo que alcance los mismos objetivos que otros compañeros, aunque tenga la misma edad. En la actualidad, esta inclusión está apoyada por normativas internacionales y nacionales, pero sobre todo por la presión social que impulsa hacia un cambio de paradigma que acoja e incluya a todos los niños en una misma escuela.

-Trastorno del desarrollo: es una desviación significativa del desarrollo como consecuencia de acontecimientos de salud o de relación que comprometen la evolución biológica, psicológica o social. En edades tempranas hay conductas que se desvían del arquetipo esperado para una edad. Estas presentan etiologías muy diversas que someten al profesional a una gran incertidumbre diagnóstica. Pueden estar determinadas por la vulnerabilidad física propia de la infancia o por falta de estimulación ambiental, también pueden estar relacionadas con dificultades en la vinculación afectiva con sus figuras de referencia o con las pautas de crianza o pueden ser síntomas o manifestaciones de un trastorno en el desarrollo. Determinar a qué responden esas conductas ha de tener por objetivo poner en marcha acciones de prevención que busquen la mejora del niño. El diagnóstico temprano ayudará a la familia y a los profesionales que lo rodean a buscar estrategias para superar las dificultades del niño o para reducir los efectos negativos del trastorno en su vida cotidiana.

-La prevención: consiste en poner en marcha acciones de forma anticipada para minimizar un riesgo. La educación inicial es un escenario privilegiado para la prevención porque supone intervenir en las primeras edades y aprovechar la plasticidad del sistema nervioso en el proceso de maduración. La escuela constituye un factor de protección para muchos niños cuyas condiciones sociales o familiares son carenciales o desajustadas, pero también puede convertirse en un factor de riesgo añadido si no se aseguran unos requisitos básicos de calidad tal y como proponen los factores de protección y riesgo en los principales contextos de desarrollo (Catalano et al., 2004). La educación inicial cumple un importante papel social en una triple vertiente preventiva: prevención primaria, secundaria y terciaria.

-La prevención primaria consiste en evitar la aparición de trastornos o dificultades y está dirigida

a la totalidad de la población infantil. La prevención primaria en el ámbito escolar está basada en la calidad educativa. Un clima de aula puede establecer vínculos afectivos sanos, estimular el aprendizaje y la exploración en condiciones de seguridad, motivar al niño a ser autónomo y puede asegurar una adecuada coordinación con las familias, de ese modo facilitará un crecimiento equilibrado del alumnado y evitará la aparición de determinados problemas de comportamiento o de aprendizaje. Algunas investigaciones (Institute of Education, University of London 2008; OCDE, 2006) demuestran que una educación de calidad en la primera infancia es un factor clave en el desenvolvimiento de la persona hasta el punto de que puede incluso compensar otros factores de desventaja en el entorno de cada niño.

-*La prevención secundaria* está dirigida a la población de riesgo, susceptible de presentar un trastorno del desarrollo. Consiste en detectar, lo más pronto posible, la aparición de dificultades o trastornos para hacer un diagnóstico temprano de tal modo que se inicie cuanto antes un programa de atención temprana. La atención temprana es el conjunto de actuaciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a su familia y al entorno para dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes de los niños con trastornos del desarrollo o en situación de riesgo (Real Patronato sobre Discapacidad, 2000).

El papel del docente en la prevención secundaria es observar y detectar la aparición de signos de alerta. Para ello, es indispensable que este maestro conozca bien el desarrollo evolutivo de los niños de estas edades, ha de saber qué se puede esperar a cada edad y qué comportamientos pueden ser estimados como posibles desviaciones. El papel de esta observación de los docentes es clave en la detección temprana de alteraciones del desarrollo tal y como confirma el programa A Tempo (Asociación Gallega de Atención Temprera, 2007).

Un signo de alerta es una conducta que no corresponde con la esperada en un niño con desarrollo típico. Pero la interpretación de este signo ha de ser prudente y considerar muchas variables. No se pueden fijar en comportamientos aislados, sino en un conjunto de rasgos que, en su globalidad, pueden resultar significativos y que, además, se repitan en varios contextos. Una vez que el adulto observa estos signos de alerta ha de poner en marcha medidas normalizadas que ofrezcan oportunidades al niño de corregir o mejorar sus comportamientos. El docente ha de revisar también cómo es su propia actitud con respecto al niño porque puede encontrar comportamientos desviados originados en una relación afectiva insegura con los adultos de la escuela.

En el caso de que no se observe una evolución favorable en un corto período de tiempo, debería derivarlo a un servicio especializado para obtener un diagnóstico diferencial y poner en marcha un programa de atención temprana que responda a las características y necesidades concretas de dicho alumno en colaboración con la escuela y la familia. En este proceso de detección temprana, el docente de educación inicial evitará los juicios diagnósticos y las etiquetas, informará a la familia de las conductas concretas que ha observado, y no asumirá una función de diagnóstico que requiere una preparación muy especializada y que podría perjudicar la relación posterior con la familia.

Con frecuencia, los niños llegan a la educación inicial con un diagnóstico preciso, es el caso de niños con algunas discapacidades sensoriales, motoras, cognitivas o con trastornos del espectro del autismo con un diagnóstico temprano. Pero en estas edades es frecuente encontrar alumnos con dificultades de comunicación, de comprensión, de comportamiento o de interacción social que aún no han sido valorados en servicios especializados y cuyos síntomas se hacen visibles en la escuela. También se observa alta comorbilidad de los síntomas que hacen imprecisos los diagnósticos y una tendencia generalizada a esperar como si el transcurso del tiempo fuera suficiente para la desaparición de los signos de alerta. La detección temprana es imprescindible para poder ofrecer una adecuada respuesta a las necesidades de estos niños, pero a veces resulta complejo encontrar el punto equilibrado entre dar tiempo a la infancia para que pueda desarrollar sus capacidades de forma normalizada o hacer una derivación temprana que, en ocasiones, puede conllevar una alarma innecesaria a la familia.

Para ayudar en estas tareas de prevención secundaria se dispone de los sistemas de cribado. Son cuestionarios o listas de conducta que facilitan la observación o el seguimiento del desarrollo. Los

sistemas de cribado de nivel I, según Filipek et al. (2000), son sencillos de implementar a través de la observación, lo que permite la vigilancia del desarrollo, son de aplicación universal y se pueden emplear con toda la población infantil. Los utilizan educadores y pediatras y no requieren una especial cualificación para su interpretación. Detectan desviaciones respecto al desarrollo típico que posteriormente deberán ser ratificadas por una evaluación más precisa por parte de profesionales expertos en el desarrollo infantil o en atención temprana, quienes emplean instrumentos como el Denver, el ASQ-3, CDC sigamos el desarrollo, el M-Chat para la detección de signos de alerta de TEA o el SDPT sistema de detección precoz de trastornos del desarrollo (Alcantud et al., 2015).

Una de las situaciones que puede encontrarse el docente de educación inicial en sus aulas con relativa frecuencia son niños con dificultades de comunicación e interacción social que aún no han sido diagnosticados. Hay algunos signos de alerta que pueden orientar al educador a la hora de discriminar conductas compatibles con trastornos del espectro del autismo en la primera infancia. Según Hernández y Cols (2005), son los siguientes:

- *Alteración de la mirada* (escasa, centrada en los detalles de objetos): niños que apenas hacen contacto ocular con el adulto, pero sí pueden fijarse con mucho interés en una parte de un objeto o una imagen.
- *Dificultad para compartir intereses o disfrutes*: niños que muestran conductas de aislamiento, juegan con los objetos, pero no comparten su juego con el adulto u otros niños, muestran escasa atención conjunta a un objeto o una actividad
- *Falta de respuesta cuando se les llama por su nombre*.
- *Ausencia de protodeclarativos*: niños que no emplean gestos o señalizaciones para compartir una información o un interés, aunque sí señalan para pedir (protoimperativos), o bien usan conductas de petición tales como llevar la mano del adulto u ofrecer un objeto al adulto de su interés.
- *Falta de referencia social*: escasa respuesta a las propuestas de atención conjunta cuando el adulto le señala a una persona o un objeto para que lo mire o lo busque.
- *Hipersensibilidad sensorial*: muestran rechazo a los sonidos, mucho interés por las texturas o una fijación excesiva a estímulos visuales llamativos.
- *Ausencia de anticipación en juegos de contingencias*: apenas muestran conductas para solicitar al adulto que continúe con un juego, unas cosquillas un balanceo, etc.
- *Movimientos repetitivos* con el cuerpo o con los objetos: balanceos, aleteos, correteos por el espacio.
- *Escasa variedad en el juego y el uso de los objetos*: tendencia a juegos repetitivos tales como girar, apilar, poner en fila objetos.
- *Rigidez hacia los cambios*: le cuesta aceptar un cambio de tarea o de juego, sobre todo si es de su interés, reaccionan de forma intensa ante situaciones o personas desconocidas.
- *Ausencia de imitación*: no imitan gestos, sonidos o palabras.
- *Ausencia de simbolización*: preferencia por el juego sensoriomotor, ausencia de juego simbólico y dificultad para adoptar papeles o representarlos a través del dibujo.
- *Retraso en el lenguaje oral*: ausencia de lenguaje oral, acceso tardío a la expresión o un uso poco funcional.
- *Prosodia inusual*: tono o modulación poco habitual, presencia de ecolalias o esquemas verbales repetitiva, repetición de las preguntas u órdenes dadas por el adulto.
- *Falta de vocalizaciones comunicativas con consonantes*.

La presencia de alguno o varios de estos indicadores no asegura la existencia del trastorno del espectro del autismo. Son conductas que pueden ser compartidas también por otros tipos de trastornos, no obstante, pueden orientar al educador sobre todo si aparecen conjuntamente. En ese caso, el docente debería derivar a la familia a un servicio especializado para realizar un diagnóstico diferencial e iniciar una intervención apropiada a las características y necesidades concretas de ese

niño justificando a la familia sus observaciones con base en las conductas concretas del niño, pero nunca avanzando a una hipótesis diagnóstica.

En cuanto a la prevención terciaria, es el conjunto de actuaciones que el docente de educación inicial ha de poner en marcha con aquellos alumnos que tienen un trastorno del desarrollo. Se concreta en adaptaciones curriculares o medidas en el aula para atender a las necesidades educativas especiales de estos alumnos y evitar la aparición de efectos secundarios derivados de una inadecuada atención educativa.

Cuando se tiene un alumno con necesidades educativas especiales se deben tomar muchas decisiones: ¿cómo comunicarse con él?, ¿dónde se le va a situar en el aula para garantizar su atención?, ¿hay que usar algún mobiliario o materiales específicos para dar respuesta a sus necesidades?, ¿cómo adaptar el currículo a sus necesidades? Estas y otras muchas preguntas han de guiar los pasos para planificar la intervención y poder ofrecerle una respuesta individualizada. Hay una serie de principios en los que hay que fijarse para intervenir con el niño (Perpiñán, 2018):

- Buscar actividades funcionales y significativas que respondan a sus necesidades reales. Con frecuencia, se trata de igualar el rendimiento de todos los alumnos sin considerar la realidad y las circunstancias concretas de los niños. El objetivo es prepararlos para la vida, dotarlos de recursos para un funcionamiento lo más autónomo posible.
- Conocer sus intereses, sus puntos fuertes para así asegurar su motivación. Partir de lo que al niño le gusta hacer para que preste más atención y que ponga en marcha sus capacidades reales. Comúnmente, las dificultades de aprendizaje esconden mucha frustración del alumno, lo que se muestra como si fuera falta de interés.
- Emplear el juego considerando que el alumno con necesidades educativas especiales por encima de todo es un niño y comparte con todos los demás su gusto por jugar y por experimentar. Cuando el adulto sabe emplear metodologías lúdicas, consigue involucrar a sus alumnos en el aprendizaje y la experiencia se convierte en gratificante para todos.
- Emplear metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo u otras metodologías que impliquen al aprendiz.
- Dar especial relevancia a la comunicación. Según López (1993), si es necesario, se deben emplear sistemas aumentativos o alternativos de comunicación para facilitar la relación con el alumno y en todos los casos se trata de establecer con él un vínculo afectivo seguro porque el afecto es el motor del desarrollo.
- Respetar sus tiempos, pues, los niños con trastornos del desarrollo suelen tener una latencia de respuesta más prolongada y, si no se les da tiempo, para responder, no podrán expresar sus auténticas capacidades.
- Evitar prejuicios con respecto a sus posibilidades. Según Arranz (2002), hay que probar distintas opciones hasta descubrir lo que verdaderamente pueden hacer. A veces el profesorado construye creencias erróneas respecto a las capacidades de sus alumnos con necesidades educativas especiales, lo que influye negativamente en las oportunidades que les ofrecen.

El modo en que los docentes se relacionan con sus alumnos con necesidades educativas especiales constituye un modelo para el resto del alumnado y desempeña un papel clave en la inclusión de esos niños. Los planteamientos de García y Alonso (1985) revelaron que, cuando les tratan con afecto y respeto, los demás alumnos aprenden a hacer lo mismo y valoran la diversidad. Las actitudes de los educadores, por tanto, son claves en la construcción de una cultura inclusiva en los centros.

Conclusión

Los tres tipos de prevención –primaria, secundaria y terciaria– constituyen parte de esa cultura en la que primará la calidad para evitar la aparición de trastornos, se detectarán lo más tempranamente posible aquellos que aparezcan y se dará una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de aquellos niños que lo requieran. Los docentes han de construir una forma de mirar la educación y

han de enseñar valores a sus alumnos. Tener un niño con necesidades educativas especiales en el aula es una oportunidad para aprender respeto, tolerancia y solidaridad. No es un camino fácil, requiere formación, sensibilización y compromiso personal. Hay que educar a los adultos del futuro que serán los que construyan nuestra sociedad y, si aprenden en una escuela inclusiva, tal vez puedan construir una sociedad más justa y más humana.

Referencias bibliográficas

- Alcantud, F. (2015). Sistema de Detección Precoz de Trastornos del Desarrollo(SDPTD): Construcción, validación y manual de uso (Versión 1.0). Real Patronato sobre Discapacidad-Universidad de Valencia. <http://acceso.uv.es/ProyectoC>
- Arranz, P. (2002). Evaluación de las representaciones mentales del profesorado con respecto al Síndrome de Down: propuestas para un cambio en los modelos de formación. En S. Molina (Dir.), *Psicopedagogía del niño con Síndrome de Down* (pp. 299-354). Ariel.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M. Lonczak, H. S. y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research Findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591, 98-124.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2000). Libro Blanco de la Atención Temprana. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Ashwal, S., Baranek, G. T., Cook, E. H. J., Dawson, G., et al. (2000). Practice parameter: screening and diagnosis of autism: report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology*, 55(4), 468-79. Doi. 10.1212/wnl.55.4.468.
- García, J. N. y Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 51-68.
- Hernández, J., Martos-Pérez, J., Palacios, S., Fuentes-Biggi, J., Belinchón-Carmona, et al. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología* 41(4), 237-245.
- López, F. (1993). El apego a lo largo del ciclo vital. En M. J. Ortiz y S. Yarnoz (Eds.), *Teorías del apego y relaciones afectivas* (pp. 11-62). Universidad del País Vasco.
- Perpiñán, S. (2018). *Tengo un alumno con síndrome de Down. Estrategias de intervención educativa*. Narcea. Real Patronato sobre Discapacidad. Asociación Gallega de Atención Temprana. (2007). Libro Blanco de Atención Temprana. Guía de actividades do pro-grama a_tempo. Xunta de Galicia. http://atenciontemprana.com/wpcontent/uploads/2015/09/LIBRO_A_TEMPO.pdf