

UN MODELO PREVENTIVO DE ORIENTACIÓN (EDUCACIÓN INFANTIL)

JULIA LETOSA ALBERO

RESUMEN

La escolarización en edades tempranas es trascendental como facilitador del proceso de desarrollo y socialización del niño/a. Los últimos avances en la neuropsicología han demostrado la importancia del ambiente para el desarrollo y la consolidación de la madurez estructural del cerebro. Programado adecuadamente favorece el proceso de formación de funciones psicológicas que están en la base del aprendizaje futuro del niño/a.

La Educación Infantil proporciona igualdad de oportunidades de desarrollo y permite compensar desigualdades. La escuela infantil es un paradigma de diversidad en capacidades individuales, niveles y ritmos de desarrollo, características culturales y sociales. La orientación en esta etapa es un recurso esencial desde el punto de vista de la prevención. Los EATs desarrollan funciones de detección temprana de trastornos, retrasos y situaciones de riesgo; escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales; intervenciones preventivas de apoyo y asesoramiento tanto a las familias como a los centros que pueden mejorar la calidad de la enseñanza temprana.

1. INTRODUCCIÓN

Las concepciones actuales de la orientación hablan de prevención y desarrollo personal e integral del sujeto. Prevenir de manera diferenciada, ordenada y procesual el desarrollo del individuo (Boronat, 1999; Álvarez, 1998). La orientación se define como *un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano* (Bisquerra, 1998). Los conceptos de prevención y desarrollo están profundamente ligados a los seis primeros años de vida del ser humano.

Con la creación de los Equipos de Atención Temprana en 1986, el Ministerio de Educación y Ciencia reveló poseer una idea avanzada para la época en nuestro país, tanto de la orientación preventiva, como de la concepción holista e integral de la atención temprana al considerar importante el ámbito educativo. El objeto de la intervención temprana incluía el contexto de desarrollo por su importancia e influencia en el mismo (Bronfenbrenner, 1987).

El ámbito de intervención de los Equipos de Atención Temprana se situó, en aquellos momentos, bien dentro de convenios de colaboración del MEC con otras instituciones, bien en centros de Educación Infantil y Primaria que iniciaban la escolarización en tres años, en caso de no existir centros con toda la etapa. Las funciones asignadas a los Equipos de Atención Temprana eran semejantes a las funciones de los Equipos Generales de Orientación¹: apoyo a los centros y a los alumnos/as, matizando especialmente la importancia de la prevención y detección precoz en las líneas generales de intervención.

Desde su creación en todo el territorio nacional, los modelos y el ámbito de intervención de dichos equipos ha pasado por una serie de períodos, análogos a los servicios de orientación de otras etapas educativas, pero mucho más variables y complejos. Esta complejidad y diferenciación entre los modelos de intervención de los distintos Equipos de Atención Temprana ha sido el resultado de la combinación de varios aspectos: ámbito geográfico al que se inscriben;

¹ Resolución del 30 de abril de 1996 (BOMECE 13 de mayo de 1996) de la Dirección General de Renovación Pedagógica en la que se dictan instrucciones para el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

políticas o líneas prioritarias en función de distintos programas educativos o planes; políticas en materia de convenios con otras instituciones y, por último, configuración de la Atención Temprana en las distintas Comunidades Autónomas.

A partir de entonces podemos encontrar, dentro del marco legislativo, numerosas referencias las necesidades educativas especiales en edades tempranas, según las cuales, es necesario prestar atención a estos alumnos tan pronto se detecten en cualquier nivel educativo, dando especial énfasis a la importancia de las etapas preescolar (0-3) e infantil (3-6). En este momento están reguladas las diferentes modalidades de escolarización, existen los profesionales especializados y están determinados el proceso y la respuesta educativa incluida la participación y colaboración de los padres. Hasta las transferencias en materia educativa, el marco legislativo para todo el territorio MEC era homogéneo. Actualmente nos encontramos -además de la diversidad añadida en materia de dependencia de los centros, variedad en modelos conceptuales y servicios de atención temprana en las distintas comunidades autónomas- con una falta de concreción en los recursos que la legislación recoge como necesarios para dar adecuada respuesta a las necesidades de atención e integración educativa de los alumnos en edades tempranas.

Al hablar de Atención Temprana es preciso considerar además que la pluralidad de instituciones y servicios involucrados, hace difícil su comprensión y abordaje (Servicios de Salud: atención primaria, centros hospitalarios, servicios de rehabilitación, Salud Mental Infanto Juvenil; Servicios sociales: centros Base de valoración y rehabilitación; entidades y asociaciones especializadas: deficientes auditivos, ONCE, deficientes psíquicos, etc.). No es nuestro objetivo el análisis conceptual de la atención temprana, ni los distintos modelos y programas que se aplican y sus resultados, no obstante, hay que tener en cuenta que los Equipos de Atención Temprana educativos por las edades en las que intervienen, se deben circunscribir dentro de la definición de atención temprana como *"...el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos..."* (Libro Blanco de la Atención Temprana)

Así pues, los Equipos de Atención Temprana se inscriben por un lado, dentro de los servicios de orientación y, por otro lado dentro de los planes o programas de Atención Temprana asumidos por los Servicios Sociales que son los responsables de organizar la red de servicios de atención a los niños en edades tempranas.

2. LA EDUCACIÓN INFANTIL

La tendencia actual a escolarizar a los niños a edades más tempranas responde, entre otras, a la incorporación de la mujer al mundo laboral cada vez más generalizada. De esta manera, la escuela comparte la función de socialización y educativa para los niños entre 0 y 6 años que antes ejercía con exclusividad la familia.

El desarrollo de la ciencia psicológica y los avances en el campo biológico y neurológico, han demostrado que los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo humano. Las enormes potencialidades del niño/a en el nacimiento hacen necesario promover y estimular el desarrollo desde los primeros años ya que las funciones psicofisiológicas y psíquicas están mucho más inmaduras e inconformadas que a los 3 años. La Educación Infantil (0 a 6 años) es un período de formación, maduración y organización de estas estructuras neurales y de su funcionalidad. Los procesos de sinaptogénesis que ocurren en los primeros años darán lugar a la formación de estructuras neurológicas que, a su vez, constituyen la base fisiológica de las funciones psicológicas y ejecutivas para configurar las condiciones para el aprendizaje. Todos estos procesos se realizan en función de la estimulación y de los intercambios del niño/a con el mundo exterior en los primeros años de vida. Constituye una etapa con identidad propia desde el punto de vista educativo, que al ser impartida en centros distintos sin relación unos con otros y

dado su carácter no obligatorio, a priori generan desigualdad entre los niños al comenzar el segundo ciclo (adquisición de hábitos, niveles de estimulación y desarrollo, adaptabilidad y socialización, etc.).

La organización del sistema de influencias educativas para la activación del desarrollo desde el mismo nacimiento se ha ido desarrollando paulatinamente. Los primeros programas de estimulación precoz (Head Start) iban dirigidos a niños y niñas que no tenían posibilidades de recibir una estimulación adecuada en su contexto próximo. De esta manera se situaban en situación de desventaja respecto a aquellos otros que, por tener un medio familiar apropiado o condiciones de vida y educación satisfactorias, tenían garantizadas las posibilidades de estimulación en los momentos iniciales de la vida.

Esta idea de intervención educativa temprana “compensadora”, está plenamente de actualidad, ya que las condiciones a las cuales el neonato se ve sometido, van a tener un efecto inmediato en la rapidez y sensibilidad del cerebro, y como consecuencia, en las cualidades y funciones psíquicas correspondientes. Las condiciones favorables y estimulantes tendrán repercusiones positivas e inmediatas en el aprendizaje y desarrollo, si son desfavorables o limitadas, actuarán negativamente perjudicando dicho aprendizaje y desarrollo, a veces de forma irreversible.

La explicación científica de este hecho está en las propias particularidades de los primeros 3 años de vida, y en el conocimiento de los *períodos sensibles* del desarrollo o momento preciso en que una determinada cualidad o función psíquica encuentra las mejores condiciones para su aparición y manifestación. De no propiciarse la estimulación requerida en ese período, la función o cualidad no se forma, o lo hace deficientemente “*un ambiente empobrecido en la vida temprana provoca dificultades adaptativas permanentes*” (Millon 2003)

A pesar de todo lo anteriormente expuesto, nos encontramos con la siguiente situación:

- Los centros que atienden a los niños de 0 a 3 años tienen distintas denominaciones y concepciones: *guardería* (consideración de la etapa con mayor sensibilidad para el desarrollo como asistencial y de cuidados básicos, y que pasa por alto las evidencias de la importancia de las edades tempranas desde el punto de vista neurológico, psicológico y educativo) y *escuela* (concepción educativa). Estos dos extremos se favorecen incluso desde instancias oficiales.
- Dependencias diferentes y fuera del sistema educativo: entidades privadas, dependientes de empresas, promovidas por fundaciones e instituciones sin ánimo de lucro, Ayuntamientos...etc.
- Como mínimo se aprecia una gran variedad en la titulación. Los requisitos de formación básica para el acceso al ejercicio profesional suelen ser mínimos y, con frecuencia escasos. Esta falta de preparación que incide directamente en el desarrollo de los niños/as, se sustituye por cualidades que facilitan el cuidado “maternal”. No obstante, el papel del educador/a de la Escuela Infantil como agente mediador del aprendizaje es sumamente importante, tal como justificó sobradamente Vigotsky y otros autores posteriores. Para un buen desenvolvimiento profesional, se precisa una compleja y amplia formación: psicológica y pedagógica, capacidades de observación, conocimiento exhaustivo del desarrollo, etc., además de determinadas características personales.
- También podemos encontrar precariedad en los recursos humanos y materiales: espacios pequeños, ausencia de espacios al aire libre; materiales inadecuados o insuficientes, inestabilidad laboral, con el consiguiente efecto que tiene desde el punto de vista del desarrollo emocional del niño y el establecimiento de vínculos con la persona de

referencia. Y por último destacar la escasa valoración social y económica de los profesionales.

3. LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Teniendo en cuenta esta situación, es indiscutible la importancia que tienen los recursos y, entre ellos los Equipos de Atención Temprana. Todas las actuaciones que se realizan desde la orientación en los Equipos de Atención Temprana tienen carácter *preventivo*:

3.1. Detección: El ámbito educativo es un contexto que posibilita la *detección temprana* mediante instrumentos **contrastados y homogéneos**. Sólo el empleo de este tipo de técnicas permite su contraste, validación y evaluación de eficacia frente a otros métodos que introducen mayor subjetividad en la detección.

- **Trastornos en el desarrollo** cuya sintomatología aparece cuando el niño o niña se enfrentan a una situación de interacción social. Un hecho constatado por los equipos de Atención Temprana a lo largo de los años es, que si bien en algunos casos los padres han detectado alguna anomalía (al final del primer año entre un 30 y 50%), el pediatra no ha considerado oportuno la intervención dejando pasar el tiempo en espera de evolución (Brazelton, 2005). Los Equipos de orientación de Atención Temprana son elementos clave para que la detección se realice lo antes posible y se pongan en marcha todos los mecanismos necesarios tanto en el centro educativo como fuera de él derivando al niño/a hacia otros servicios lo antes posible (una de las recomendaciones del Grupo Eurlayd en 1991). Las causas por las que no se diagnostica antes son: ausencia de marcadores biológicos; desconocimiento de la etiología orgánica; aparente normalidad hasta los 18 m.² y confianza excesiva en la evolución espontánea del desarrollo.
- **Retrasos madurativos del desarrollo general y/o retrasos y alteraciones de la comunicación y del lenguaje**, que se dan en situaciones de riesgo biológico, social y familiar, que pueden requerir distintos niveles de intervención: evaluación psicopedagógica y cambio de modalidad de escolarización; medidas de adaptación curricular significativas o no significativas; intervenciones preventivas familiares que pueden compensar o minimizar las diferencias si se realizan en momentos óptimos.
- **Déficits sensoriales** que no han sido detectados por no ser muy evidentes y que se manifiestan al someter al niño a un contexto de gran riqueza estimular.
- Retrasos o dificultades en **áreas específicas** del desarrollo. Las dificultades en el desarrollo emocional, ocasionadas por la falta de calidad de los vínculos afectivos que establecen los adultos con el niño/a pequeño, hacen niños inseguros, dependientes, inhibidos e inadaptados o excesivamente inestables y activos: varias personas para su cuidado, irregularidad en los horarios, poco tiempo de atención y disponibilidad, falta de límites, etc. Los padres deben ser informados de la importancia de estos aspectos para el desarrollo del niño y colaborar con ellos para realizar los cambios necesarios en la organización e interacciones familiares.

3.2. Atención a los ACNEES proponiendo la respuesta educativa más normalizada para favorecer su integración escolar y social lo más tempranamente posible.

Los servicios Sociales y Sanitarios derivan a los niños en edades tempranas para su escolarización en la Escuela Infantil. Los EATs realizan la evaluación psicopedagógica y proponen la modalidad de escolarización. Una vez escolarizados, se lleva a cabo todo el proceso de intervención sobre el niño y su entorno inmediato familiar y escolar (se intercambia información sobre el nivel de desarrollo y curricular, estilo de aprendizaje, respuesta social y

adaptación y se toman las decisiones en cuanto a las líneas generales de intervención: adaptaciones curriculares; derivaciones; intervención familiar...), incorporándose a la diversidad de alumnos de la Escuela Infantil. De estas intervenciones se destacan las siguientes:

a) **Asesoramiento a las educadoras/es** para la elaboración de las adaptaciones en las diferentes áreas curriculares, en las ayudas que deben proporcionar al niño y en las técnicas de aprendizaje que mejor se adecuan a las características del alumno/a. La Escuela Infantil permite crear situaciones de aprendizaje con un carácter lúdico y altamente motivantes y trabajar en situaciones naturales cotidianas y funcionales.

b) Puntualmente realizan **intervenciones en el aula** con la educadora y el niño/a

- Modelando la respuesta del niño/a en actividades concretas.
- Aplicando técnicas de aprendizaje en presencia de la educadora
- Colaborando con la educadora en la ejecución de tareas propuestas al niño/a.
- Sugiriendo estrategias de interacción y de comunicación con el niño adecuadas a la situación de enseñanza/aprendizaje.

c) **Asesoramiento a las familias** con el fin de que conozcan el centro educativo, compartan objetivos, expectativas y responsabilidades. Los padres y madres aprenden a: observar a su hijo/a, apreciar su evolución, ajustar sus exigencias a las posibilidades de respuesta, aplicar técnicas adecuadas de aprendizaje, evitar la sobreprotección, valorar los progresos, responder a sus necesidades y estimular adecuadamente.

Teniendo en cuenta la disponibilidad y el contacto periódico y regular con las familias, el EAT puede favorecer la comprensión de la problemática del niño al informar de los resultados de la evaluación psicopedagógica del niño/a y de las necesidades educativas que presenta. En las orientaciones acordadas con la familia, se plantean objetivos asequibles, ajustados a las necesidades del niño (nivel de desarrollo, características individuales, potencialidades, estilo de aprendizaje, ayudas que precisa...), y a las características familiares (necesidades, disponibilidad, aceptación del problema, conocimiento del desarrollo, nivel y estilo de interacción, organización de permanencia y atención, expectativas...)

d) Los EAT **responden a las demandas** que realizan las familias intentando dar respuesta a las dudas y cuestiones que plantean, además de informar y asesorar sobre recursos sociales, educativos, sanitarios y terapéuticos, realizando las derivaciones que se consideren oportunas.

e) Realizan el **seguimiento** dentro del ámbito escolar para conocer y evaluar la evolución del niño y ajustar la respuesta educativa mediante:

1. Sesiones de evaluación individual
2. Observaciones en los distintos espacios de la escuela
3. Intercambios de información frecuentes con la educadora y con la familia
4. Contactos periódicos con otros servicios que atienden al niño para evitar intervenciones no coherentes o discrepantes.

f) Por último, se garantiza la continuidad en la respuesta educativa mediante la **evaluación psicopedagógica y orientación educativa** para el cambio de ciclo y a través de la coordinación con el Equipo y/o centro en el que se va a escolarizar el niño.

3.3. Favorecer que el medio familiar sea coherente con el medio escolar, facilitador del desarrollo personal y social del alumnado y preventivo de posibles dificultades o desajustes en dicho desarrollo.

Las intervenciones llevadas a cabo con todas las familias dentro de la Escuela Infantil, se basan en el respeto, la colaboración y la negociación. De acuerdo con sus necesidades y motivaciones, pero llegando a compromisos mínimos. Cada vez es más frecuente que los padres deleguen en la escuela, abuelos o personas ajenas, la responsabilidad del cuidado y atención de los niños pequeños.

Desde los Equipos de Atención Temprana, el trabajo a realizar con las familias es sumamente importante desde el punto de vista de la **prevención**:

- Formación en estrategias para observar y comprender el desarrollo, para que los padres se sientan parte activa y competente para influir en el mismo.
- Concienciar a los padres de la necesidad de procurar al niño/a una atención de calidad, priorizando las necesidades del niño/a y no las de los adultos: disponibilidad, estimulación, juegos compartidos. Si no es así, el niño/a buscará formas negativas de llamar la atención, generando actitudes hostiles por parte de los padres “...no olvidemos que la hostilidad paterna genera la escisión o represión de impulsos agresivos introyectados que están en la base de síndromes, trastornos y enfermedades de la personalidad” (Millon, 2003)
- Formación para observar y analizar los comportamientos del niño, de los adultos y de las consecuencias. De esta forma pueden poner en práctica habilidades que mejoren la interacción padres/hijos, la convivencia y el clima familiar.
- Formación en actitudes educativas positivas, establecimiento de límites y normas desde el afecto, que favorezcan el desarrollo emocional del niño: autocontrol, autonomía, autoestima, confianza y expectativas positivas en el intercambio social, empatía y proximidad.
- Facilitar a las familias información sobre diversos temas de interés (sueño, alimentación, control de esfínteres...) que generan actualmente muchos conflictos y que tienen una gran importancia educativa y trascendencia en el desarrollo global de los niños y en el bienestar familiar.
- Atender y orientar a demandas concretas de los padres de los niños escolarizados en los centros, en áreas como: sueño; autonomía; conductas y límites; comunicación y lenguaje; desarrollo emocional...mediante la aplicación de programas concretos y su seguimiento, ajustados a las necesidades de los niños y de las familias.
- Colaborar con el centro en la identificación de situaciones de riesgo social y diseñar la posible intervención a llevar a cabo.
- Proporcionar información a las familias sobre los recursos existentes y las vías apropiadas para su utilización.
- Informar individualmente a las familias sobre las necesidades educativas de sus hijos, así como de la respuesta educativa más adecuada.
- Facilitar la comprensión y aceptación del problema del niño/a por parte de la familia.

3.4. Mejora de la calidad educativa. La Escuela Infantil dispone de todos los elementos para optimizar la estimulación por ser el contexto natural el que se desenvuelve el niño o la niña con todos los elementos: el medio físico y social. Así pues se puede entender la importancia de un planteamiento curricular que esté acorde con las necesidades de los niños, teniendo en cuenta las individualidades propias en los ritmos del desarrollo y el conocimiento del devenir del mismo.

Será necesario un asesoramiento en aspectos curriculares (objetivos/contenidos/evaluación), para proporcionar estrategias organizativas, establecer los tipos de agrupamientos más idóneos en cada momento, plantear actividades significativas y planificar la estructura de espacios/tiempos/materiales según las características del grupo.

En esta etapa donde realmente “*poco importa en último extremo lo que se enseña con tal de que se despierten la curiosidad y el gusto por aprender*” (Savater, 1997). En la Escuela Infantil se construye el proceso de enseñanza aprendizaje: confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, relación, capacidad de comunicar ideas, sentimientos y experiencias, cooperación y todo esto exige una cuidadosa planificación, capacidad de observación, flexibilidad, sensibilidad...y sobre todo formación.

En la Escuela Infantil se da con toda su intensidad el paradigma de la **diversidad**: niveles y ritmos de desarrollo, culturas, calidad estimular, necesidades educativas. Para actuar sobre la zona del desarrollo próximo del niño o la niña, se hace necesario e indispensable un conocimiento de su nivel de reactividad; de las características cualitativas de su comportamiento en un momento determinado y cómo debe ser la acción conjunta con el niño para promover el desarrollo. Esto implica conocer bien el curso evolutivo del desarrollo infantil, los momentos en los cuales se ha de permitir que el niño o la niña actúe por sí solos, cuándo se requiere la intervención del adulto y cómo ha de ser el *estilo de tutela*. De esta manera se podrá organizar la actividad para que el objetivo responda tanto a las necesidades individuales como a las del grupo.

¿Cómo se pueden concretar las actuaciones del EAT en este apartado?

a) Observar los **estilos de aprendizaje** de los niños: capacidades y estilo atencional; grado de participación y colaboración; materiales que prefiere o rechaza; espacios que ocupa y explora; esquemas que utiliza y variedad en la manipulación, uso y combinación de objetos; planificación espontánea de las tareas y consecución de las mismas; motivación y respuesta ante el refuerzo; ritmo en la ejecución de las tareas; tipos de errores que comete y cómo responde ante éstos; respuesta a la interacción con pares y con adultos conocidos y desconocidos.

b) Observar **las respuestas y adaptabilidad del niño en los distintos espacios** nos permite conocer el nivel de desarrollo social del niño/a: estrategias de interacción con los pares y con los adultos, respuesta emocional así como también el desempeño en otro tipo de situaciones.

c) Observar y conocer la respuesta ante las distintas **actividades** que se le proponen y su adecuación al grupo aula: definición de objetivos, planificación, preparación, duración, significatividad, flexibilidad.

d) **Los materiales** son importantes para el desarrollo de la curiosidad y la experimentación y deben ser adecuados para conseguir los objetivos curriculares. Es necesario que exista una planificación de la disposición y presentación para que no se convierta en un ambiente sobresaturado ya que, de ser así, disminuye la exploración y favorece el transporte sin finalidad (efecto de la inmadurez perceptiva de los niños a estas edades). Los materiales deben favorecer la actividad individual y el intercambio social. Algunos objetos son importantes para el desarrollo del lenguaje y la comunicación, habilidades motoras, autonomía, desarrollo de procesos cognitivos y capacidades atencionales. La disponibilidad y accesibilidad debe permitir la puesta en práctica de técnicas básicas de solución de problemas, el desarrollo de la creatividad, así como la participación en la construcción de su propio contexto.

Por consiguiente, la observación sistemática es importante porque permite evaluar de manera continua e introducir las modificaciones necesarias.

Por último, los materiales deben responder a todas las necesidades individuales (atención a la diversidad: necesidades educativas especiales, multiculturales, de compensación y prevención) y adaptados para los disminuidos físicos, con retraso psicomotor y/o con déficits sensoriales.

e) **Agrupamientos** flexibles en función del grupo, competencias sociales, niveles de desarrollo, necesidades educativas y objetivos planteados. La dificultad que plantean los agrupamientos heterogéneos tan frecuentes en las aulas de edades tempranas, prueban la eficacia para desarrollar en los niños/as iniciativa para la imitación.

f) **La proporción adulto/niños tiene un claro impacto**: Cuanto mayor es la proporción, la calidad y la duración de las interacciones con el adulto disminuyen y se generan actitudes coercitivas y de control para garantizar la seguridad del grupo, además de la influencia en la calidad educativa proporcionada.

g) Establecimiento de **vínculos afectivos y de interacción comunicativa**: El lenguaje y habilidades de comunicación de los adultos ejerce un importante papel en las primeras interacciones, por tanto para el desarrollo social, del lenguaje y de la personalidad del niño. En edades tan tempranas el niño no es un receptor pasivo desde el punto de vista lingüístico. Conocer los hitos de adquisición de las habilidades precomunicativas y lingüísticas ayuda a facilitar su desarrollo y a comunicarse con el niño. El adulto actúa como mecanismo de

estructuración del pensamiento (Piaget) y ejerce papel de mediador (Vigotsky). Asimismo, es preciso conocer qué situaciones son propicias, según la edad, para establecer los vínculos afectivos con cada niño/a, y las técnicas directas e indirectas facilitadoras de la comunicación (V.Narbona y Chevie-Muller, 1997)

4. CONCLUSIONES

1. La escolarización temprana en centros con un adecuado planteamiento pedagógico, **facilita y promueve el desarrollo**. En la escuela se despliegan capacidades perceptivas, afectividad, procesos cognitivos, creatividad, capacidades motoras, así como la formación de hábitos, organización de la conducta y la motivación. Los aprendizajes son funcionales y pertinentes desde el punto de vista individual y social. Es un contexto altamente estimulador, compensador y generador de desarrollo.

2. Es especialmente importante cuando el entorno familiar que rodea al niño es desfavorecido y poco estimulador de manera que la escuela contribuye a complementar o **compensar** esas situaciones de desventaja para el futuro, facilitando la creación de las bases del aprendizaje a través del establecimiento de las funciones psicológicas básicas así como, para evitar la aparición de retrasos en el desarrollo con evidente influencia en el funcionamiento cognitivo posterior del niño/a. Actualmente este hecho tiene un criterio de cientificidad que antes no tenía.

3. La escolarización temprana generalizada está basada en la **igualdad de oportunidades para el desarrollo** independientemente de las diferencias individuales. En el caso de niños y niñas con déficits biológicos o psicoambientales o riesgo de padecerlos, constituye un deber de la sociedad y una necesidad, además de un derecho, por las implicaciones que tales déficits y carencias tienen para su futuro. No obstante la escuela no puede nunca ser un sustituto de la familia por muchos recursos que tenga. La pretensión de adelantar el proceso evolutivo del niño/a, es decir la sobreestimulación, *puede producir desarrollo exagerado de ciertas capacidades alterando el desarrollo psicológico*. (Millon, 2003)

4. Es importante disponer de los **recursos necesarios** para que la Educación Infantil permita dar una atención de calidad. La orientación en la Educación Infantil es un recurso fundamental y valiosísimo elemento de apoyo para mejorar y enriquecer el proceso educativo en su conjunto. Una atención educativa de calidad en los primeros seis años de vida, muestra consecuencias importantes para el desarrollo del propio individuo así como para **prevenir** problemas de gran trascendencia social (violencia, marginación,.....), que aparecen más tarde pero tienen su origen mucho antes de la creencia general.

5. La **detección temprana** dentro del ámbito educativo, como función prioritaria de los Equipos de Atención Temprana, permite disminuir las diferencias existentes desde el nacimiento porque acelera el proceso de intervención. Uno de los ámbitos para la detección temprana es el ámbito educativo al ser un contexto natural donde se evidencian dificultades y/o trastornos de difícil detección en situaciones aisladas. En el contexto educativo tiene sentido la valoración psicopedagógica porque en ella se incluye la respuesta educativa. El ámbito educativo permite valorar la evolución del desarrollo de los niños que facilita la definición diagnóstica. Una de las características del desarrollo en edades tempranas hace referencia a la variabilidad en el tiempo y en el individuo. El proceso diagnóstico realizado en la escuela, permite involucrar al niño en su globalidad e incluir su entorno familiar y social.

6. En cuanto la escolarización temprana de los **alumnos con necesidades educativas especiales**, el contexto escolar es en sí mismo estimulador y normalizador, aporta al alumno/a experiencias de interacción con iguales. Facilita la generalización de aprendizajes que el niño adquiere en tratamientos individuales y dirigidos y favorece el desarrollo social (aprendizaje por imitación, motivación, interacción, etc), que siempre enriquece y complementa otros tratamientos más específicos y que corresponden a otras instituciones. Los equipos de Atención temprana desde el ámbito educativo tienen la oportunidad de realizar *diagnósticos funcionales* y

valorar las incidencias y evolución del mismo. Esta oportunidad no se da en otros contextos donde el contacto con el niño es más puntual, parcial y en una situación menos familiar para el niño.

7. Los EATs **determinan las necesidades educativas de los niños entre 0 y 6 años** derivando a los niños que presenten retrasos o trastornos importantes a los Centros de Desarrollo Infantil y de Atención Temprana, para el establecimiento de un plan personalizado de intervención en aquellos casos en los que las actuaciones dentro del ámbito escolar no sean suficientes.

8. Los EATs desarrollan la función fundamental de **colaborar con los profesionales de las escuelas infantiles** en la elaboración de programas y en la delimitación de objetivos, materiales y procedimientos más adecuados en el proceso de enseñanza aprendizaje. También colaboran en la planificación, desarrollo y evaluación de las adaptaciones del currículo o en la adopción de fórmulas organizativas flexibles para responder a las necesidades educativas **de todos los alumnos/as**.

9. Las actividades de **formación e información a las familias** contribuyen, por un lado al establecimiento de relaciones fluidas entre el centro y las familias y, por otro, a favorecer su participación en el centro a través del desarrollo de programas específicos. Pueden orientar a las familias en aquellos aspectos que resulten básicos para atender adecuadamente a los niños con necesidades educativas especiales, en situación de desventaja o en situaciones normalizadas. Colaboran en el desarrollo de programas formativos que favorezcan el conocimiento por parte de los padres de aspectos básicos del desarrollo de sus hijos y aportan estrategias para su observación.

Siguiendo con la misma línea del punto anterior, proporcionan a los padres habilidades parentales esenciales para establecer relaciones sociales adecuadas dentro del ámbito familiar así como estrategias de comunicación para hacer frente a situaciones que pueden causar conflictos intrafamiliares y crear un clima inadecuado que influye en el proceso de adaptación personal y social del niño/a. Queremos resaltar la importancia de este aspecto ya que los seis primeros años de vida, son fundamentales para la autorregulación emocional, el desarrollo moral y la adquisición de habilidades prosociales.

*La orientación en Educación Infantil tiene un carácter **compensador y preventivo**. Para prevenir el fracaso escolar, hay que intervenir en el desarrollo, momento en el que se sientan las bases del aprendizaje futuro. Para prevenir la violencia escolar y social, hay que atender y cuidar el desarrollo social y emocional del niño en la escuela y la familia.*

Estamos viviendo y padeciendo los últimos años grandes cambios sociales: características de la población, distintos tipos de familias, crisis y ausencia de valores. Los ejemplos que revelan falta de protección y cuidado de la infancia, los modelos en los que triunfa la agresividad o la pasividad... también se reflejan en los centros escolares, creando un clima de inseguridad y violencia en detrimento de valores como la tolerancia, convivencia pacífica y solidaridad.

La prevención tiene que dejar de ser una declaración de principios y convertirse en realidad: la orientación preventiva y compensadora debe comenzar en la Educación Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A.A.V.V. (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Documentos 55/2000.
- A.A.V.V. (2003). *VIII reunión sobre daño cerebral y calidad de vida. Neuropsicología Infantil*. Madrid: Fundación Mapfre Medicina.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Brazelton, T.B. y Greenspan, S.I. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona: Graó
- Brazelton, T.B. y Cramer, B.G. (1993). *La Relación más temprana: padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona: Paidós.
- Brazelton, T. (1986). ¿Por qué de la intervención precoz?. Siglo Cero. Vol(108)26-29.**
- Bronfenbrenner, B. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Consejo de Europa. (1992). *Una política coherente para la rehabilitación de las personas con minusvalía*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.
- Early Intervention in Europe: Organization of Services and Support for Children and their Families. Trends in 17 European Countries*. (1998). Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Grupo Interinstitucional sobre Atención Temprana. (1995). Grupo de trabajo de prevención y atención al desarrollo infantil PADI. Disponible en <http://paidos.rediris.es/genysi/atempra.htm>**
- Guralnick, M.J. y Bennett, F.C. (1989). Eficacia de una intervención temprana en casos de alto riesgo. Madrid: INSERSO. Colección Rehabilitación. Ministerio de Asuntos Sociales.**
- Medrano, G. (1994). *El gozo de aprender a tiempo*. Huesca: Pirineo.
- Millon, T. (2003). *Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- Maíquez, M.L., Rodríguez G. y Rodrigo M.J. (2004). *Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. Infancia y Aprendizaje. Vol 27(4). 403-407.*
- Rodrigo, M.J. y Palacios J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford
- Tallis, J. y cols. (1995). *Estimulación temprana e intervención oportuna*. Buenos Aires: Mino y Dávila