

El concepto de Estimulación Basal[®] en educación

“la promoción del desarrollo global a partir de la proximidad, el intercambio y la significación”

Actualmente, la Estimulación Basal se consolida en España como un concepto educativo específico para aquellos alumnos con discapacidades más graves y permanentes. Desde la primera visita de su creador el Prof. Dr. Andreas Fröhlich, (Apert, Madrid 1982), han pasado ya 19 años. Entrando ya en la etapa adulta, seguimos arrastrando la resaca de la adolescencia: la efervescencia de los primeros pasos, la lucha por el idealismo, la frustración por los límites,... Todo esto conlleva un proceso de crecimiento profesional y personal que nos permite, poco a poco, sentar las bases de una intervención madura, contrastada y sobre todo nuestra.

Para llevar a cabo esta tarea contamos con la experiencia de otros países de centro Europa, nos pueden servir de guía. Conocer sus errores no supone que quedemos libres de ellos. Es más, durante los últimos años hemos llegado a la conclusión que hay errores necesarios. Todo proceso de desarrollo o de crecimiento implica fases que han de ser superadas, por lo tanto “equivoquémonos”.

Esta breve reflexión sobre el error, hace referencia a la imprecisa interpretación de la estimulación basal que podemos encontrarnos en cualquier escuela, en cualquier lugar. Fröhlich, en su última publicación¹, afirma que sus obras han sido leídas parcialmente. Habitualmente, los profesionales que nos dedicamos a las personas con pluridiscapacidad no tenemos, inicialmente, formación específica para ello. Por otro lado, el encargo social que cae sobre nosotros es, a menudo, muy pesado. La búsqueda de “recetas”, programas y soluciones para el día a día, puede reducir la intervención desde la estimulación basal a una pura metodología estimulativa. Por si fuera poco, al introducirnos en técnicas nuevas necesitamos un período de aprendizaje, dentro del cual lo más importante es precisamente el dominio de tal técnica. La expresión creativa e individualizadora sólo llegará con el tiempo.

¹ Fröhlich, A, Basale Stimulation. Das Konzept, Bundesverband für Körper- und Mehrfachbehinderte Editorial.V. verlag selbstbestimmtes leben, Düsseldorf 1998
ISBN 3-910095-31-3

Fröhlich, A, La stimulation basale. Le concept, Edition SZH-SPC (Secretaría Suiza de pedagogía especializada) Lucerna 2000.
ISBN 3-908263-88-3

Así pues, nos encontramos ante una propuesta que no estandariza ni estipula, de forma cerrada, cómo educar o facilitar el desarrollo. Citando textualmente al autor:

”La Estimulación Basal no es un método ni una técnica. La Estimulación Basal hay que entenderla como un concepto. Esto quiere decir un acercamiento mental a los problemas y dificultades de la persona gravemente discapacitada... Concepto quiere decir que no se trata de una terapia y pedagogía definida y fijada para siempre sino un tipo de pensamientos fundamentales y esenciales que requieren una revisión y adaptación continuadas. En el centro está el Ser Humano, en su realidad física, que nos ofrece también un acercamiento personal, cuando aparentemente están dificultadas las relaciones comunicativas y mentales.”

La proximidad se refiere tanto a las personas que nos acercamos a ellos y a ellas, como a los aprendizajes y experiencias que le son propuestos. Zona de desarrollo próximo es un concepto que también puede ser válido para estos alumnos / as. De echo, es aquí donde reside el carácter basal de la intervención. Las ofertas educativas pertenecen a la experiencia más temprana y básica, aquellas que ya conocen porque ya las han experimentado.

La significación corresponde a la necesidad humana de entender e integrar aquello que ocurre en nuestro contexto más inmediato. Las propuestas perceptivas, comunicativas, cognitivas, motrices, ... no pueden estar desligadas de un ¿por qué? o ¿para qué?. De hecho para el propio Andreas Fröhlich la percepción consiste en “el proceso de obtener informaciones del entorno, integrarlas y transformarlas en experiencias significativas”.

El intercambio es la actividad, y necesidad, humana por excelencia. No hay nada que no conlleve un cierto intercambio, ya sea con el entorno social o material. La vida de estos chicos /as acostumbra a estar marcada por una dependencia total y absoluta. Dependencia que, tristemente, les suele anular como persona hasta el punto de ser definidos como no humanos, como “vegetales”. La tendencia, en este caso, sería no reconocer aquellos que nos une, enfatizando todo lo que nos separa. El intercambio, la comunicación es, para nosotros, siempre posible. Será necesario averiguar el canal más oportuno para cada caso o el porqué de la no-comunicación, del “no a todo” de aquel alumno /a –que posee una fuerte carga comunicativa-.

Mediante la proximidad, la significación e intercambio en la puesta en marcha nos aseguramos que nuestros alumnos puedan llegar a tener un papel decisivo y protagonista de su propio desarrollo, de su proceso vital. Como veremos éste es uno de los objetivos más importantes de la Estimulación Basal.

LOS OBJETIVOS ESENCIALES DE LA
ESTIMULACIÓN BASAL®
Según Prof. Andreas Fröhlich, 2001

- ✓ Mantener la vida
- ✓ Sentir la propia vida
- ✓ Experimentar la seguridad y construir la confianza
- ✓ Desarrollar su propio ritmo
- ✓ Integrar la experiencia de un mundo exterior
- ✓ Entrar en relación y vivir el encuentro
- ✓ Descubrir el sentido y la significación
- ✓ Dar forma a su propia vida
- ✓ Vivir su autonomía y su responsabilidad

Adjunto la traducción de la introducción de su última publicación, que nos ayudará a comprender un poco mejor la evolución del concepto de Estimulación Basal en los últimos años.

Incluyo, además, una breve reflexión sobre algunos principios que podrían ser considerados como transversales en la intervención desde este referente educativo.

El porqué de la importancia de esta introducción

Se ha leído mucho el libro que se editó en el 91 y se ha aprovechado para el trabajo práctico. Está claro que este libro se ha leído por partes. Los profesionales e instituciones buscamos ideas para poder poner en práctica en el día a día. Esta búsqueda puede desencadenar situaciones de malentendido.

Este libro tiene que servir a la persona gravemente disminuida. Sólo puede ser útil de esta manera, cuando se lee el libro de tal forma que las personas con las que trabajamos están en el centro de atención y no la búsqueda de métodos y técnicas para poner en práctica.

Este libro intenta tener en cuenta todas las críticas, así como las últimas evoluciones. Algún lector busca seguramente información más detallada, algunas ideas sobre materiales y procedimientos. Pero se ha intentado editar un libro fácil de leer. Tiene las mismas líneas básicas pero a parte de los niños y jóvenes, también se ha tenido en cuenta a los adultos con graves afectaciones.

Hay que entender este libro, en su forma actual, como una oferta para pedagogos, terapeutas y enfermeras, de intercambiar y tener en cuenta las ideas del otro en su trabajo práctico.

La Estimulación Basal no es un método ni una técnica. La Estimulación Basal hay que entenderla como un concepto. Esto quiere decir un acercamiento mental a los problemas y dificultades de la persona gravemente discapacitada.. Concepto quiere decir que no se trata de una terapia y pedagogía definida y fijada para siempre sino un tipo de pensamientos fundamentales y esenciales que requieren una revisión y adaptación continuadas. En el centro está el Ser Humano, en su realidad física, que nos ofrece también un acercamiento personal, cuando aparentemente están dificultadas las relaciones comunicativas y mentales.

Hay unas reglas básicas, existen ciertos procedimientos pero estos son valores de experiencias que nos pueden orientar pero en el caso nuevo e individual se pueden variar.

Este libro quiere dar ideas y orientación pero tiene que quedar claro que cada uno tiene que encontrar su camino con cada niño, joven o adulto. Se trata de la evolución individual de cada persona y la apoyamos como profesionales.

No queremos someter a la persona gravemente discapacitada a esquemas, no queremos realizar "ejercicios estandarizados". Tiene una gran importancia la creatividad con que desarrollemos las actividades de la vida diaria. Un día a día bien creado puede ser un día a día vivenciado plenamente, donde uno se puede encontrar con sí mismo, con

los otros y con los objetos conocidos. Un día a día donde pueden poner en práctica sus conocimientos y capacidades y lo pueden crear por sí mismos.

La persona gravemente disminuida no solamente necesita espacios para aprender, de terapia o de cuidados, sino sobre todo un espacio para vivir ellos mismos conjuntamente con otros.

Prof. Dr. Andreas Fröhlich, 1998-2000
Traducción: Barbara Roller, Carlos L. Pérez

Las Necesidades De Los Alumnos Con Pluridiscapacidad Y Retardo Mental Profundo

A partir del encuentro con estos alumnos se nos sugiere la necesidad de desarrollo en todos los ámbitos de su vida. Con el objetivo de ofrecer una experiencia vital que amortigüe el efecto de la pluridiscapacidad, tanto en la persona afectada como en aquellas que le rodean. El desarrollo encaminado esencialmente a facilitar una existencia más humana. Para ello el punto de partida será aquello que compartimos y nos acerca. Tenemos necesidades comunes y se ofrece la posibilidad de reflexionar sobre las que más nos puedan pre-ocupar. Unas nos pre-ocupan en poder mantener fisiológicamente su vida.

Otras necesidades podemos descubrirlas a partir de una relación cercana con una persona con pluridiscapacidad y retardo mental profundo que tenga todos los aspectos médico-asistenciales cubiertos. Pero lo único que nos manifieste sea rechazo o, en el peor de los casos, indiferencia. ¿Quizá necesitan algo más que asistencia? ¿De qué les sirve tener un cuerpo que vive pero que no nos resulta funcional? ¿De qué les sirve ver si no pueden escoger, evitar, acercarse,..?. ¿Para qué van a moverse si nunca van a alcanzarnos? ¿Para qué utilizar la voz si sólo escuchamos sonido? ¿Para qué van a vivir? ¿Para vivir?. Pero ... ¿quién vive sólo para vivir?...

Si queremos acercarnos a lo que necesitan las personas gravemente discapacitadas (sean bebés, niños, jóvenes o adultos) no podemos remitirnos únicamente a la lectura de bibliografía específica. Mucho menos en busca de recetas en forma de programas de estimulación estandarizados. Tenemos la gran suerte de trabajar con auténticos maestros, expertos en llevarnos a nuestros límites como profesionales, a veces como personas. Límites que nos dan la oportunidad de aprender. Nos obligan, si queremos, a ser inconformistas con la rigidez de algunos planteamientos que sólo buscan curarles o instruirles.

Lo que realmente necesitan estas personas sólo lo saben ellos y ellas, y no nos lo pueden decir, al menos de una forma clara y objetiva. Por lo tanto escojamos un marco teórico, un paradigma o un manojito de criterios que den solidez a nuestro trabajo. Siendo conscientes de que parte importante del saber estará en ellos y ellas.

Nuestra opción parte de defender que no hay ninguna razón para negar que, al fin y cabo, pueden necesitar lo mismo que nosotros. Todo ello tamizado por su complejidad vital.

En esta línea, y con el intento de buscar referentes nos remitimos a la pirámide de necesidades humanas elaborada por Maslow. Os propongo un análisis crítico de esta opción, en dos ejes básicos: por un lado eliminación-complementación-agrupación, por otro concreción de la puesta en marcha de las necesidades acordadas.

Un ejemplo de la propuesta anterior podría ser la siguiente;

N e c e s i d a d	Reflexión
Proximidad física para percibir al otro	¿Qué distancia real necesita para percibir al compañero? Dependerá básicamente de su capacidades de visión y movimiento, así como de su historia personal en relación al tacto.
Proximidad física para percibir el entorno	¿Está el entorno adaptado a sus posibilidades y necesidades? ¿Es un entorno educativamente funcional? ¿Se ha diseñado a partir de su punto de vista? ¿Qué información puede extraer de su entorno?
Estimulación, cambio, movimiento	¿Son los cambios posturales únicamente una actividad encaminada a la prevención ortopédica? ¿De qué manera aseguramos la diversión de nuestros alumnos? ¿qué elementos de su programa educativo equilibran la rutina con la novedad? ¿qué requisitos posturales necesita para asegurar una mayor aprovechamiento de sus capacidades motrices? ¿siempre ha de existir un control severo sobre su expresión motriz o se dan momentos de libertad?
Pertenencia	¿qué capacidades tienen que le faciliten la percepción de los objetos? ¿De qué manera nos aseguramos que hagan un uso autónomo de ellos?
Seguridad, estabilidad en las relaciones	¿cada cuanto rota el personal que le atiende? ¿cuándo trabajamos con ellos se prioriza el contenido educativo a la relación que se establece? ¿Qué aspectos posturales les facilitan estabilidad emocional? ¿de qué manera la estructura temporo-espacial que se les ofrece asegura una sensación de estabilidad y momentos de recogimiento?
Confianza, acompañamiento	¿está su vida mediatizada por el intento de cambio y la manipulación? ¿qué rol han de tomar las personas que trabajan con ellos: sólo directivos, mediador, espontaneidad, ...? ¿en qué momentos o ante qué situaciones es necesario seguir sus propuestas o ser más directivo?
Reconocimiento, autoestima	¿qué imagen de ellos mismo pueden “ver” reflejada en nosotros a lo largo de su día a día? ¿qué hechos cotidianos y particulares aseguran que puedan sentirse bien con ellos mismos?
Independencia, autonomía, autodeterminación.	¿qué tiene cada uno de ellos que aportar en su proceso de desarrollo? ¿cómo aseguramos en el día a día la expresión de su autodeterminación? ¿qué indicadores nos hacen distinguir su ejercicio de la autodeterminación? ¿en qué pueden ser independientes y cómo se puede potenciar su autonomía para la vida diaria?

Esta concreción no puede ser real a menos que se plantee sobre un caso en concreto y se acuerde en un marco interdisciplinario.

Nuestro planteamiento educativo tiene por objetivo el desarrollo global de nuestros alumnos y alumnas, por tanto incluye actividades encaminadas a un mayor conocimiento de si mismos, del entorno social y del entorno material. Pero quizá el aspecto que más fuerza toma en el concepto de la Estimulación Basal es la comunicación ya que será la capacidad que mediatiza e influye en el resto de las experiencias. Apostamos por el intercambio como centro de toda intervención. Intercambio en su interpretación más literal “cambio entre”, los participantes (ellos y nosotros) tenemos la posibilidad de cambiar al otro y la flexibilidad para poder ser cambiados.

Con el intento de establecer un cruce entre las necesidades y el aprendizaje os propongo el siguiente esquema. Parte de plantear el proceso educativo en forma de hipótesis, en las que se refleje los resultados esperados a partir de tener en cuenta las necesidades acordadas por el equipo interdisciplinario. Además, el mismo enunciado explicita el proceso a seguir de una forma abierta. Como aspecto importante, el poder anotar los requisitos previos necesarios para la consecución de la hipótesis. Tales requisitos pueden estar relacionados con los tres elementos que forman parte de la intervención educativa: el alumno, el profesional y el entorno socio-material.

NECESIDADES	HIPÓTESIS	REQUISITOS PREVIOS	OBSERVACIONES RESPONSABLE
-------------	-----------	--------------------	---------------------------

Dentro de cada una de las necesidades podemos elaborar diferentes hipótesis, las que consideremos necesarias para su cumplimiento. Cualquier propuesta que se realiza a estos alumnos /as se puede situar en algún punto de la siguiente gradación. Teniendo en cuenta que nuestra aspiración es elevar el grado de complejidad hasta llegar a la autonomía:

- ✓ Recepción pasiva
- ✓ Percepción de la experiencia (significación)
- ✓ Aceptación
- ✓ Colaboración
- ✓ Independencia

Carlos L. Pérez, mayo 2001

Criterios para la puesta en marcha del concepto de la estimulación basal.

- ✓ **Principio de Estructura:** toda nuestra vida está pautada por una serie de ritmos que nos ofrecen cierta estructura. Los más inmediatos para el alumno con pluridiscapacidad y retardo mental profundo son los biológicos como la respiración o el latir del corazón. Es por este motivo que la intervención educativa más específica tiene siempre en cuenta cómo es el ritmo de respiración de la persona con la que trabajamos, como indicativo y como elemento de intercambio. Ontológicamente hablando, el ser humano dio un paso adelante en el momento que pudo abstraerse del cuerpo y comenzó a organizar su experiencia basándose en rituales. Tales rituales nos ayudan a simbolizar la experiencia, a poder anticiparlas a poder negociarlas. De tal manera y con el objetivo de la promoción del desarrollo utilizamos rituales de inicio, que no son más que microactividades íntimamente relacionadas con la experiencia que seguirá. Ante esta introducción, que el alumno puede percibir de forma clara, él podrá manifestar su posición y voluntad ante aquello que es introducido, la oferta educativa que se presenta se caracteriza por ser negociable. Es importante no confundir con la idea de estímulo inicial que dejar de ser una actividad para convertirse en una pura oferta perceptiva, la cual es muy concreta y determinada, y que se ofrece al alumno de tal manera que la recibe de forma pasiva, innegociable.
- ✓ **Principio de Contraste:** derivado del principio anterior está presente en todas las áreas del ser humano: movimiento-quietud, sonido-silencio, comunicación-distanciamiento, luz-oscuridad. La experimentación de situaciones contrastadas amplía y enriquece enormemente el "stock vivencial" de la persona gravemente disminuida. Pensemos en la exagerada tendencia a relajar en exceso con la excusa del bienestar y la calidad de vida, ¿qué nos pasaría si siempre estuviésemos sumergidos en un entorno, que nosotros no elegimos, en cual todo siempre es en el mismo sentido? Suavidad, silencio, relax, dulce, ... Aburrido y sobretodo parcial. La única forma de conocer es a partir del contraste: esto no es aquello, es diferente, es contrario.
- ✓ **Principio de equilibrio:** Las situaciones que se presentan de forma estructurada y que contemplan experiencias contrastadas se han de dar en un entorno material y social equilibrado.

- ✓ **Principio de Simetría:** experiencia ajustada del yo físico. Nuestro cuerpo es prácticamente simétrico. A menudo, en el trabajo con estos alumnos y alumnas, se prioriza el contacto, la estimulación, habilitación con una sola parte de su cuerpo. Unas veces se muestra preferencia por el lado más funcional para aprovechar sus capacidades, otras la intervención se centra en la parte más afectada para prevenir la deformidad. Si fuese posible, cuando intervenimos sobre el cuerpo de una persona gravemente discapacitada deberíamos devolverle una imagen de su cuerpo lo más completa posible. Completa en cuanto a unidad y en cuanto a pertenencia.
- ✓ **Periodo de Latencia:** A menudo nos resulta difícil poder esperar las reacciones o respuestas de la persona gravemente afectada ya que el tiempo que tardan en asimilar un hecho en concreto puede llegar a ser hasta seis veces superior a nosotros. Poder introducir pausas en nuestra intervención facilita el carácter dialéctico de la experiencia. Philipp Vanmaelekberg , pedagogo belga, utiliza el concepto de proceso de atención compartida para asegurar la aparición de la voluntad y el deseo del alumno en el transcurso de cualquier actividad.
- ✓ **Interacción Personal:** La relación que se puede llegar a establecer con un niño plurideficiente profundo no es equivalente a la que se establece entre maestro y alumno, sino, y según aporta T. Musitelli se trata de “una relación entre dos personas/compañeros donde ambos aprenden y perciben” . Este tipo de interacción necesita de cierta actitud e implicación personal que no será posible si el profesional no está lo suficiente motivado, centrado y/o con una actitud favorable. Todo momento de trabajo, sea específico o de vida diaria, está mediatizado por la comunicación. No podemos no comunicarnos, ya que la no comunicación va cargada de contenidos comunicativos: “no me interesas, no te tengo en cuenta, no tienes nada que decirme, tengo que hacer otras cosas en este momento,... ”. El resultado podría ser dar una mayor profundidad – lejanía- a su discapacidad.
- ✓ **Naturalización:** el desarrollo como proceso natural no contempla la segmentación, el niño se autorregula en la selección de estímulos, nosotros ayudamos al alumno/a a realizar esta autorregulación. La educación que tienda hacia la promoción de la globalidad no puede caer en una práctica de laboratorio. El aprendizaje está modulado por los contenidos y por la relación de significación que se pueden establecer con ellos. ¿Por no pensarlo en el caso de los alumnos más gravemente disminuidos?.

- ✓ **Individualización:** el desarrollo a partir del historial y la historia individual. Nuestra apuesta se inicia en el intercambio con la persona con quién trabajamos. A partir de este inter-cambio tenemos la oportunidad de acercarnos a su realidad, a sus miedos, a sus deseos y motivaciones. También el intercambio con las familias nos ofrece la oportunidad de conocer la historia de estos chicos y chicas, claro está si es que la tienen. Para muchos su historia no es la suya como niño/a, sino la de la patología que le tiene a el o a ella. Al verdadera individualización arranca en el cruce de su realidad más orgánica (la patología y sus efectos) con el “tamiz” de su historia. No se puede obviar ninguna parte, ambas son la causa de su presente. De esta manera, conviene que todos los principios anteriores sean revisados individualmente para cada una de las personas con las que trabajamos.

Otros criterios prácticos que nos ayudan al diseño de actividades tienen que ver con las áreas de estimulación básica.

Área	Objetivo	Criterio
Somática	Unidad corporal, límite externo, separación	Próximo-distal (centro-fuera) y céfalo-caudal(arriba-abajo) como tendencia. “Pintar el cuerpo” empezando por el centro y hacia abajo. El rechazo al contacto nos hace reflexionar en algunos casos de intervenir empezando de distal a proximal.
Vibratoria	Unidad corporal, percepción interna, densidad, volumen	Distal-proximal. La captación de las ondas de sonido siempre es gradual de más lejos a más cerca, tanto nivel corporal como acústico.
Vestibular	Posición del cuerpo en relación al espacio	Movimientos contralaterales: más básicos y relajantes. Movimientos anteroposteriores: estimulantes. Movimientos rotatorios: muy estimulantes – por inestabilidad- si el eje del movimiento coincide con el eje longitudinal del cuerpo del alumno.

Carlos L. Pérez, mayo 2001

Estimulación visual

Nuestra primera intención será la de facilitar una mejora de la percepción visual, ya sea en alumnos con ceguera total o en aquellos que tienen posibilidades visuales pero “no saben qué hacer con aquello que ven”. Entre estos dos extremos encontraremos infinidad de variaciones individuales a las que tendremos que ajustarnos.

Si, de esta manera, nuestro primer acercamiento va dirigido a la estimulación de la percepción visual no podemos olvidar el matiz que tiene para Andreas Fröhlich el término percepción: “la percepción no es un acto pasivo al cual el niño está expuesto de forma indefensa, sino que incluye todo el proceso que va desde la correcta asimilación del estímulo hasta su posterior integración”. Así pues el objetivo ya no es únicamente asegurar la recepción puramente orgánica del estímulo, la tendencia sería la promoción de procesos de significación entorno aquello que es visto.

Tal afirmación plantea el trabajo en dos direcciones paralelas:

- Ajustar la propuesta (estímulo) según el desarrollo normativo (referencia cronológica). A partir de estas reglas básicas intentamos encontrar el punto de desarrollo visual del alumno/a para poder continuar su evolución.
- Ajustar la propuesta (estímulo) según su biografía e historia personal. Serán propuestas que intentan motivar y rescatar el interés del alumno a partir de lo que ya ha experimentado y conoce. La tendencia sería marcar un evolución marcada por la significación (referencia lógica).

Objetivos para los alumnos/as:	
“Ver para ver”	“Ver para mirar”
Mantener la funcionalidad de un órgano perceptivo que le posibilita el acceso al mundo exterior.	Potenciar al máximo el desarrollo visual. Esto implica que ha de asumir gradualmente capacidades que le permitan acceder a las personas y a los objetos para poder relacionarse con ellos.
El ajuste del estímulo como objetivo	El ajuste del estímulo como herramienta

Si partimos de entender la oferta estimulativa como herramienta y no como objetivo en si misma, podremos pensar cual es el papel de la persona que recibe nuestra oferta. La intención será promover una relación de significación con aquello que ven. Tal relación no circulará únicamente a través de medios visuales, quizá aquello que vemos se puede tocar, oler,...siempre mediatizado por el intercambio, por una estructura de diálogo. De esta manera, tenemos la oportunidad de reflexionar sobre la significación de las diferentes acciones de la capacidad de ver:

Evolución de la capacidad de visión		
Acto	Explicación	Significación
Atención	Manifiesta física o verbalmente que ha notado el cambio que se ha dado en su entorno visual.	¿Qué ha pasado?
Fijación	Mantiene la mirada en el objeto o persona que antes no veía y ahora sí.	¿Quién o qué es eso?
Seguimiento	Es capaz de seguir con sus ojos aquél a aquello en lo que se fijó, porque le llamó la atención. Formas de seguimiento: <ul style="list-style-type: none"> • 4 puntos cardinales • diagonal • circular • convergente 	¿A dónde vas?
Búsqueda	Mientras estaba siguiendo a aquél a aquello en lo que se fijó, porque le llamó la atención, eso va y desaparece. Entonces el alumno/a manifiesta su búsqueda mediante un movimiento de sus ojos.	¿Dónde estas?

Este esquema, como tendencia general, podría ser seguido a la hora de ofrecer una experiencia visual que pretenda estimular tanto el órgano visual como su función. También es válido a la hora de estructurar la estimulación para diferentes niveles de percepción visual. En este sentido, seguimos la evolución siguiente, de menor a mayor

capacidad visual: exposición directa a la luz, formas que evocan la cara humana, patrón de blanco y negro, patrón de colores. Siempre ofrecidas de mayor a menor grado de contraste, averiguando cual es el punto donde pierde la búsqueda, el seguimiento, la fijación a la atención. Este punto de pérdida, es la experiencia para la que necesita nuestro soporte. Es en este momento dónde aparece con más claridad nuestra papel de ayudantes en su desarrollo. Para esta relación de ayuda –andamiaje- contaremos con el ajuste perceptivo y con el soporte emocional. De tal manera que pueda relacionar la nueva experiencia – que no puede integrar- con cierto conocimiento previo que le resulte motivador. Los procesos de estimulación visual no tienen porque ser muy diferentes de otros procesos que pretenden activar el desarrollo de otras áreas.

Carlos L. Pérez, **mayo 2001**

INTRODUCCIÓN GENERAL AL CONCEPTO DE ESTIMULACIÓN BASAL

Cómo entender la teoría y la propuesta metodológica.

Los inicios de este modelo de intervención psicopedagógica aparece en Alemania a mediados de los años setenta, en un contexto socio-político que pretendía la escolarización de todos los niños, por elevado que fuese el grado de disminución. De esta manera y con el fin de justificar dicha escolarización Andreas Fröhlich (Dr. En Pedagogía Terapéutica, actualmente profesor en la Universidad de Koblenz-Landau) inicia una práctica en estudio constante partiendo de las aportaciones de la teoría constructivista. Es a principios de los 80 cuando la práctica se consolida como un modelo específico para personas muy gravemente afectadas. Plantea toda una metodología que promueve el desarrollo integral de la persona en todos sus ámbitos a través de una intervención globalizada y basal. De aquí la procedencia del término de Estimulación Basal.

El método que pretendemos presentar va más allá de un simple recetario de ofertas estimulativas elaborado a partir de las vivencias más tempranas del ser humano. Es por ello necesario plantearlo como un concepto de intervención global, donde no es únicamente importante la propuesta metodológica que se describe, sino que urge en mayor medida la comprensión de la filosofía o del posicionamiento ante la persona gravemente afectada que

subyace en toda la obra de A.Fröhlich.

Tal y como muestra la figura 3, este posicionamiento se traduce en la actitud de implicación y respeto constante que mantiene el profesional ante la persona gravemente discapacitada, la cual le conducirá a intervenir de forma global. Pero dicha intervención no debería ser un hecho

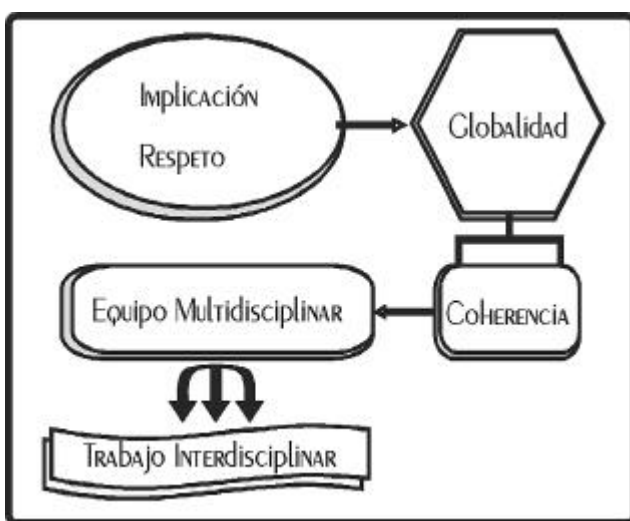


fig.3 Elementos que fundamentan el trabajo interdisciplinar en el marco de una atención global. Blesa y Pérez, 1.994.

puntual que se repita cierto número de veces por semana y únicamente por un profesional determinado: ha de reconvertirse en una tendencia permanente que a través del trabajo interdisciplinar, facilitado por un equipo multiprofesional, permita al niño plurideficiente profundo, recibir una atención globalizada que le sea mucho más significativa. Este argumento enfatiza la figura del personal de atención directa (cuidadores, auxiliares, educadores), ya que estos profesionales son los responsables de asumir la mayoría de actividades de la vida cotidiana.

Fundamentación de la Estimulación Basal

Andreas Fröhlich parte de las siguientes fuentes de conocimiento para la elaboración del modelo:

- * Neurofisiología: objeto de estudio del cual recoge la idea de la plasticidad del S.N.C. para afirmar la posibilidad de optimizar su desarrollo mediante una interacción con el medio lo suficientemente rica y equilibrada.
- * Teoría Constructivista sobre el aprendizaje humano: recoge las aportaciones realizadas por Piaget en cuanto al desarrollo del niño durante el estadio Sensoriomotor; ya que este es, con reservas, el umbral de desarrollo global máximo que alcanza una persona con plurideficiencia profunda.
- * Interacción Temprana: analiza la Comunicación que se establece en estadios iniciales del desarrollo humano para explicar mediante relaciones de equivalencia las conductas, posibilidades y producciones interactivas de la persona gravemente afectada.

Aproximación a los aspectos teóricos del modelo

“Ofrecer situaciones y entornos interactivos que se hallen dentro de la zona de desarrollo próximo del niño gravemente disminuido, los cuales, por lo tanto, vayan cargados de significación ”. Para llegar al punto de poder crear el “andamiaje” necesario para formalizar tales situaciones y contextos interactivos es prioritario partir del nivel de desarrollo inicial. Como apuntábamos anteriormente, las capacidades globales observables en una persona plurideficiente profunda se sitúa en el nivel de adquisiciones de un lactante sano de 6-8 meses.

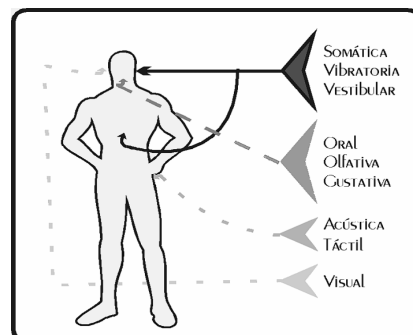


Fig. 4: Evolución temporal de las esferas perceptivas

La percepción no se entiende como un proceso pasivo

estímulos del medio, sino como aquel procedimiento según el cual ciertas sensaciones son dotadas de significación. Andreas Fröhlich analiza la evolución temporal de los ámbitos perceptivos (fig. 4)²

En este sentido, describe las tres esferas perceptuales que tienen como característica principal ser las más precoces del desarrollo humano:

Somática : Toma como órgano perceptivo a todo el cuerpo y en especial la piel, cuya función de límite entre la integridad corporal y el medio, es objetivo a desarrollar para los niños y jóvenes de los que aquí tratamos.

Vibratoria: Los huesos y otras cajas de resonancia son los encargados de posibilitar la asimilación de las ondas sonoras que nos llegan en forma de vibración y que se traducen en una experiencia interna.

Vestibular: Es en el oído interno de donde parte la información que posibilita nuestra orientación en el espacio y configura la construcción del equilibrio.

²Las figuras 4,5,6 y 7 son adaptaciones de imágenes utilizadas por Andreas Fröhlich y su equipo de colaboradores.

Estos tres ámbitos perceptivos se encuentran ya a niveles intrauterinos, donde el líquido amniótico y su movimiento ofrece cierta estimulación somática; la voz de la madre y sus ruidos internos, como la respiración o sonidos intestinales, son una constante orquestación de vibraciones; la gravedad, el caminar y todos los movimientos de la madre en general brindan al feto un firme balanceo que le invita a la actividad.

Su relevancia no implica que debamos obviar las restantes, ya que ello implicaría la limitación o parcialización de la experiencia del niño gravemente disminuido. Hay que contar con la estimulación del conjunto de las percepciones con el fin de poder crear un entorno global, que de respuesta a su realidad inmediata, la cual, por definición, es en esencia también global. De esta manera es descrita por Andreas Fröhlich (fig.5):

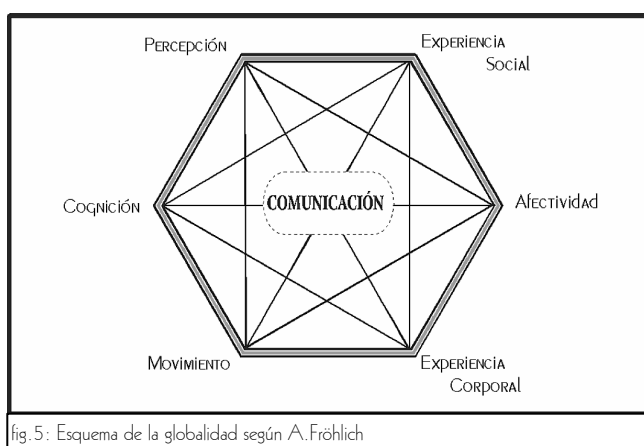


fig.5: Esquema de la globalidad según A. Fröhlich

No es posible segmentar en realidades separadas las diferentes experiencias de la vida de un niño plurideficiente profundo. Así, pues, hemos de ser conscientes en todo momento de esta globalidad y no olvidar el resto de experiencias aunque prioricemos alguna según la actividad. Por ejemplo: en una actividad de estimulación somática predominará la experiencia perceptual, pero pueden trabajarse ciertos aspectos cognitivos como el reconocimiento de determinada textura; la experiencia de movimiento va íntimamente ligada a la percepción ya que cada una es facilitadora de la otra; como obviar la relación entre una percepción tan basal con aspectos afectivos y de experiencia corporal y social: realmente la tendencia ha de ir encaminada a crear situaciones que promuevan intercambios corporales y sociales positivos, enmarcados dentro de un ambiente que acoja sus necesidades afectivas. Pero en definitiva se pretende enfatizar que en toda intervención es la comunicación el eje mediador que permite articular las diferentes áreas que configuran la realidad de estos niños.

¡Pero si no se comunican! Puede ser la respuesta más habitual. ¿Es que acaso no se comunica un bebé con su madre, o no se han encontrado formas de interacción tempranas a niveles intrauterinos?. La comunicación basal propone una adecuación de nuestros canales y códigos comunicativos con tal de que puedan ser significativos para el niño gravemente disminuido.

La figura 6 muestra la falta de comunicación producida por la no adecuación del proceso interactivo, donde tanto la persona disminuida como las personas de su entorno intentan llegar a un entendimiento de formas totalmente diferentes. La figura 7 refleja como

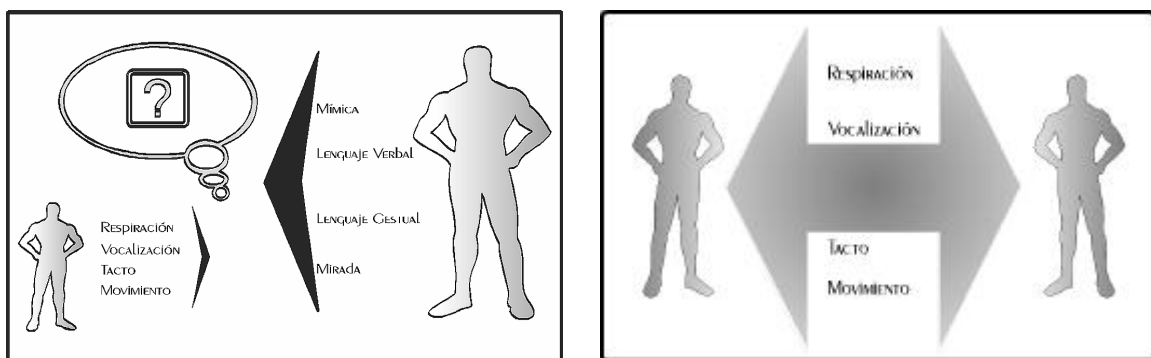


fig. 6 y 7: el desequilibrio en la comunicación y la solución planteada por la Estimulación Basal

solucionar el problema de la comunicación, con el objetivo de poder desarrollar una relación biunívoca que no deje en situación de inferioridad a la persona gravemente afectada y que se traduzca en una situación que promueva una interacción positiva para ambos. Este planteamiento de la comunicación no significa que no se deba hablar a niños plurideficientes, sino que en determinados momentos el lenguaje hablado puede convertirse en un ruido que dificulte la comunicación a otros niveles más primitivos.

Recogiendo las palabras de Jean M. Blanc (1994) es necesario hacer un “acto de fe” en estas personas, hablarles y creer que nos entienden. Por respeto. Y por conferirles un trato digno para cualquier persona, ya que somos en cuanto los demás nos hablan.

Partiendo de la necesidad de adoptar esta actitud de respeto y de incluir actividades de estimulación práctica para intervenir de forma global, nos faltaría citar en la presente aproximación los principios que modulan toda intervención:

- * Principio de Ritmo: toda nuestra vida está pautada por una serie de ritmos. Los más inmediatos para el niño plurideficiente son los biológicos como la respiración o el latir del corazón. Pero también es necesario que a partir de nuestra intervención creamos ritmos que ayuden a estructurar y situar la vida de estas personas.
- * Principio de Contraste: derivado del principio anterior está presente en todas las áreas del ser humano: movimiento-quietud, sonido-silencio, comunicación-distanciamiento, luz-oscuridad. La experimentación de situaciones contrastadas amplía y enriquece enormemente el “stock vivencial” de la persona gravemente disminuida.
- * Principio de Equilibrio: Nos recuerda la necesidad de ofrecer las experiencias contrastadas pero enmarcadas en cierto orden que facilite su mejor integración. De esta manera no sería recomendable dedicar toda una jornada a situaciones educativas que conlleven relajación o, al contrario, que supongan una sobreexcitación excesiva del alumnado
- * Periodo de Latencia: Es necesario saber esperar las reacciones o respuestas de la persona gravemente afectada ya que a menudo el tiempo que tardan en asimilar un hecho en concreto puede llegar a ser hasta seis veces superior a nosotros.
- * Interacción Personal: La relación que se puede llegar a establecer con un niño plurideficiente profundo no es equivalente a la que se establece entre maestro y alumno, sino, y según aporta Musitelli (1993) se trata de “una relación entre

dos personas/compañeros donde ambos aprenden y perciben” . Este tipo de interacción necesita de cierta actitud e implicación personal que no será posible si el profesional no está lo suficiente motivado, centrado y/o con una actitud favorable.

Hasta aquí la presentación, a modo de boceto, del modelo teórico, el cual llega a concretarse en forma de metodología práctica a través de: el trabajo estimulador de las esferas perceptuales, teniendo siempre en cuenta la necesidad de la intervención global, con la comunicación como eje mediador y modulando nuestra actuación a partir de los principios anteriormente comentados.

Establecimiento de contextos y rutinas muy estructurados.

Para entender el porqué de este capítulo sería conveniente partir de un acercamiento previo a la vida de una persona muy gravemente discapacitada. Uno de los ejemplos más gráficos y aproximativos es la metáfora que establecen Rovira y Thöni (1995) comparando la situación permanente de estos niños con la que sufriría cualquiera de nosotros si estuviésemos en una sala de cine y empezasen a pasar imágenes inconexas que no pudiéramos asimilar, la lengua en que transcurriese la película nos fuera imposible de entender y además continuamente fuésemos cambiados de sitio y posición.

La permanencia de esta situación llevaría a cualquier persona al estado que Andreas Fröhlich define como "Depresión Vital" y que se caracteriza por una apatía constante y por un desinterés total por el medio que le rodea. De esta manera, la solución que se plantea es la adecuación y organización de este caos vivencial de tal forma que pueda ser significativa para el niño plurideficiente profundo. El proceso de adaptación vendría dado por el ajuste de las actividades propuestas a sus necesidades y capacidades. Mediante la estructuración de la intervención, ya ajustada, podrá vivir de una forma más estable y segura ya que, posiblemente, será capaz de anticipar las situaciones que le preceden y que le son significativas.

La sistematización de la intervención consiste en el establecimiento de rutinas de actuación y en la instauración de "rituales de inicio y fin de actividad". Estos "rituales" se basan en acciones relacionadas con la situación que precede, que puedan concretarse en forma de experiencias (sonoras, táctiles, olfativas, etc.) u otras actividades (saludo, movimiento) y que sugieran, de la forma más significativa posible, la situación en la que el niño se verá envuelto.

Estos rituales pueden ser grupales -donde el conjunto de miembros que configuran el grupo participan de la situación- o individuales -en los cuales se personaliza el ritual que se ha

introducido de forma grupal o se introduce una actividad particular-. A modo de ejemplo, un ritual de inicio frecuente es el de llegada al Centro Educativo y donde todo un grupo interviene en un saludo general con una música adecuada -pensada para el momento del día y para las personas (niños o adolescentes) que se ven implicadas- y que dará lugar a la acogida y saludo individual.

Inclusión de actividades específicas: ejemplos de estimulación práctica

Si bien hasta ahora hemos esbozado cómo entender el concepto de la Estimulación Basal y cómo organizar las actividades, sería conveniente proponer algunas de estas últimas. Las agruparemos en esferas perceptuales, (su completa descripción ultrapasaría los objetivos de este artículo, por lo cual, optamos por introducirlo de forma resumida)

◇ Somática.

Se recomienda siempre la intervención de la forma más globalizada y simétrica posible, con el fin de facilitar la asimilación de la integralidad corporal. Actividades que promueven este proceso serían:

Masaje Santalá, originario de la India donde las madres lo realizan a sus bebés de forma tradicional y cuya técnica básica es muy simple, citando a Leboyer (1982) "...es un arte tan antiguo como profundo. Simple pero difícil. Difícil de tan simple. Como todo lo que es profundo". Este "arte" se puede adaptar y aplicar a personas con plurideficiencias manteniendo un enfoque paralelo de la comunicación al que aquí planteamos.

Baños, actuaremos siempre con prudencia y mucho más si el niño a tenido alguna experiencia desagradable entorno al agua. Como punto de partida necesario tenemos la temperatura de la sala o habitación donde realizaremos la actividad así como la del agua que deberá estar caliente (entre 30°-40°). Acto seguido se le desvestirá de forma cuidadosa y será introducido en el agua de tal forma que lo primero que contacte sean los pies. Se recomienda para evitar el miedo que puede producir, acompañar al niño al agua estrechándolo contra nosotros. Asimismo hay que evitar movimientos, rociadas y salpicaduras bruscas. Se buscará la experiencia entorno al agua introduciendo poco a poco elementos nuevos como cambios de temperatura o espumas diferentes. Pero la actividad no se limitará al medio acuático. Es imperativo prolongar el cuidado también durante el secado, disponiendo parte del tiempo para efectuar un breve masaje , por lo que es preciso contar de 40 a 50 minutos para realizar la actividad completa.

Baños secos, también con el objetivo de promover la integración del propio cuerpo y de ampliar su stock perceptual, en esta intervención el niño será colocado desnudo o con la mínima ropa posible sobre una piscina pequeña o bañera que previamente se habrá llenado de algún material que permita cubrir el cuerpo del niño. El material utilizado puede ser natural como diversas legumbres, pastas, arroces, o bien artificial y elaborado especialmente para ello como bolas o pequeñas pelotas. La inmersión en este tipo de baño proporcionará un constante feedback movimiento-percepción ya que la movilización de cualquier parte del cuerpo proporcionará la percepción propioceptiva del movimiento y la exteroceptiva del material que le envuelve.

Para casos en que haya una presencia de movimiento muy extremadamente limitada la actividad se puede reconvertir en rociado con el material anteriormente expuesto, siempre con suma delicadeza y con la premisa de que el niño no debe sentir miedo

y que el educador debe mostrar una disposición total para reaccionar a todas las actividades y expresiones del niño.

Otra opción de estimulación somática es la ducha seca (fig. 8-9) y que consiste en una plancha ligera de la que cuelga material diverso, (telas, plásticos, objetos ensartados,...)y bajo la cual se sitúa al niño. Este material ofrece una infinidad de combinaciones incluso de diferentes esferas perceptuales. Existe la posibilidad de colocar pequeñas campanillas o cascabeles al final del material colgante, proporcionando de esta forma una respuesta acústico-somática a los movimientos del niño e incitándole a una mayor actividad.

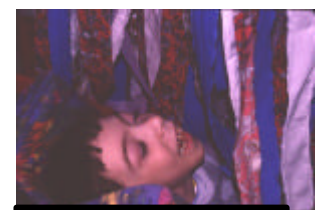
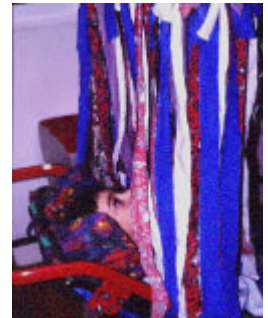


fig. 8-9: ducha seca

◇ Vestibular.

El fin del ofrecimiento de este tipo de estímulos, relacionados con el equilibrio, aparte del objetivo básico de ser una fuente de información sobre la situación del propio cuerpo respecto al espacio, tiene como meta el acompañar a la persona muy gravemente afectada en un momento de ocio. De esta manera proporcionaríamos una situación placentera al tiempo que facilitamos la interrelación de las experiencias visuales, táctiles y/o propioceptivas con los movimientos del cuerpo.

Siempre habrá que conservar la precaución de ofrecer movimientos suaves, contralaterales en un primer momento, pasar poco a poco a balanceos anteroposteriores y realizar rotaciones totales sólo en aquellos casos que asimilen con facilidad este tipo de estimulación. Existe una gran diversidad de aparatos que nos ayudarán a conseguir tales objetivos:

Hamaca: admite posicionamientos diferentes. Deberá ser de tela ya que la cuerda trenzada puede molestar a algunos niños. También será necesario que esté situada a un nivel cercano al suelo; intentar que la persona plurideficiente sea lo más activa posible y participe en la movilización.

Balde de balanceo: estructura de poliéster u otra material sintético en forma de recipiente y que posibilite la estimulación vestibular en aquellos niños que no se pueden mantener tumbados. El adulto deberá acompañarle en el balde, situándolo sobre sus rodillas, colocándose a su lado o sujetándolo por el tronco desde su espalda. A partir de aquí el movimiento se materializa mediante inclinaciones del tronco del adulto que acompaña. En aquellos casos que se admita la estimulación se puede incrementar llenando el recipiente de algún material como el propuesto en el baño seco.

Red suspendida: sólo se utilizará con aquellos niños que tengan cierto hábito de balanceo. Ha de permitir, una vez colgada en el techo, amoldarse a la forma del cuerpo del niño, en postura de flexión casi total lo que no le obligará a mantener activamente la cabeza. Llegado este punto se iniciará la estimulación, conservando los criterios antes comentados, colocándose el adulto arrodillado junto al niño. Un aspecto observable es que el trabajo con la red permite el introducir elementos que promuevan aspectos relacionales, provocando vivencias que evoquen sentimientos diferenciados “estar cerca o estar lejos del adulto equivale a una mayor o menor seguridad”.

◇ Vibratoria.

El trabajo de esta área pretende que la persona muy gravemente disminuida aprenda a considerar como importantes aquellas percepciones que no son “palpadas ni retenidas”. La vía principal, por lo tanto más significativa para el

niño, es la vibración que emite la voz de la persona se relaciona con él. También existen en el mercado gran variedad de sofisticados aparatos que transforman la voz humana o la música en forma de vibraciones, las cuales se pueden transmitir a través de una cama de agua, del suelo de una habitación especialmente diseñada, una plataforma rígida, etc. Pero debido a la fuerte inversión de medios que su adquisición supone, se puede conseguir un efecto muy parecido utilizando:

Pelota Bobath con altavoces: se situará al niño sobre el balón, al cual se le habrán adjuntado uno o dos altavoces, facilitando que pueda percibir las vibraciones que transmite toda la superficie del balón. Se recomienda equalizar el aparato reproductor con el fin de que pueda reproducir con mayor intensidad los sonidos graves. Otro elemento que facilita el trabajo vibratorio con el balón es la posibilidad de promover la relación entre movimiento y percepción, acompañando el ritmo preestablecido de la vibración con ligeros movimientos sobre la pelota. También existe la posibilidad de materializar las vibraciones emitidas por un altavoz, introduciendo este último dentro de un tambor.

Aparatos de vibración: (fig.10) son aparatos relativamente económicos y tiene la característica de ofrecer de forma muy intensa una vibración focalizada. Pero debido a la estructura trabecular del hueso, tal focalización de la percepción se puede hacer extensiva a la casi totalidad de una extremidad si se aplica el vibrador sobre un saliente óseo, primero interponiendo nuestra mano o algún material entre el vibrador y el cuerpo del niño para pasar en un segundo momento a la aplicación directa.



fig.10: Aparatos de vibración

◇ Táctil:.. Citaremos, para finalizar este continuum de ejemplos prácticos, la posibilidad de realizar material de estimulación táctil y de la presión, sin que ello suponga una gran

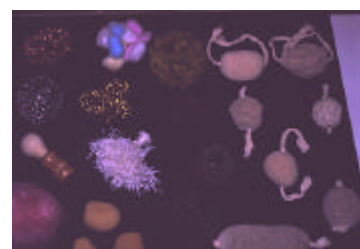


fig.11: material de estimulación táctil

inversión de recursos. En la figura 11 aparecen distintos objetos de la vida cotidiana (esponjas, algodones, brochas, estropajos, piñas) que poseen funcionalidad demostrada en los procesos de sensibilización táctil; también se pueden observar saquitos de presión y que consisten en cortas tiras de vendaje tubular relleno de un material concreto (pastas, arroz, arena, lana,...). El uso alternado de saquitos con rellenos diferentes facilita la presión voluntaria, así como, según Fröhlich (1987) el “mantenimiento de una conciencia relativa de la mano a la que se sujeta dicho material”. La figura 12 muestra diversas “bolsas de estimulación táctil”, confeccionadas a partir de bolsas de tela y rellenas del mismo tipo de material que los saquitos de presión. Cabe destacar que la percepción que brindan puede ser enriquecida mediante la introducción de un pequeño vibrador en el interior de la bolsa.



fig. 12: material de estimulación táctil

Actividades cotidianas, atención directa, atención indirecta y sesión individual :diferentes formas de abordar el tema de la intervención práctica.

El concepto de Estimulación Basal que en el presente artículo hemos introducido conlleva diversas posibilidades de aplicación. A continuación describimos cómo el Equipo Multidisciplinar del Centro de Atención a Disminuidos Plurideficientes Balmes II creyó conveniente modular las diversas aportaciones del modelo propuesto.

En primer lugar destacamos la relevancia de introducir en todas aquellas actividades de vida cotidiana -higiene, alimentación, cuidados posturales, intervención sanitaria,...- el concepto de globalidad. Tal introducción supone: una adecuación del ritmo de trabajo del profesional al ritmo del niño gravemente afectado y, en definitiva, una actitud de respeto

constante hacia él o ella, la cual se traduce en “acompañar” más que en guiar o dirigir su vida. Esta coherencia en la atención cotidiana es la premisa sin la cual el resto de intervenciones no estarían dotadas de significación real. De esta forma, una vez disponemos de los recursos necesarios para ofrecer los cuidados básicos, de tal manera que faciliten un desarrollo global, diseñamos las actividades para realizar en los distintos espacios del centro.

Pensar en cómo distribuir el espacio y el tiempo en el aula para un grupo de niños muy gravemente afectados supone partir de la imperancia de una atención individualizada. Tal afirmación no contradice la necesidad de favorecer la relación entre iguales, pero llevó al equipo a establecer atenciones indirectas. Estas se basan en el ofrecimiento de un material de estimulación que permita crear una relación de interactividad entorno-niño -supervisada por el adulto-; de esta manera el profesional podrá estar atendiendo directamente a otro alumno. La combinación de atenciones directas e indirectas permite establecer experiencias grupales entorno a una misma área de estimulación y de esta forma diseñar actividades de aula que acojan al conjunto de alumnos. Pero toda intervención directa, aunque individual, está supeditada a las interferencias que se puedan producir en el entorno del aula (demandas del resto de alumnos, ...) y que dificultan el establecimiento de un proceso interactivo constante.

De esta manera y a partir de las aportaciones de Musitelli (1993), se decidió adecuar un espacio específicamente para realizar “sesiones individuales” de Estimulación Basal y que permitiese el grado de intimidad necesario para “compartir una actividad entorno a la comunicación”. Estas sesiones consisten en un trabajo dual que tiene como objetivo principal el establecimiento de la comunicación.

Se desarrollan durante 40 minutos aproximadamente, de los cuales entre 20 y 30 se dedican a la intervención y el resto a la observación y evaluación. Se recomienda que el número de actividades propuestas en la sesión no exceda de 2 o 3 para no provocar sentimientos de confusión y facilite una mejor integración. Las áreas que se enfatizan en estas sesiones son las tres básicas, dando mucha importancia al trabajo corporal globalizado. Durante el tiempo que se dedica a la observación, el niño se acompañará de algún elemento de la sesión, como por ejemplo la música utilizada durante la intervención.

La evaluación de las sesiones parte de una valoración cualitativa de aquellos aspectos directamente relacionados con el proceso interactivo que se promueve, como por ejemplo la respuesta al ritual de inicio de la sesión, tono muscular, ritmo respiratorio, vocalizaciones, presencia de comportamientos autoestimulativos. Los registros de evaluación son individuales para permitir recoger la evolución del trabajo con cada niño.

El conjunto de estas aportaciones debe entenderse como orientaciones flexibles con el objetivo de cada profesional pueda adaptarlas a la propia realidad de cada niño.

Extracto, actualizado en febrero de 1998, del artículo de Duch, R y Pérez, C.L.: “la atención a los alumnos plurideficientes profundos: aportaciones desde el modelo de la estimulación basal” publicado en:

ISBN: 84-235-1445-5

autor: [Arbea Aranguren, Luis ... \[et al.\]](#)

título: La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes

[editor:](#) NAVARRA (COM. AUT.). SERV. PRENSA, PUBL. Y RELACIONES

SOC. Navarra (Comunidad Autónoma). Servicio de Prensa, Publicaciones y

Relaciones Sociales. prf: 235. SAN 003-2956. Pamplona, 1995

El libro original puede conseguirse en el CREENA

DIRECCIÓN: C/ Pedro I nº 27

31007 Pamplona

Teléfono: 948198493

Fax: 948198493

Para más información:

Prof. Dr. Andreas Fröhlich

Universität Koblenz Landau. Abteilung Landau.

Institut für Sonderpädagogik.

Xylanderstr. 1

D-76829 Landau Alemania.

www.basale-stimulation.de

Carlos L.Pérez, educador social y formador de Estimulación

Basal

C/Del Terri nº 3, Urb. Ventaiol

Vacarisses Barcelona (particular)

Institució Balmes. C/ Eucaliptus 33, 93.640.04.20

08830 Sant Boi de Llobregat, Barcelona (profesional)

estimulacionbasal@wanadoo.es