

Arturo Meza Mariscal

La estimulación del
niño con retraso en
el desarrollo.

El Método de
Estimulación
Multiperceptual
Simbólico

Arturo Meza Mariscal

**La Estimulación del Niño con
Retraso en el Desarrollo**

**El Método de Estimulación
Multiperceptual Simbólica**



Ediciones Culturales Cuatro Vientos

© 2019 Arturo Meza Mariscal
© 2019 Ediciones Culturales Cuatro Vientos

Primera Edición Impresa en México: Abril 2020
Bubok Publishing S.L., 2020
1ª edición
Impreso en México.
Editado por Bubok
ISBN:

No se permite la reproducción total o parcial de la presente obra ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*

La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Arts. 229 y siguientes de la Ley Federal de Derechos de Autor y Arts. 424 y siguientes del Código Penal).

Índice

Introducción	7
DESARROLLO DEL MÉTODO	27
1 y 2. Conducta motriz (C.M.), Conducta adaptativa (C.A.)	
3 y 4. Conducta del lenguaje (C.L)*, Conducta personal-social (C.P-S)	49
Bibliografía	61

La Estimulación del Niño con Retraso en el Desarrollo

El Método de Estimulación Multiperceptual Simbólica

Introducción

Los criterios actuales de rehabilitación de los trastornos del desarrollo y de la práctica de la educación especial han sido tenidos en cuenta durante el proceso de elaboración del presente Método de Estimulación Multiperceptual Simbólica. Su apelación más insistente se refiere a la convicción de que el desarrollo del sistema nervioso ocurre en etapas coordinadas y sincronizadas que inician en la etapa embrionaria y se continúan después prolongándose inclusive hasta la adultez; que en este proceso, el cerebro inmaduro y aún el que ha sufrido daño, pueden tener en la plasticidad cerebral y en la adecuada estimulación suscitadora, la posibilidad de lograr márgenes significativos de recuperación y de adquisición de nuevos aprendizajes.¹

La finalidad principal del método, es la de incitar en el niño el proceso de desarrollo de la inteligencia a través de el proporcionar de manera sistemática y recurrente, experiencias con significado, colocándole en la posición de lograr el manejo simbólico que haga posible la construcción de un pensamiento abstracto. Se entiende a la a inteligencia como una forma particular de actividad biológica que deriva del esfuerzo de todo organismo por adaptarse al medio en el que vive. Este proceso de adaptación está

¹Roselli, Mónica; Matute, Esmeralda & Ardila, Alfredo (2011). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: El Manual Moderno.

emparentado con otras actividades biológicas de significado igualmente adaptativo.

Tanto desde el punto de vista filogenético como desde el ontogenético, la inteligencia supone distintos niveles de funcionamiento que se concatenan unos con otros, dando lugar a niveles intelectuales de complejidad creciente a lo largo de la evolución de la especie y del individuo.²

Esto hace necesario distinguir entre dos estamentos fundamentales de inteligencia: la sensomotriz y la conceptual o representativa, cada uno de los cuales tiene, a su vez, distintos niveles de desarrollo.

Los actos de inteligencia sensomotriz consisten en coordinar entre sí percepciones sucesivas de objetos concretos de la realidad y movimientos reales relacionados con esos objetos, dado que la inteligencia sensomotriz se orienta a la resolución de problemas prácticos y manipulativos. Por otra parte, la inteligencia conceptual o representativa conlleva una superación de la inteligencia sensomotriz en tanto no requiere de verse soportada por objetos concretos o acciones efectivas, dado que puede manejar representaciones que reflejan a nivel mental esos objetos y esas acciones. Se hace necesario insistir en la naturaleza inicial de tales representaciones, que al principio son rudimentarias hasta el punto de describirseles más bien como preconceptos para indicar que los símbolos que el niño maneja cuando adquiere el lenguaje tienen en sus inicios un contenido distinto del que habrán de adquirir posteriormente.

A lo largo del desarrollo de la inteligencia hay aspectos que no varían y otros que están abiertos a una constante modificación. Los primeros son conocidos con el nombre de invariantes funcionales y engloban la organización y la adaptación (en su doble vertiente ésta de asimilación y acomodación); dichas invariantes funcionales son características de todos los métodos biológicos, con independencia de los contenidos y niveles de

² Piaget, Jean (1983). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid: Aguilar.

tales métodos. Los segundos, variables a través de los distintos momentos del desarrollo, son las estructuras, que periódicamente se renuevan y se enriquecen para facilitar nuevas adaptaciones.

El método que se propone, pretende seguir las etapas de la evolución de la inteligencia que se presenta en el niño normal, partiendo de la elaboración establecida por Jerome Bruner,³ en términos de distinguir tres sistemas de procesamiento de la información a través de los cuales los seres humanos van sucesivamente construyendo modelos de la realidad: la acción, las imágenes mentales y el lenguaje.

Asimismo se pretende el auspicio de las tecnologías inmanentes que subyacen a cada modelo y que son utilizadas por los individuos en desarrollo para representarse los complejos ambientes en los que viven, las que requieren también de una integración, de la dación de instrumentos que permitan organizar conglomerados de niveles de organización cada vez más elaborados a fin de enfrentar la solución de problemas particulares, crecientemente mayores.

Utiliza todas las vías de acceso de la información, procurando recurrir a tales vías de manera simultánea, en la intención de lograr la integración de experiencias, por lo que es multisensorial. Desde esta perspectiva el niño es reiteradamente expuesto a una serie de discernimientos graduados en los que debe experimentar estimulaciones sensorio-perceptivas, motoras, visuales, auditivas, sociales, etc., que lo conduzcan de manera secuencial a la construcción y manejo de conceptos.

En este sentido, se reitera la observación resaltada por Piaget, referente a la consideración falsa y superficial de tener la vida del espíritu dividida en dos compartimientos estancos: los sentimientos y el pensamiento, cuando en realidad debe destacarse que la evolución de la

³ Bruner, Jerome (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid: Ediciones Morata.

afectividad corresponde casi totalmente al cuadro que permite establecer el estudio de las funciones cognoscitivas⁴.

El terapeuta del Método de Estimulación Multiperceptual Simbólica es consecuente con este principio de la teoría piagetana y considera que la estimulación del desarrollo intelectual no puede acontecer sin la estimulación de la afectividad, que tiene un importante papel en la formación de representaciones y en la socialización de la acción, por lo que no deja de estimular y de alentar, en correspondencia con la realización de respuestas por parte del sujeto, los sentimientos de logro, éxito, fracaso y admiración; de dispensar afecto de manera entusiasta ante el éxito y de mostrarse tolerante ante el fracaso, brindándole siempre al niño, la seguridad que le permitirá enfrentar las actividades de manera confiada y decidida. Los vehículos de estimulación más empleados, son por supuesto, el gesto,⁵ las verbalizaciones (en tanto expresión de sentimientos referidos a la descripción de situaciones, instrucciones al bebé, conminaciones, cuestionamientos, y manifestación de los propios sentimientos) y los apapachos⁶ dados a la criatura.

En el desarrollo cognitivo del ser humano la estimulación medioambiental, sobre todo una estimulación medioambiental rica y variada, resulta fundamental. En algunos sujetos, sin embargo, la estimulación incidental resulta insuficiente como para educir este desarrollo, aparentemente no tanto debido a la calidad de la estimulación

⁴ Piaget, Jean (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires : Aique Grupo Editor.

⁵ La vida manifiesta su movimiento a través del gesto, que requiere ser interpretado. Parte importante de los primeros aprendizajes del ser humano se refieren al gesto y la muchas veces casi imperceptible información emocional que a través suyo se expresa y que rápidamente el bebé es capaz de discriminar. Nuestros gestos, en tanto movimientos expresivos de nuestra emocionalidad que incluyen desde el movimiento fugaz de un pliegue del rostro, hasta movimientos de todo el cuerpo, deben presentarse ostentosos al niño bajo nuestro tratamiento, para darle oportunidad de diferenciarlos, aprenderlos e imitarlos. Véase: Wolff, Charlotte (2015). *A Psychology of Gesture*. Editorial Routledge.

⁶ Empleamos de manera intencional este mexicanismo de uso coloquial en nuestro país, para referir un tipo de comportamiento socializante más efusivo y cálido; un gesto más complejo y con implicaciones más profundas que lo que podría interpretarse con sinónimos como abrazo, mimos o caricias.

misma, sino a indisponibilidad del organismo para beneficiarse de esta estimulación, en los términos en los que referiría Jean Ayres,⁷ por una no balanceada integración sensorial.

Este concepto, el de integración sensorial, nos dota de elementos para mejor comprender la relación del organismo y el ambiente, en tanto fuente estimular, al poder interpretar cómo el individuo está procesando los diferentes estímulos sensoriales. Así, la integración sensorial, la habilidad del sistema nervioso de recibir, organizar e interpretar las experiencias sensoriales para su uso efectivo, permite la comprensión de la diferencia entre la sensación percibida en una mano y la posibilidad de discriminar si se trató de un golpe o de una caricia, lo que en todo caso permitiría reaccionar de manera efectiva y consecuente. Funcionalmente lo que podemos ver en este proceso neurológico inherente al sistema nervioso es el despliegue de nuestros patrones motores, conductuales y de aprendizaje.

La integración sensorial es el proceso que organiza las entradas sensoriales para que el cerebro produzca una respuesta corporal capaz de permitir la formación de percepciones, comportamientos y aprendizajes. La integración sensorial selecciona, ordena y une las entradas sensoriales en una sola función cerebral.

Esta activación que merced a la estimulación suele acontecer de manera más o menos espontánea, puede en algunos casos requerir de un procedimiento incitador; puede precisar el ser educada sólo mediante la utilización de una estimulación organizadora (sistemática e intencional) que no debe tenerse por un método o por una técnica. Se trata sobre todo de un concepto,⁸ en donde la tarea del especialista del desarrollo, consiste

⁷ Ayres, Jean (2007). *La integración sensorial y el niño*. México: Trillas

⁸ Martínez Segura, María José (2011). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 1, 2011, pp. 137- 150

en convertir los eventos que pudieran estar ocurriendo alrededor del niño (porque no siempre tales eventos constituyen experiencias de estimulación), en verdaderos estímulos psíquicos reales y efectivos para el sujeto.

No se requiere tan sólo de una abundancia de estimulación; un simple incremento del número y frecuencia de eventos (porque, se ha mencionado, la dificultad no estriba tan sólo en la estimulación medioambiental, sino sobre todo en la capacidad integradora del sistema nervioso del sujeto), sino de la presencia de una estimulación organizadora, una exposición al niño (primero en forma pasiva) a determinados estímulos, cuya cantidad, tipo y duración posibilite mayormente una percepción de los estímulos dotándola de significación; una estimulación que a partir de haber producido sensaciones, llegue a formar percepciones, comportamientos y aprendizajes.

La capacidad del organismo para convertir una señal o estímulo exterior, en una respuesta específica –proceso que denominamos transducción- produciéndose la sensación, es el principio de nuestra intervención en tanto educimos en el sujeto una labor de interpretación.

Más aún, siendo consecuentes con la postura de Ayres, debe mencionarse que los eventos percibidos, en la mayoría de los casos se caracterizan por poseer un inherente carácter multisensorial. Cuando caminando por el suelo vemos una paloma y súbitamente esta emprende el vuelo, el ruido que produce lo percibimos como consecuencia, o asociado al batir de sus alas; o en el caso de que juguemos basquetbol, la pelota sentida en nuestra mano al rebote, vista y oída, son ejemplos de acontecimientos que no sólo son percibidos, sino que son percibidos dentro de una simultaneidad, ocurriendo al unísono, como un sólo evento.

Cuando trabajamos con uno de nuestros pequeños, y al tiempo que, tomándoselas, le hacemos aplaudir sus manos y entonamos alguna

cancioncilla, existe en él una percepción propioceptiva, visual y auditiva (donde identifica la dirección de procedencia del sonido y su ocurrencia al mover nuestros labios; al chocar sus palmas) que es asumida como un sólo evento.

Pero se trata de un fenómeno donde al coincidir al unísono diferentes modalidades sensoriales tiene ocurrencia una compleja integración, antes que una simple adición.

Esta percepción de simultaneidad por ocurrencia multisensorial, es sin lugar a dudas, en opinión de Velasco, Spence y Navarra,⁹ uno de los más importantes mecanismos cerebrales (que tendrán significación mental) que nos permiten generar una representación coherente, y sobre todo organizada del mundo y hacer frente al torrente de información con el que de manera constante nos las tenemos que ver.

Dando por sentado que la simultaneidad de los fenómenos es una constante en la naturaleza, en realidad no se trata de una circunstancia objetiva, sino de una auténtica “reconstrucción subjetiva” por parte del cerebro, órgano que activa el funcionamiento de una serie de procesos de reajuste, adelantando y atrasando la información de entrada en los distintos sistemas sensoriales, a la manera que lo haría un sofisticado maestro relojero que ajustara sus cronómetros.

Los fenómenos físicos, como la luz y el sonido, ocurren a velocidades diferentes. A lo lejos, el destello del relámpago se ve precedido algunos segundos después por el ruido del trueno; en el campo de fútbol, se escucha la pelota al ser pateada, fracciones de segundo después de salir disparada. Estas asincronías temporales se cancelan entre sí cuando los eventos se presentan a menos de 10 metros de distancia del sujeto; pero cuando ocurren más allá de este “horizonte de simultaneidad”, el cerebro pone en funcionamiento una serie de mecanismos de realineamiento temporal.

⁹ Velasco, I.; Spence, Ch. & Navarra, J. (2011). El sistema perceptivo: esa pequeña máquina del tiempo. *Anales de Psicología*, vol 27, num.1, enero 2011, pp. 195-201.

Pero más aún, las velocidades de procesamiento de los distintos sentidos –el visual, auditivo o el tacto, por ejemplo- son diferentes entre sí y de naturaleza distinta. Sin embargo, la información combinada de varias modalidades sensoriales a la vez, puede ser regulada de tal manera, que se perciba como un sólo y único evento.

Siendo de una ocurrencia generalmente espontánea, resultado del desarrollo del organismo, la integración que posibilita que estímulos asincrónicos sean percibidos como uno sólo y el mismo evento, puede someterse por parte del cerebro a un proceso de “re-alineación” en el caso de que la integración no estuviese resultando lo suficientemente eficiente,¹⁰ si bien se requerirá de procedimientos sistemáticos e intencionados que forman parte sustancial del Método Multiperceptual Simbólico.

Supongamos que a uno de nuestros pequeños alumnos lo he familiarizado visualmente con las figuras círculo, triángulo, cuadrado, etc., y ahora, por debajo de la mesa y sin que pueda verlas, se las coloco en sus manos una a una, para que las identifique táctilmente, a partir de haberlas percibido sólo visualmente. Más aún le solicito que, habiéndoselas colocado una, y después la otra, me diga qué figura le di primero, cual después... y aún cual en tercer lugar. Aquí estoy trabajando la ocurrencia de un evento que habrá de organizarse como uno sólo y en donde además he introducido una variable de secuencia temporal, compartiendo el supuesto inicialmente kantiano de que el tiempo no es un fenómeno que se percibe como cualquier otro objeto de la naturaleza, sino que se requiere suponer que el tiempo es una categoría innata previa a toda sensación, pero que nos posibilita la percepción. Independientemente de que las aportaciones de Kant han facilitado una aproximación psicológica en el estudio del tiempo,¹¹ lo que se ha tratado

¹⁰ Velasco, I.; Spence, Ch. & Navarra, J. (2011). El sistema perceptivo. *op.cit.*.

¹¹ Velasco, I.; Spence, Ch. & Navarra, J. (2011). El sistema perceptivo. *op.cit.*

de lograr en nuestro imaginario alumno, es la inducción de la representación de un fenómeno que habrá de manipular para dar respuesta a las preguntas que se le formulan, incluida la obligada transducción de diferentes modalidades de estimulación. El papel de la multisensorialidad es evidente y su ocurrencia sistemática lleva al resultado del fortalecimiento funcional de procesos neuronales que pudieran haber estado disminuidos o insuficientemente dispuestos.

La información que recibe el organismo sobre su medio ambiente es proporcionada a éste en forma de energía física (luminosa, mecánica, química). El sistema nervioso resulta sensible a esta energía sólo en la medida que la transforma en energía eléctrica. Percibir cualquier propiedad presente en el ambiente, implica necesariamente que la energía lumínica, mecánica o química, sea transformada en impulsos bioeléctricos, que posibilitan la respuesta del sistema nervioso. A esta transformación, de ocurrencia en los receptores de los órganos de los sentidos, la denominamos transducción. Por extensión, también llamamos transducción al fenómeno subyacente en la posibilidad del individuo de identificar la letra que se le ha trazado en la palma de la mano; de habiéndole marcado en la espalda con la punta de nuestro dedo seis puntos dispuestos en dos columnas de tres puntos cada una, y habiéndose dispuesto 6 objetos diferentes colocados frente a una mesa, de manera semejante a como se marcaron los puntos, solicitarle que recoja para nosotros –después de un segundo toque en determinado punto- el correspondiente objeto; el deducir el bebé, que el muy estimulante e interesante sonido que embelesado escucha –la voz humana- tiene ocurrencia cuando el rostro de su cuidador se mueve de cierta y peculiar manera.

Llamamos entonces también transducción a la posibilidad de dar respuesta con una conducta intencionada, a modalidades sensoriales diferentes a las modalidades conductuales presentes en el comportamiento: ver para tocar; escuchar para mirar; ver para recordar;

manipular mentalmente para deducir dónde está la canica que se ha cubierto con uno de los dos recipientes que a continuación se desplazaron uno con respecto al otro.

Esta modalidad perceptual en la psicología piagetana es denominada coordinación recíproca de esquemas.¹² Sin embargo, el sistema nervioso no sólo es un receptor pasivo en posibilidades de dar cabida a todos los estímulos que se le presenten en la idea de a mayor estimulación, mayores resultados, sino sobre todo es un procesador de la integración sensorial que puede requerir el que se le presente de manera controlada un input capaz de incitar la aparición de respuestas adaptadas, con la pretensión no sólo de estimular los sentidos, sino de estimularlos como un medio para dotar al individuo de representaciones, de cargar a la estimulación multisensorial, con una valencia representacional. Esta pretensión, la de proporcionar una estimulación multisensorial que se invista de diversas formas de representación a través de la demanda de una respuesta adaptada, es el elemento que resulta específico del Método Multiperceptual Simbólico.

Aproximaciones que comparten supuestos semejantes al que aquí se expone, las propuestas terapéuticas no sólo facilitadoras del desarrollo sino rehabilitatorias del deterioro cognitivo debido inclusive a demenciación basadas en estimulación multisensorial,¹³ han logrado resultados significativos en el incremento del rendimiento cognitivo observado en los sujetos bajo tratamiento.¹⁴

¹² Delval, Juan (1997). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI. p. 143

¹³ Es el caso de la Terapia de Estimulación Cognitiva (TEC). Véase: Spector, A., Orrell, M., Davies, S. & Woods, B. (2001). The development of an evidence based package of psychological therapies for dementia groups. *Neuropsychological Rehabilitation*, 11(3-4), 377-397.

¹⁴ Miranda-Castillo, C., Mascayano, F., Roa, A., Maray, F. & Serraino, L. (2013). Implementación de un programa de estimulación cognitiva en personas con demencia tipo Alzheimer: un estudio piloto en sujetos de la tercera edad. *Universitas Psychologica*, 12(2), 445-455.

Como complemento de esta idea, de manera semejante a lo reportado por Villalobos,¹⁵ hemos observado reiteradamente cómo las actividades de los niños se invisten de una nueva organización y de la utilización de nuevas representaciones a partir de la emergencia de los nuevos significados que otorgan a sus experiencias. La presencia de estos procesos en los niños, hacen evidente que el terapeuta del Método de Estimulación Multiperceptual Simbólica y el maestro, tienen un papel determinante para favorecer las experiencias de significación que sustentan la sucesión de los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Aspectos básicos metodológicos.

1. Acción. La presencia de movimiento acompaña al sujeto durante todo su desarrollo. Por supuesto que el fortalecimiento de vías motoras eferentes se relaciona estrechamente con el desarrollo mental. Pero esta aproximación, que presenta visos de cierto dualismo psicofísico no es la que fundamentalmente hemos de procurar en el Método de Estimulación Multiperceptual Simbólica. En todo caso apelamos al movimiento que pudiera provocarse en el sujeto, como la vehiculización de la acción.

Debe entenderse por acción cualquier modificación que el sujeto imponga al objeto. En la medida en que el sujeto asimila un objeto; en la medida en la que se incorpora a sus esquemas, el sujeto está actuando sobre el objeto.

Dado que los esquemas pueden ser de acción y operatorios, las acciones pueden realizarse de manera física (en el caso de la aplicación de esquemas de acción, es decir, de actividades que recaen físicamente sobre el objeto) e interiorizadas (en el caso de la aplicación de esquemas

¹⁵Villalobos, María Eugenia (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 5, núm. 2, junio-diciembre, 2009, pp. 269-282

operatorios, es decir, de actividades mentales realizadas a partir de un objeto, con su representación simbólica).

La estimulación de movimiento que se procura de manera recurrente en el Método de Estimulación Multiperceptual Simbólica tiene como finalidad principal obtener respuestas que impliquen la acción del niño sobre los objetos.

2. Abstracción.

La experiencia sobre los objetos, la acción sobre ellos da lugar a la abstracción, es decir, al reconocimiento de las cualidades comunes presentes en esos objetos. Pero hay distintos tipos de experiencias y, en consecuencia, distintos tipos de abstracción. De esta manera, la experiencia física, la que se hace sobre los propios objetos, produce una abstracción empírica. Por su parte, la experiencia lógico-matemática, que se ejerce no sobre los objetos mismos, sino sobre la coordinación de las acciones que se hacen sobre esos objetos, da lugar a la abstracción reflexiva.

Al primer tipo de abstracción se le denomina también abstracción simple y procede de la experiencia empírica; el segundo lo hace de la experiencia lógico-matemática.

3. Construcción

El conocimiento no es una categoría con la que se encuentre el sujeto, sino que es construida activamente por él a lo largo de su desarrollo. De acuerdo a este principio, el conocimiento precede de la actividad del sujeto o, dicho en términos de esquema, la representación procede de la acción. Es de suponerse en consecuencia, que conocer un objeto implica elaborar un conjunto de acciones (efectivas o interiorizadas) que permitan dominarlo.

Se conoce a un nuevo objeto cuando éste es incorporado al conjunto preexistente; si tal incorporación no es posible, se hace necesaria la

construcción de nuevas acciones que la hagan posible, con lo que la estructura previa se modifica y enriquece.

El constructivismo genético que se toma del modelo piagetiano se basa precisamente en esta capacidad del sujeto para, a partir de estructuras simples, construir a lo largo de la estimulación de su desarrollo unas estructuras de conocimiento complejas que permitan comprender y conceptuar adecuadamente la realidad.

Estructura de apoyo y sustentación.

En la aproximación teórica de Arnold Gesell, se establece que el desarrollo no depende principalmente del ambiente, sino que dado un medio normal, los logros alcanzados por el sujeto provienen de un calendario biológico interno, asumiéndose en consecuencia que la conducta aparece como una función de la maduración. La interacción entre el desarrollo físico y mental tiene como consecuencia el desarrollo de la conducta, que se produce en una secuencia definida y predecible, al punto de pretender describir, a partir de conocerse la edad de un niño cualquiera, cuál debiera ser aproximadamente su peso y su talla, y sobre todo, lo que era capaz de realizar.

La escala del desarrollo que él elaboró, no se basa en una estandarización de normas métricas, sino en la utilización de criterios evolutivos de frecuencia con los que de acuerdo a la elección de edades de corte, se establece la conducta esperada a presentar por el sujeto, en cuatro áreas de desarrollo (*campos de conducta*) que en conjunto arrojan (merced al resultado que se obtiene al dividir la edad escalar de cada área de desarrollo, entre la edad cronológica y multiplicar por 100), un diagnóstico cuantitativo del desarrollo, el *Cociente de Desarrollo Total*.

Teoría predominantemente organicista, en la actualidad se considera a su enfoque como su mayor debilidad. La circunstancia de la

riqueza y variedad de estimulación que pudiera presentar un ambiente; las diferencias existentes en diversos estratos de una misma cultura y que pudieran influir de manera importante en las características de las conductas en desarrollo, no era tenida en cuenta por la aproximación.

Sin embargo, las contribuciones de Gesell son aún sustanciales. Sus secuencias del desarrollo pueden ser empleadas, si no se cae en excesos al ser interpretadas, como una útil guía para orientarnos respecto a los cambios más comunes respecto a los momentos esperados del crecimiento.

Sucesión y etapas del desarrollo

El desarrollo como el proceso continuo que es, comienza con la concepción y continúa mediante una ordenada sucesión de una etapa tras otra, en donde cada una representa un grado o nivel de madurez.

Para llegar a la comprensión y al estudio de las etapas, Arnold Gesell junto con Catherine Amatruda¹⁶ desarrollaron una serie de tablas descriptivas en las que se representan las tendencias generales del desarrollo conductual desde la concepción hasta los cinco años.

La estructuración de estas tablas está establecida por edades, siendo los puntos de corte: 4, 16, 28 y 40 semanas; 12, 18, 24 y 36 meses.

Campos de la conducta

La descripción de las manifestaciones de la conducta del organismo, realizada de manera metódica y sistemática, permiten a Gesell revelar su significación respecto a la emisión de un diagnóstico evolutivo adecuado en tanto el organismo resulta ser un complicado sistema de acción.

¹⁶Gesell, Arnold y Amatruda, Catherine. (1986). *El niño de 1-5 años de edad*. Paidós: Buenos Aires.

El diagnóstico se lleva a cabo mediante campos de conducta, que son representativos de los diferentes aspectos del crecimiento. Estos aspectos son los siguientes:

1 Conducta Motriz (C.M): De particular interés para los estudiosos de la conducta, este campo se hace cargo de las implicaciones neurológicas, a observar en las manifestaciones de la capacidad motriz del niño, natural punto de partida en el proceso de maduración. De manera simplificada, se considera que la conducta motriz está compuesta por: movimientos corporales, reacciones posturales, mantenimiento de la cabeza, sentarse, pararse, gateo, marcha, forma de aproximarse a un objeto, las coordinaciones motrices, etc.

2 Conducta Adaptativa (C.A): Esta conducta se refiere a las delicadas adaptaciones senso-motrices ante objetos y situaciones. Comprende los siguientes aspectos:

Habilidad para utilizar adecuadamente la dotación motriz en la solución de problemas prácticos.

Coordinación de movimientos oculares y manuales para alcanzar y manipular objetos.

Capacidad de adaptación frente a problemas sencillos.

El niño se ve obligado a poner en marcha sofisticadas formas de conducta cuando maneja objetos tan simples como una campanilla de mano o una sonaja. Esto revela los diversos recursos que se van requiriendo y su surgimiento.

3 Conducta del Lenguaje (C.L): Se usa el término lenguaje en un sentido amplio, en el que se incluye toda forma de comunicación visible y audible, así como también la compuesta por imitación y comprensión de lo que expresan otras personas.

Sistemáticamente, estos son sus componentes:

Comunicación visible y audible: gestos, movimientos posturales, verbalizaciones, palabras, frases u oraciones.

Imitación y comprensión

Lenguaje articulado: función que aunque requiere de un medio social, es sin embargo, dependiente de las características de las estructuras corticales y sensorio motrices.

4 Conducta Personal-Social (C. P-S): Comprende las reacciones personales del niño ante la cultura y las expresiones de lo social del medio en el que vive; dichas reacciones son tan múltiples y variadas que en la lógica de la postura geselliana, parecerían caer fuera del alcance del diagnóstico evolutivo.

En síntesis, sus componentes son:

Factores intrínsecos del crecimiento: control de la micción y defecación, capacidad para alimentarse, mantener la higiene, independencia en el juego, la colaboración y reacción adecuada a la enseñanza y a las convenciones sociales.

La conducta personal social está sujeta a un nivel alto de factor subjetivo, pero presenta, dentro de la normalidad, ciertos límites.

En la exposición que se hace del Método de Estimulación Multiperceptual Simbólica, se tienen en cuenta las áreas señaladas por Gessell como un itinerario confiable en principio, de las pautas que debe ir observando el desarrollo, vinculado a la realización de un recorrido que permita recuperar los diversos aspectos que requieran de rehabilitación o mejora. Las edades de corte (*Edad clave*) de la escala de Gesell, representan etapas básicas de maduración a las cuales es posible referir la conducta observada para su estimación, por lo que constituye para nuestros propósitos una guía que permite observar modos de conducta, así como para interpretar su significación evolutiva en función de pautas normales y sobre todo para proporcionar al terapeuta, criterios que le permitan elegir el punto de inicio del tipo de actividades a realizar con el

sujeto, así como su intensidad y frecuencia. Implica esta consideración que las edades clave se refieren a edades evolutivas, antes que a edades cronológicas en el sujeto, por lo que es dable trabajar actividades agrupadas en una edad clave de meses, a un sujeto de ocho años de edad, por ilustrar algún caso. De manera preeminente el Método debe siempre adaptarse a las necesidades y posibilidades del sujeto, partiendo de las características de su desarrollo observable, de la forma en la que responde a las actividades propuestas en tanto el monto de esfuerzo requerido para solucionarlas, antes de lo que pudiera hacer suponer su edad cronológica.

El terapeuta deberá asimismo planear y supervisar la forma en la que ha de incluirse a los padres o cuidadores del niño en vistas a que las sesiones con el ejecutor del Método sean, por supuesto y en primer lugar, terapéuticas para el niño, pero asimismo instruccionales para padres o cuidadores, en la perspectiva de que prolonguen ellos en los espacios familiares y en los tiempos convenientes, las sesiones de tratamiento y las actividades suscitadoras del desarrollo que se aplican al sujeto.

Se ha agrupado a los campos de conducta en dos apartados relacionados, integrados de la siguiente manera: El primero incluye Conducta motriz y Conducta adaptativa; el segundo, Conducta personal social y Conducta del lenguaje.

La motivación de tal agrupación tiene que ver más con las concepciones que subyacen al Método, antes que con la simple intención de facilitar su manejo.

Los ejercicios señalados en cada apartado del Método deben desarrollarse simultáneamente en ambos apartados. Las respuestas obtenidas en cada conducta, proporcionan al terapeuta una indicación para situar las condiciones y requerimientos de la aplicación del Método en cada caso en particular.

Cada uno de los ejercicios presentados se ha planeado con la idea de servir de ejemplo o sugerencia e ilustrar las actividades que pudieran

realizarse, bajo el entendido de que habrán de variarse y diversificarse de acuerdo al tipo de desarrollo que presente el niño y sobre todo atendiendo a las posibilidades y limitaciones que en él puedan percibirse.

Si bien nuestra tarea es precisamente la de hacer que el niño realice de manera cada vez más eficiente las tareas que le presentamos, tareas que constantemente aumentan su complejidad y dificultad, las mismas no deben constituirse en fuente de frustración.

Piense sobre todo el terapeuta que si bien está aplicando un método de estimulación con propósitos terapéuticos, ni el niño ni el paciente deben vivirlo como tal; es decir, rígido, inflexible, monótono... ritualista y aburrido. Quien aplique estas actividades debe investir su trabajo con un fuerte componente de juego y entretenimiento, donde la espontaneidad reemplace preferentemente lo maquinal y donde el divertirse junto con el niño constituya una auténtica herramienta de trabajo.

Al interior de cada actividad, y sobre todo en los primeros niveles, los estímulos empleados habrán de variarse para diferir lo más posible la habituación al estímulo; deben variarse las actividades presentadas; pensarlas el terapeuta desde algunos objetivos propuestos, pero con diferentes formas de llevarlas a cabo.

A menos que se indique lo contrario, o que se considere que se genera distracción en el niño, las verbalizaciones del terapeuta forman parte importante del escenario de estimulación, tanto por las conminaciones que hace, como por las instrucciones que proporciona, así como por la interacción social que favorece, investida siempre de positiva afectividad.

La percepción del niño y su eventual desarrollo es diferente en función de la fase del desarrollo postural autónomo en la que se encuentre (dorsal, ventral, sentado, parado). Estrictamente debieran considerarse estas posturas en una perspectiva evolutiva y proporcionarse la estimulación planeada en cada una de tales posturas, en el orden en el que se presentan en el texto; proceder así puede ser conveniente, pero una

decisión de este tipo debe ser tomada en función de las características de nuestro niño. En muchos casos, aunque supongamos que la estimulación recibida en la posición dorsal fue insuficiente, en un niño ya mayorcito (cinco o seis años) y con motricidad autónoma, quizá sea mejor proporcionar la estimulación requerida desde la posición sentado y parado-deambulando. Pero he tenido no pocos casos en los que niños de esta edad, se benefician notablemente del trabajo realizado desde la posición dorsal para ir avanzando hasta la deambulación.

DESARROLLO DEL MÉTODO

1 y 2. Conducta motriz (C.M.), Conducta adaptativa (C.A.)

A. (Primer Nivel 4 a 16 semanas)

C.M. (4 meses) Mantiene posición asimétrica; presenta reflejo tónico cervical. Rueda hacia el costado. Al intentar sentarlo, la cabeza cae hacia atrás. En posición prona levanta brevemente la cabeza. Al colocar el adulto su dedo índice dentro de su palma, al contacto cierra fuertemente la mano.

C.M. (16 semanas) Predomina la posición simétrica. Sus manos se toman entre sí. Al sentarse, sostiene la cabeza. En posición prona las piernas están extendidas o semiextendidas. Tiende a rodar. Retiene algunos objetos.

C.A. (4 semanas) Mira los objetos sólo cuando se encuentran de manera directa con su línea de visión. Si toma algo, se le cae de manera inmediata. Si escucha una campanilla, su actividad disminuye.

C.A. (16 semanas) Mira los objetos inmediatamente al serles presentados y provocan la agitación de sus miembros. Sostiene y toma lo que mira; ocasionalmente lo lleva a la boca.

Para realizar los ejercicios colocar al niño en la primera posición de evolución (prona), utilizando el reflejo tónico cervical asimétrico. Puesto sobre la espalda con la cabeza vuelta hacia la izquierda primero y a la derecha después, extiende el brazo hacia el lado sobre el cual gira la cabeza, el otro brazo lo flexiona sobre el tórax, mientras se realizan las siguientes actividades:

*Algunas de estas actividades requerirán la participación de dos personas.

1. Mover repetidamente un objeto sobre el área de percepción, haciendo que el niño lo observe, buscando llamar su atención con llamamientos y cuestionamientos en tono agradable de voz, mientras se le envían simultáneamente los estímulos sonoros adecuados al objeto empleado; puede tratarse de sonajas, cajitas de música, juguetes llamativos y de fácil percepción.

2. En primera posición de evolución, estimular la prensión palmar en el niño, y cuando este haya asido el dedo del terapeuta, tratar de rotar la criatura de un lado a otro hasta que se coloque de costado, mientras se vocalizan conminaciones con el ritmo marcado por el movimiento corporal
3. En primera posición de evolución colgar un objeto capaz de llamar la atención del niño (de los llamados móviles) y que pueda alcanzar al extender sus brazos; induciéndolo, cada vez que lo logre tocar, enviar un estímulo afectivo verbal y brindar cálidos apapachos
4. Se colocará al niño en una hamaca, por 3 ó 4 periodos intercalados de 20 minutos al día, para favorecer la estimulación vestibular; se le mecerá de manera suave, al ritmo de música de viento y cuerdas en *tempo adagio* ó *andante*. Al final del ejercicio, los últimos 5 minutos, podrá introducirse un *tempo allegro* ó *presto*, o bien omitirse este último cambio, si se ha dormido y se decide dejarlo así.
Las verbalizaciones tendrán la función de preparar e invitar al bebé a disfrutar de la experiencia. Se procurará que el niño escuche mayormente la música, antes que nuestra voz.

En este punto se contarían 4 semanas en la escala de Gesell

5. Colocado al niño en posición prona, estimulándolo con un objeto musical de colores vivos; esperar a que manifieste interés en seguir el objeto; en el momento en el intento girar la cabeza como respuesta inicial o realice movimientos de arrastre como respuesta posterior, enviar un estímulo afectivo verbal y brindar cálidos apapachos
6. Estando el niño en posición supina, conminarlo al mismo tiempo que se le manipula físicamente, para que logre girar su cuerpo y se coloque en posición prona, lo que se induce colocando su pierna izquierda, tomada desde un poco abajo de la rodilla, hasta alcanzar la parte externa de su pierna derecha y dándole tal vez un leve, suave impulso sobre su cadera izquierda. La manipulación será en subsecuentes ocasiones, cada vez más sutil. Se le envían estímulos afectivos verbales y se le brindan cálidos apapachos

7. Insistiendo en que el bebé fije su atención en el objeto deseado, se desplaza éste hacia el lado opuesto al que fue percibido, colocando al bebé en la posición adecuada a esta percepción, con la intención de lograr que siga con la mirada el desplazamiento del objeto y condicionar una respuesta hacia el movimiento percepción-posición

En este punto se contarían 12 - 14 semanas en la escala de Gesell

8. En la primera posición de evolución se estimula auditivamente al bebé, con verbalizaciones y los sonidos propios de diversos juguetes, al tiempo que se manipulan activamente (y alternativamente en un principio; de manera aleatoria, posteriormente) las extremidades superiores e inferiores, correspondiéndose un juguete a un par de extremidades. La intención es crear un condicionamiento perceptivo-motor, en donde podamos notar que este se ha producido cuando el niño inicie el correspondiente movimiento, aun de manera incipiente, ante la sola presentación de algún juguete.
9. Desde la primera posición de evolución se desplazan ante el campo perceptual del niño, aumentándola la distancia con respecto a éste, paulatinamente obligándolo a mover la cabeza siguiendo el objeto, al mismo tiempo que se le presentan verbalizaciones
10. Se repite el ejercicio anterior modificando el ritmo del movimiento, del desplazamiento del objeto, comenzando lentamente, variándolo a lo largo de su desplazamiento, y dando aviso de que así sucederá. Al esto ocurrir, se meneará al bebé con el ritmo del objeto. Se está induciendo y asociando la percepción de movimiento en el objeto y la percepción propioceptiva de movimiento.
11. Realizar el mismo ejercicio, condicionando el ritmo y haciendo de manera súbita, pausas de silencio y movimiento (sólo para después de algunos segundos, presentarse nuevamente), en las que el niño observe el objeto sin recibir sonido o movimiento algunos, con lo que se percibe la relación:
 - ausencia de sonido – ausencia de movimiento del objeto - ausencia de sensación de movimiento
 - presencia de sonido – presencia de movimiento del objeto– presencia de sensación de movimiento

12. Sobre la primera posición de evolución, colocar frente al niño un cordón de sonajas pequeñas (cascabeles medianos), estimulándolo a moverlas (primero atándole un listón de la manita a la línea de sonajas) cada vez que lo haga, se le proporcionarán (no antes, ni durante) ostentosos gestos y verbalizaciones afectivas
13. Sobre el ejercicio anterior, la respuesta del terapeuta ahora será de aprobación a la acción realizada “¡Bravo....! ¡Bien hecho...!” (palmeando)
14. Sobre la primera posición se colocará en la mano del bebé una sonaja musical, ligera. Al mismo tiempo el terapeuta colocado frente a él, moverá otra sonaja similar, incitará al niño a realizar el movimiento, quizá de manera inicial realizando él los movimientos. Cuando el niño mueva su sonaja o deje de hacerlo, el terapeuta enriquecerá con la correspondiente actitud gestual. “¡Se acabó...!” “¡Otra vez...!”
15. Prolongación del ejercicio anterior incitando al bebé a realizar la actividad, apoyándose desde la actitud gestual “¿Otra vez...?” aprobando con, nuevamente, actitud gestual

En este punto se contarían 16 semanas en la escala de Gesell

16. Estando el bebé en actitud asimétrica de reflejo tónico cervical, desplazar lentamente un objeto sonoro hacia el plano medio, para que el bebé siga con el movimiento combinado de ojos y cabeza el objeto en movimiento, para aumentar su control muscular sobre ojos y cuello, y favorecer su atención sobre el plano medio
17. En la primera posición de evolución, mover un juguete sonoro en el área de percepción del niño. Simultáneamente el terapeuta se moverá como el propio objeto articulará la onomatopeya correspondiente; al atender el bebé al objeto, se le desplazará hacia su cuerpo rozándole su boca y manteniéndolo sobre su pecho y ocasionalmente moviéndoselo. A su respuesta, verbalizar
18. Sobre la primera posición de evolución colocar repentinamente frente al niño un objeto inmóvil (que él ha conocido en movimiento)

haciendo que lo observe, en el ánimo de obtener como respuesta su propio movimiento, con lo que (interpretamos) solicita de esta manera que se mueva, a lo que en correspondencia se accede

19. El terapeuta, la madre, se inclina dentro del campo visual del bebé, moviéndose, expresando gestos y verbalizaciones, estimulándole a responder con movimientos de su cuerpo, sonrisas, vocalizaciones, etc., inmovilizándose durante unos momentos, sólo para iniciar nuevamente la estimulación
20. Utilizando la primera posición colocar frente al niño un sonajero atractivo que induzca al bebé a observarlo y aumentar su actividad corporal, realizando movimientos de aproximación. Cada vez que lo haga se le hará el sonido correspondiente a la figura a la que intentó aproximarse (o el terapeuta puede crear un código arbitrario sonido-objeto)
21. Sobre la primera posición de evolución, el terapeuta colocado frente al bebé, lo instruirá sobre lo que harán a continuación. El terapeuta producirá mediante un objeto sonoro, sonidos cada vez que el bebé se mueva, permitiendo que el bebé “controle” de esta manera, la emisión de tales sonidos. Durante el transcurso de la sesión, diversos objetos se irán variando; de ser posible se permitirá al bebé controlar los sonidos con el movimiento de sus brazos izquierdo y derecho y aún de manera simultánea

B (Segundo Nivel 28 semanas)

C.M. Momento de tránsito hacia la posición erguida. La acomodación ocular se encuentra más avanzada que la manual.

C.A. Estrecha interacción ojos y manos en la inspección de objetos. Gran actividad de la conducta manipulativa-perceptiva, evidenciando una recepción no pasiva.

Para realizar las actividades subsecuentes colocar al niño sobre la segunda posición de evolución (sentado), con ayuda y sin ayuda del apoyo de los brazos de un sillón o de cojines.

1. Repetir las actividades del nivel anterior en esta nueva posición relativa en el espacio
2. Colocar frente al niño pelotas u objetos manipulables por el bebé, para que, en principio tomándole las manitas, los meta dentro de un recipiente o caja convenientemente colocada por el terapeuta. Cada vez que realice la acción, el terapeuta manifestará notoriamente su aprobación.
3. Repetir el ejercicio anterior. Se presentará un estímulo auditivo agradable cuya duración coincidirá con el movimiento del bebé al meter los objetos en el recipiente, igualmente se suspenderá cuando el niño interrumpa la acción.
4. Con el material y disposiciones anteriores, se colocará al frente y a la vista del bebé un juguete con sonido y movimiento que estará funcionando mientras el terapeuta coloca las pelotas dentro de la caja; se interrumpirá el funcionamiento del juguete y el terapeuta suspenderá su actividad, sólo para dar lugar a una nueva repetición de la simultaneidad funcionamiento del juguete / realización de actividad
5. El bebé realizará la actividad anterior con ayuda del terapeuta hasta que intente hacerlo por sí mismo en sesiones posteriores
6. Colocar frente al bebé un juguete con movimiento, mientras se manipulan sus manecitas para que palmee, suspendiendo las palmadas cuando el juguete deje de funcionar
7. Colocar frente al bebé la caja con las pelotas, induciéndolo a que entregue una: “¡Dame una...!”, ¡Dame otra...!” acentuando gesto y verbalizaciones al lograrse la conducta
8. Proporcionar al niño juguetes sonoros; cuando preste atención al material, el terapeuta tomará uno que esté en el plano visual del bebé e inmediatamente accionará un sonido cuyo objeto emisor se colocará hacia un lado, con la finalidad de que el niño lo pueda

localizar dentro de su área de percepción, favoreciendo su respuesta de alerta al sonido.

9. Colocar frente al bebé pelotas llamativas; al prestarles atención, el terapeuta levantará una de ellas, de entre las que están en su plano visual, desplazándola hacia la derecha, sólo para accionar un sonido colocado a la izquierda y un poco hacia atrás, de manera que el bebé localice la fuente del sonido.

10. Con el material y disposiciones anteriores, el bebé localizará la fuente de sonido, hacia su izquierda o derecha, cuando la pelota (u otro objeto similar) se desplace hacia la derecha o hacia la izquierda.

11. Teniendo al frente el bebé diversos juguetes, producir desde la derecha o la izquierda los diversos sonidos, sin la actividad de movimiento efectuada por el terapeuta, en el ánimo de favorecer la localización espontánea de la fuente sonora. De no ocurrir, se apoyará al bebé desplazando un juguete hacia la dirección de donde proviene el sonido

12. Se intentará adicionar a esta actividad un segundo sonido, presentándose ambos, uno a la izquierda y el otro a la derecha, cuando se inicie el desplazamiento de la pelota, llamando su atención hacia el conjunto formado por la pelota-sonido.

13. Colocar frente al niño dos de los objetos con los que se produjeron los sonidos empleados en ejercicios anteriores; de aquél al que preste mayor atención, desplazarlo suavemente, accionarlo para que suene y continuar desplazándolo en movimientos erráticos.

14. Proporcionar al bebé un tambor (o un juguete similar) induciéndolo a que lo golpee, mientras el terapeuta da palmadas al ritmo de los golpes que el bebé produce, como si éste fuese capaz de controlar los movimientos del terapeuta.

15. Colocar frente al niño sonajas u otros juguetes para ser manipulados; al ser soltado el juguete (podría inducirse a hacerlo), el terapeuta encenderá un estímulo luminoso (una

pequeña lámpara de luz atenuada, tal vez, variable en su titilar), verbalizando la capacidad de asir y soltar objetos

16. Con ayuda de un metrónomo, frente al bebé se meterán y sacarán pelotas de la caja, de acuerdo a la velocidad marcada por el metrónomo. (De forma lenta o rápida). Se le inducirá meter y sacar las pelotas, de acuerdo al ritmo del aparato.
17. Frente al niño, el terapeuta o la madre se moverán siguiendo la velocidad del ritmo marcado por el metrónomo (Rápido lento).
18. Con el material y disposiciones anteriores, se moverán brazos, piernas o al bebé mismo, siguiendo la velocidad del ritmo marcado por el metrónomo.
19. Se le muestra al niño un juguete con sonido, atractivo; estando accionado y apagándolo se desplaza lentamente frente al bebé en varias direcciones, tratando de captar su atención. Cuando muestre un punto de máxima concentración y habiéndolo apagado, el terapeuta oculta rápidamente el juguete tras de sí y se mantiene inmóvil. En esta posición acciona el juguete, buscando indicios de búsqueda del juguete por parte del niño (reflejos cócleo-pupilar, cócleo-palpebral...), sólo para mostrárselo e iniciar nuevamente la actividad.
20. Sentado el niño, frente a él se dispondrá un teatrino improvisado (uno verdadero sería muy conveniente), colocando una manta detrás de la cual podrá ocultarse el terapeuta (quien observará las reacciones del niño a través de un pequeño orificio realizado para el propósito); a manera de limitar el campo visual del niño en los extremos izquierdo y derecho, mostrará, uno en cada mano, un juguete sonoro, aún sin funcionar. Accionará el izquierdo, adicionalmente animándolo con movimientos, para llamar la atención del niño; lo apagará y se mantendrá inmóvil; unos cinco segundos después accionará el juguete opuesto, sólo para repetir la serie de eventos. Se pretende lograr que el bebé gire la mirada hacia el juguete que habrá de prenderse, anticipando el suceso.
21. Sentado frente al bebé, se tendrá una caja conteniendo diversos instrumentos musicales de juguete (pandero, cascabeles, triángulo,

tambor, güiro...). Se accionará una grabación (previamente preparada por el terapeuta) en la que uno a uno se presentan los sonidos de los instrumentos. A cada sonido, el terapeuta lo reproduce con el instrumento correspondiente, de la manera lo más parecida posible a como fue realizada la grabación.

22. Prolongación del ejercicio anterior. Se le muestran los instrumentos uno a uno y se le guía (aún tomándolo por las manitas) para que haga que los instrumentos produzcan su sonido.

C (Tercer Nivel 40 semanas – 9 meses)

C.M. Es capaz de sostener su propio peso con las piernas. Puede realizar desplazamientos de derecha a izquierda estando sentado, inclinarse en ángulos variables, se balancea estando inclinado desplazarse aún sin gatear.

C.A. Realiza prensión en forma de pinza. Disminuye la importancia del uso de la boca como explorador sensorial e inicia el interés táctil y visual a los detalles. Se hace presente la conciencia de continente-contenido; de cima-fondo; lado-lado; causa-efecto

Para realizar los ejercicios, colocar al bebé en la tercera posición de evolución, (parado) con apoyo y sin apoyo

1. Repetir los ejercicios de los niveles A y B, variando únicamente la posición
2. Tomando al niño por la cintura se le hace brincar suavemente en su lugar mientras se emite una estimulación auditiva condicionante, interrumpiendo los brincos cuando cesa el estímulo sonoro. Nuevamente se inicia la actividad, quizá ahora empleando otro sonido.
La actividad se realizará por turnos, siendo la madre o el niño quienes habrán de responder a la estimulación auditiva

- 3.

Se varía el ejercicio anterior produciendo ahora el sonido por lapsos cortos y largos

4. Colocado el bebé en un espacio restringido, el corralito tal vez, frente a él se desplazará lentamente un juguete sonoro, invitando al bebé a que lo siga con la mirada. Se hará desaparecer el juguete ocultándolo, sólo para hacerlo aparecer a espaldas de niño, en un punto en el que no pueda verlo, para incitar el reflejo de orientación y una búsqueda activa, verbalizando “¿Oyes...?” “¿Dónde está...?” “¡Búscalos...!”
5. El terapeuta sujetará de alguna manera, del extremo de una pértiga ligera o alambre grueso un juguete atractivo para el niño, que al estarlo haciéndose mover, incitará al niño a que lo tome; cuando lo intente se le alejará un poco para que insista en su esfuerzo por unas dos o tres veces, para finalmente permitirle que lo tome.
6. Situado el niño en la posición de gateo, se colocará a un lado y hacia atrás de él, un juguete con movimiento para incitarlo a gatear en esa dirección y que intente alcanzar el juguete. Mientras está tratando de hacerlo se realizarán verbalizaciones que apoyen su esfuerzo. Al tomar el juguete se responderá con un gesto acentuado de aprobación y encomio
7. Colocado en la tercera posición de evolución, se incitará al bebé a que localice la fuente sonora que se encuentra emitiendo sonido (y que previamente ha sido ocultada y accionada por el terapeuta, quizá debajo de una mantita o en algún otro lugar de fácil acceso), desplazándose libremente para hacerlo. Encontrar la fuente provoca marcados gestos de aprobación y apapachos.
8. Manipular las extremidades inferiores del niño al ritmo de un instrumento sonoro, variando de lento a rápido, moderado, de manera alterna, imitando los movimientos de la marcha. Con ayuda, sostenerlo de pie para realizar los movimientos de marcha o carrera breve, a la velocidad marcada por el instrumento sonoro.
9. Acercar a la altura del pecho del niño, estando éste de pie, una caja de cartón; dispersar cerca de él algunos juguetes de tamaño mediano e incitarlo a que recoja algún juguete para depositarlo en

la caja. Se le incitará a que imite la actividad modelada por el terapeuta. Cuando el niño logre meter un juguete, se le presentará el sonido de una campana, como resultado de su acción.

10. Variación del ejercicio anterior. Se emitirá el sonido de la campana como indicación para que el niño meta algún juguete en la caja. Al hacerlo, se le prodigan gestos acentuados y efusivos apapachos.

11. Estando el niño sentado, se le hacen llegar burbujas de jabón (preferentemente grandes) de manera alterna por el lado izquierdo y por el derecho, invitándolo a que las toque. Al hacerlo y al reventarse las burbujas, se hará sonar (como parte del haberse reventado al ser tocadas) una campanilla.

12. Colocando al niño en posición de gateo, se le enviará al frente una pompa de jabón, llamándolo a gatear para que la toque. Cuando estalla ésta, se hace sonar una campanilla.

D (Cuarto Nivel 12 meses)

Siendo una etapa intermedia entre las 40 semanas y los 15 meses, el niño debe madurar las conductas que han aparecido en las 40 semanas, y en donde se van poniendo a punto las destrezas necesarias para lograr la marcha.

C. M. Puede ponerse de pie con firmeza y comenzar a desplazarse sujeto de los muebles. Acepta prescindir momentáneamente de ayudas para sostenerse sólo (hace “solitos”). Se desplaza hábilmente mediante el gateo. Hacia los 15 meses puede iniciar la marcha definitivamente. Presión fina de gran destreza. Suelta las cosas voluntariamente. Puede hacer rodar un balón.

C.A. Apreciación de la forma y perceptibilidad de lo redondo. Coloca un objeto sobre otro. Sensible a la imitación de modelos. Garabateo. Progreso en el juego social de modelo toma y da.

1. Repetir los ejercicios más convenientes de los niveles A B y C

2. Sobre la cuarta posición de evolución, se coloca frente al niño un juguete con movimiento, invitándolo a que lo siga, al tiempo que se emiten sonidos en concordancia con el ritmo de su marcha.
3. Como continuación del anterior ejercicio, iniciado el movimiento por parte del niño, suspender la emisión de sonidos, al tiempo que se detiene el desplazamiento del niño, indicándole “¡Se acabó...!” además de emplear una actitud gestual adecuada.
4. Estando el bebé sobre la cuarta posición, proporcionarle una pelota de plástico (o algún otro juguete de fácil manejo para él), se le inducirá la conducta de soltar; al tiempo que lo hace se emitirá un sonido apareando la acción. Para distintos objetos (2 ó 3) se emplearán distintos sonidos.
5. Empleando una pelota de regular tamaño para ser botada y rodada, condicionará al niño a seguir la pelota cuando se hace rodar, al tiempo que se exclama “¡Rueda...rueda la pelota!”
El terapeuta nombrará la acción de la pelota con la expresión “rueda... rueda la pelota” y con la correspondiente seña: el índice extendido de manera horizontal moviéndose circularmente.
6. Variación de la actividad anterior, sólo que ahora se botará la pelota, incitando al niño a que salte, al tiempo que se dice “¡Bota...bota la pelota!”
El terapeuta nombrará la acción de la pelota con la expresión “bota...bota la pelota” y con la correspondiente seña: la palma de la mano vuelta hacia abajo y moviéndola alternativamente hacia arriba y hacia abajo.
7. Variación de la actividad anterior, sólo que ahora se girará la pelota sobre el suelo, mientras se incita al niño a que de una o más vueltas sobre su eje vertical, al tiempo que se dice “Gira... gira la pelota!”
El terapeuta nombrará la acción de la pelota con la expresión “gira... gira la pelota” y con la correspondiente seña: el índice extendido de manera vertical moviéndose circularmente.
8. Se realizarán de manera aleatoria los últimos tres ejercicios, uno por vez, tratando el terapeuta de obtener indicios de que el niño es

capaz de elaborar alguna forma de discernimiento, antes que emitir una respuesta simple, producto de condicionamiento.

9. Realizando varias actividades con la pelota, se le preguntará qué quiere que haga la pelota, buscando el terapeuta alguna confirmación verbal o por señas del niño, sobre lo que se le pregunta (“¿Qué quieres que haga, bota, rueda o gira?”), actuándose de acuerdo a lo que corresponda.
10. Se realizarán los ejercicios anteriores, pero ahora asociando una pequeña recompensa (una luneta, una zucarita o una chocoreta), a cada uno de los movimientos a realizar, dándole el correspondiente que se haya elegido, cada vez que el niño haya emitido la conducta. Ahora se le presentarán las tres opciones en un plato, para que el niño al elegir el dulce, diga con viva voz, o con seña, el movimiento a realizar y proceda a efectuarlo. Obsérvese que ya no se utiliza más la pelota (sino el propio movimiento del niño), en un doble sistema de representación: la descripción del movimiento y el dulce al que está asociado. Se pretende que el niño llegue a establecer una aceptable discriminación de las representaciones implicadas.

E (Quinto Nivel 18 meses)

C.M. Ha logrado un dominio parcial de sus piernas; avanza velozmente con paso tieso. Puede subir a una silla de adulto, bajar una escalera con sucesivos sentados en cada escalón, o bien volteado de espaldas; subir y bajar con ayuda. Gateando puede arrastrar un juguete mientras avanza, puede construir una torre de tres cubos y voltear las hojas de un libro.

C.A. Se hace evidente su madurez perceptual reflejándose de manera significativa en su comportamiento. Realiza por dibujos garabateos a los que asigna significado.

1. Incitar al niño a que construya torres de cubos de madera, de dos y tres piezas.

2. Ejercicios de marcha, donde se acompaña ésta con sonidos (el tambor del soldado, tal vez), debiendo cesar la marcha al suspenderse el sonido.
3. Ejercicios de coordinación con rasgado de papel, primero lineales; después tratando de seguir algún trazado realizado con crayón grueso: figuras geométricas simples.
4. Ejercicios de coordinación, prestándole juguetes de diversos tamaños para lograr afinar sus movimientos de prensión, con las indicaciones “Dame”, “Gracias”, “otra”
5. Ejercicios de coordinación rodando pelotas, empujándola con las manos.
6. Ejercicios de coordinación lanzando objetos de fácil manejo (pelotas de plástico).
7. Ejercicios de coordinación cachando la pelota, estando en 2ª posición de evolución, con las piernas separadas.
8. Ejercicios de coordinación lanzando objetos haciéndolos caer en un blanco grande y bien señalado (una palangana o cubeta de plástico).
9. Ejercicios de coordinación, imitando diversas posiciones del cuerpo, en las que se aumentará paulatinamente la complejidad, la rapidez de cambios, y la exigencia de su fidelidad al imitar, llamando la atención u otorgando encomios, de acuerdo a los logros:
De las extremidades superiores e inferiores; de la cabeza; de las manos; de lengua y labios.
- 10 El mismo ejercicio del punto anterior, pero ahora introduciendo una secuencia de movimientos, uno o dos, sencillos al principio, para ir aumentando el número y complejidad, demandando cada vez mayor precisión.
Primeramente, vis a vis y posteriormente, frente a un espejo

F (Sexto Nivel 24 meses)

C.M. Progreso evidente en la coordinación motriz fina. Expresa sus emociones con saltos, aplausos, bailando, riendo o chillando. (Expresión gestual enfática de las emociones). Sus tobillos y rodillas son flexibles. Corre, sube y baja escaleras solo; pateo el balón.

C.A. Evidencia progresos en la atención y en la memoria; puede realizar tareas reposadas durante más tiempo. Imaginación incipiente. Sin discriminación del color.

1. Ejercicios de coordinación haciendo rodar una pelota con la punta del pie.
Pudiera ser que inicialmente requiriera de apoyarse con las manos en una pared, para posteriormente hacerlo sin apoyo; más tarde, deambulando
2. Ejercicios de coordinación botando y atrapando una pelota ligera, de regular tamaño. En un segundo momento lanzársela para que la atrape
3. Ejercicios de marcha condicionados al ritmo de un tambor: aprisa, despacio y normal. El mismo ejercicio al tiempo que se bota la pelota
4. Ejercicios de rayado, proporcionándole crayones gruesos y papel, para efectuarlos libremente
5. Inducir al niño a que introduzca fichas en un recipiente de boca ancha; cada vez que lo logre, festejarle el logro al mismo tiempo que se hace sonar una campanilla. Ambos estímulos auditivos, conforme mejora la destreza del niño, irán cesando de intensidad hasta desaparecer, quedando sólo aprobación con la mirada y ocasionales reconocimientos
6. Ejercicios de coordinación, dando brincos mientras suene un tambor (o algún otro sonido que se elija), cesando la actividad cuando se suspende el sonido

7. Coordinación y atención. El niño introducirá fichas, semillas grandes, en botes cuyas bocas irán disminuyendo de tamaño, pero sólo mientras se mantenga un estímulo sonoro; al cesar éste, el niño debiera cesar la actividad para reiniciarla cuando nuevamente se presente el sonido
8. Ejercicios de coordinación con discernimiento. Se colocarán frente al niño tres diversos juguetes, y a partir del sonido que (por diversos medios) produzca el terapeuta, o por acciones que realice, el niño deberá dirigirse al juguete así representado
9. Construcción de torres de 8-9 cubos de madera
10. Siendo capaz el niño de construir torres, utilizar ahora una disposición horizontal de los cubos de colores, solicitándole que coloque un conjunto como el nuestro, de dos colores diferentes (“mira, puse primero el rojo y después el amarillo; ahora tú”). El niño colocará una disposición semejante, que irá aumentando de número.
11. En presencia del niño colocar diversos objetos, que deberá alcanzar al nosotros pedirselos. “¿Hey, dónde puse el oso; ¿dónde está?; dámelo, pásamelo por favor; dame el oso; ve por él” Podemos disponer los muebles de tal manera, que tal vez tenga que mover una silla para treparse y seguir la indicación.
Asimismo: “Oye, pon por favor esta lapicera, sobre la mesa... en el librero, donde está el reloj...”
12. Realizar ejercicios de rayado proporcionando crayones gruesos y papel de poca resistencia (estraza o periódico) para después inducirlo a rasgarlo
13. Disponiendo de juegos de encaje de figuras geométricas, de animales o de otra cosa (planos o esféricos), en un principio el introducir la figura correcta en su correspondiente lugar, puede requerir una inducción directa; de la colocación ante su vista o el señalamiento, del lugar donde habrá de meterse la figura. Una vez que sea capaz de introducir una primera figura, insistiremos en que lo realice por sí sólo, mientras nosotros lo incitamos. Puede seguir requiriendo ayuda, sobre todo cuando se trata de juegos de encajes

esféricos. En un nivel de mayor destreza, habrá de colocar los encajes o sencillos rompecabezas de madera, con los ojos cubiertos, para lo cual habrá de adiestrarse convenientemente.

14 Ejercicios de doblado de papel en dos partes... en tres partes... cuatro partes....

15 Puede acometerse con el niño la construcción de varios rompecabezas, pegando sobre cartulina imágenes que le resulten atractivas, para ser recortados. Él debe participar en la construcción de éstos.

Rompecabezas de dos piezas... cuatro... nueve... dieciséis...

16 Exponiéndolo a la percepción del tiempo mediante:

Ejercicios de marcha lenta, rápida y normal mientras se marca el tiempo colocando fichas (siempre con la misma cadencia) dentro un recipiente

Teniendo a la vista un metrónomo, a ritmo lento, acompañar con un golpe en la mesa el sonido del mismo; a un ritmo menos lento; de forma rápida.

Mismo ejercicio, con el metrónomo fuera de la vista. El terapeuta en un primer paso señalará al niño el momento del golpe para darlo junto con él, permitiendo posteriormente que él establezca el momento de realizarlo.

En una variación del ejercicio, se jugará al robot, donde el niño se moverá, desplazará o realizará alguna actividad concreta (meter una pelota en un recipiente...) con movimientos fragmentados, a cada paso del metrónomo.

Finalmente continuará el juego, manteniendo el ritmo en ausencia del sonido del metrónomo

17 Estando sentado frente al niño y disponiendo ambos (niño y terapeuta) de cubos de colores, una pantalla cubrirá la disposición en la que el terapeuta irá colocando los cubos de colores, al tiempo que dice: "Primero un rojo y después un azul; ahora tú" El niño deberá colocar los cubos en el orden mencionado. Se retirará la pantalla y el niño podrá corroborar si ha realizado el ejercicio de manera correcta al coincidir sus cubos con los del terapeuta (Nótese que estando frente a frente, el terapeuta colocará sus cubos de derecha a izquierda, para que el niño los coloque de

izquierda a derecha). Por otra parte, el terapeuta instruirá concretamente al niño, para “ver” los cubos, antes que apelar a la memoria auditiva; de ahí la importancia de facilitar esta “visualización” manteniendo en las cercanías algunos otros cubos de aquéllos con los que se está trabajando.

Primero se pedirán dos colores; después tres, cuatro... variaciones donde algunos se repitan, quizá hasta seis. “...rojo, verde, azul, verde...”

Apelando a la memoria de trabajo, la indicación incluirá un arreglo de los cubos no en secuencia simple, sino complejizando la manipulación mental de los objetos: “Ahora un azul, pero antes irá un amarillo. Primero un azul y después un verde; pero antes de todos, el amarillo” El niño podrá hacerlo siguiendo las instrucciones por partes o resolviendo el problema en una sola serie de acciones. “Rojo, verde, azul; sobre el azul, un amarillo”

El número de cubos y la creciente complejidad de las instrucciones dependerán de cuánto llegue el niño a dominar la actividad

- 18 Colocado el terapeuta frente al niño, o a un lado, le coloca dos fichas de diferente color (rojo y azul, por ejemplo). Dando tiempo suficiente, las cubre a continuación, debiendo el niño del recipiente de fichas de colores, tomar las del color correspondiente y colocarlas en el mismo orden que la muestra. Se descubren las fichas de muestra y el niño podrá conocer el resultado. De esta manera se procede hasta con 5, 6 o 7 fichas, según vaya el niño adquiriendo habilidad.

G . (Séptimo nivel) 3 y 4 años

H. (Octavo nivel) 5 y 6 años

3 años

CM Se desabrocha los botones. Puede permanecer sentado largo tiempo, mientras ejecuta tareas manuales. Realiza movimientos independientes con extremidades y manos. Combina hablar y comer. Se para en un pie

CA Repite tres dígitos. Inicia e imita trazos: progresivamente, línea, círculo y cruz. Reconstruye una escena con elementos simples a los que otorga significación simbólica, y la acompaña de comentarios y diálogos.

4 años

CM Salta sobre un pie. Usa tijeras. Se amarra los zapatos.

CA Construye un puente con cinco cubos. Dibuja un hombre

5 y 6 años

CM Salta alternativamente sobre cada pie. Lanza un objeto

CA Cuenta 10 monedas

1. Como forma de lograr dominio corporal-temporal, previo al inicio de otras actividades, se realizarán cantos y ritmos relajantes:

Se pueden utilizar instrumentos de percusión que habrán de tocarse de manera diferenciada: El pandero, golpeando al centro y en el borde; la sonaja, sacudiendo y agitando; y las propias manos para golpear la mesa y palmeaar.

Así, golpe (g) palma (p), puede producir un ritmo persistente y pausado; el más sencillo: g p... g p... g p... El niño habrá de seguirnos. Siempre acompañaremos el ejercicio con una sencilla canción, improvisada, sencilla y si es posible, que los involucre personalmente:

g g p p... g g p p... g g p p... Nuestra cancioncilla: *Hago tortitas muy sabrositas; hago tortitas embarraditas.*

Otra cancioncilla: *Al que le salga, siempre tendrá, un chocolate en su tamal* ¿No tiene sentido? Ciertamente. La idea es lograr que el niño se inserte en una doble coordinación motriz: El ritmo del movimiento y la emisión de lenguaje con la cancioncilla.

Otras combinaciones sencillas de golpes y otras cancioncillas, deberán ser recopiladas o ideadas por el terapeuta y el niño deberá participar en su ejecución.

Después de utilizar como breve introducción el ejercicio, se realizarán otras actividades.

2. Se jugará ¿En dónde quedó la bolita? Un juguete pequeño se cubrirá con uno de los dos recipientes que se dispondrán frente al niño. Se Hará un cruce sencillo para alternar la posición de cada recipiente, ante los cuales el niño tendrá que decir bajo cuál se encuentra el juguete. Es sólo el inicio y la muestra de lo que se pretenderá estar haciendo. Se introducirán tres recipientes, cada

vez más pequeños (a fin de facilitar su rápido desplazamiento), aumentando la dificultad de movimientos.

3. Con base en seis colores se desarrollará la crecientemente compleja actividad que a continuación se enuncia.

En discos de cartulina, de una pulgada de diámetro, se dibujará un cocodrilo verde, un pollito amarillo, un pájaro rojo, una maleta café.... Un par de docenas de dibujos; cuatro para cada color.

En un primer nivel, se dispondrán tres recipientes para cubrir un disco, que se le muestra al niño. La intención es jugar ¿dónde quedó la bolita? Pero cada recipiente tiene una etiqueta de color; el disco en cuestión se coloca bajo el recipiente que tiene la etiqueta de color que se relaciona con el dibujo del disco: Bajo un recipiente con etiqueta amarilla, colocamos el pollito amarillo; bajo el que tiene la etiqueta verde, está la paleta de limón.

Al mover los tres recipientes del juego, el niño puede deducir, con un leve esfuerzo de atención, dónde quedó la bolita. Comenzamos a dificultar la tarea, colocando dos discos, bajo dos recipientes, todavía cuidando que la etiqueta de color, corresponda con el color predominante del dibujo del disco. Después se le solicitará que recuerde tres discos.

A estas alturas, el niño ha de recordar qué dibujos se colocaron: ¿Fue la paleta verde y el oso café, y el avión que vuela en el cielo azul? ¿O el perico verde y el chocolate café y la flor azul?

En un tercer nivel de dificultad, empleamos recipientes sin etiqueta de color. Colocamos, uno, dos y hasta tres discos –cada uno a ser cubierto por un recipiente- debiendo decirnos el niño, después de haberle dado tiempo suficiente para identificar cada elemento y después de cubrirlos con los recipientes sin etiqueta, y habiéndose hecho un sencillo cambio de posición, qué figura hay bajo qué recipiente.

4. Sentados frente a frente, el terapeuta mostrará al niño, unas seis figuras geométricas, del tipo de las utilizadas en rompecabezas de mesa. Quizá convendría trabajar inicialmente con tres o dos. Habiéndolas manipulado el niño –con el fin de que posteriormente logre identificarlas táctilmente- se le insistirá en que aprenda sus nombres. A continuación se le retirarán de la vista y entregándoselas por debajo de la mesa, una por vez, habrá de

identificarla mencionado su nombre, o alguna forma aceptable de descripción.

Una vez que resulte hábil identificando de esta manera las figuras, se apelará a su memoria visual, antes que a la auditiva, partiendo de su discriminación táctil: se le entregarán dos, tres o más figuras que irá regresando al terapeuta –siempre por debajo de la mesa- para preguntarle: “De las tres figuras que te fui dando, dime sus nombres en el orden en el que te las di. ¿Cuál fue la primera... y la segunda... y la tercera...?” En una forma más compleja del ejercicio: “¿Cuál fue la segunda que te di...? ¿Y la primera...? ¿Cuál fue la última...?” Se podría llegar a extender el ejercicio entregando 4, 5 o hasta las seis figuras.

Bajo este esquema, pueden mostrarse –sólo mostrarse- al niño objetos semejantes: tal vez pelotas de dimensiones más menos semejantes, pero de diversos materiales: una pelotita de estambre, una de esponja, una de ping-pong, una de hule espuma, otra más una bola de papel... Por debajo de la mesa, deberá identificarlas adecuadamente. En este caso, el propósito es discriminar de manera táctil, figuras semejantes que sólo han sido percibidas visualmente. De la misma manera se procederá con diversos objetos que habiendo sido tan sólo mostrados, el niño habrá de identificar táctilmente.

En estos ejercicios puede trabajarse por debajo de la mesa como se ha indicado o utilizarse un saco de tela para contener los objetos a emplear, desde el que el niño los irá extrayendo uno por uno para corroborar lo correcto de la identificación, de acuerdo a las indicaciones que se le hayan proporcionado: “Dame ahora dos –o tres, o cuatro- objetos: el triángulo, el círculo, y el óvalo” “...el lápiz corto, el sacapuntas y el cortaúñas”, de los seis u ocho objetos que contiene el saco.

Una variación de este ejercicio, implica la utilización de diversos objetos de uso común y que le resulten familiares –lápiz, plumón, silbato, goma de borrar, tijeras, tapa de botella, cortaúñas, sacapuntas, memoria usb, llave, tornillo, etc.-, para lo cual dispondremos los diversos objetos sobre la mesa, cubiertos por un paño, o metidos en un saco de tela que sin embargo, no tenga cosida la parte inferior. Cuidando que el niño no pueda verlos, nosotros podremos, alzando el paño o abriendo el saco sin costura, desde nuestra posición, saber cuáles son los objetos que el niño ha tomado. A continuación podremos irle solicitando que tome alguno

u otro objeto en concreto, pidiéndole sucesivamente 2, 3 ó 4, como se ha ilustrado más arriba.

4. Mostrándole al niño dos campanas de diferente tamaño, se le mostrarán los sonidos que cada una de ellas producen. El ejercicio inicia tocando la campana grande, seguida de la pequeña. Le mostraremos que habrá de trazar un círculo grande en correspondencia al sonido grave de la campana grande y un círculo pequeño, en correspondencia con el sonido agudo de la campana pequeña.

Así, al haber tocado nosotros, primero la grande y después la pequeña, el niño realizará una representación gráfica semejante a:
O o

Procuraremos llegar hasta el punto en el que recuerde la secuencia de 3, 4 o 5 sucesiones: O O o, O O o o, O o O o o.

Podríamos introducir una tercer campana, de sonido más grave donde la representación gráfica sería: **O O** o o O.

En una variación del ejercicio, al niño se le presentará la representación: o O **O** o o, y otras diferentes, para que el haga sonar las campanas, de acuerdo a la “partitura” presentada.

5. Se recomienda el uso de diversos materiales disponibles en comercios especializados y de educación especial, tales como figuras lógicas, rompecabezas tridimensionales, cubos Rubik de cuatro divisiones, -o de seis divisiones para los más avanzados- cubos Rutgers para la realización de igualación de la muestra mediante mosaicos, además de diversos juegos que pueden encontrarse en internet, destinados al desarrollo de habilidades cognitivas.

La resolución de los problemas que plantean cada uno de estos juegos deberá ser realizada por el niño con la cercana asistencia del terapeuta, como una actividad ocasional llevada a cabo en las sesiones de trabajo, sin menoscabo de que el niño decida realizarlas de manera autónoma.

3 y 4. Conducta del lenguaje (C.L)*, Conducta personal-social (C.P-S)

A (Primer Nivel 4 a 16 semanas -1 a 4 meses)

C. L. (4 semanas) Facies inexpresiva. Mirada vaga e indirecta. Realiza pequeños ruidos guturales

C.L. (16 semanas) La expresión es entusiasta; respira y ríe francamente. Vocalizaciones faltas de expresión; realiza ruidos guturales precursores del balbuceo

C. P-S (4 semanas) Cuando mira su actividad disminuye. Mira de manera indefinida.

C.P-S(16 semanas) Sonríe espontáneamente. Permanece sentado con ayuda entre 10 y 15 minutos. Fija la mirada. Juego manual incipiente

*Se emplea el término lenguaje en un sentido amplio, en tanto la presencia de intencionalidad comunicativa compuesta por la imitación y comprensión de lo que expresan otras personas

1. Estando el niño en primera posición y sostenido en brazos, acercársele de tal manera, que pueda percibir claramente los componentes del rostro y distinga frente, ojos, nariz y boca; efectuar balanceos de derecha a izquierda, mientras se emiten vocalizaciones prolongadas y con tonos variables, a manera de imitar el balbuceo propio de esta época.
2. En la misma posición anterior, y empleando el mismo balbuceo, se trata de provocar este en el niño estimulando suavemente con la yema de los dedos, boca y cavidad oral del niño: acercar el rostro de frente al pequeño y reproducir la vocalización propuesta. Se insiste hasta obtener respuesta de movimiento en los labios.
3. Nuevamente en la primera posición, se balancea el niño de derecha a izquierda, al mismo tiempo que se emiten vocalizaciones coordinadas con el balanceo, que se interrumpirán súbitamente a fin de obtener la respuesta de sonrisa.

4. En la primera posición se le estimulará a producir balbuceo, presentando variadas vocalizaciones, procurando que el niño tenga siempre el rostro de quien le habla en un primer plano.
5. En la misma posición presentar al niño un objeto llamativo, que podrá agitarse a intervalos breves: una vez localizado por el niño, alejarlo suavemente hacia arriba. (En un segundo momento hacia abajo... izquierda... derecha...) emitiendo simultáneamente vocalizaciones. Al llegar a un cierto punto, aún estando a la vista, agitarla repetidamente con una vocalización diferente.
6. Se utilizarán objetos diferentes para realizar el ejercicio anterior, pero ahora se introducirá la variación de ya no simplemente utilizar vocalizaciones, sino en su lugar usar sílabas simples, que se repiten incesantemente y variando el tono de emisión: pa, pa, pa, pa, pa, pa, pa, etc., ta, ta, ta, ta, ta, ta, etc., ba, ba, ba, ba, ba, ba, ba, etc.,
7. El niño deberá disponer de algún objeto con el que pueda producir ruido (una sonaja, o un tamborcito) ayudándolo a que lo sujete abrazando su manita con nuestras manos; se emitirá una vocalización con baja intensidad, acompañándola simultáneamente del sonido que con el objeto proporcionado al niño, produciremos, aumentándose simultáneamente la intensidad sonora de ambos. (Una variación es la de mover las manos del niño para producir aplausos).
La idea es condicionar el aumento del sonido, en función de la intensidad de las vocalizaciones producidas. Ambos sonidos se hacen cesar repentinamente, manteniendo durante algunos instantes una congelada expectación, que se resuelve con expresiones de júbilo.
8. Se flexionarán rítmicamente las piernitas del niño, en relación a las vocalizaciones producidas por el terapeuta, variándose los ejercicios con distintos ritmos: lento, normal rápido.
9. Mirando de frente al niño, desplazarlo del centro a la derecha y del centro a la izquierda, al tiempo que se producen vocalizaciones, procediéndose de manera semejante a como se hizo en el ejercicio anterior.

B (Segundo Nivel 28 semanas -6 meses-)

C.L. Presenta vocalizaciones espontáneas ricas en variación y número: son identificables vocales, consonantes y aún sílabas y diptongos.

C. P-S Entabla relaciones con personas específicas. Con notable dominio de ojos, cabeza, brazos y manos. Se mantiene relativamente reservado con respecto quienes lo observan.

1 En la segunda posición de evolución se acerca al área de percepción visual del niño, al tiempo que se emiten sílabas enlazadas (tales como “ma-ma-ma; ta-ta-ta; di-di-di...”), algún juguete del tipo de una sonaja, haciéndola sonar al chocarla con la mano marcando con su sonido, la emisión de las sílabas.

2 Poner frente al área de percepción visual del niño, una caja conteniendo pelotas suaves de colores llamativos, induciendo al niño a que las tome, de una en una, a la orden “dame una...” Variar el ejercicio con la orden “pon una adentro... ponla adentro...” al tiempo al que se le acerca a su mano una pelota Se seguirán variando las órdenes del ejercicio de acuerdo a la comprensión que se observe en el niño “pon una... pon otra... dame una... dame otra...”

3 En la segunda posición de evolución mostrar al niño un juguete con sonido propio, el que al estar funcionando, y haciendo que el niño lo observe apagar sin que lo perciba y ocultarlo bajo una manta y preguntarle fingiendo sorpresa “dónde está... dime dónde está...” Quizá ayudar al niño a localizarlo haciéndolo funcionar. Al dar indicios de suponer que está oculto por la manta, descubrirlo y festejar con él “mira... aquí está... aquí está...”

4 Continuar el ejercicio ocultando nuestro rostro con la manta (el rostro de la mamá...) instando al bebé a que descubra el rostro quitando él mismo la manta al tiempo que se le dice “ay, aquí esta... aquí está...)

- 5 Hacer funcionar un juguete con sonido propio, conocido por el niño, sin que lo vea, y haciéndoselo notar (“ah... es el osito chillón...”), tan sólo unos momentos después colocarlo cerca de su campo de percepción pero sin que lo note, preguntarle “¿dónde está el osito chillón... dónde está... dónde se habrá puesto el osito chillón...”. Cuando de indicios de haberlo localizado decirle con mucho énfasis “Ay, aquí está...” Variar el ejercicio colocando el juguete en distintos planos de percepción: derecha, izquierda, arriba, abajo.

C (Tercer Nivel 40 semanas -9 meses-)

C.L Al incrementarse la destreza de labios y lengua, aunado a la facultad imitativa, se favorece la imitación articulada. No sólo tiende a imitar ademanes, gestos y sonidos, sino que muestra sensibilidad para las impresiones sociales. Responde a su nombre y posee una o dos palabras con vocabulario articulado.

C. P-S Le gusta estar con personas conocidas; aprende algunas gracias; reconoce a un extraño.

- 1 Estando el bebé parado –quizá con ayuda- colocarle al frente varios juguetes, en diferentes posiciones, solicitándoselos animadamente “¿Dónde está el osito chillón? “Dame el osito chillón...” Al darnos el juguete (o dar indicios de pretender hacerlo), tomarlo, indicarle efusivamente que ha seguido correctamente la indicación, regresar el juguete a su sitio para solicitarle otro. “Muy bien... así se hace... El osito chillón regresa a su lugar... Ahora dame el patito cuac cuac... dame el patito cuac cuac...”
- 2 Colocar cerca del bebé, pero no a su alcance inmediato, diversos juguetes con los que se ha estado trabajando. Solicitárselos de manera específica “La jirafa rosa... dame la jirafa rosa...”, incitándolo a que vaya por el juguete y realice discernimientos gruesos.
- 3 Jugar a las escondidas, ocultándole el rostro con una manta, para fingir que lo buscamos “El bebé... dónde está el bebé... ah, aquí está...”

Realizar el juego varias veces. La idea es que, de ser necesario mediante cierta ayuda, sea el bebé el que se descubre a sí mismo; un nivel de mayor interacción y complejidad, es lograr que el bebé logre descubrir el rostro de mamá –o el terapeuta-.

- 4 Frente al bebé, ocultar de manera evidente un juguete que le resulte atractivo, bajo una mantita; incitarlo a que lo busque, quizá ayudándolo a que con su manita descubra el juguete “Qué bonito gatito... –ocultarlo- Ah, desapareció... se fue... ¿Dónde está el gatito...? Búscalos... ¿Dónde está? –descubrir el juguete- ¡Pero si aquí está...! ¡Ahí se escondió el travieso gatito!”

Una vez que el bebé sea capaz por sí solo de descubrir el juguete cuando le sea requerido, usar dos mantas, de diferente color o diseño, colocadas igualmente frente al bebé; ocultar el juguete bajo una de ellas, pero estando siempre cubierto el juguete bajo las mantas, desplazarlo hasta que sea cubierto por la segunda manta e inducir al bebé a que ahora busque el juguete.

- 5 Colocar alrededor del niño algunos de los juguetes, además de un cesto.

El terapeuta, remarcando gestualmente su indicación, le solicitará al niño le entregue algún juguete, o lo deposite en el cesto que se ha dispuesto. El terapeuta variará el ejercicio, reubicando el juguete entregado o depositado, en algún lugar cercano. Asimismo optará por reunir varios juguetes, o irlos reubicando conforme se entreguen o depositen.

En todo caso, podría preguntarse al niño sobre el lugar en el que preferiría que se colocara el juguete.

Cada vez que el niño entregue o deposite algún juguete, se le incitará a que balbucee la expresión “Ya...”, reforzándolo a continuación.

El énfasis gestual y las verbalizaciones cortas y reiterativas tienen la función de crear una interacción significativa en el niño.

D (Cuarto nivel 12 meses)

C. L. Reciprocidad social; repetición e imitación de palabras familiares. Atrae la atención con vocalizaciones. Al verse en el espejo realiza contacto visual con la imagen y emite vocalizaciones.

C.P-S Repite las acciones que le son festejadas. Inicia el sentido de personalidad. Reacciona frente a la música. Se alimenta solo usando los dedos. Se muestra sociable y manifiesta perceptibilidad respecto a las emociones de los demás.

- 1 Se repiten los ejercicios 1 y 2 del nivel anterior, pero aumentando el número de juguetes u objetos implicados. Se emplearán unos 6.
- 2 Cubrir el rostro del pequeño, y conduciéndole la mano, entrenarlo para que sea él capaz de descubrirse por sí mismo, ante lo cual se manifestará efusiva aprobación.
- 3 Reiterar el ejercicio de ocultamiento de algún objeto atractivo con una mantita, de manera tal que el pequeño sea entrenado a retirar la mantita y descubrir el objeto, ante lo cual se manifestará efusiva aprobación.
- 4 Iniciación de juegos verbales convencionales con respuesta gestual y rítmica. “Pon pon ta ta... la calabacita...” “Tortillitas de manteca...” son un buen ejemplo.
- 5 El terapeuta modelará diversos gestos ante el pequeño, tratando de que llegue a imitarlos. A cada gesto se le asignará un nombre distintivo: Parpadear repetidamente, ojitos bailadores; Cerrar y abrir los ojos en rápida sucesión al tiempo que se sonrío, ojitos de viejito; sacar y agitar la lengua, lengua de viborita; cara de disgusto, niño enojón... habrá un niño contento, etc. Media docena serán más que suficientes.
Cada vez que el niño reproduzca a petición el correspondiente gesto, se manifestará efusiva aprobación, con eventual reforzamiento.

E (Quinto nivel 18 meses)

C. L. Nombra o señala un dibujo en una lámina. Obedece dos órdenes direccionales con la pelota.

C.P-S Come parcialmente sin ayuda, usando aceptablemente la cuchara y bebiendo del vaso, disminuyendo gradualmente el derramamiento.

- 1 Realización de rimas y juegos digitales semejantes a:
“Van aquí, van allá, las manos de mamá...” mientras se mueven en vaivén las manos.
“Vuelan y vuelan los pajaritos que hacen su nidito...” aleteando las manos
“Nadan, nadan, los pececitos que andan en el agua...” moviendo las manos ondulatoriamente

- 2 Enseñar rimas y juegos digitales más elaborados:
“Riqui rin, riqui ran... los maderos de San Juan...” tomando al niño por los bracitos y balanceándolo sobre las piernas del adulto.
“Cuando voy a casa de Juan, con el piecito, empujo el saguán...” moviendo el pie del niño, balanceándolo de atrás hacia adelante.

F (Sexto nivel 24-36 meses)

C. L. Se refiere a sí mismo por el nombre. comprende que debe esperar su turno

C.P-S Ayuda a guardar las cosas Puede transportar objetos frágiles

- 1 Rimadas y juegos corporales:
-¿Qué tienes ahí?
-Un gusanito
-¿Con qué lo mantienes?
-Con pan y quesito
-¿Lo mataremos?
-¡Ay, no, pobrecito...!
Al tiempo que entrelazadas las manos, se simula un botecito y un dedo hace las veces de gusanito.
“El elefante del circo / es tan grande y pesadote / que no se parece a ti.

Si le das un cacachuate / con sus grandes orejotas / él las gracias te dará”

Se acompañará el relato con mímicas y gestos acordes al mismo.

“Este pollito se encontró un huevito / éste lo coció / éste lo peló / éste le puso sal / y este gordito / se lo comió.” Tomando cada uno a uno los dedos de su mano, se finalizará con el meñique.

Diversas estrategias pueden emplearse para favorecer el juego simbólico.

De manera previa, el terapeuta ocultará una pluma de vivo color en la palma de su mano. Le hará creer al niño que entre sus manos – puesta una sobre la otra formando un hueco- guarda un pajarillo de colores, el que al ser visto, se vuelve invisible. Es además un pajarillo que al acercarlo al oído, puede escuchársele decir cosas. Pero sólo puede oírlo quien lo tiene entre sus manos. Después, se liberará al pajarillo soplando entre las manos y la pluma guardada saldrá agitada, reforzándose la idea de la desaparición de la avecilla.

Diversas entidades pueden de esta manera, ser dotados de existencia: un gusanito platicador, un duendecillo benévolo, un hada necesitada de refugio.

Se puede dar al niño el encargo de custodiarlo, pasándoselo con cuidado de nuestras manos a las suyas, bajo la condición de no pretender verlo; puede guardarlo en el bolsillo, para devolverlo concluida la sesión.

El títere, en tanto figura inanimada que cobra vida gracias al esfuerzo humano (Baird, 1965), nos resulta de gran ayuda en la inducción del juego simbólico.

Un primer títere puede serle presentado al niño, que por medio de diversas indicaciones establecerá una relación con el pequeño. Solicitará del niño que le dé un poco de agua... o le convide un pedacito del rico chocolate que le suele regalar el terapeuta... o simplemente establecerá una animada plática.

Otro títere puede ser manipulado (quizá debiéramos decir *vivificado*) por el niño. Poco a poco el primer títere tratará de averiguar qué tan noble o bueno es el niño, para finalmente solicitarle su ayuda a fin de encontrar la varita mágica que le permitirá derrotar al dragón que tiene prisionera a la princesa... allá en el mundo encantado donde suele vivir. (La varita de marras, quizá un palito coloreado, habrá sido ocultada por el terapeuta en

un lugar al que el niño llegará mediante una descripción tipo adivinanza: "...sólo sé que debe estar debajo de un libro rojo..." donde en efecto estará la varita. Se empleará una historia como la precedente u otra cualquiera que el terapeuta idee para jugar con el niño.

El objetivo es primeramente familiarizar al niño con la acción que deviene en la posibilidad de otorgar vida al títere, para después interactuar con él en una secuencia más o menos estructurada por el terapeuta.

De manera posterior, quizá en sesiones subsecuentes, se animará al niño a que desarrolle (o en compañía con otros niños) desarrollen su propia historia.

El terapeuta en un principio deberá hacer gala de ingenio e histrionismo, contar chistes o referir historias chuscas, para ir permitiendo que el niño se apodere del juguete y sea él quien lo dote de vida, aun siendo el terapeuta el que de manera inicial le indique al niño qué hacer con el títere.

2 Los nombres de los animales, sus voces y sus onomatopeyas nos permiten realizar un tipo de ejercicios que resultan modélicos en la construcción de representaciones trinarias:

Disponer diversos animales de juguete (3 ó 4 en los primeros ejercicios, que paulatinamente irán incrementando en número) que se habrán de identificar por su nombre y su onomatopeya. Se solicita al niño (tomando en cuenta que se trata, supóngase, de un búho, un caballo, un perro, y un gato), que entregue uno u otro. "Dame el gatito, el gatito bonito..." "Ahora el caballo que corre veloz..." Cada vez que entrega uno, se produce la onomatopeya del animal: "...el gatito bonito. Miau... miauu..." Jugueteadando con el niño y el juguete, se le menciona el nombre de la voz del animal "...el gatito bonito. Miau... miau. El sonido que hace se llama maullido: miau. ¿Cómo se llama?"

Se procurará que el niño de esta manera reconozca el animal que se le está mostrando y lo identifique por nombre, onomatopeya y voz.

"Dame el gatito... el gatito bonito... Ahora dame el que relincha.... ¿cómo es un relincho? Pon el que hace guau guau en la cajita... Y el que ulula encima del bote."

"Primero dame el que hace buú... y después el que relincha..."

Puede intentarse que el niño, una vez conocidas el tipo de indicaciones que se le proporcionan en el juego, sea él ahora el que las proporcione al terapeuta; de hecho lo instigaremos a que lo haga. Tome en cuenta que en este nivel, el niño es capaz de comprender más cosas, de las que es capaz de decir. La realización más elaborada de este ejercicio puede retomarse en los siguientes niveles.

G 3-4 años

CL Usa frases, comprende órdenes sencillas. Usa oraciones, contesta preguntas sencillas. Usa conjunciones, comprende preposiciones. Emprende dramatizaciones en las que combina acciones y palabras

CPS Usa la cuchara, se pone los zapatos. Hace mandados sencillos. Le gusta agrandar y conformarse. Tiene interés por las personas, observando sus expresiones faciales para averiguar lo que significan. Es capaz de experimentar empatía. Inicia actividades de cooperación y conformación del grupo, en el que puede excluirse al intruso, sentimiento de pertenencia que permite comprender al grupo social amplio

1 Se presentan formas más elaboradas, con mayor número de animales, del ejercicio 2 del nivel F.

2 Se jugarán adivinanzas, referidas a objetos presentes y a la vista.
“¿Qué tiene vidrios y sirve para que por ahí te asomes a ver...?
“Es cuadrada, de madera, tiene 4 patas y sirve para que encima trabajes...”

Y de objetos no directamente presentes

“Tiene unas ruedas grandes, un manubrio y al pedalear se mueve y te lleva a tu casa...” (el uso de mímica puede facilitar la abstracción del niño)

“Se usa de esta manera –mímica adecuada- para juntar la basura...”

Se invita al niño a que plantee él adivinanzas. No importa si en principio son las mismas que le acabamos de proponer o repite las que ha propuesto el terapeuta. Cuando en este último caso

introduce leves modificaciones, evidencia un dominio creciente de la tarea.

3 Ejercicio Silogísticos

En un primer nivel los ejercicios pueden apoyarse con objetos concretos que representen personajes y objetos, para en un segundo nivel, emplear sólo la descripción verbal.

Dos amigos, de nombre Juan y Pepe, fueron a comer tortas. Uno pidió de jamón y otro de huevo; Si Juan pidió de jamón, ¿de qué pidió Pepe?

Dos amigos, Luis y Lalo, en el recreo, uno se comió una salchicha y otro sólo tomó refresco. Si Luis se mojó de refresco, ¿quién se comió la salchicha?

Supongamos que alguno de nuestros niños nos responde, para el segundo ejercicio, por ejemplo, que Pepe comió de jamón... ¡porque Juan le convidó...! en un esfuerzo por justificar su respuesta. Entonces resultaría evidente que nuestros esfuerzos por estimular el desarrollo cognitivo de nuestro niño, muy probablemente hayan sido fructíferos.

4 La lectura para ser eficaz en su propósito de desarrollar las habilidades cognitivas del sujeto, debe ser fluida en cuanto al hecho de lograr la decodificación desde el símbolo escrito hasta la emisión de la palabra. La carencia de destreza en esta tarea, que se conoce como habilidad lectora, no debe ser un obstáculo para lograr una lectura de comprensión.

Para subsanar esta circunstancia y aún antes de que nuestro niño desarrolle habilidad lectora, podemos favorecer su lectura de comprensión prestándole nosotros nuestra habilidad lectora, realizando lo que denominamos *lectura escuchada*, la que bien pudiera ubicarse como un tercer tipo de lectura a las que pertenecen la lectura en voz alta y la lectura en silencio.

La lectura escuchada es una agradable experiencia para el niño, sobre todo cuando se refiere a cuentos e historias breves. La lectura escuchada deberá favorecer en el niño las habilidades de la comprensión lectora de acuerdo a los niveles que describe Atoc.¹⁷

¹⁷ Atoc Calva, Pablo (2012). Los niveles de comprensión lectora. Disponible en: <http://molayay.blogspot.com/2012/12/los-niveles-de-la-comprension-lectora.html>

Nivel Literal.

El reconocimiento de lo explícito en el texto. Diversas preguntas permitirán desarrollar la comprensión del nivel: ¿Qué...? ¿Quién es...? ¿Dónde...? ¿Quiénes son...? ¿Cómo es...? ¿Con quién...? ¿Para qué...? ¿Cuándo...? ¿Cuál es...? ¿Cómo se llama...?

Nivel inferencial.

Establecer relaciones a través del inferir información, conclusiones o revelar aspectos que no están presentes en el texto, llendo más allá de éste. Las preguntas inferenciales son del tipo ¿Qué pasaría antes de...? ¿Qué significa...? ¿Por qué...? ¿Cómo podrías...? ¿Qué otro título...? ¿Cuál es...? ¿Qué diferencias...? ¿Qué semejanzas...? ¿A qué se refiere cuando...? ¿Cuál es el motivo...? ¿Qué relación habrá...? ¿Qué conclusiones...? ¿Qué crees...?

Nivel crítico.

Implica la elaboración de argumentos para sustentar opiniones propias. Las preguntas criteriosales pueden presentarse desde el proponer ¿Crees que es...? ¿Qué opinas...? ¿Cómo crees que...? ¿Cómo podrías calificar...? ¿Qué hubieras hecho...? ¿Cómo te parece...? ¿Cómo debería ser...? ¿Qué crees...? ¿Qué te parece...? ¿Cómo calificarías...? ¿Qué piensas de...?

Bibliografía

- Atoc Calva, Pablo (2012). Los niveles de comprensión lectora. Disponible en: <http://molayay.blogspot.com/2012/12/los-niveles-de-la-comprension-lectora.html>
- Ayres, Jean (2007). La integración sensorial y el niño. México: Trillas
- Baird, Bil (1965). The art of the puppet. New York: Mcmillan
- Bruner, Jerome (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid: Ediciones Morata.
- del Moral Pérez, M^a Esther; Fernández García, Laura Carlota; Guzmán Duque, Alba Patricia (2015) Videojuegos: Incentivos Multisensoriales Potenciadores de las Inteligencias Múltiples en Educación Primaria *ElectronicJournal of Research in Educational Psychology*, vol. 13, núm. 36, septiembre, 2015, pp. 243-270
- Delval, Juan (1997). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI
- Gesell, Arnold y Amatruda, Catherine. (1986). *El niño de 1–5 años de edad*. Paidós: Buenos Aires.
- Martínez Segura, María José (2011) Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 1, 2011, pp. 137- 150
- Miranda-Castillo, C., Mascayano, F., Roa, A., Maray, F. & Serraino, L. (2013). Implementación de un programa de estimulación cognitiva en personas con demencia tipo Alzheimer: un estudio piloto en sujetos de la tercera edad. *Universitas Psychologica*, 12(2), 445-455.
- Piaget, Jean (1983). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid: Aguilar.
- Piaget, Jean (2005). Inteligencia y afectividad. Buenos Aires : Aique Grupo Editor.
- Roselli, Mónica; Matute, Esmeralda & Ardila, Alfredo (2011). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: El Manual Moderno.
- Spector, A., Orrell, M., Davies, S. & Woods, B. (2001). The development of an evidence based package of psychological therapies for dementia groups. *Neuropsychological Rehabilitation*, 11(3-4), 377-397.

Velasco, I.; Spence, Ch; Navarra, J. (2011) El sistema perceptivo: esa pequeña máquina del tiempo. *Anales de Psicología*, vol 27, num.1, enero 2011, pp. 195-201.

Villalobos, María Eugenia (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 5, núm. 2, junio-diciembre, 2009, pp. 269-282

Wolff, Charlotte (2015). *A Psychology of Gesture*. Editorial Routledge