

Caso clínico:
**intervención logopédica en un niño con dificultades
en la interacción social, comunicación y lenguaje**

Mónica Romero Fontao
Logopeda, Maestra en Educación Infantil,
Máster en Atención Temprana y Trastornos del Desarrollo.
Logopeda. Gabinete privado. Boiro y
Santiago de Compostela. A Coruña.

Tipología de artículo: conceptual o de reflexión

Resumen

En este artículo se expondrá el caso clínico de un niño de 3 años de edad estancado en la etapa preverbal, con dificultades para relacionarse y para establecer relaciones triádicas o atención compartida con el adulto. Se analizarán tres actividades realizadas durante la intervención. Se observará la dificultad del niño a la hora de simultanear la atención a los objetos con la atención a las personas y los recursos de defensa y protección que utilizaba en las relaciones sociales. Se explicarán las estrategias y variables que favorecieron los cambios positivos en su evolución y cuáles evitaron su aislamiento social.

Se analizará cómo un tipo de intervención relacional permitirá al niño hacerle un “hueco” al adulto en las distintas actividades. El terapeuta se convertirá en una parte activa de la interacción al establecerse una cooperación relacional entre el niño y el adulto que favorecerá la creación de estructuras comunicativas básicas, significados compartidos y una intersubjetividad rudimentaria, considerados éstos unos pilares fundamentales para el posterior desarrollo del lenguaje oral.

En todo momento, se trabaja desde un marco de afectividad, confianza y seguridad.

Palabras clave

Interacción social, comunicación, lenguaje, TEA, autismo, logopedia, etapa preverbal.

Abstract

This article expounds the clinical case of a 3-year old child whose development became stagnated at a pre verbal stage. In addition, the individual had problems to interact with others and difficulties when establishing triadic relationships as well as sharing adults' attention.

Firstly, the three activities carried out during the treatment will be analyzed. Secondly, the difficulties being faced by the kid when paying simultaneous attention to both objects and people will be observed, as well as the way he leverages on defense and protection mechanisms in his social relationships. Finally, the article details both the strategies and variables that had a positive impact in his evolution and which avoided social isolation.

The article shows how a relational interaction resulted in the kid sharing his daily activities with adults. The therapist became an active player in that interaction. That kind of cooperation between the kid and the adult has enabled to set up basic communication structures, shared meanings and rudimentary intersubjectivity. All of the aforementioned points are considered as pillars for ulterior oral language development.

It is worth mentioning that all the treatment was carried out in an affective, trustworthy and safe environment.

Keywords

Social interaction, communication, language, ASD, autism, speech therapy, pre verbal stage.

Introducción

De antemano, cabe decir que el caso de Jorge es único y responde a sus características individuales y no pretende ser una receta rígida para aplicar en este tipo de casos. Tiene como propósito principal reflexionar sobre el desarrollo de la comunicación y de la interacción social en la etapa preverbal; momento evolutivo que considero bastante olvidado en el campo de la logopedia. Creo que los profesionales que trabajan en esta disciplina deben tomar parte en su evaluación e intervención en el ámbito de la Atención Temprana, con las repercusiones que esto pueda tener en cuanto a una mayor presencia de los logopedas en el tramo de 0 a 3 años. Opino que dichos profesionales deben poseer un conocimiento profundo sobre este tema, porque se trata de un periodo evolutivo en el que se desarrollan los pilares fundamentales sobre los que se asentará el futuro lenguaje oral. También permitirá una mayor comprensión sobre las razones por las cuales algunos niños/as llegan a la edad de 3 años sin hablar y sin comunicarse. De este modo, se entenderá que para lograr que el niño/a hable no bastará con trabajar directamente sobre el lenguaje oral propiamente dicho, sino que habrá que adentrarse en la etapa preverbal y dotar al niño/a de las herramientas necesarias para que este emerja de forma natural, mediante una intervención relacional.

Caso clínico

Los padres de Jorge, un niño de 3 años y 5 meses e hijo único de la pareja, acudieron al servicio de logopedia muy preocupados porque el niño no hablaba, no tenía interés por comunicarse y era poco sociable. La madre lo caracterizó como un niño “muy bueno”, que no solía “molestar” y se entretenía solo jugando, aunque apuntó que en ocasiones presentaba alguna que otra rabieta si se le pedía que hiciera algo que no quería. Los padres también comentaron que no existía autonomía en el aseo, control de esfínteres, vestido y comida. En cuanto al habla presentaba jerga ininteligible y emisión de palabras aisladas.

En el servicio de Neuropediatria fue diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista.

Una vez valorado el caso de Jorge se consideró necesario un tipo de intervención relacional para conseguir que el niño se interesara por el *mundo de las personas*, lo integrara en su atención por los objetos (atención compartida) y progresivamente fuera dejando atrás ese aislamiento social. Para la consecución de dichos objetivos se realizaron distintas actividades, de las cuales sólo se analizará una muestra representativa en este artículo. Se escogieron aquellas que mejor explican las cuestiones que favorecieron los cambios positivos en la evolución del niño. A estas actividades también se les dará el nombre de *formatos* porque fueron pensadas siguiendo la definición dada por J. Bruner (Bruner, 1984) que define, de esta manera, a toda actividad encuadrada en un marco espacio-temporal que se repite siempre de la misma forma y en el mismo lugar.

El encajable

El “encajable” es una de las actividades que representa un tipo de estrategia llevada a cabo durante la intervención, cuyo nombre hace alusión al propio objeto utilizado.

La alfombra de la sala de logopedia fue el lugar escogido para realizar dicha actividad donde, sentados uno frente al otro, decidí presentarle una a una las piezas de un encajable mediante lo que Perinat (1986) llama un *ritual de presentación* (canciones, gestos...) y, seguidamente, entregárselas al niño para que las fuese encajando. Sin embargo Jorge impulsivamente, al ver la pieza que yo le mostraba, trataba de alcanzarla sin previo contacto visual conmigo y no fijaba su atención en la realización de dicho ritual; él sólo quería hacerse con la pieza y encajarla. Esta situación dejó entrever la dificultad que existía en el niño para integrar el mundo de las personas y el de los objetos, hito que suele conseguirse durante la etapa preverbal. Alrededor de los 9 meses de edad los niños/as empiezan a simultanear de forma flexible la atención a los objetos con la atención a las personas (atención compartida) o, lo que es lo mismo, logran establecer una relación triádica. En función de este dato

evolutivo era importante hacerse un “hueco” en ese intercambio simple de objetos, para lo que no bastaba con que el niño cogiera la pieza y la encajase, debía dirigir previamente su mirada a la persona que le proporcionaba el objeto (Perinat, 1986). Para esto fue necesario retrotraer la atención del objeto hacia mí, jugando a no darle la pieza (dar-no dar), a la vez que lo iba acompañando de palabras con una entonación exagerada (“toma-nooooo!!!”). Ante este estímulo el niño “reaccionó”, por lo que volví a ofrecerle la pieza y, cuando quiso cogerla de nuevo, otra vez se la retiré. Jorge empezó a esbozar una sonrisa y a mirarme, indicándome así que le agradaba el juego emprendido y esperaba unos segundos antes de tratar de alcanzarla nuevamente; podía anticipar lo que iba a suceder. Esta anticipación y expectativa creada lo llevó a establecer tiempos de espera cada vez más largos en los que fijaba su atención tanto en la persona como en el objeto que ésta le mostraba (atención compartida). Al mismo tiempo estaba realizando una *transferencia* de objetos propia de la etapa preverbal, que también podíamos considerar como una *estructura comunicativa*, si entendemos como comunicación *todo aquello que conduce a que las actividades distintas de dos o más individuos se coordinen en una actividad social única* (Clark, 1978).

En las sucesivas sesiones se siguió jugando con el encajable y paulatinamente dicha actividad se fue enriqueciendo. Jorge había creado expectativas positivas de cara a la actividad y a lo que yo le mostraba, y ya no trataba de coger la pieza sin más, sino que me miraba y esperaba expectante. Esta organización de la conducta “mirar-esperar” hizo que se pudiesen introducir nuevos elementos en el ritual de presentación, con lo cual, antes de darle la pieza se la mostraba asociada al nombre, a una canción, a sonidos y/o a gestos. Así, por ejemplo, la presentación de la pieza de una pelota iba acompañada del gesto de botar y una canción que decía “bota, bota la pelota”, la de la raqueta iba acompañada de forma simultánea del gesto convencional de golpear una pelota y la palabras “pun-pun”, etc. Una vez encajadas todas las piezas se le indicaba el final de la actividad con un gesto y la consigna verbal “se acabó”.

Al cabo de un tiempo y de forma espontánea el niño empezó a realizar parte de esos rituales. Esto sucedió cuando Jorge, mirándome y con la pieza en la mano, decidió no encajarla inmediatamente y hacer él mismo lo

que había aprendido a lo largo de las sesiones. En un inicio sólo hacía una parte del ritual, principalmente los gestos y vocalizaciones más fáciles, pero igualmente lo felicitaba por ello y completaba la parte que le faltaba. Estaba *interpretando* así que el niño quería hacer lo que yo le había enseñado, pero todavía no era capaz de hacerlo de forma completa por sí mismo. Mi función consistía en proporcionarle la ayuda necesaria para que lograra su cometido, situándome siempre en la *zona de desarrollo próximo* de la que tanto nos habla Vygotski (Vygotski, 1979). Progresivamente, esto le permitió incluir cada vez más elementos de cada ritual: las canciones, las palabras... pero también solicitar “otra vez”, “se acabó”, “¿qué es esto?”... adentrándose poco a poco en la etapa verbal.

Seguir sus intereses e iniciativas

Como ya apunté anteriormente, durante la intervención se realizaron actividades muy similares a la del encajable, pero surgieron otras que entrarían a formar parte de un grupo distinto, que a diferencia de las primeras, no fueron propuestas por el terapeuta sino por el propio niño. Este grupo tuvo lugar porque seguían existiendo momentos de “desconexión” durante las sesiones, en los que Jorge me daba la espalda y empezaba a realizar movimientos con algún objeto; sin funcionalidad aparente y actuando como si yo no estuviera presente. Cuando esto sucedía, era necesario introducirse en su actividad con precaución para intentar participar de ella y evitar así su aislamiento. Por ejemplo, en una de las sesiones, mientras jugábamos con la actividad del encajable, rompió bruscamente la interacción conmigo y, dándome la espalda, comenzó a girar el cordón de un zapato. En ese momento se creyó oportuno seguir la iniciativa del niño para captar su atención. Comencé a acompañar con palabras y entonaciones exageradas su acción de girar (gira-gira-gira). El niño extrañado de mi comportamiento dejó por un momento de girar el cordón, hecho que aproveché para añadir una palabra a esa nueva acción de parar con una entonación más “seca” (¡para!). Inmediatamente el niño retomó el movimiento y pudo comprobar que yo hacía lo mismo con las palabras y entonaciones, y así sucesivamente. Poco a poco fuimos creando un nuevo formato entre los dos, al que se le llamó “gira-gira-para” (el niño realizaba

el movimiento y el terapeuta lo acompañaba con las palabras y entonaciones “acordadas”). Más tarde, el niño empezó a mirarme y a sonreírme, incluso antes de iniciar el movimiento, pero esto no sólo se debía a su capacidad de anticipación sino también al placer que ello le suponía y con la novedad de ser él el que iniciaba y dirigía la interacción en este juego. Al cabo de un tiempo y de modo totalmente espontáneo, quiso introducir cambios en la velocidad de sus movimientos, comprobando que yo hacía lo mismo con las palabras y entonaciones. Los movimientos rápidos eran los que más le gustaban y los repetía una y otra vez de forma incansable. Este juego fue tan placentero para Jorge que entró a formar parte del repertorio de actividades llevadas a cabo en las sesiones, siendo siempre el propio niño el que iniciaba la interacción buscando mi participación y complicidad. Al igual que en la actividad anterior, se fueron introduciendo nuevos elementos que enriquecieron el formato o estructura comunicativa, entre ellos palabras como rápido, lento... que progresivamente el niño fue haciendo suyas.

Saludo y despedida

También se analizará el saludo y la despedida, que si bien forman un grupo diferente con respecto a los dos anteriores, jugaron un papel clave en la intervención. Además del logro que supone su consecución, se convirtieron en una importante variable indicativa de la evolución social del niño.

Como veremos a continuación, fueron desarrollados en un marco espacio-temporal estable, al igual que el resto de actividades o formatos.

El saludo:

En las primeras sesiones el niño entraba en el gabinete sin mirarme, sin embargo yo lo saludaba igualmente; lo solía esperar con la puerta abierta, situada a su altura, con una sonrisa y con la mano preparada para decirle “hola” (gesto convencional). Posteriormente, una vez que empezaban a verse progresos en las sesiones, el niño empezó a mirarme de modo tangencial mientras se dirigía hacia la sala donde tenía lugar la sesión. Esto fue indicativo de que el niño era consciente de mi presencia a su llegada al centro y, a partir de este

dato, decidí igualmente esperarlo en la puerta pero un poco alejada de ella. Este cambio en la proximidad-distanciamiento favoreció que el niño fuera capaz de mirarme directamente después de varias sesiones y no se dirigiera inmediatamente hacia la sala. Se mantuvo esta estrategia hasta que un día, después de mirarme como siempre al entrar, el niño decidió acercarse a mi lado. Yo lo saludé con gran entusiasmo por ese acercamiento que había logrado y nos fuimos juntos a trabajar.

A partir de ese día, decidí recibirlo del mismo modo pero mantendría la mano levantada durante más tiempo antes de decirle “hola”, es decir, existiría un silencio entre la realización del gesto convencional del saludo y el momento de hacerlo verbalmente. Pretendía que el niño me saludara con la mano pero, en el caso de no hacerlo, lo saludaría sin ningún tipo de coacción y nos iríamos a trabajar como siempre. Esto sucedió así durante varias sesiones hasta que un día, después de un tiempo de silencio, me sonrió y levantó su mano; yo respondí del mismo modo con gran alegría y añadí la palabra “hola”. Pero dicha emoción no sólo se debía al avance en esta conducta comunicativa, sino también a la sonrisa que me había dirigido; interpretada, en ese momento, como un reconocimiento social a la relación que habíamos construido (relación primordial).

El saludo se mantuvo sin prácticamente cambios durante varias sesiones, a veces me sonreía tímidamente o me saludaba con la mano y en ocasiones hacía ambos actos a la vez. Fue al cabo de varias semanas cuando el niño me dijo “hola” tímidamente. Su padre lo animó para que me saludara verbalmente pero, acto seguido, fue necesario que todos permaneciéramos en silencio durante un tiempo. Finalmente, el niño se decidió y me saludó como el padre le había indicado previamente. Sin embargo, a partir de ese día el niño no siempre me saludaba de palabra, aunque siempre me miraba y me sonreía. En ocasiones prefería enseñarme algo que traía de casa a la sesión (por ejemplo un muñeco); solía decirme “mira” a la vez que me lo mostraba. En definitiva, Jorge me reconocía y me daba la bienvenida, que correspondería al acto de reconocimiento tan importante en estos niños/as con relaciones indiferenciadas (Balado, 2012).

Despedida:

Este apartado no se expondrá tan minuciosamente como el anterior porque la despedida siguió una línea muy similar a la del saludo. Simplemente resaltar que Jorge no sabía despedirse y solía aislarse de nuevo al terminar la sesión, era como si de repente se “desestructurara”. Por ejemplo, en una de las sesiones Jorge no quería despedirse de mí y empezó a mover el paragüero de la entrada, dándome la espalda e ignorando todos mis intentos de despedida. Quizás no quería irse pero, igualmente, me acerqué a él, me situé a su altura y con una sonrisa le dije adiós. El niño me miró, me sonrió y me dijo “adiós”; yo le di la mano y lo acompañé hasta la puerta de salida donde estaba esperándolo su padre. Como es obvio, esta situación discurrió de modo paralelo al momento en el que el niño también saludaba al entrar. Por todo ello, fue necesario finalizar todas las sesiones mediante un *ritual de cierre* (Balado, 2012) para que supiera concluir la interacción social del mismo modo que la “abría” a su llegada al centro. Para lograr que el niño se despidiese utilizamos las mismas variables de intervención que para el saludo, las cuales analizaremos en el siguiente apartado.

Discusión

En la actividad del encajable Jorge era capaz de realizar un intercambio simple de objetos pero no me introducía en dicha *transferencia*, nombre que da Clark al ofrecimiento que el adulto hace de un objeto y que el niño acepta, y viceversa (Clark, 1978). En este caso, el niño sí aceptaba la pieza que yo le daba pero no me consideraba un agente activo de dicho intercambio, evidenciando así la dificultad que tenía para establecer una relación triádica y que podría ser, o no, la consecuencia de su falta de interés por el mundo de las personas; objetivo angular de esta intervención. Para lograr que el niño me tuviera en cuenta fue necesario retrotraer la atención del objeto hacia mí, haciendo ostensión de mi agencia mediante entonaciones exageradas y creando, al mismo tiempo, expectativa y suspense a través del juego “dar-no darle” la pieza. Esta estrategia logró que Jorge me mirara y me sonriera, lo cual se interpretó como una especie de “bienvenida” por parte del niño a dicho juego.

Se podría considerar que fue el propio niño el que me hizo un “hueco” en esa transferencia de objetos al “abrir un espacio” de expectativa y suspense en su acción de coger y ensartar la pieza, permitiéndome incluir en él los rituales de presentación. Además ese espacio abierto se tradujo en una estructuración de su comportamiento; mirar y esperar antes de coger la pieza. En definitiva, se consiguió que la actividad de coger-ensartar se convirtiera en mirar-coger-ensartar la pieza como fruto de ese interés hacia lo que yo le mostraba. Esa mirada llena de complicidad daba paso a una cooperación relacional en la que el niño me incorporaba en su plan de acción (Clark, 1978), pasando de un simple rol de suministrador de piezas a convertirme en un agente activo en dicho intercambio. Fue en este momento, en el que el simple formato del encajable dio paso a una estructura comunicativa, aunque por el momento fuera rudimentaria.

Todas las actividades trabajadas con Jorge se han denominado *formatos* (Bruner, 1984) y constituyen el punto de partida de la intervención. Su repetición a lo largo de las sesiones proporcionó el tiempo necesario para que el niño aprendiera los distintos rituales y tomase la iniciativa a la hora de realizarlos. Mientras que los elementos de distinta complejidad o modalidad que los integraban (gestos, sonidos, palabras, canciones, melodías) dieron la oportunidad al niño de convertirse en una parte activa de la interacción muy pronto. Su diferente grado de dificultad le permitió participar con relativa prontitud utilizando aquello que le era más fácil en cada momento de la intervención. Aunque, seguramente, nada de esto hubiera tenido lugar si no se hubiese construido al mismo tiempo una relación de seguridad y confianza (relación primordial) que favoreciera su iniciativa en la realización de dichos rituales.

En relación al momento en el que Jorge decidió realizar parte de los rituales, considero que fue un punto clave haber sabido interpretar que él quería hacer lo que me había visto hacer en las sesiones precedentes. Esta *interpretación*, siguiendo el discurso de Trevarthen (Trevarthen, 1982), fue de gran importancia para que ese deseo del niño por imitarme no “cayera en saco roto”, lo que podría haber sucedido en el supuesto de no obtener ningún tipo de respuesta por mi parte. Al completar la parte que le faltaba, situé su

acción en un contexto comprensible para los dos, lo que permitió que *el niño pudiera hacer cosas e intentara realizarlas antes de que fuera materialmente capaz de lograrlo por sí mismo: la actividad social precede a la capacidad individual* (Perinat, 1986). Al mismo tiempo, el hecho de prestarle este tipo de ayuda nos sitúa en otro de los principios clave en todo proceso de enseñanza-aprendizaje; *la zona de desarrollo próximo* descrita por Vygotski (Vygotski, 1979). Sin embargo, el niño no simplemente toma la iniciativa en la realización del ritual, sino que intercambia los roles haciendo suyo el que antes me correspondía. Esto es propio de todo intercambio comunicativo y un pilar fundamental para el diálogo, propiamente dicho.

Volviendo al tema de *la interpretación*, ésta fue posible porque en la sesión se crearon previamente significantes compartidos gracias a la repetición de los formatos, como por ejemplo los gestos de los rituales en el encajable. La existencia de estos significantes permitió al adulto reconocerlos y atribuirles una intención adecuada cuando el niño decidió realizarlos. Al dotarlos de intención comunicativa fueron convirtiéndose progresivamente en gestos comprensibles para los dos (significados compartidos) aunque, en un principio, no se tratase de significados simbólicos. La aparición de estos significados, limitados en un principio al tiempo y al espacio del formato, favoreció la creación de una estructura comunicativa en la que fluía una especie de “diálogo”, que permitía comunicar al otro y que el otro comprendiera, como por ejemplo en el caso del cordón del zapato. Jorge sabía que si lo hacía girar rápido yo haría lo mismo, y yo sabía que cuando Jorge giraba el cordón a diferente velocidad quería que yo lo siguiera del mismo modo con las palabras y entonaciones. Esta interpretación adecuada de las intenciones comunicativas del otro nos permitió, en cierto modo, acceder a su mente, por lo que podríamos estar hablando de una incipiente *intersubjetividad* que, junto con los significantes compartidos, serían unos pilares fundamentales para el desarrollo de la comunicación y del lenguaje.

En el caso concreto del cordón del zapato se recondujo una conducta de aislamiento dotándola de significado y convirtiéndola en un valioso intercambio comunicativo o estructura comunicativa, pero para ello fue necesario respetar la iniciativa del niño y su interés por ese objeto. Al igual que en la

actividad del encajable se consiguió integrar al adulto en el interés del niño por el mundo de los objetos.

Como la mayoría de los niños/as con estas dificultades en la interacción social, Jorge no saludaba ni se despedía, por eso estas dos funciones comunicativas cobraron especial importancia en esta intervención. Al igual que las actividades anteriores se describió separada de las demás para una mejor exposición de este caso. A continuación se analizará el saludo del mismo modo, pero cabe aclarar en este punto que en realidad forman un “todo” interrelacionado. El saludo que ahora nos ocupa no habría evolucionado favorablemente si no se hubiese creado previamente un clima de seguridad, confianza y disfrute en la sesión. El saludo representa la puerta de entrada a un espacio y un tiempo compartido entre el niño/a y el terapeuta, y supone por parte del niño/a el reconocimiento tanto del terapeuta como de lo que éste representa, de ahí la importancia de analizarlo como un indicador importante del éxito de la intervención.

Para lograr que el niño saludara fue necesario jugar con las siguientes variables: la proximidad-distanciamiento, el tiempo de silencio y la mirada-gestos-palabras.

La distancia que se estableció con el niño fue básica para que me saludara. Estos niños/as suelen reaccionar a la proximidad de forma defensiva: se alejan, protestan, desvían su mirada... Para evitar que el niño utilizara estos recursos de defensa y protección tuve que mantener una distancia que le proporcionara seguridad al inicio de la intervención. Una vez que esta separación le permitió sentirse seguro, el niño decidió mirarme y sonreírme.

El silencio jugó un papel fundamental para lograr que el niño se decidiera a iniciar la interacción social. Son niños/as que se caracterizan por tener poca iniciativa y el silencio se traduce en un tiempo necesario que favorece su aparición. Todos los avances relativos a esta conducta comunicativa se dieron después de un tiempo de silencio.

También se le proporcionaron inputs de distinta modalidad para que tuviese la oportunidad de utilizar el que le fuera más fácil en un principio. Si saludamos con la mirada, con la sonrisa, con el gesto y/o con la palabra, éstas serán las variables que tendremos que analizar cuando el niño/a nos salude,

constituyendo su progresiva adquisición un indicador del desarrollo de esta conducta comunicativa.

Del mismo modo, es necesario cuidar el momento en el que finaliza la sesión pues, estos niños/as, suelen volver a aislarse o mostrar indiferencia, seguramente porque no saben como terminar la interacción, siendo importante mostrarles que existe para ello *un ritual de cierre*. Debemos animarlos a que se despidan de nosotros y no dejar que se aislen de nuevo, pero siempre desde el afecto, la confianza y la seguridad y nunca desde la coacción. Por este motivo, toda la intervención estuvo envuelta de afecto, lo que hizo que la sesión fuera algo placentero para Jorge y tuviese ganas de compartir conmigo tanto la atención como la acción de la actividad. Y al mismo tiempo, considero que ese clima emocional facilitó el aprendizaje, la iniciativa, la participación... pues *el aspecto afectivo proporciona la energía para la acción, mientras que nuestra inteligencia proporciona la estructura, es decir, como debemos realizar la acción* (Deval, 2011). Al hilo de esto, considero que como terapeutas no sólo debemos proporcionar la estructura necesaria para que se desarrolle el lenguaje oral, sino que también debemos cuidar el clima emocional que lo envuelve, puesto que será la energía que impulse a los niños/as a acceder a él, una vez tengan las herramientas necesarias.

Balado, Xoana: *Técnicas y recursos relacionales para la práctica de la psicomotricidad en Atención Temprana*. Santiago de Compostela, 14-21 y 28 Abril, (papel), 2012.

Bruner, J. S.: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, Madrid, 1984.

Deval, Juan: *El mono inmaduro. El desarrollo psicológico humano*. Catarata, Madrid, 2011.

Perinat, Adolfo (Comp.): *La comunicación preverbal*. Avesta, Barcelona, 1986.

Roger, Clark: “De la acción al gesto”: Adolfo Perinat (Comp.), *La comunicación preverbal*, Avesta, Barcelona, 1978, págs. 103-142.

Trevarthen, C.: “Los motivos primordiales para entenderse y cooperar”: Adolfo Perinat (Comp.): *La comunicación preverbal* Avesta, Barcelona, 1982, págs.143-181.

Vygotski, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona, 1979.